SISTEMATIZACIÓN QUE TRANSFORMA:

Experiencias sonoras, oportunidades educativas y estrategias para una comunicación auténtica e inclusiva

AUTORÍA

Newton Antonio Gallardo Pérez
Mayra Alexandra Samaniego Arias
Edison David Andrade Sánchez

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Sistematización de Experiencias Educativas

Sistematización que transforma: experiencias sonoras, oportunidades educativas y estrategias para una comunicación auténtica e inclusiva

Autores

Newton Antonio Gallardo Pérez
Mayra Alexandra Samaniego Arias
Edison David Andrade Sánchez

© 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: Sistematización que transforma: experiencias sonoras, oportunidades educativas y estrategias para una comunicación auténtica e inclusiva.
Autoría: Newton Antonio Gallardo Pérez / Mayra Alexandra Samaniego Arias / Edison David Andrade Sánchez.
Edición: Primera edición.
Año: 2025.
ISBN: 978-9942-596-22-2.
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-22-2

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

Aprender a enseñar es un viaje que jamás concluye. Cada clase, cada grupo de estudiantes y cada situación inesperada revelan nuevas preguntas sobre lo que significa formar en la universidad: ¿cómo activar la creatividad cuando predomina la dispersión?, ¿cómo convertir una tarea de aula en una oportunidad real de desarrollo profesional?, ¿cómo ayudar a los estudiantes a nombrar el mundo con libertad cuando los códigos sociales los silencian? La sistematización de experiencias surge precisamente allí, en ese punto donde la práctica cotidiana se vuelve interrogante, memoria y construcción de conocimiento. Este libro nace de esa necesidad urgente y profundamente humana de volver sobre lo vivido, interpretarlo críticamente y transformarlo en saber compartido.

Desde el principio, esta obra invita al lector a entrar en el aula universitaria no como un observador externo, sino como un participante del mismo proceso formativo. Y lo hace a partir de un ancla poderosa: mostrar que los grandes aprendizajes no siempre provienen de estrategias planificadas, sino de episodios sencillos —un sonido recreado, un emprendimiento improvisado, una palabra evitada— capaces de convertirse en detonantes de reflexión pedagógica. En cada capítulo, un docente universitario decide no dejar pasar la experiencia, sino sistematizarla para comprender su sentido, mejorar su práctica y aportar al conocimiento colectivo.

Una educación que requiere transformar la experiencia cotidiana

A lo largo de los tres capítulos que conforman este libro se hace evidente un problema compartido en la educación superior latinoamericana: el desfase entre lo que los estudiantes necesitan para aprender y las condiciones reales que encuentran en el aula. No se trata solo de vacíos conceptuales, sino de desafíos más profundos: dispersión y falta de concentración, fragilidades económicas que afectan la continuidad académica, timidez y autocensura condicionadas por tabúes culturales.

El problema central, por tanto, no es únicamente pedagógico. Es también humano, social, emocional y económico. ¿Cómo formar profesionales críticos, creativos y reflexivos, si el aula sigue siendo un espacio donde los estudiantes se sienten inseguros, desconcentrados o limitados por las circunstancias? ¿Cómo construir aprendizajes significativos cuando la vida cotidiana, con sus urgencias y tensiones, ingresa a la clase y transforma el proceso formativo?

Aquí la raíz del problema que articula este libro: la necesidad de transformar la experiencia educativa en conocimiento útil, capaz de iluminar nuevas rutas de enseñanza, fortalecer la autonomía estudiantil y fomentar competencias alineadas con la vida profesional y la ciudadanía contemporánea.

Sistematizar para comprender, mejorar y transformar

La sistematización de experiencias innovadoras se presenta en este libro no como un requisito académico ni como un ejercicio de memoria narrativa, sino como una herramienta crítica para mejorar la práctica docente. La solución que la obra propone es clara: volver a la experiencia vivida en el aula, interpretarla desde la reflexión analítica y transformarla en un recurso pedagógico replicable.

Cada capítulo se convierte así en un ejemplo concreto de cómo la sistematización puede conmutar un obstáculo en una oportunidad, una dificultad en una estrategia y un episodio cotidiano en conocimiento pedagógico. La mirada reflexiva del docente es el hilo conductor que une las tres experiencias: comprender para actuar, y actuar para transformar. Este enfoque devuelve a la docencia universitaria su dimensión investigativa y ética: el aula como laboratorio, el error como punto de partida, y el docente como profesional reflexivo capaz de intervenir, innovar y compartir lo aprendido.

La reflexión docente como valor imprescindible

El libro adquiere especial relevancia en un momento donde la educación superior enfrenta demandas crecientes: formar profesionales competentes, fomentar la innovación, responder a necesidades sociales urgentes y construir comunidades de aprendizaje más inclusivas. En ese contexto, la sistematización se convierte en una práctica imprescindible porque recupera la voz del docente como investigador de su propia experiencia. Visibiliza los procesos reales de aprendizaje, no solo los planificados. Permite comprender las tensiones del aula, como la dispersión, la vulnerabilidad económica o la inhibición comunicativa. Favorece la toma de decisiones pedagógicas conscientes. Construye conocimiento colectivo, compartido entre docentes, estudiantes y la institución.

Asimismo, la justificación de esta obra radica en que cada experiencia aquí sistematizada muestra un valor esencial: la educación universitaria se enriquece cuando los docentes piensan su práctica, la problematizan y se atreven a innovar desde lo vivido con sus estudiantes.

Quien enseña también aprende

Este libro busca conectar de manera directa con docentes, investigadores, estudiantes universitarios y gestores educativos. No exige conocimientos previos de sistematización, pedagogía crítica o análisis semiótico. Por el contrario, ofrece experiencias reales, situadas y humanas con las que cualquier lector que haya estado frente a un grupo de estudiantes podrá sentirse identificado.

Cada capítulo ofrece un espejo. En uno vemos la creatividad sonora emergiendo del caos; en otro, la posibilidad de que una tarea de aula se convierta en sustento económico; y, por último, la necesidad de liberar la palabra para activar el pensamiento crítico. El lector encontrará no solo técnicas y conceptos, sino relatos vivos, anécdotas, tensiones y lecciones que hablan del alma misma del acto de enseñar.

En el primer capítulo, la dispersión estudiantil se convierte en una oportunidad pedagógica gracias a la técnica Foley. El docente descubre que el asombro y la experimentación permiten resignificar la práctica creativa y fortalecer competencias audiovisuales, de colaboración y pensamiento reflexivo. El capítulo muestra cómo un taller de sonido puede transformarse en un proceso de aprendizaje profundo cuando la práctica se acompaña de mediación y reflexión.

El segundo capítulo narra una experiencia potente: una tarea de aula se convierte en un emprendimiento real que genera ingresos para un estudiante en situación económica vulnerable. A través de la pedagogía crítica, la evaluación auténtica y el aprendizaje experiencial, el aula se transforma en un espacio de autonomía, responsabilidad social y articulación entre saberes y vida cotidiana. Es un capítulo que muestra cómo la educación puede impactar directamente en la vida de quienes aprenden.

El tercer capítulo aborda un problema profundamente humano: la inhibición comunicativa. A partir de un episodio anecdótico, el docente diseña estrategias dialógicas y analíticas para ayudar a los estudiantes a superar tabúes, nombrar el mundo sin miedo y desarrollar un pensamiento crítico robusto. La semiología se convierte en una herramienta para comprender cómo el lenguaje construye cultura, poder y subjetividad.

Este libro destaca por varias razones fundamentales:

1. Integra tres experiencias distintas, pero profundamente conectadas por la reflexión pedagógica y la transformación del aula.

2. Articula teoría y práctica sin caer en academicismos estériles. Cada concepto emerge de lo vivido y vuelve a la práctica como herramienta.

3. Ofrece estrategias replicables, pero sin presentar soluciones simplistas: cada experiencia es situada y honesta en sus avances y tensiones.

4. Visibiliza la diversidad de problemas educativos reales, desde la dispersión hasta la vulnerabilidad económica y la inhibición comunicativa.

5. Promueve una educación ética, inclusiva y comprometida, donde formar no es solo transmitir conocimientos, sino abrir posibilidades de vida.

En suma, es una obra que invita a leer y releer, no para aplicar recetas, sino para generar nuevas preguntas y nuevas formas de mirar la enseñanza.

A manera de colorario, este libro no pretende ofrecer verdades absolutas. Más bien, es un camino: el de la sistematización como herramienta para transformar la práctica educativa. La invitación es a volver al aula con una mirada más atenta, más crítica y más humana; registrar lo que ocurre; interpretar lo vivido; compartir lo aprendido; y permitir que la experiencia se convierta en motor de acción pedagógica.

Estimado lector: en estas páginas encontrarás que, detrás de cada sonido recreado, de cada emprendimiento emergente y de cada palabra liberada, hay una convicción profunda: la educación cambia vidas cuando se piensa, se siente y se transforma desde la experiencia. Ojalá este libro inspire a más docentes a sistematizar, a investigar desde la acción, a innovar desde lo vivido y a construir, junto con sus estudiantes, una educación verdaderamente significativa, inclusiva y transformadora.

Índice general

Prólogo i

1. El poder pedagógico de Foley en la innovación y sistematización sonora 1

1.1. Introducción 3
1.1.1. Problematización 4
1.1.2. Propósito de la sistematización 5
1.1.3. Criterios de valor 6
1.1.4. Delimitación del objeto de estudio 8
1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 9
1.2.1. Identificación de los conceptos estructurantes 10
1.2.2. Formulación de las dimensiones 11
1.2.3. Construcción de los indicadores 13
1.2.4. Fuentes y métodos de verificación 15
1.2.4.1. Justificación teórica del conjunto 18
1.3. Vínculo entre el Currículo y el Perfil de la Carrera 21
1.3.1. Identificación de Competencias del Perfil de la Carrera 21
1.3.1.1. La producción y posproducción audiovisual 22
1.3.1.2. La comunicación y alfabetización académica 22
1.3.1.3. La creatividad, la innovación y el pensamiento crítico . 22
1.3.1.4. El trabajo colaborativo y la ética professional 23
1.3.1.5. Resultados de los aprendizajes vinculados 23
1.3.1.6. Desarrollo de proyectos sonoros con creatividad y coherencia 24
1.3.1.7. Comunicación de ideas y significados a través de sonidos 25
1.3.1.8. Colaboración ética y aprendizaje colectivo 25
1.3.2. Actividades y Evidencias 26
1.3.2.1. Exploración sonora inicial 27
1.3.2.2. Laboratorio de experimentación Foley 27
1.3.2.3. Diseño de guiones y plan de producción 27
1.3.2.4. Edición y montaje digital 28
1.3.3. Presentación y Reflexión Crítica 28
1.3.3.1. Reflexión sobre la alineación curricular 29
1.3.3.2. Aportes de la experiencia al currículo y al perfil de egreso 29
1.3.3.3. Tensiones y desafíos de la alineación curricular 30
1.3.3.4. Aprendizajes y proyección futura 30
1.3.3.5. A manera de colofón 31
1.4. Ecosistema Estratégico: Estrategias y Relaciones 31
1.4.1. Estrategias Núcleo en Acción 32
1.4.1.1. El aprendizaje basado en proyectos 32
1.4.1.2. La enseñanza a través del descubrimiento 33
1.4.1.3. La retroalimentación formativa 34

1.4.2. Estrategias de soporte aplicadas 35
1.4.2.1. El uso de Moodle 35
1.4.2.2. El acompañamiento docente personalizado 36
1.4.2.3. La consolidación de comunidades de práctica estudiantiles 36
1.4.2.4. El apoyo institucional y técnico 37
1.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas 38
1.4.3.1. Las dificultades técnicas 39
1.4.3.2. La discontinuidad en la participación estudiantil 39
1.4.3.3. La disponibilidad de espacios y recursos 39
1.4.3.4. Las tensiones interpersonales y desajustes comunicativos entre estudiantes 40
1.4.4. Arquitectura del ecosistema 41
1.4.4.1. Cierre integrador del ecosistema estratégico 44
1.5. Evaluación: instrumentos, indicadores y análisis 46
1.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados 47
1.5.1.1. Indicadores de evaluación y criterios de validez 51
1.5.1.2. Análisis preliminar de las evidencias 54
1.5.1.3. Reflexión sobre la validez, los sesgos y la factibilidad . 57
1.6. El Umbral de la Reflexión Final 59
1.6.1. Reflexión crítica en torno a la experiencia 60

2. Cuando la educación se convierte en oportunidad 67
2.1. Introducción 69
2.1.1. Problematización 70
2.1.2. Propósito de la sistematización 70
2.1.3. Criterios de valor 71
2.1.4. Delimitación del objeto de estudio 72
2.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 73
2.2.1. Identificación de los conceptos estructurantes 74
2.2.2. Formulación de las dimensiones 75
2.2.3. Construcción de los indicadores 76
2.2.4. Fuentes y métodos de verificación 77
2.2.5. Justificación teórica del conjunto 79
2.3. Vínculo entre el currículo y el perfil de la carrera 80
2.3.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera 80
2.3.1.1. La gestión de proyectos comunicacionales 81
2.3.1.2. La aplicación de herramientas tecnológicas 81
2.3.1.3. La responsabilidad social y la ética profesional 81
2.3.1.4. Resultados de aprendizaje vinculados con la experiencia 82
2.3.1.5. Actividades y evidencias de aprendizaje 83
2.3.1.5.1. Fase de planeación 83

2.3.1.5.2. Fase de ejecución 83
2.3.1.5.3. Fase de evaluación 83
2.3.2. Reflexión sobre la alineación curricular 84
2.3.2.1. Integración del vínculo curricular y el perfil de la carrera 84
2.3.3. Síntesis integradora 86
2.4. Ecosistema estratégico: estrategias y relaciones 86
2.4.1. Estrategia núcleo. El aprendizaje experiencial 87
2.4.1.1. El aprendizaje situado 88
2.4.1.2. La evaluación auténtica 88
2.4.2. Estrategias de soporte aplicadas 90
2.4.2.1. La mediación tecnológica educativa 90
2.4.2.2. La tutoría personalizada 91
2.4.2.3. La gestión emocional y motivacional del grupo 91
2.4.2.4. La coevaluación y la retroalimentación colaborativa . . 91
2.4.2.5. La diversificación de recursos didácticos 92
2.4.2.6. La articulación interdisciplinaria 92
2.4.2.7. La gestión del tiempo y la productividad académica . . 92
2.4.2.8. La metodología 92
2.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas 93
2.4.3.1. La flexibilización de los tiempos y modalidades de entrega 93
2.4.3.2. La optimización de recursos disponibles 94
2.4.3.3. La comunicación asíncrona sostenida 94
2.4.3.4. La gestión emocional compartida 94
2.4.3.5. La evaluación adaptativa 94
2.4.3.6. La creación de microcomunidades de apoyo 95
2.4.3.7. El rol mediador del docente como facilitador flexible . 95
2.4.3.8. La metodología de aprendizaje emergente 95
2.4.4. Arquitectura del ecosistema estratégico 96
2.4.4.1. El ecosistema como un sistema vivo 98
2.4.4.2. Implementación pedagógica y evaluación auténtica . . 100
2.4.4.3. Cierre integrador del ecosistema de innovación docente 102
2.5. Evaluación: instrumentos, indicadores y análisis 104
2.5.1. Fundamentos de la evaluación auténtica 105
2.5.1.1. Instrumentos de evaluación dentro del ecosistema pedagógico 106
2.5.1.1.1. Las rúbricas de desempeño 106
2.5.1.1.2. Bitácoras reflexivas como instrumento de aprendizaje significativo 106
2.5.1.2. Análisis de evidencias y validez pedagógica 109
2.5.1.3. Fiabilidad y mejora continua del proceso evaluativo . . 110
2.5.1.4. Cierre integrador del proceso de sistematización 112

2.5.1.5. La validez, el sesgo y la factibilidad 113
2.5.1.6. Conclusiones reflexivas 113
2.6. Camino hacia la reflexión final 114
2.6.1. Reflexión crítica en torno a la experiencia 115
2.6.2. Proyección institucional 116

3. Estrategias semióticas para superar la inhibición comunicativa y sistematizar lo indecible 121
3.1. Introducción 124
3.1.1. Problematización 125
3.1.2. Propósito de la sistematización 126
3.1.3. Criterios de valor 128
3.1.4. Delimitación del objeto de estudio 129
3.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 130
3.2.1. Identificación de los conceptos estructurantes 131
3.2.2. Formulación de las dimensiones 132
3.2.3. Construcción de los indicadores 133
3.2.4. Fuentes y métodos de verificación 135
3.2.5. Justificación teórica del conjunto 136
3.3. Vínculo entre el currículo y el perfil de la carrera 137
3.3.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera 138
3.3.1.1. Comunicación oral y escrita efectiva 138
3.3.1.2. Pensamiento crítico y capacidad de análisis de los discursos mediáticos y sociales 139
3.3.1.3. Capacidad para diseñar y evaluar productos comunicacionales pertinentes y éticos 139
3.3.1.4. Compromiso ético y responsabilidad social 140
3.3.1.5. Resultados de aprendizaje vinculados con la experiencia 140
3.3.1.5.1. Distinguir los rasgos diferenciadores de la semiótica y la semiología 141
3.3.1.5.2. Definir conceptos básicos aplicando la teoría de la semiología 141
3.3.1.5.3. Argumentar los conceptos y aplicaciones de la comunicación verbal y no verbal 142
3.3.1.5.4. Identificar los sistemas de comunicación para desarrollar habilidades en la construcción del mensaje 142
3.3.2. Actividades y evidencias 143
3.3.2.1. Observación y diagnóstico de aula 143
3.3.2.2. Diseño e implementación de estrategias didácticas . . . 144
3.3.2.3. Elaboración de fichas de análisis semiótico 144
3.3.2.4. Reflexión sobre la alineación curricular 145

3.3.2.4.1. Integración del vínculo curricular y el perfil de carrera . . . 146
3.4. Ecosistema estratégico. Estrategias y relaciones . . . 147
3.4.1. Estrategias núcleo en acción . . . 147
3.4.1.1. Aprendizaje dialógico y círculos de palabra . . . 148
3.4.1.2. Análisis semiótico aplicado a discursos y productos comunicacionales . . . 148
3.4.1.3. Escritura académica reflexiva . . . 149
3.4.2. Estrategias de soporte aplicadas . . . 149
3.4.2.1. Dinámicas de desinhibición comunicativa . . . 150
3.4.2.2. Análisis colaborativo y la coevaluación . . . 150
3.4.2.3. Triangulación de fuentes y evidencias . . . 151
3.4.2.4. Uso de instrumentos de registro y reflexión . . . 151
3.4.3. Potenciación de las estrategias núcleo . . . 152
3.4.3.1. Cierre integrador . . . 152
3.4.4. Estrategias de contingencia desplegadas . . . 152
3.4.4.1. Resistencia inicial a las dinámicas de desinhibición comunicativa . . . 153
3.4.4.2. Dificultades en la coevaluación y retroalimentación entre pares . . . 153
3.4.4.3. Limitaciones técnicas y logísticas en el registro de evidencias . . . 154
3.4.4.4. Temas sensibles que generaron tensión en los debates . 154
3.4.5. Contingencias como garantía de resultados . . . 155
3.4.5.1. Aprendizajes derivados de las contingencias . . . 155
3.4.6. Arquitectura del ecosistema estratégico . . . 155
3.4.6.1. Lógica de conexiones entre núcleo, soporte y contingencia . . . 156
3.4.6.2. Relato de la arquitectura: interdependencia y coherencia 156
3.4.7. El ecosistema como sistema vivo . . . 159
3.4.8. Justificación del logro de las competencias . . . 159
3.4.8.1. Comunicación oral y escrita efectiva . . . 160
3.4.8.2. Pensamiento crítico y capacidad de análisis de los discursos mediáticos y sociales . . . 160
3.4.8.3. Capacidad para diseñar y evaluar productos comunicacionales pertinentes y éticos . . . 161
3.4.8.4. Compromiso ético y responsabilidad social . . . 161
3.4.8.5. Trabajo colaborativo y aprendizaje dialógico . . . 161
3.4.8.6. Investigación y reflexión sobre la práctica comunicativa 162
3.5. Evaluación: instrumentos, indicadores y análisis . . . 162
3.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados . . . 163
3.5.1.1. Las rúbricas compartidas . . . 163

3.5.1.2. Fichas de observación y análisis semiótico 164
3.5.1.3. Bitácoras y diarios reflexivos 168
3.5.2. Triangulación de evidencias 168
3.5.3. Justificación general de la pertinencia de los instrumentos 168
3.5.4. Validez y credibilidad del proceso 169
3.5.5. Indicadores de evaluación y criterios de validez 169
3.5.5.1. Fluidez y argumentación comunicativa 170
3.5.5.2. Coherencia discursiva y pensamiento crítico 170
3.5.5.3. Comprensión y aplicación semiótica 171
3.5.5.4. Autorregulación emocional y ética comunicativa 171
3.5.5.5. Reflexión metacognitiva sobre la práctica 171
3.5.6. Criterios de validez adoptados 172
3.5.7. El aporte de los indicadores al proceso evaluativo 172
3.5.8. Análisis preliminar de las evidencias 173
3.5.8.1. Descripción de las evidencias recogidas 173
3.5.8.2. Organización y procesamiento de la información 174
3.5.8.3. Hallazgos preliminares: patrones y tendencias 175
3.5.8.3.1. a) Patrones de progresión argumentativa y expresiva 175
3.5.8.3.2. b) Patrones de apropiación semiótica y transferencia creativa 175
3.5.8.3.3. c) Patrones de reflexión ética y autorregulación emocional 175
3.5.9. Ejemplos ilustrativos de evidencias 176
3.5.9.1. Evidencia 1. Debate sobre el lenguaje inclusivo 176
3.5.9.2. Evidencia 2. Bitácora sobre la ética de la palabra 176
3.5.9.3. Evidencia 3. Rediseño de campaña publicitaria 176
3.5.9.4. Evidencia 4. Registro de coevaluación 176
3.5.10. Reflexión sobre la validez, el sesgo y la factibilidad 177
3.5.11. Sesgos identificados y estrategias de mitigación 178
3.5.12. Factibilidad: dificultades y soluciones 178
3.5.13. Aprendizajes derivados de la reflexión 179
3.5.14. Logros confirmados por la evaluación 179
3.5.15. Limitaciones y matices interpretativos 180
3.5.16. Proyección hacia la reflexión crítica y la transferencia 180
3.6. Camino hacia la reflexión final 181
3.6.1. Reflexión crítica acerca de la experiencia 181

1

El poder pedagógico de Foley en la innovación y sistematización sonora

Newton Antonio Gallardo Pérez [1]

El capítulo describe una experiencia educativa en el Taller de Radio de la Universidad Estatal de Milagro, donde la técnica Foley se utilizó para transformar la dispersión estudiantil en aprendizaje significativo. La sistematización tuvo como propósito comprender este tránsito mediante observación, análisis cualitativo y triangulación de evidencias como registros, producciones sonoras y testimonios. Los resultados muestran mayor compromiso, integración teoría–práctica, desarrollo creativo, fortalecimiento del trabajo colaborativo y consolidación de competencias propias de la producción audiovisual.

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

Índice

1.1. Introducción **3**
1.1.1. Problematización 4
1.1.2. Propósito de la sistematización 5
1.1.3. Criterios de valor 6
1.1.4. Delimitación del objeto de estudio 8
1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia **9**
1.2.1. Identificación de los conceptos estructurantes 10
1.2.2. Formulación de las dimensiones 11
1.2.3. Construcción de los indicadores 13
1.2.4. Fuentes y métodos de verificación 15
1.3. Vínculo entre el Currículo y el Perfil de la Carrera **21**
1.3.1. Identificación de Competencias del Perfil de la Carrera 21
1.3.2. Actividades y Evidencias 26
1.3.3. Presentación y Reflexión Crítica 28
1.4. Ecosistema Estratégico: Estrategias y Relaciones **31**
1.4.1. Estrategias Núcleo en Acción 32
1.4.2. Estrategias de soporte aplicadas 35
1.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas 38
1.4.4. Arquitectura del ecosistema 41
1.5. Evaluación: instrumentos, indicadores y análisis **46**
1.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados 47
1.6. El Umbral de la Reflexión Final **59**
1.6.1. Reflexión crítica en torno a la experiencia 60

1.1. Introducción

La experiencia sistematizada tuvo lugar en la Universidad Estatal de Milagro, en el marco del Taller de Radio de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho (FACESYD). Este espacio académico se plantea como un laboratorio de exploración práctica, donde los estudiantes confrontan los saberes teóricos de la comunicación sonora con actividades creativas que demandan experimentación y resolución de problemas. La experiencia analizada se centra en los sonidos Foley, un recurso esencial en la producción audiovisual que permite recrear de manera artificial los sonidos que acompañan una narrativa.

Los participantes, estudiantes de sexto nivel de la carrera, comparten un perfil marcado por la dispersión, la timidez y una limitada participación activa. La mayoría de ellos muestra un acercamiento inicial cargado de inseguridad y dudas frente a los ejercicios prácticos. Este rasgo caracteriza el ambiente del aula, donde el reto docente consiste en movilizar la curiosidad y transformar la resistencia inicial en apertura hacia el aprendizaje práctico. El grupo, pese a sus reservas, responde positivamente a los estímulos pedagógicos cuando se generan dinámicas que despiertan su interés.

Una escena concreta permite ilustrar el contexto. Durante una clase sobre Foley, los estudiantes descubrieron con asombro que en la industria audiovisual la mayoría de los sonidos no se capturan en la grabación directa, sino que se recrean en un estudio. Expresiones como “Creí que todo venía grabado en la filmación” evidencian sorpresa colectiva. El impacto de este hallazgo motivó a los estudiantes a traer de casa materiales improvisados para reproducir sus primeros sonidos. Sin embargo, al intentar generar pasos, crujidos o golpes se toparon con la dificultad de traducir la intención en resultados concretos. La mezcla de risas, bromas y frustración evidenciaron el paso de una dinámica desde el juego inicial hacia la comprensión y la recreación sonora como una experiencia que exige interpretación, método y sensibilidad auditiva.

Las condiciones que favorecieron la experiencia se apoyaron en el contenido de la asignatura, en la interacción entre el profesor y los estudiantes y en la inclusión de ejemplos claros que vincularan la teoría con la práctica. El ambiente permitió que la curiosidad se convirtiera en motor de participación. No obstante, el rasgo de dispersión de los estudiantes y la tendencia a tomar el ejercicio como un juego marcaron una limitación significativa. La necesidad de encauzar esa energía hacia la experimentación reflexiva se convirtió en un desafío central para el desarrollo de la práctica.

Este contexto resultó clave para la sistematización desde la experiencia porque muestra un momento de descubrimiento y transformación pedagógica. Los estudiantes derribaron una idea preconcebida sobre el sonido en la producción audiovisual y se apropiaron de un conocimiento práctico que les permitió enlazar teoría y experimentación. El escenario reveló, además, el valor formativo de la sorpresa como detonante del aprendizaje y la importancia de diseñar estrategias didácticas que conduzcan de la curiosidad a la interpretación rigurosa del hecho. Esta apertura preparó el terreno para problematizar cómo la dispersión y el juego, presentes en el perfil de los estudiantes, pueden convertirse en obstáculos o en oportunidades para fortalecer los procesos de aprendizaje inherentes a la producción sonora.

1.1.1. Problematización

El problema central es la falta de compromiso activo de los estudiantes durante las prácticas de producción sonora, lo que dificulta que asuman con seriedad los procesos técnicos y creativos propios del taller de Foley. Esta dificultad es relevante porque afecta la construcción de competencias específicas en el campo del diseño y la producción audiovisual. El trabajo con esta técnica, en particular, exige atención sostenida, concentración y capacidad de experimentación consciente. Cuando los estudiantes se muestran dispersos y convierten la práctica en un juego, el proceso de aprendizaje pierde rigor. En consecuencia, se debilita la conexión entre teoría y práctica, que constituye la base de un aprendizaje significativo en los entornos universitarios (Hyland, 2009). Además, la literatura pedagógica ha identificado que los niveles bajos de concentración impactan directamente en la adquisición de habilidades técnicas complejas (Martin et al., 2025).

Si esta dificultad no es atendida, los estudiantes corren el riesgo de desarrollar competencias superficiales que no les permitirán responder a las demandas del campo profesional. La producción sonora es un área en la que se valora la precisión, la creatividad aplicada y la capacidad de trabajar con altos estándares técnicos. No resolver la dispersión y la falta de compromiso implica perpetuar la brecha entre la formación académica y las exigencias laborales, además de limitar la capacidad de los estudiantes para confiar en su potencial creativo. A largo plazo, esta carencia podría afectar tanto la calidad de su desempeño profesional como la innovación de sus propuestas audiovisuales. (Lillis & Curry, 2010)

Durante las primeras prácticas de Foley, en el Taller de Radio, varios estudiantes llevaron objetos para improvisar sonidos, como papeles arrugados o botellas de plástico. Sin embargo, al intentar recrear efectos específicos, se mostraban dispersos, reían ante sus errores y desistían rápidamente. El ambiente oscilaba entre la curiosidad y la frustración, lo que reflejó la falta de un proceso de concentración sostenida. Esta escena evidencia cómo, sin estrategias pedagógicas claras, la experiencia corre el riesgo de diluirse en un ejercicio caótico. Investigaciones recientes señalan que, en el aprendizaje basado en prácticas artísticas y técnicas, la dispersión es uno de los principales factores que obstaculizan la adquisición de competencias (Bazerman et al., 2016).

En síntesis, la falta de compromiso de los estudiantes constituye un problema formativo que afecta tanto el desarrollo académico como su preparación profesional. Reconocer esta situación permite orientar la sistematización hacia la búsqueda de estrategias didácticas que conviertan la curiosidad inicial en aprendizaje reflexivo, riguroso y creativo. De esta manera, se sientan las bases para la sistematización de la experiencia y las posibilidades de transformar esta dificultad en una oportunidad de innovación pedagógica (Jara, 2018).

1.1.2. Propósito de la sistematización

El propósito de la sistematización es analizar y documentar cómo la dispersión inicial de los estudiantes en el Taller de Radio se transformó en un proceso de aprendizaje significativo a través de la experimentación con sonidos Foley, con el fin de identificar aquellas estrategias pedagógicas que fortalezcan la enseñanza práctica, en las carreras de *Comunicación y Multimedia* y *Producción Audiovisual*.

Este propósito surge de la necesidad que tiene el docente de comprender y resignificar los momentos en que los estudiantes pasan de la confusión y la dispersión a la construcción activa del conocimiento. Narrar esta experiencia permite visibilizar cómo las dificultades iniciales no deben entenderse como fracasos, sino como oportunidades para explorar nuevas rutas pedagógicas. El origen del propósito está en la práctica profesional del autor, quien tuvo la oportunidad de observar que el asombro, la sorpresa y hasta la frustración pueden convertirse en motores de aprendizaje si se canalizan adecuadamente. Como señala Torres (2019), la sistematización es un proceso que transforma lo vivido en conocimiento pedagógico útil y compartido.

Por otra parte, la relevancia de esta sistematización radica en poder ofrecer claves para enfrentar un problema común en la educación superior: la dispersión estudiantil en contextos de aprendizaje práctico. Para algunos colegas, este relato constituye un insumo que orienta la reflexión sobre cómo transformar la dificultad en un recurso pedagógico. Para los estudiantes, la experiencia muestra que la práctica creativa exige compromiso y rigor. Y, para la institución, representa un aporte pedagógico dentro de la línea de investigación en innovación didáctica. Como señalan Carlino (2005) y Hyland (2009), la escritura académica no solo transmite conocimiento, sino que también construye identidad profesional y posiciona al docente en una comunidad de prácticas. Además, la escritura de experiencias educativas permite consolidar comunidades de aprendizaje, generando diálogo y reflexión crítica entre pares.

Este capítulo busca dejar a los lectores un conjunto de aprendizajes aplicables a sus propios contextos. Entre ellos, reconocer que el error, la dispersión y la curiosidad inicial no deben verse como barreras, sino como puntos de partida para la innovación metodológica. Asimismo, ofrece estrategias prácticas para dinamizar talleres de comunicación, integrar la experimentación a partir de Foley y diseñar actividades donde la teoría se conecte directamente con la práctica. De este modo, la sistematización no solo rescata lo vivido, sino que propone aportes útiles y replicables para docentes, estudiantes y gestores académicos.

En conclusión, el propósito de esta sistematización es documentar, reflexionar y compartir cómo un grupo de estudiantes pasó de la dispersión inicial a la apropiación activa del aprendizaje mediante la práctica de Foley. Este propósito es, además, un compromiso con la construcción colectiva de una didáctica más inclusiva, reflexiva y creativa. Al reconocer la sistematización como un ejercicio intencional y transformador (Jara, 2018), se da pie a la formulación de los criterios de valor que guiarán la interpretación de la experiencia y su contribución en el ámbito de la comunidad académica-científica.

1.1.3. Criterios de valor

El valor central de esta experiencia residió en haber transformado la dispersión inicial de los estudiantes en un motor de aprendizaje, mostrando que la recreación de sonidos Foley puede convertirse en una estrategia pedagógica innovadora para articular teoría y práctica en la formación universitaria de la carrera.

La innovación de esta práctica radica en la resignificación de la técnica Foley como un recurso didáctico, trasladando un saber técnico propio de la industria audiovisual hacia el aula como estrategia pedagógica. Lo distintivo es que convirtió un conocimiento especializado en un proceso de aprendizaje situado, en el cual los estudiantes transitaron del asombro inicial a la experimentación disciplinada. Esta perspectiva sustenta la pertinencia de narrar y documentar cómo una práctica creativa puede convertirse en un recurso formativo.

El impacto más visible se reflejó en la transformación de la actitud estudiantil. Pasar de un inicio disperso y lúdico, a lograr que los estudiantes se comprometieran con la tarea, explorando materiales y técnicas hasta lograr resultados sonoros convincentes. Este cambio fortaleció su autoconfianza y promovió la colaboración grupal. Soppe y Huisman (2024) señalan que las innovaciones docentes que muestran evidencias de impacto y posibilidad de adaptación son más propensas a ser adoptadas en distintos contextos académicos. La experiencia evidenció además que la práctica reflexiva en acción favorece aprendizajes significativos y duraderos, alineados con enfoques contemporáneos de formación profesional.

Asimismo, la experiencia posee un alto potencial de transferibilidad, ya que los ejercicios con Foley pueden adaptarse a diversas disciplinas y niveles educativos. En programas de comunicación resultan útiles para enseñar diseño sonoro; en las artes escénicas, para acompañar narrativas; e incluso en educación básica, como recurso creativo que motiva la participación. Tal como señala Schön (1992), la reflexión en la acción constituye un eje fundamental para transformar la práctica en conocimiento útil y transferible en contextos educativos complejos. En este sentido, la sistematización de esta experiencia no solo beneficia al contexto inmediato, sino que también inspira a otros docentes a repensar la relación entre creatividad y aprendizaje disciplinar.

En síntesis, esta experiencia merece ser leída porque es innovadora al introducir la técnica Foley como recurso didáctico. También, porque produjo un impacto evidente en el compromiso y aprendizaje de los estudiantes y, además, porque tiene la capacidad de replicarse en distintos escenarios educativos. Estos criterios de valor confirman que se trata de un aporte pedagógico significativo más allá del aula. Como señala Jara (2018), la sistematización es un proceso que transforma la práctica en conocimiento colectivo, disponible para enriquecer la docencia en diversos contextos.

1.1.4. Delimitación del objeto de estudio

Con base en lo que se ha venido diciendo, el objeto de estudio de esta sistematización es el proceso pedagógico mediante el cual un grupo de estudiantes del Taller de Radio de la Universidad Estatal de Milagro, durante el período 2024–2025, transformó su actitud dispersa en aprendizaje significativo a través de la práctica de sonidos Foley.

El análisis se centra en la dimensión pedagógica de la experiencia, particularmente en la manera en que el uso de la técnica Foley, como recurso didáctico de enseñanza, propició el tránsito desde la desatención y el desconcierto hacia la concentración, la creatividad y la apropiación de competencias técnicas. El foco no está en la técnica audiovisual en sí misma, sino en cómo dicha práctica se convirtió en medio para resignificar el aprendizaje en un contexto académico. Según Flick (2014), la claridad del foco analítico permite que la investigación de naturaleza cualitativa mantenga coherencia entre sus preguntas y sus hallazgos, lo cual resulta esencial en ejercicios de sistematización.

El objeto de estudio corresponde a un grupo de estudiantes de sexto nivel de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro, durante el período académico 2024–2025. El espacio delimitado es el Taller de Radio de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho (FACESYD), donde se desarrollaron las actividades de experimentación con Foley. Los materiales que sirvieron de evidencia son los registros de clase, las observaciones del docente, los objetos traídos por los estudiantes para recrear sonidos y los resultados obtenidos en la producción sonora. Esta delimitación le permitió al investigador trabajar con un conjunto concreto de datos y actores, evitando la dispersión en el análisis.

La elección de este enfoque responde a dos supuestos principales: primero, que los momentos de dispersión y curiosidad inicial son clave para comprender los procesos de aprendizaje; y segundo, que la resignificación de Foley como herramienta pedagógica aplicada por el docente constituye un aporte innovador a la didáctica universitaria. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la delimitación de los objetos de estudio otorga claridad y legitimidad a la investigación, puesto que permite distinguir qué se analiza y qué se deja por fuera. En el caso de la sistematización, Jara (2018) recuerda que su potencia radica en la capacidad de enfocar lo vivido, interpretarlo críticamente y proyectar aprendizajes útiles para otros.

Finalmente, la integración de los apartados permitió la conformación de una introducción consistente que garantiza un análisis riguroso, sostenido por evidencias y teorías

pedagógicas y que, a su vez, preparan el tránsito hacia una fundamentación conceptual y operativa de la experiencia.

1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

En el primer apartado de esta sistematización se construyó la base narrativa que da sentido a la experiencia. Se contextualizó el escenario a partir de un grupo de estudiantes de sexto nivel de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro, en el marco de la asignatura Taller de Radio, durante el período académico 2024–2025. Se describió el perfil creativo, aunque disperso, de los estudiantes, y se relató cómo el descubrimiento de los sonidos Foley, por parte de los estudiantes, se convirtió en un punto de inflexión pedagógica.

A partir de este contexto, se identificó como problema central la falta de concentración y compromiso de los estudiantes en las prácticas sonoras, indicadores que limitaban el aprendizaje técnico y reflexivo. De esta delimitación del objeto de estudio surgió un propósito orientado a comprender cómo la dispersión inicial se transforma en un proceso de aprendizaje significativo. Asimismo, se establecieron criterios de valor que destacan la innovación, el impacto y la transferibilidad de la experiencia. De esta manera, la introducción consolidó una narrativa que articula el contexto, la problemática y la relevancia educativa de la práctica.

Con base en lo expresado anteriormente, la sistematización avanza hacia un nuevo registro: su fundamentación conceptual y operativa. Esta segunda parte deja atrás la descripción del fenómeno para adentrarse en un plano de análisis sustentado en marcos teóricos, categorías y referentes metodológicos. A partir de aquí, se presentarán los conceptos clave que dan soporte a la experiencia, tales como aprendizaje significativo, práctica reflexiva e innovación pedagógica, junto con las dimensiones, indicadores y fuentes que permitieron operacionalizar el análisis. Este tránsito de la narración experiencial a la construcción argumentativa es fundamental para comprender la práctica docente a la luz de los fundamentos conceptuales, además de preparar el terreno para la interpretación crítica de los hallazgos que se presentarán más adelante.

1.2.1. Identificación de los conceptos estructurantes

La sistematización desarrollada hasta este punto ha permitido reconocer que el eje central de la experiencia educativa se sostiene en la articulación entre práctica, reflexión y transformación pedagógica. A partir de la decantación de la introducción, surgen seis conceptos clave que orientan la comprensión teórica de lo vivido. Estas nociones son: aprendizaje significativo, práctica reflexiva, dispersión estudiantil, creatividad, innovación pedagógica y mediación docente. A través de ellos no solo se sintetizan los núcleos de sentido de la experiencia, sino que además funcionan como coordenadas que organizan el análisis conceptual y operativo del proceso vivido en el Taller de Radio. Cada uno de ellos responde a una necesidad interpretativa específica y, en conjunto, permiten comprender cómo una práctica inicialmente caótica puede convertirse en un espacio de construcción activa del conocimiento.

La elección de estos seis conceptos se justifica porque todos atraviesan la dinámica de la experiencia de manera directa. El aprendizaje significativo representa el horizonte formativo hacia el que se orientó la intervención docente. En cambio, la práctica reflexiva se constituyó en la metodología para transformar la dispersión en comprensión. Por su parte, la dispersión estudiantil fue el punto de partida y la condición a resignificar. Asimismo, la creatividad actuó como motor del proceso experiencial. Ahora bien, la innovación pedagógica describe la incorporación de la técnica Foley como recurso didáctico. Y, por último, la mediación docente explica el rol del profesor como guía y facilitador del tránsito desde la curiosidad hacia el aprendizaje consciente. En conjunto, estos conceptos no se plantean como categorías aisladas, sino como un entramado de relaciones que dotan de coherencia al proceso educativo vivido.

El aprendizaje significativo, en términos de Ausubel (1983), ocurre cuando los nuevos conocimientos se vinculan de manera sustantiva con los saberes previos del estudiante, generando comprensión y sentido. En la práctica de Foley, este tipo de aprendizaje se manifestó cuando los estudiantes lograron conectar la teoría del sonido con la experiencia concreta de recrearlo, superando la simple repetición técnica. Por su parte, la práctica reflexiva constituye, según Schön (1992), una forma de conocimiento en acción que se desarrolla cuando el profesional revisa críticamente su quehacer mientras actúa. En el contexto de esta experiencia, la reflexión sobre el error, la improvisación y el descubrimiento permitió que los estudiantes aprendieran haciendo, interpretando y reajustando sus decisiones sonoras. Finalmente, la innovación pedagógica, entendida como la incorpora-

ción creativa de estrategias que transforman los modos de enseñar y aprender (Carbonell, 2015), se materializó en el uso de la técnica Foley no solo como recurso audiovisual, sino como medio para articular la experimentación con la comprensión conceptual.

Estos tres conceptos —el aprendizaje significativo, la práctica reflexiva y la innovación pedagógica— son los pilares sobre los que se edificó la experiencia, mientras que el resto —la dispersión estudiantil, la creatividad y la mediación docente— actuaron como fuerzas complementarias que explican las tensiones y los logros del proceso. La dispersión, inicialmente entendida como un obstáculo, se resignificó como punto de partida. La creatividad se convirtió en el canal expresivo del aprendizaje, y la mediación docente aseguró que la energía experimental se tradujera en resultados formativos. En este sentido, los conceptos estructurantes no solo nombran fenómenos, sino que orientan una lectura pedagógica más profunda del hecho educativo, al permitir comprender cómo se entrelazan los aspectos cognitivos, emocionales y metodológicos del taller.

En síntesis, los seis conceptos funcionan como un mapa interpretativo que organiza la fundamentación conceptual y preparan la construcción de las dimensiones de análisis que se verá en los siguientes apartados. A través de ellos se explicita el puente desde la dispersión inicial hacia el aprendizaje consciente y se reconoce que la innovación no proviene únicamente del uso de una técnica nueva, sino de la capacidad del docente y los estudiantes para convertir la práctica en conocimiento reflexivo. De esta forma, el entramado conceptual sienta las bases para abordar las dimensiones pedagógica, metodológica y relacional que darán sentido al análisis operativo de la experiencia, consolidando así el paso del relato vivencial hacia la reflexión teórica con sustento académico.

1.2.2. Formulación de las dimensiones

En la sistematización de experiencias educativas, las dimensiones constituyen los ejes analíticos que permiten organizar, interpretar y comprender de manera integral los procesos vividos. Según Flick (2018), una dimensión es un campo de observación o categoría analítica que emerge del cruce entre teoría y práctica y que facilita la lectura ordenada de los datos. En el marco de la sistematización, Jara (2018) destaca que las dimensiones no se imponen desde afuera, sino que se construyen a partir de los conceptos estructurantes identificados en la experiencia. Su función es articular los distintos niveles de sentido pedagógico, institucional, subjetivo y metodológico, para dar coherencia al análisis y preparar la construcción de indicadores que permitan evaluar las transformaciones alcan-

zadas. En este contexto, formular dimensiones implica traducir los conceptos teóricos en campos de análisis operativo que mantengan el equilibrio entre la reflexión académica y la vivencia educativa.

En primer lugar, la dimensión pedagógica se sustenta en los aportes de Stenhouse (1987), quien concibe la enseñanza como una investigación constante sobre la práctica, y de Elliott (1993), quien la define como un proceso reflexivo que busca mejorar la comprensión y la acción educativa. En este sentido, esta dimensión examina cómo las estrategias docentes —particularmente el uso de la técnica Foley como recurso didáctico— promovieron aprendizajes significativos y un vínculo activo entre la teoría y la práctica. Analiza también el papel de la mediación y de la retroalimentación continua en la construcción del conocimiento. Por ejemplo, durante el Taller de Radio, los estudiantes pasaron de improvisar sonidos sin rumbo a experimentar con intención comunicativa, guiados por la reflexión docente sobre cada resultado.

En segundo lugar, la dimensión institucional se refiere a las condiciones organizativas, culturales y de apoyo que permiten o limitan la innovación pedagógica. Fullan (2007) sostiene que el cambio educativo genuino requiere estructuras institucionales que fomenten la colaboración, mientras que Bolívar (2002) subraya la importancia de una cultura escolar que reconozca la experimentación como parte del aprendizaje. En el caso de esta experiencia, la universidad proporcionó un entorno flexible que favoreció la integración del Taller de Radio como espacio de creación y reflexión. Esta dimensión examina cómo las políticas, los recursos y el respaldo institucional influyen en la sostenibilidad de las prácticas innovadoras. Por ejemplo, la apertura del programa permitió adaptar los horarios y equipamientos del laboratorio de sonido, lo que hizo viable la práctica con materiales alternativos y la experimentación libre.

Por último, la dimensión subjetiva analiza las transformaciones personales, emocionales y cognitivas que ocurren en los actores educativos durante el proceso. Schön (1992) plantea que la práctica reflexiva es un camino hacia la construcción del profesional reflexivo, mientras que Wenger (1998) sostiene que el aprendizaje ocurre en comunidades de práctica donde los sujetos negocian significados y construyen identidad profesional. En esta experiencia, los estudiantes enfrentaron su timidez y dispersión inicial a través de la exploración colectiva y la colaboración, fortaleciendo la confianza en su creatividad y en sus capacidades técnicas. Por ejemplo, un grupo que al inicio se mostraba retraído terminó liderando la creación de efectos sonoros originales, compartiendo estrategias con sus compañeros y reflexionando sobre su evolución personal.

Cabe señalar que estas tres dimensiones no funcionan de manera aislada, sino que se entrelazan para ofrecer una visión integral del proceso formativo. Siguiendo a Stake (1995) y Yin (2014), la validez en los estudios cualitativos y de sistematización proviene de la mirada múltiple y de la triangulación entre perspectivas, más que de la búsqueda de resultados únicos. En consecuencia, la articulación entre lo pedagógico, lo institucional y lo subjetivo garantiza una comprensión profunda de la experiencia. Cada dimensión ilumina una parte del proceso, pero solo en conjunto permiten captar su sentido transformador. Este armazón conceptual preparó el camino para la construcción de indicadores que describen con mayor precisión los logros, tensiones y aprendizajes emergentes de la sistematización de la experiencia.

1.2.3. Construcción de los indicadores

En este sentido, en el marco de esta sistematización, la construcción de indicadores constituye un paso esencial para transformar las dimensiones conceptuales en herramientas operativas que permitan observar y analizar con rigor los procesos vividos. Como plantea Flick (2014), los indicadores son signos o evidencias empíricas que traducen conceptos abstractos en manifestaciones observables, posibilitando una interpretación fundamentada del fenómeno educativo. Desde la perspectiva de la sistematización, Jara (2018) señala que los indicadores no deben entenderse como instrumentos de medición rígidos, sino como guías de comprensión que vinculan lo vivido con lo pensado, ayudando a identificar los aprendizajes y transformaciones que emergen del proceso. En este sentido, su formulación responde a la necesidad de articular teoría, práctica y evidencia, garantizando coherencia interna entre las dimensiones analíticas, los objetivos de la experiencia y las manifestaciones concretas observadas en el aula.

A partir de las tres dimensiones definidas anteriormente, —pedagógica, institucional y subjetiva— se establecieron los indicadores que a su vez permitieron dar seguimiento a los cambios observados durante la implementación del Taller de Radio, centrado en la técnica Foley. En la dimensión pedagógica, los indicadores fueron: (a) incremento de la participación activa y colaborativa de los estudiantes; (b) integración entre conocimiento teórico y aplicación práctica; y (c) capacidad de reflexión sobre los errores como parte del aprendizaje. En la dimensión institucional, se plantearon: (a) la disponibilidad y adaptación de espacios y recursos para la innovación; (b) el apoyo institucional explícito al desarrollo del taller; y (c) el reconocimiento formal e informal de las prácticas creati-

vas como experiencias valiosas. Finalmente, en la dimensión subjetiva, se trabajaron los siguientes indicadores: (a) desarrollo de la autoconfianza y seguridad creativa; (b) el fortalecimiento del trabajo cooperativo y la comunicación grupal; y (c) la transformación en la percepción del aprendizaje, del estado de dispersión inicial hacia el compromiso activo.

Desde esta perspectiva, la dimensión pedagógica se orienta a comprender cómo la mediación docente y el uso de la técnica Foley, como estrategia didáctica, favorecieron el aprendizaje significativo. Stenhouse (1987) concibe la enseñanza como una forma de investigación permanente sobre la práctica, mientras que Schön (1992) enfatiza la importancia de la reflexión en la acción para convertir la experiencia en conocimiento. Desde estas perspectivas, los indicadores pedagógicos permiten identificar el desplazamiento de los estudiantes desde la pasividad hacia la participación activa, la integración entre teoría y práctica y la capacidad de reconocer el error como fuente de aprendizaje. En las evidencias recogidas, tales como los registros de clase, los análisis reflexivos y las grabaciones de prácticas, se observó cómo los estudiantes pasaron de improvisar sonidos sin propósito a planificar sus acciones, discutirlas en grupo y vincularlas con fundamentos técnicos del diseño sonoro. Esta transformación evidencia un aprendizaje situado y colaborativo, sustentado en la acción y la reflexión conjunta.

Por otra parte, la dimensión institucional examina las condiciones que hicieron posible la innovación pedagógica y la sostenibilidad del taller. Según Fullan (2007), la transformación educativa requiere un entorno institucional que promueva la colaboración y el cambio estructural, mientras que Bolívar (2002) destaca que las instituciones educativas deben generar culturas de mejora que reconozcan y valoren la creatividad docente. Los indicadores asociados como la disponibilidad de recursos, el apoyo institucional y el reconocimiento de las prácticas, demuestran cómo la Universidad Estatal de Milagro coadyuvó a la consolidación del proyecto. Las evidencias incluyen el aumento de horas para el trabajo en el laboratorio de sonido, la dotación de materiales y el respaldo académico a la presentación del taller en espacios institucionales. Estas acciones revelan un compromiso institucional que trasciende la infraestructura, a la vez que proyectan una política de apoyo a la innovación en la docencia universitaria.

Por último, la dimensión subjetiva se centra en las transformaciones personales y colectivas que experimentaron los estudiantes y el facilitador, en tanto ambos vivieron procesos de reflexión, autoconocimiento y cambio de perspectiva de sus prácticas. Schön (1992) sostiene que el aprendizaje implica un proceso reflexivo de autoconstrucción, mientras que Wenger (1998) explica que el sentido de pertenencia y la identidad profesional emer-

gen en comunidades de práctica. En esta línea, los indicadores subjetivos, como la autoconfianza, la cooperación y el cambio en la percepción del aprendizaje, permitieron reconocer la transformación emocional y cognitiva del grupo. De igual forma, las evidencias recopiladas, tales como los testimonios, las observaciones y los registros audiovisuales, muestran un progreso notable. Los estudiantes que inicialmente se mostraban inseguros o desmotivados terminaron asumiendo roles activos, compartiendo descubrimientos y manifestando orgullo por los resultados alcanzados. Este cambio refleja el desarrollo de una identidad creativa y una comprensión más profunda del proceso formativo.

Finalmente, la articulación de estos indicadores asegura la credibilidad y validez del análisis, en línea con los principios de la investigación cualitativa propuestos por Stake (1995) y Yin (2014), quienes sostienen que la confiabilidad en los estudios de caso se sustenta en la coherencia entre las categorías teóricas, las observaciones empíricas y las interpretaciones narrativas. De este modo, los indicadores no solo permiten estructurar el análisis, sino también sostenerlo en evidencias verificables que dotan de consistencia a la sistematización de la experiencia. En conjunto, constituyen un puente entre la fundamentación conceptual y la interpretación de los resultados, asegurando que las conclusiones derivadas del proceso se apoyen en observaciones sólidas, trianguladas y coherentes con los objetivos del estudio. De esta forma, los indicadores se convierten en instrumentos de lectura integral, que vinculan la experiencia vivida con la reflexión académica y fortalecen el rigor de la sistematización como práctica investigativa transformadora.

1.2.4. Fuentes y métodos de verificación

En el marco de la sistematización de experiencias educativas, las fuentes y los métodos de verificación constituyen el soporte empírico que garantiza la validez, consistencia y profundidad del análisis. Jara (2018) señala que las evidencias en una sistematización no son simples pruebas documentales, sino huellas vivas del proceso pedagógico que permiten reconstruir los aprendizajes y resignificar lo vivido. De modo complementario, Flick (2018) sostiene que la elección de fuentes debe responder a su pertinencia y capacidad para reflejar las diversas dimensiones de la experiencia, más que a su cantidad. Por su parte, Yin (2014) enfatiza la importancia de la triangulación entre fuentes y métodos, pues la convergencia de distintas perspectivas refuerza la credibilidad de los hallazgos. Finalmente, Stake (1995) advierte que la coherencia entre fuente y método es indispensable para lograr interpretaciones válidas y éticamente responsables. Sobre la base de estas

premisas, en este apartado se exponen las fuentes utilizadas y los procedimientos metodológicos aplicados para verificar los indicadores de la experiencia desarrollada en el Taller de Radio.

Las fuentes primarias del proceso pedagógico fueron los registros de clase y las bitácoras docentes. A través de ellos se documentaron observaciones sistemáticas sobre la participación, las dificultades técnicas y las reflexiones surgidas durante el desarrollo del taller. Se verificaron mediante el análisis de contenido y la triangulación teórica y metodológica con los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes, a partir de los criterios propuestos por Flick (2014). Este método permitió identificar patrones de mejora en la participación de los estudiantes y en su capacidad de análisis; además de la progresiva integración entre la teoría y la práctica. Los registros escritos se complementaron con anotaciones posteriores a cada sesión, a partir de los que el docente reflexionó en torno a la eficacia de las estrategias aplicadas, desde una perspectiva autoevaluativa sobre el proceso.

Las producciones sonoras estudiantiles, como las grabaciones de Foley, las mezclas finales y los fragmentos editados, constituyen las evidencias tangibles de la dimensión pedagógica. Siguiendo el enfoque cualitativo sugerido por Stake (1995), estas producciones fueron evaluadas sobre la base de criterios técnicos de sincronía, textura sonora y realismo y pedagógicos como la creatividad, la aplicación de conocimientos y el trabajo colaborativo. Este método permitió verificar el indicador de integración entre conocimiento teórico y aplicación práctica, al constatar que los estudiantes lograron traducir conceptos de acústica y narrativa sonora en productos concretos. Además, las grabaciones muestran el camino desde la improvisación hacia la experimentación consciente, en los que se evidenciaron aprendizajes significativos derivados del proceso reflexivo individual y colectivo.

Por otra parte, los testimonios escritos y orales de los estudiantes, obtenidos mediante entrevistas grupales y autoevaluaciones, aportaron la dimensión subjetiva de la experiencia. Estas fuentes se analizaron mediante codificación temática, identificando categorías como autoconfianza, cooperación y transformación en la percepción del aprendizaje. Como indica Wenger (1998), el aprendizaje es también una experiencia de identidad y participación en una comunidad de práctica. En este caso, los testimonios revelan cómo los estudiantes pasaron de la timidez a la iniciativa, construyendo confianza en sus capacidades creativas. Este método de análisis permitió contrastar los relatos individuales con los

indicadores subjetivos, consolidando evidencias sobre el impacto personal y grupal del proceso.

En relación con el material audiovisual complementario, que incluye —fotografías y videos cortos— del proceso de grabación, funcionó como soporte visual para la observación no participante. A través de un análisis descriptivo de las interacciones se observaron conductas asociadas a la colaboración, la iniciativa y la creatividad, siguiendo la orientación de Jara (2018), quien destaca la importancia de las evidencias visuales como testimonios del hacer educativo. Estas imágenes no solo documentaron el ambiente de trabajo, sino que también reflejaron momentos de descubrimiento, diálogo y reflexión colectiva, confirmando la coherencia entre los indicadores pedagógicos y los subjetivos.

Por último, los documentos institucionales y las evidencias administrativas, tales como los informes de coordinación, las actas de reuniones y los registros de participación en las ferias académicas, permitieron verificar la dimensión institucional del proyecto. El análisis se basó en la revisión documental y el contraste entre discurso institucional y práctica pedagógica, conforme a la perspectiva de Yin (2014). Estas fuentes demostraron el apoyo estructural de la universidad, visible en la asignación de los horarios, la dotación de recursos y el reconocimiento público del taller como experiencia innovadora. La correspondencia entre lo institucional y lo pedagógico reafirman la validez del proceso y su impacto más allá del aula.

El uso combinado de estas fuentes y métodos otorga robustez interpretativa a la sistematización. Stake (1995) y Yin (2014) coinciden en que la credibilidad de una investigación cualitativa depende más de la coherencia y la triangulación que de la cantidad de datos. En esta experiencia, la complementariedad entre registros, las producciones, los testimonios, el material visual y los documentos institucionales permitieron cruzar perspectivas, evitar sesgos y consolidar una comprensión integral del fenómeno. De este modo, el diálogo entre fuentes diversas se convirtió en un ejercicio de reflexión metodológica y ética, que asegura que las conclusiones se sustenten en evidencias verificables y contextualizadas. Así, las fuentes no solo respaldan los resultados, sino que también reafirman el valor transformador de la práctica docente, como espacio de producción del conocimiento pedagógico.

1.2.4.1. Justificación teórica del conjunto

La fundamentación conceptual y operativa construida hasta este punto se sostiene sobre un entramado teórico que da coherencia a las dimensiones, indicadores, fuentes y métodos empleados en la sistematización de la experiencia. La justificación teórica del conjunto permite reconocer que cada decisión, tanto conceptual como metodológica, responde a una lógica interpretativa situada en la práctica educativa del Taller de Radio, donde la técnica Foley se convirtió en un recurso pedagógico para promover aprendizaje significativo, reflexión y creatividad. Como señala Jara (2018), "Toda sistematización debe vincular lo vivido con lo pensado, de manera que los conceptos y categorías no se impongan desde afuera, sino que emerjan del diálogo entre la experiencia y la teoría" (p. 45). En ese sentido, el propósito de este apartado es mostrar cómo las decisiones analíticas y metodológicas encuentran respaldo en marcos teóricos sólidos, que refuerzan la validez del proceso y su potencial de transferencia a otros contextos educativos.

Los conceptos que dieron origen a las tres dimensiones: —pedagógica, institucional y subjetiva—, se seleccionaron por su capacidad para explicar los procesos de transformación observados en la experiencia. Flick (2014) sostiene que la construcción de categorías analíticas en la investigación cualitativa debe responder a la relevancia empírica de los fenómenos y no solo a su densidad teórica. En esta línea, la dimensión pedagógica se justifica en el enfoque de la práctica reflexiva de Schön (1992), quien entiende la docencia como un proceso de pensamiento en acción, donde el conocimiento se genera en la interacción con la realidad educativa. Por su parte, la dimensión institucional se apoya en los aportes de Fullan (2007) y Bolívar (2002), quienes coinciden en que la innovación requiere estructuras organizativas flexibles que promuevan la experimentación y el trabajo colaborativo. Y, por último, la dimensión subjetiva retoma la teoría de las comunidades de práctica (Wenger, 1998), para comprender cómo los estudiantes transformaron su identidad profesional al participar activamente en una experiencia compartida de creación sonora.

De acuerdo con Jara (2018), las dimensiones en una sistematización de experiencias funcionan como puentes interpretativos que conectan la vivencia con la comprensión teórica. Por ello, cada una de las dimensiones seleccionadas responde a un campo específico de sentido. La pedagógica, al ámbito de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. La institucional, a las condiciones estructurales que hacen posible la innovación. Y la subjetiva, al plano de la experiencia personal y colectiva del aprendizaje. Este andamio permitió

organizar el análisis sin fragmentar la realidad educativa, manteniendo la unidad entre lo técnico, lo humano y lo institucional.

Los indicadores definidos en cada dimensión funcionan como mediadores entre la teoría y la evidencia empírica. Yin (2014) explica que, en los estudios de caso, los indicadores son los referentes observables que permiten verificar la correspondencia entre el marco conceptual y los hallazgos. En esta sistematización, los indicadores pedagógicos, como la participación activa, la integración teoría-práctica y la reflexión sobre el error, derivan directamente de la lógica de la práctica reflexiva (Schön, 1992) y de la investigación sobre la enseñanza como indagación sistemática (Stenhouse, 1987). Estos indicadores no solo miden comportamientos, sino que interpretan transformaciones en la manera de aprender, en la participación estudiantil y en el modo en que los errores se convierten en oportunidades para el conocimiento.

En la dimensión institucional, indicadores como el de la disponibilidad de recursos, el apoyo académico y el reconocimiento institucional se justifican en el enfoque de cambio educativo propuesto por Fullan (2007), quien señala que la sostenibilidad de la innovación depende del compromiso colectivo y del respaldo organizativo. Asimismo, Stake (1995) subraya que la credibilidad en una investigación cualitativa radica en la coherencia entre los indicadores y las evidencias seleccionadas, más que en su cantidad. En conclusión, los indicadores de la dimensión subjetiva, como la autoconfianza, el trabajo cooperativo y la transformación en la percepción del aprendizaje responden a la perspectiva sociocultural de Wenger (1998), quien entiende el aprendizaje como un proceso de construcción de identidad en la acción compartida. En conjunto, estos indicadores permiten traducir las categorías teóricas en señales empíricas verificables, articulando las tres dimensiones de la experiencia.

En el marco de la sistematización de experiencias educativas, la selección de fuentes y métodos de verificación se fundamentó en su pertinencia y capacidad para garantizar la triangulación de perspectivas. Flick (2014) advierte que, en los procesos de investigación cualitativa, la credibilidad se fortalece cuando se combinan distintos tipos de fuentes: narrativas, visuales, institucionales, que convergen en un mismo fenómeno. En esta sistematización, las bitácoras docentes y los registros de clase aportaron una visión interna del proceso pedagógico, mientras que las producciones sonoras y los testimonios estudiantiles ofrecieron evidencias directas del aprendizaje en acción. En cambio, el material audiovisual y los documentos institucionales complementaron el panorama, permitien-

do analizar, tanto las condiciones del entorno como las transformaciones individuales y colectivas.

De acuerdo con Yin (2014), la triangulación entre fuentes y métodos incrementa la validez constructiva, al permitir contrastar la información obtenida desde diferentes ángulos. Stake (1995) también enfatiza que la coherencia entre fuente y método garantiza interpretaciones sólidas, evitando lecturas sesgadas. En este caso, el análisis de contenido, la observación no participante, la codificación temática y la revisión documental conformaron un conjunto de procedimientos cualitativos que fortalecieron la consistencia de los resultados. Además, la estrategia metodológica se mantuvo flexible, acorde con la naturaleza reflexiva y formativa del proceso, en consonancia con el enfoque de sistematización propuesto por Jara (2018), quien valora la capacidad del docente-investigador para interpretar críticamente su propia práctica.

Para ir cerrando este apartado, se puede decir que el conjunto teórico y metodológico aquí presentado otorga coherencia integral a la sistematización de la experiencia. A la vez, las dimensiones organizan los campos de análisis; los indicadores traducen los conceptos en observables y verificables; y las fuentes, junto con los métodos, aseguran la validez de las interpretaciones. Esta estructura, fundamentada en los aportes de Flick (2018), Jara (2018) y Yin (2014), permite sostener un proceso de investigación situado, reflexivo y rigurosamente documentado. A la vez, que se reconoce el valor de la escritura académica como práctica social, en tanto espacio de construcción colectiva del saber. En este sentido, Carlino (2005) y Hyland (2009) coinciden en que escribir sobre la experiencia implica un ejercicio de reflexión crítica que consolida la identidad docente e integra la práctica con la teoría. Desde esta perspectiva, la escritura de este capítulo no solo comunica resultados, sino que transforma la experiencia en conocimiento compartido, disponible para otros educadores e investigadores.

En conclusión, la justificación teórica del conjunto muestra que la experiencia del Taller de Radio con la técnica Foley no se limita a un ejercicio creativo, sino que constituye un proceso de investigación educativa que articula teoría, práctica y reflexión. Al estructurar el análisis en torno a dimensiones coherentes, indicadores verificables y fuentes trianguladas, la sistematización alcanza el rigor necesario para proyectarse como aporte a la didáctica universitaria y a la innovación pedagógica. De esta manera, lo vivido en el aula se convierte en conocimiento con valor académico y transformador, capaz de inspirar nuevas formas de enseñar, aprender y reflexionar sobre la práctica docente.

1.3. Vínculo entre el Currículo y el Perfil de la Carrera

El cierre del apartado anterior dejó consolidada la estructura conceptual y metodológica que da soporte a esta sistematización. A partir de los conceptos de aprendizaje significativo, mediación docente, creatividad, práctica reflexiva e innovación pedagógica, se construyeron tres dimensiones analíticas —pedagógica, institucional y subjetiva— que permiten comprender con rigor las transformaciones producidas en el proceso formativo. La integración de fuentes y métodos cualitativos dotó al estudio de una base sólida, capaz de iluminar el modo en que la experiencia docente trasciende el aula para convertirse en un laboratorio de investigación pedagógica y de innovación educativa.

Sobre esta base, esta tercera parte del capítulo abre un nuevo momento de reflexión orientado a vincular los hallazgos con el currículo y el perfil de egreso de la carrera. Este giro permite reconocer cómo la práctica desarrollada —centrada en el uso creativo del lenguaje sonoro y la técnica Foley— dialoga con las competencias profesionales que la formación universitaria busca desarrollar. De esta manera, el análisis avanza hacia la comprensión de las correspondencias entre las transformaciones observadas en los estudiantes y las capacidades que el currículo declara como meta formativa, configurando un espacio de lectura que une teoría, práctica y proyección institucional.

1.3.1. Identificación de Competencias del Perfil de la Carrera

Vincular la experiencia sistematizada con el perfil de egreso constituye un paso esencial para comprender su relevancia formativa y su aporte al currículo universitario. Como señalan dn el Proyecto Tuning-América Latina (2007) y Zabalza (2003), las competencias integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados a un desempeño profesional pertinente y ético. Desde esta perspectiva, la práctica educativa desarrollada en el Taller de Radio, centrada en la exploración del sonido y la técnica Foley, se proyecta como un espacio donde se fortalecen de manera integral las competencias técnicas, comunicativas, creativas y éticas que caracterizan al profesional en Multimedia y Producción Audiovisual. Este vínculo permite evidenciar cómo una experiencia situada puede transformar el currículo en un territorio vivo de aprendizaje significativo.

1.3.1.1. La producción y posproducción audiovisual

Una de las competencias centrales del perfil de egreso es la capacidad de crear y dirigir la puesta en escena integral de producciones audiovisuales, gestionando los recursos técnicos y humanos para lograr un producto comunicacional coherente y expresivo (Universidad Estatal de Milagro, s.f.). En el contexto de la experiencia, esta competencia se fortaleció al situar a los estudiantes en procesos reales de producción sonora, desde la concepción de la idea hasta la edición final del audio. Villa y Poblete (2008) proponen que las evidencias de competencia emergen cuando el estudiante demuestra su saber-hacer en situaciones auténticas; por ello, la grabación, montaje y sincronización de efectos Foley se convirtieron en evidencias tangibles de dominio técnico. El aprendizaje no se limitó al uso de software, sino que implicó comprensión estética y toma de decisiones narrativas, alineadas con la formación profesional del comunicador audiovisual.

1.3.1.2. La comunicación y alfabetización académica

Otra competencia fortalecida fue la capacidad de comunicar ideas con claridad y narrativas audiovisuales, tanto en formatos académicos como creativos. En este sentido, la escritura de guiones, escaletas y reflexiones críticas sobre el proceso sonoro permitió desarrollar la alfabetización académica descrita por Carlino (2005), quien la concibe como la posibilidad de escribir para aprender y aprender para escribir en contextos disciplinares. La combinación entre la práctica creativa y la escritura reflexiva propició una relación dialógica entre teoría y experiencia, donde el lenguaje académico se nutre de la práctica artística. Como señala Schön (1992), el profesional reflexivo construye conocimiento al interpretar su propia acción, y en este caso, la producción sonora se transformó en un medio para pensar y argumentar sobre la práctica.

1.3.1.3. La creatividad, la innovación y el pensamiento crítico

La formación en la carrera Multimedia y Producción Audiovisual requiere potenciar la creatividad como competencia transversal. Barnett (2001) advierte que la sociedad del conocimiento exige profesionales capaces de cuestionar, crear y adaptarse a contextos cambiantes. La experiencia con sonidos Foley fomentó esta competencia al desafiar a los estudiantes a reinterpretar objetos cotidianos como fuentes sonoras, estimular la experimentación y resignificar la relación entre lo técnico y lo simbólico. De acuerdo con Bolívar (2002), la innovación educativa surge cuando el aula se convierte en un espacio

de búsqueda y reconstrucción del saber. En este sentido, el taller promovió un aprendizaje autónomo y divergente, donde el error y la exploración se transformaron en motores de aprendizaje. Los productos resultantes —piezas radiofónicas y efectos sincronizados— fueron evidencias concretas del desarrollo de la creatividad aplicada al discurso audiovisual.

1.3.1.4. El trabajo colaborativo y la ética professional

Finalmente, la competencia colaborativa y ética se consolidó como un eje de cohesión del proceso formativo. Según Wenger (2001), las comunidades de práctica constituyen entornos donde el conocimiento se construye de manera colectiva, a través de la participación y el reconocimiento mutuo. En la experiencia con la técnica Foley, los grupos de trabajo asumieron roles diferenciados (técnico de sonido, guionista, editor, productor) y debieron negociar decisiones, tiempos y responsabilidades. Esta dinámica fortaleció habilidades de liderazgo, escucha activa y resolución de conflictos, asimismo, la integración de valores de respeto y coautoría. En coherencia con lo planteado por Jara (2018), la experiencia sistematizada permitió reconocer la dimensión ética de la colaboración como aprendizaje social y profesional, al sumar al perfil de egreso un comunicador comprometido con su entorno.

1.3.1.5. Resultados de los aprendizajes vinculados

Las competencias anteriormente expuestas se evidenciaron en productos y comportamientos concretos, tales como la calidad técnica de los paisajes sonoros, la coherencia narrativa de los guiones, la originalidad en el uso de materiales, la reflexión escrita sobre los aprendizajes y la cohesión de los equipos en la producción. Villa y Poblete (2008) sostienen que dichas evidencias no solo confirman el logro de resultados de aprendizaje, sino que visibilizan procesos de desarrollo personal y profesional. La sistematización de la experiencia permitió identificar cómo los estudiantes integraron teoría, práctica y reflexión para construir saberes significativos, en correspondencia con la pertinencia curricular de la propuesta.

En síntesis, la experiencia pedagógica contribuyó de manera sustantiva al perfil de egreso de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual, al fortalecer las competencias de producción audiovisual, comunicación académica, creatividad e innovación, y trabajo colaborativo con sentido ético. Estas dimensiones no solo responden a los objetivos del

currículo institucional, sino que actualizan la formación del estudiante frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento (Barnett, 2001). La práctica docente, al articular arte, tecnología y reflexión, evidencia que el aprendizaje situado y colaborativo es el camino más efectivo para desarrollar profesionales críticos, creativos y socialmente comprometidos (Universidad Estatal de Milagro, s.f.).

Al vincular los resultados de los aprendizajes alcanzados con la experiencia sistematizada, se logra comprender cómo las acciones pedagógicas concretas dialogan con los propósitos formativos del currículo. Según Biggs y Tang (2011), el principio de alineación constructiva establece que los objetivos, las actividades y la evaluación deben articularse de forma coherente para garantizar aprendizajes significativos. En esta perspectiva, el Taller de Radio y la técnica Foley constituyen escenarios idóneos donde los estudiantes ponen en práctica los resultados esperados por el plan de estudios, integrando saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. La claridad sobre los resultados de aprendizaje posibilita valorar con mayor precisión qué transformaciones cognitivas, expresivas y éticas produce la experiencia en la formación profesional del comunicador audiovisual.

El primer resultado es la evidencia de la capacidad del estudiante para integrar teoría y práctica en la producción audiovisual. En el taller, esta competencia se desarrolló al aplicar los fundamentos del sonido —intensidad, timbre, tono y textura— a la creación de paisajes sonoros y efectos Foley. De acuerdo con Zabalza (2003), los resultados de aprendizaje concretan el currículo basado en competencias, puesto que permiten verificar si el estudiante moviliza saberes en contextos reales. La experiencia demostró que la comprensión conceptual del sonido solo adquiere sentido cuando se traduce en acción creativa: manipular objetos, grabar, editar y sincronizar. Como evidencia del aprendizaje alcanzado se tiene la producción de piezas Foley originales, planificadas con guiones sonoros y entregadas con rúbricas de autoevaluación y coevaluación. Durante la experiencia, los estudiantes demostraron dominio técnico y capacidad de planificación, alcanzando el propósito de transformar conocimiento teórico en ejecución profesional.

1.3.1.6. Desarrollo de proyectos sonoros con creatividad y coherencia

El segundo resultado se relaciona con la habilidad para generar proyectos audiovisuales innovadores, articulando técnica y narrativa. Según Villa y Poblete (2008), los resultados de aprendizaje deben expresarse en evidencias observables que reflejen desempeños auténticos. En este caso, la creación de proyectos sonoros originales implicó procesos de

experimentación y resolución de problemas con recursos limitados, potenciando la autonomía y la creatividad. Como sostiene Bolívar (2002), la innovación educativa surge cuando el docente diseña escenarios que desafían al estudiante a producir nuevas respuestas a viejas preguntas. En el taller, los grupos combinaron la experimentación acústica con la planificación narrativa, demostrando pensamiento divergente y sensibilidad estética. Una evidencia fue la ficción sonora, donde los estudiantes emplearon objetos cotidianos para recrear atmósferas y acciones, acompañadas de bitácoras reflexivas sobre las decisiones técnicas y expresivas.

1.3.1.7. Comunicación de ideas y significados a través de sonidos

El tercer resultado pone énfasis en la capacidad de comunicar intenciones y emociones mediante la dimensión expresiva del sonido. Para Carlino (2005), la comunicación académica no se limita a escribir textos, sino que implica traducir ideas en múltiples lenguajes, entre ellos el audiovisual. En la práctica Foley, los estudiantes desarrollaron una comprensión simbólica del sonido como herramienta narrativa, articulando forma, contenido y emoción. Según Schön (1992), esta reflexión en la acción permite que el aprendizaje sea transformador, ya que el estudiante analiza su propio proceso creativo y ajusta sus decisiones en tiempo real. Así, el taller promovió una alfabetización multimodal que amplía la competencia comunicativa más allá de lo verbal, reforzando el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa del futuro profesional. Dentro de las evidencias estuvieron las presentaciones orales de los proyectos, donde los estudiantes justificaron sus elecciones sonoras, explicando la intencionalidad comunicativa y los efectos buscados en la audiencia.

1.3.1.8. Colaboración ética y aprendizaje colectivo

El cuarto resultado corresponde al desarrollo de la competencia colaborativa y ética, fundamental en la formación de comunicadores. Siguiendo a Wenger (2001), el aprendizaje ocurre en comunidades de práctica, donde el conocimiento se construye socialmente. En este sentido, los equipos del taller asumieron roles diferenciados —director, técnico de sonido, editor—, practicando la negociación y la responsabilidad compartida. Esta dinámica generó aprendizajes éticos vinculados con la empatía, la coautoría y la valoración de la diversidad. Barnett (2001) recuerda que la educación superior debe preparar al estudiante para actuar en la complejidad, entendida como la capacidad de interactuar con otros

en entornos cambiantes. El proyecto Foley demostró cómo la colaboración interdisciplinaria favorece la adaptabilidad, la toma de decisiones y la gestión creativa de conflictos. Como evidencias de aprendizaje se encuentran los diarios de grupo y las autoevaluaciones colectivas, que reflejaron el reconocimiento de los aportes de cada integrante y la reflexión ética sobre el trabajo conjunto.

Finalmente, los resultados de aprendizaje analizados demuestran una correspondencia directa entre el diseño curricular y la experiencia educativa sistematizada. La articulación entre la práctica y los resultados previstos responde al principio de alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011), al evidenciar coherencia entre los objetivos de la asignatura, las actividades implementadas y las formas de evaluación. Asimismo, el proceso fortalece un modelo de formación centrado en la competencia, donde el aprendizaje se construye desde la acción y la reflexión (Villa & Poblete, 2008; Zabalza, 2003). La experiencia Foley confirma que los resultados de aprendizaje no son meros enunciados institucionales, sino indicadores de transformación cognitiva, técnica y ética en los estudiantes. En este sentido, el taller no solo valida el currículo, sino que lo actualiza al situar el conocimiento en contextos reales y creativos, acordes con las demandas de la sociedad del conocimiento (Barnett, 2001).

1.3.2. Actividades y Evidencias

La trazabilidad entre las actividades de aprendizaje, los resultados alcanzados y las evidencias producidas constituye un elemento esencial para comprender la coherencia curricular de toda práctica docente. Biggs y Tang (2011) denominan este principio alineación constructiva, entendida como la articulación intencionada entre objetivos, estrategias didácticas y formas de evaluación que garantizan un aprendizaje significativo. En esta perspectiva, cada acción planificada dentro del Taller de Radio respondió a una lógica de progresión que osciló entre el reconocimiento sensorial del sonido y el desarrollo de productos audiovisuales complejos, integrando teoría, práctica y reflexión. Esta secuencia permitió comprobar cómo la experiencia educativa se alinea con los resultados de aprendizaje previstos en el currículo y genera evidencias concretas del desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes.

1.3.2.1. Exploración sonora inicial

La primera actividad se orientó al reconocimiento del entorno sonoro mediante ejercicios de escucha activa y registro de campo. Este proceso permitió fortalecer los resultados del primer aprendizaje, relacionado con la aplicación de fundamentos teóricos y técnicos de la producción audiovisual. Los estudiantes aprendieron a identificar las propiedades físicas del sonido (frecuencia, timbre, intensidad) y a analizarlas desde su potencial narrativo. Zabalza (2003) sostiene que el currículo basado en competencias requiere que las actividades permitan la conexión entre conocimiento y acción, de modo que el estudiante comprenda el porqué y el para qué de cada práctica. En este sentido, la exploración inicial no fue un ejercicio aislado, sino el punto de partida para construir un pensamiento sonoro crítico. Para ello se manejaron registros de campo en audio, fichas descriptivas de sonidos y reflexiones escritas sobre la percepción acústica del entorno.

1.3.2.2. Laboratorio de experimentación Foley

La segunda actividad consistió en reproducir efectos sonoros mediante objetos cotidianos, aplicando los principios de acústica y sincronía audiovisual. A partir de esta actividad alcanzaron los aprendizajes vinculados con la creatividad y la coherencia narrativa. Los estudiantes transformaron materiales comunes —papel, vidrio, arena o metal— en recursos expresivos, demostrando autonomía en la búsqueda de soluciones técnicas. Para Villa y Poblete (2008), las evidencias de competencia emergen cuando el desempeño del estudiante refleja comprensión, aplicación y transferencia del conocimiento en situaciones reales. El laboratorio Foley fue precisamente ese espacio de experimentación, donde el error se convirtió en motor de aprendizaje y la improvisación en un ejercicio de ingenio comunicativo. Como evidencias se tienen las grabaciones experimentales, las fotografías del proceso y las bitácoras personales que documentaron la evolución de cada ensayo.

1.3.2.3. Diseño de guiones y plan de producción

Esta tercera actividad vinculó el trabajo técnico con la estructura narrativa. Los estudiantes desarrollaron guiones sonoros y planes de rodaje que integraban diálogos, efectos y ambientes, fortaleciendo los resultados del tercer aprendizaje, orientados a la comunicación expresiva mediante el sonido. Barnett (2001) advierte que la educación en la sociedad del conocimiento debe propiciar aprendizajes en la complejidad, donde las ideas se materializan a través de la práctica. Elaborar un guion significó pasar de la intuición

a la formalización, para así organizar la intención comunicativa en una estructura coherente y argumentada. Además, permitió a los equipos asumir roles definidos (dirección, guion, técnica) y comprender la lógica de producción colectiva. Entre las evidencias de esta actividad se encuentran guiones con estructura dramática, cronogramas de trabajo y asignación de funciones documentadas en formato audiovisual.

1.3.2.4. Edición y montaje digital

La cuarta actividad representó la síntesis técnica del proceso. En esta etapa, los grupos utilizaron software especializado (Adobe Audition, Premiere o DaVinci Resolve) para integrar los sonidos grabados y diseñar la textura final de las piezas. A partir de esta experiencia se consolidó el primer y segundo aprendizaje, ya que los estudiantes demostraron dominio tecnológico, criterio estético y capacidad de resolver problemas de sincronización. Según Biggs y Tang (2011), la evaluación auténtica debe centrarse en el desempeño observable en tareas reales, donde el estudiante evidencia comprensión y transferencia. Este momento de posproducción puso a prueba la coherencia del proceso, mostrando cómo la teoría del sonido, la práctica experimental y la creatividad convergen en un producto comunicativo. Como evidencias de esta actividad se encuentran los proyectos digitales exportados en formato final, los informes técnicos y las rúbricas de evaluación.

1.3.3. Presentación y Reflexión Crítica

Finalmente, la presentación de los productos sonoros y la reflexión grupal cierran el ciclo de aprendizaje. Esta actividad fortaleció el resultado del último aprendizaje, referido a la colaboración ética y la construcción colectiva del conocimiento. Al compartir los resultados, los estudiantes analizaron sus logros y dificultades, reconociendo la importancia de la escucha mutua y del respeto por los aportes de los demás. Wenger (2001) define estas dinámicas como comunidades de práctica, donde el conocimiento se genera socialmente a partir de la interacción. Este momento final permitió visibilizar aprendizajes transversales: la responsabilidad compartida, la autocrítica y el sentido de pertenencia a un proceso común. Como evidencias se cuenta con los diarios reflexivos, las autoevaluaciones colectivas y las presentaciones públicas con retroalimentación cualitativa.

Las actividades descritas hasta aquí conforman una secuencia didáctica coherente con el currículo de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual, Además de que materializan la relación entre objetivos, metodologías y evaluación. Tal como sostienen Biggs

y Tang (2011), la coherencia pedagógica se verifica cuando cada actividad contribuye directamente al logro de los resultados de aprendizaje y se documenta con evidencias verificables. En conjunto, las prácticas de exploración, creación, planificación, edición y reflexión consolidaron un aprendizaje significativo (Barnett, 2001), en el que los estudiantes integraron saberes técnicos, expresivos y éticos. De este modo, la experiencia Foley se convierte en un ejemplo de coherencia curricular, donde la docencia universitaria articula el conocimiento académico con la práctica profesional y la innovación pedagógica.

1.3.3.1. Reflexión sobre la alineación curricular

Reflexionar sobre la alineación curricular constituye un ejercicio fundamental en todo proceso de sistematización, puesto que permite analizar en qué medida las experiencias innovadoras dialogan con los propósitos institucionales de formación y con las demandas sociales del conocimiento. Como advierte Zabalza (2003), el currículo por competencias debe concebirse como un entramado dinámico que articula saberes, procedimientos y actitudes, orientado a la formación integral del estudiante. En esta lógica, la alineación curricular no se reduce a la correspondencia formal entre objetivos y contenidos, sino que implica una coherencia profunda entre la intencionalidad pedagógica, las estrategias didácticas y las formas de evaluación. Esta reflexión se vuelve especialmente relevante en la educación superior contemporánea, donde las prácticas docentes innovadoras —como el trabajo con sonido y experimentación Foley— tensionan y enriquecen los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

1.3.3.2. Aportes de la experiencia al currículo y al perfil de egreso

La experiencia aportó al currículo de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual al integrar la dimensión creativa y reflexiva del sonido como recurso formativo. A través de metodologías activas, se promovió una práctica pedagógica centrada en el aprender haciendo, lo que permitió a los estudiantes vincular teoría, técnica y narrativa audiovisual en proyectos de producción auténticos. En línea con Díaz Barriga (2009), el enfoque por competencias exige que el currículo se oriente a la resolución de problemas significativos y a la transferencia del conocimiento, más allá de la simple reproducción de contenidos. En este sentido, la técnica Foley se consolidó como una estrategia interdisciplinaria que fortalece competencias profesionales relacionadas con la comunicación expresiva, la innovación tecnológica y la reflexión crítica sobre el propio hacer. Además, la experiencia

contribuyó a humanizar el aprendizaje tecnológico al situar al estudiante como creador reflexivo y no como mero ejecutor de herramientas digitales.

1.3.3.3. Tensiones y desafíos de la alineación curricular

Durante el desarrollo de la experiencia emergieron tensiones que revelan la complejidad del proceso de alineación curricular. En el plano pedagógico, uno de los principales desafíos fue equilibrar la enseñanza técnica con la formación reflexiva, evitando que la práctica sonora se convierta únicamente en un ejercicio instrumental. A ello se suman las limitaciones materiales y temporales propias de los entornos de producción audiovisual, que dificultan la aplicación plena del modelo de aprendizaje por competencias. En el ámbito institucional, la tensión se manifestó en la evaluación de aprendizajes creativos, que a menudo desbordan los criterios cuantitativos y exigen formas más flexibles de valoración. Como señala Barnett (2001), formar en la complejidad supone reconocer la incertidumbre como condición inherente al conocimiento y aceptar que la innovación implica navegar entre estructuras formales y procesos abiertos. De esta manera, la alineación curricular se convierte en un equilibrio inestable entre la planificación institucional y la dinámica del aula.

1.3.3.4. Aprendizajes y proyección futura

El proceso de sistematización de esta experiencia ha permitido reconocer que la verdadera alineación curricular no se logra mediante la mera correspondencia documental entre objetivos y resultados, sino en la coherencia vivida entre lo que se enseña, cómo se enseña y lo que los estudiantes aprenden. Este hallazgo coincide con la noción de reflexión en la acción propuesta por Schön (1992), según la cual el docente se transforma en un investigador de su propia práctica. Los aprendizajes derivados del Taller de Radio evidencian que la innovación curricular requiere una mirada integral, donde el sonido actúe como mediador cognitivo, estético y social del aprendizaje. A futuro, se plantea fortalecer la articulación transversal entre asignaturas mediante el modelo de comunidades de práctica (Wenger, 2001), promoviendo la colaboración docente y la integración de proyectos interdisciplinares. Asimismo, se propone compartir esta experiencia como una práctica de innovación curricular que puede servir de referencia para la enseñanza creativa en entornos tecnológicos.

Además, la reflexión sobre la alineación curricular permitió constatar que la experiencia educativa con la técnica Foley no solo se ajusta al perfil de egreso de la carrera, sino que la enriquece al ampliar las formas de comprensión y creación dentro del ámbito audiovisual. Retomando a Bolívar (2002), toda innovación significativa en el currículo implica un proceso de mejora reflexiva y colectiva, que cuestiona los límites entre lo técnico y lo pedagógico. Esta experiencia demuestra que el sonido, más que un recurso técnico, puede constituirse en un dispositivo epistemológico que favorece la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias integrales, aportando a una universidad más crítica, creativa y humanista.

1.3.3.5. A manera de colofón

En este apartado se demostró la coherencia entre las competencias priorizadas, los resultados de aprendizaje seleccionados y la secuencia de actividades implementadas. La trazabilidad actividad–resultado–evidencia constituye una prueba de los desempeños observables que confirman la pertinencia curricular de la experiencia y su aporte al perfil de egreso. Asimismo, las tensiones entre lo técnico y lo reflexivo, los tiempos y los recursos, y la evaluación de lo creativo reforzaron la necesidad de criterios de valoración acordes con un enfoque por competencias. De igual forma, preparó la ruta para el relato y la justificación de las secuencias estratégicas que se aplicaron para sostener la innovación y alcanzar los resultados de aprendizaje.

1.4. Ecosistema Estratégico: Estrategias y Relaciones

El apartado anterior permitió evidenciar cómo las competencias curriculares vinculadas con el diseño y la dirección de producciones audiovisuales se consolidaron a través de experiencias de aprendizaje que integraron el lenguaje visual, el sonido y la narrativa digital. Los resultados de aprendizaje alcanzados demostraron la capacidad de los estudiantes para planificar y resolver desafíos técnicos, articular recursos de posproducción y comunicar ideas con sentido estético y profesional. Tales evidencias confirmaron la coherencia entre el perfil de egreso y las prácticas desarrolladas, marcando así un cierre sólido del tramo curricular de la sistematización.

A partir de este momento, el relato se orienta hacia la ingeniería didáctica de la experiencia, donde se describen las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia que

conformaron el ecosistema pedagógico implementado. Este giro discursivo permite comprender cómo las decisiones metodológicas —como el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza a través del descubrimiento y la retroalimentación formativa— se articularon para sostener el proceso creativo, atender la diversidad del grupo y garantizar la continuidad de los aprendizajes en contextos reales de producción. De esta manera, el presente apartado se proyecta hacia la dimensión estratégica, en la que la planificación se traduce en una acción formativa concreta.

1.4.1. Estrategias Núcleo en Acción

Las estrategias núcleo representan el eje operativo de toda propuesta pedagógica, puesto que condensan las decisiones metodológicas que convierten las intenciones curriculares en experiencias de aprendizaje concretas. En la práctica desarrollada en el Taller de Radio de la Universidad Estatal de Milagro, dichas estrategias se materializaron en acciones efectivas que articularon la teoría, la práctica y la reflexión crítica. En consonancia con la idea de alineación constructiva propuesta por Biggs y Tang (2011), cada estrategia fue diseñada para asegurar coherencia entre las competencias, los resultados esperados y las evidencias producidas por los estudiantes. En efecto, el proceso educativo trascendió la transmisión de contenidos para transformarse en un espacio de experimentación, diálogo y producción significativa de conocimiento.

Durante el desarrollo de la experiencia, se implementaron tres estrategias núcleo que conformaron el ecosistema formativo: (a) el aprendizaje basado en proyectos (ABP), (b) la enseñanza a través del descubrimiento y (c) la retroalimentación formativa. Cabe señalar que dichas estrategias no funcionaron de manera aislada, sino como un entramado que permitió transformar la dispersión inicial del grupo en compromiso, creatividad y autonomía. Según Zabalza (2003), la docencia universitaria centrada en competencias implica planificar acciones que promuevan el saber, el saber hacer y el saber ser en contextos auténticos; de ahí que la técnica de Foley sirviera como escenario ideal para que los estudiantes aplicaran conocimientos técnicos, reflexionaran sobre sus decisiones y construyeran su identidad profesional a partir del hacer.

1.4.1.1. El aprendizaje basado en proyectos

La primera estrategia, el aprendizaje basado en proyectos, se implementó como la columna vertebral de la experiencia. El proceso se inició con la formulación de un reto:

diseñar una pieza sonora animada que integrara efectos Foley con narrativa visual. Los estudiantes conformaron equipos de trabajo, planificaron objetivos y dividieron roles según sus fortalezas. Posteriormente, pasaron por las siguientes etapas: la preproducción a partir de la búsqueda de referencias, la elaboración del guion sonoro y el diseño de materiales; la producción, a través de la grabación de sonidos, el montaje y la sincronización; y, por último, la posproducción, con la mezcla de todos los Foley y la edición final. La secuencia culminó con una defensa argumentada del producto y una exposición pública de los resultados. En consecuencia, este entramado dio sentido al trabajo colaborativo y potenció la motivación intrínseca del grupo.

Los resultados de los aprendizajes derivados del ABP son evidencia de la apropiación crítica de un flujo profesional de trabajo como práctica formativa y de la integración de saberes teóricos y técnicos. Las pruebas concretas —videos finales, bitácoras digitales y presentaciones argumentadas— demostraron que los estudiantes lograron vincular la teoría acústica con la práctica creativa, fortaleciendo sus competencias comunicacionales y tecnológicas. Como señalan Villa y Poblete (2008), las competencias se evidencian cuando el estudiante demuestra su saber hacer en situaciones reales. En este sentido, la producción sonora desarrollada en el marco del Taller de Radio se convirtió en el espacio donde el aprendizaje se hizo visible y medible a través del desempeño. Además, la estrategia núcleo consolidó una actitud de responsabilidad y autorregulación, coherente con los principios del aprendizaje significativo de Ausubel (1983).

1.4.1.2. La enseñanza a través del descubrimiento

La segunda estrategia, la enseñanza a través del descubrimiento, buscó movilizar la curiosidad y la capacidad de resolución de problemas. A partir de demostraciones breves por parte del docente, los estudiantes exploraron libremente técnicas de grabación y edición; asimismo, experimentaron con objetos cotidianos con el fin de generar sonidos que evocaran emociones o atmósferas específicas. Este proceso de exploración promovió la metacognición y la toma de decisiones autónomas. En línea con los postulados de Vygotsky (1979), el aprendizaje se entiende como una construcción mediada socialmente, en la que el andamiaje docente y la interacción grupal potencian el desarrollo de funciones cognitivas superiores. Particularmente, la mediación se tradujo en acompañamiento técnico y en la formulación de preguntas orientadoras que desafiaron a los estudiantes a reinterpretar la teoría a partir de la práctica.

Las evidencias surgidas del descubrimiento se plasmaron en bitácoras experimentales, capturas de pantalla y reflexiones individuales. Estas revelaron cómo los estudiantes transitaron desde el ensayo y el error inicial hacia una comprensión cada vez más profunda en torno a los recursos digitales. Los resultados de aprendizaje se expresaron en la capacidad para justificar sus decisiones creativas y en la apropiación del lenguaje técnico del sonido. Como sostiene Schön (1992), la práctica reflexiva transforma el error en conocimiento; así, cada intento fallido se convirtió en una oportunidad de aprendizaje que enriqueció la comprensión conceptual y la autonomía técnica del grupo.

1.4.1.3. La retroalimentación formativa

La tercera estrategia, la retroalimentación formativa, funcionó como un soporte transversal de todo el proceso. Se organizaron espacios semanales de diálogo entre el docente y los estudiantes, y entre pares, donde se revisaron avances, dificultades y propuestas de mejora. Se emplearon rúbricas compartidas, comentarios escritos y revisiones orales para orientar el desarrollo de los proyectos. Esta dinámica consolidó una cultura de acompañamiento continuo en la que el aprendizaje se construyó colectivamente. Según Carlino (2005), la retroalimentación en contextos académicos debe entenderse como una práctica social que genera comunidad y promueve la escritura y la reflexión en diálogo. En este sentido, las sesiones de revisión permitieron socializar criterios de calidad y afianzar la identidad del grupo como comunidad de aprendizaje.

Las evidencias de esta estrategia fueron los informes de seguimiento, las versiones corregidas de los proyectos y las autoevaluaciones escritas. El impacto fue visible a partir de la mejora progresiva de los productos y del fortalecimiento de la argumentación técnica y estética de los estudiantes. La retroalimentación formativa potenció el pensamiento crítico y la autoconfianza, y reforzó la coherencia entre las estrategias implementadas. Como subrayan Biggs y Tang (2011), cuando la evaluación está alineada con la enseñanza y el aprendizaje, se genera un círculo virtuoso que impulsa la calidad del proceso formativo.

En conjunto, las tres estrategias núcleo se entrelazaron en un entramado coherente que dio sentido al ecosistema didáctico de la experiencia. El ABP aportó la estructura y la orientación hacia un producto concreto; el descubrimiento, la exploración creativa y la resignificación del error, aunados a la retroalimentación, la reflexión y la mejora continua. En esta integración se materializó la propuesta de Zabalza (2003), para quien el currículo basado en competencias debe ser flexible, reflexivo y centrado en la acción. A la vez, la

escritura y la documentación de cada etapa consolidaron la sistematización como práctica de investigación docente, en sintonía con lo que Carlino (2005) denomina la escritura académica como espacio de construcción del saber. En definitiva, las estrategias núcleo no solo transformaron las prácticas de aprendizaje, sino que conformaron el fundamento sobre el cual se construyó la innovación pedagógica.

1.4.2. Estrategias de soporte aplicadas

En toda experiencia educativa innovadora, las estrategias de soporte constituyen el andamiaje del ecosistema, por cuanto sostienen, facilitan y amplían el alcance de las estrategias núcleo. Si las estrategias núcleo representan el "qué" y el "cómo" de la enseñanza, las estrategias de soporte encarnan el "con qué" y el "desde dónde" se hace posible. En el contexto del Taller de Radio de la Universidad Estatal de Milagro, estos puntales fueron determinantes para dar continuidad y coherencia al proceso de aprendizaje mediante la técnica Foley. Como advierte Fullan (2007), los procesos de cambio educativo no pueden sostenerse sin estructuras de apoyo ni sin una cultura organizacional que fomente la colaboración. En esta línea, los soportes aplicados en la experiencia combinaron mediación pedagógica, acompañamiento docente, comunidad de práctica y respaldo institucional, lo que permitió la consolidación de un ecosistema estratégico sostenible.

En esta experiencia se implementaron cuatro soportes principales: (a) el uso de Moodle como entorno virtual de aprendizaje, (b) el acompañamiento docente personalizado a lo largo del proceso, (c) la creación de comunidades de práctica estudiantil y (d) el apoyo institucional y técnico brindado por la universidad. Estos elementos se integraron de forma complementaria, articulando las dimensiones tecnológica, pedagógica, relacional e institucional del ecosistema de innovación.

1.4.2.1. El uso de Moodle

Particularmente, el uso de Moodle constituyó el soporte tecnológico y comunicacional central del proyecto. A través de esta plataforma se gestionaron los cronogramas, las entregas de tareas, las rúbricas de evaluación y la retroalimentación formativa. Esta herramienta educativa permitió centralizar los materiales didácticos, ofrecer foros de discusión y mantener un seguimiento continuo de los avances individuales y grupales. De acuerdo con Vygotsky (1979), el aprendizaje es un proceso de mediación social y cultural. En este sentido, Moodle se convirtió en un espacio de mediación digital donde el conocimiento se

construyó colectivamente y se fortaleció la interacción entre los actores del proceso. La plataforma no solo funcionó como repositorio, sino como un entorno activo de aprendizaje que extendió la experiencia del aula física al entorno virtual, garantizando continuidad, organización y trazabilidad.

1.4.2.2. El acompañamiento docente personalizado

El segundo soporte fue el acompañamiento docente personalizado, orientado a fortalecer la autonomía, la reflexión crítica y la confianza del estudiante. Se realizaron tutorías presenciales y virtuales en las que se revisaron los avances técnicos y conceptuales de los proyectos, se resolvieron dudas y se planificaron ajustes. Este proceso encarna la noción del "profesional reflexivo" planteada por Schön (1992), en la que el docente actúa como mediador que guía la acción, promoviendo la reflexión sobre la práctica. El acompañamiento no se limitó al plano técnico; incluyó también la motivación y el apoyo emocional, ayudando a los estudiantes a transformar la frustración inicial en perseverancia creativa. Las bitácoras y registros en Moodle fueron prueba de cómo estos soportes contribuyeron a la mejora constante de los productos y a la consolidación de una actitud crítica y responsable frente al aprendizaje.

1.4.2.3. La consolidación de comunidades de práctica estudiantiles

El tercer soporte, centrado en la consolidación de comunidades de práctica estudiantiles, potenció la colaboración entre pares. Los grupos de trabajo se organizaron dentro de los foros de Moodle, donde se compartieron avances, se discutieron ideas y se ofreció retroalimentación mutua. Como sostiene Wenger (1998), las comunidades de práctica surgen cuando un grupo comparte un interés común y aprende a través de la interacción sostenida. En esta experiencia, los estudiantes conformaron microgrupos especializados —por ejemplo, el de los efectos Foley, el de edición y el de ambientación sonora—, los cuales fortalecieron el sentido de pertenencia y la construcción colectiva del conocimiento. Este soporte amplió la dimensión social del aprendizaje y permitió que la reflexión se trasladara al plano horizontal, fortaleciendo la cultura colaborativa dentro y fuera del aula.

1.4.2.4. El apoyo institucional y técnico

El cuarto soporte fue el apoyo institucional y técnico brindado por la Universidad Estatal de Milagro, que se concretó a partir de la disponibilidad de recursos y de la flexibilidad organizativa para sostener la práctica. La institución facilitó el acceso a los laboratorios audiovisuales, los equipos de grabación, el software especializado y los espacios de difusión de resultados, como exposiciones y ferias académicas. Este respaldo validó la iniciativa docente y fortaleció la legitimidad del proyecto, en línea con Bolívar (2012), quien subraya que la cultura institucional debe reconocer y promover la experimentación pedagógica como motor de mejora. Asimismo, Fullan (2007) sostiene que las innovaciones sostenibles requieren estructuras institucionales que apoyen la labor docente y la transferencia de aprendizajes; condiciones que se cumplieron en el marco de esta experiencia.

Es preciso decir que estos soportes fortalecieron directamente las estrategias núcleo implementadas en el módulo anterior. Moodle facilitó el desarrollo del aprendizaje basado en proyectos al ofrecer un espacio para planificar, documentar y evaluar el progreso de las producciones sonoras. El acompañamiento docente potenció la enseñanza a través del descubrimiento, proporcionando orientación oportuna ante los desafíos técnicos y creativos. Las comunidades de práctica reforzaron la retroalimentación formativa al crear espacios de diálogo entre pares donde se compartieron aprendizajes y se construyeron soluciones colaborativas. Finalmente, el apoyo institucional aseguró la continuidad del ecosistema estratégico innovador, integrando recursos materiales y simbólicos que sostuvieron el proceso en el tiempo. Como señalan Hargreaves y Shirley (2009), las innovaciones duraderas se apoyan en redes de confianza y en culturas colaborativas donde las estructuras institucionales actúan como catalizadores del cambio.

Las evidencias de la efectividad de estos soportes se observaron en múltiples niveles: por ejemplo, en el aumento de la participación en los foros de Moodle, en la calidad técnica y estética de los proyectos finales, en la mejora de la argumentación reflexiva de los estudiantes y en el reconocimiento institucional del taller como experiencia innovadora. Según Jara (2018), la sistematización de experiencias permite transformar los logros pedagógicos en conocimiento compartido; de ahí que la documentación en Moodle haya servido no solo como registro, sino también como fuente para la reflexión docente y la mejora continua de los participantes. Los estudiantes pasaron de la dispersión inicial a un

compromiso sostenido y manifestaron una mayor autoconfianza y sentido de pertenencia hacia el proceso formativo.

En síntesis, las estrategias de soporte actuaron como la base invisible que sostuvo el ecosistema estratégico de la experiencia. Moodle articuló la comunicación y la gestión del aprendizaje; por su parte, el acompañamiento docente proporcionó mediación reflexiva; las comunidades de práctica consolidaron la colaboración; y, finalmente, el apoyo institucional garantizó los recursos necesarios para mantener la innovación. Como afirma Fullan (2007), ninguna innovación educativa puede sostenerse sin una estructura de apoyo que la respalde, y como complementa Bolívar (2002), la cultura institucional debe convertirse en un entorno fértil para la experimentación y el aprendizaje colectivo. En este sentido, los soportes no fueron solo auxiliares operativos, sino verdaderos pilares para la sostenibilidad y proyección de la práctica educativa.

1.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas

En todo proceso educativo innovador, la previsión de contingencias forma parte del ejercicio reflexivo que permite sostener la coherencia y la continuidad del aprendizaje. En efecto, las experiencias reales, como recuerda Stake (1995), se caracterizan por su naturaleza abierta y cambiante, donde la credibilidad del proceso depende de la capacidad para responder ante lo inesperado sin perder el horizonte pedagógico. En el caso de la asignatura Taller de Radio de la Universidad Estatal de Milagro, la implementación de la técnica Foley y del ecosistema estratégico basado en Moodle implicó enfrentar diversos imprevistos que pusieron a prueba la flexibilidad metodológica, la gestión institucional y la creatividad docente. Lejos de obstaculizar el proceso, estas contingencias se convirtieron en oportunidades de ajuste y consolidación de la innovación educativa.

Entre los principales imprevistos enfrentados se identificaron cuatro: (a) las dificultades técnicas derivadas del uso de equipos de grabación y software de edición; (b) los desajustes en la participación estudiantil por ausencias o desconexiones durante el trabajo virtual; (c) las limitaciones institucionales temporales en relación con la disponibilidad de espacios y recursos; y (d) las tensiones emocionales y comunicativas dentro de los grupos de trabajo. Cada una de estas situaciones requirió la puesta en marcha de una serie de estrategias de contingencia que combinaron mediación pedagógica, acompañamiento emocional y gestión colaborativa, asegurando que los resultados de aprendizaje no se vieran comprometidos.

1.4.3.1. Las dificultades técnicas

El primer imprevisto estuvo relacionado con fallas técnicas en los equipos de grabación y en el uso de software de edición sonora. Durante las sesiones prácticas, algunos micrófonos y grabadoras portátiles presentaron interferencias, lo que amenazó con retrasar la producción de los proyectos. En consecuencia, la estrategia de contingencia consistió en implementar un sistema de rotación de recursos y fomentar la exploración con herramientas alternativas de libre acceso. Así, se crearon tutoriales dentro de Moodle y se promovió el uso de aplicaciones móviles para registrar sonidos y sincronizarlos con los efectos Foley. Este ajuste no solo permitió superar el problema técnico, sino que también fortaleció la autonomía tecnológica del estudiantado. Según Yin (2014), la validez de un proceso investigativo o formativo radica en su capacidad de adaptación ante cambios del contexto, manteniendo la coherencia metodológica. Este principio se hizo evidente en la experiencia.

1.4.3.2. La discontinuidad en la participación estudiantil

El segundo imprevisto tuvo que ver con la discontinuidad en la participación estudiantil debido a problemas de conexión o a la sobrecarga de tareas académicas. Para atender esta situación, se aplicó una estrategia de flexibilización de tiempos y roles, que permitió reprogramar entregas y redistribuir funciones dentro de los equipos. Además, se incorporaron foros asincrónicos en Moodle para garantizar la participación diferida, de modo que ningún estudiante quedara excluido del proceso. Estas medidas respondieron a una comprensión de la educación inclusiva y resiliente, coherente con los planteamientos de Fullan (2007) sobre la gestión del cambio, quien señala que la sostenibilidad de una innovación depende de la capacidad institucional de ofrecer apoyos y adaptaciones ante las contingencias.

1.4.3.3. La disponibilidad de espacios y recursos

El tercer imprevisto fue de tipo institucional, vinculado con la disponibilidad de espacios y recursos durante el período de mantenimiento del laboratorio de sonido. Esta limitación obligó a trasladar temporalmente las prácticas a entornos improvisados, como aulas comunes o espacios abiertos del campus. La contingencia se resolvió mediante la coordinación con la facultad para habilitar turnos extendidos y el uso compartido del equipamiento en otros laboratorios. Más allá de un simple ajuste logístico, esta experiencia

reveló la importancia de la colaboración interdepartamental y del respaldo institucional como base de las innovaciones sostenibles. Bolívar (2002) enfatiza que la cultura institucional debe promover la cooperación y el reconocimiento del trabajo docente creativo. En este caso, la respuesta coordinada entre el docente y las autoridades consolidó el sentido comunitario del proyecto.

1.4.3.4. Las tensiones interpersonales y desajustes comunicativos entre estudiantes

El cuarto imprevisto emergió dentro de los grupos de trabajo, en forma de tensiones interpersonales y desajustes comunicativos entre estudiantes con estilos y ritmos distintos. Para afrontarlo, se implementó una estrategia de mediación y acompañamiento reflexivo, mediante espacios de diálogo guiado y coevaluaciones. Inspirado en la perspectiva del profesional reflexivo de Schön (1992), el docente facilitó conversaciones orientadas a reconocer conflictos, redistribuir tareas y reforzar la comunicación empática. Este ejercicio no solo permitió restablecer la cohesión grupal, sino que generó aprendizajes socioemocionales valiosos sobre liderazgo compartido y trabajo colaborativo. Como apuntan Hargreaves y Shirley (2009), los procesos educativos innovadores requieren culturas de confianza y responsabilidad mutua. De esta forma, la mediación pedagógica se convirtió en una columna clave que sostuvo la cohesión del ecosistema estratégico.

A modo de cierre, se puede destacar que las estrategias de contingencia no fueron improvisadas, sino que se trataron de decisiones conscientes que permitieron preservar los resultados de aprendizaje previamente alcanzados. Por ejemplo, la integración de la teoría y la práctica en la producción sonora, el fortalecimiento de la autonomía técnica, la consolidación del trabajo colaborativo y el desarrollo de la reflexión crítica sobre la propia práctica. Cada ajuste aplicado reforzó la credibilidad del proceso, en el sentido que propone Stake (1995), para quien la validez en los estudios de caso depende de la coherencia entre los propósitos, las acciones y los resultados. Durante el desarrollo de la experiencia, las contingencias operaron como mecanismos de autorregulación que sostuvieron la continuidad pedagógica y reafirmaron su pertinencia.

Desde una mirada reflexiva, los aprendizajes derivados de estas contingencias van más allá de la resolución de problemas puntuales. En efecto, pusieron de manifiesto la importancia de cultivar una actitud investigativa y flexible ante la práctica docente, donde cada dificultad se convierte en una oportunidad para repensar los métodos y consolidar la identidad profesional. Como señala Jara (2018), la sistematización implica un proceso

dialéctico entre lo vivido y lo pensado, en el que los obstáculos se transforman en conocimiento. En consecuencia, las contingencias experimentadas durante el Taller de Radio no fueron meras interrupciones, sino parte constitutiva del proceso de innovación, permitiendo que la experiencia se fortaleciera en su dimensión pedagógica, humana e institucional.

1.4.4. Arquitectura del ecosistema

La estructura del ecosistema estratégico se concibe como una red dinámica en la que las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia se entrelazan para dar sentido a la práctica pedagógica. No se trata de componentes aislados, sino de engranajes interdependientes que operan bajo una lógica de retroalimentación y equilibrio. Siguiendo la visión de Morin (2001), el sistema educativo puede entenderse como un organismo complejo donde cada elemento afecta y es afectado por los demás. En este caso, las estrategias no funcionan en secuencia lineal, sino en espiral, alimentándose mutuamente según las necesidades emergentes. Por lo tanto, la arquitectura del ecosistema no solo representa un modelo organizativo, sino también una manera de pensar y actuar pedagógicamente frente a la incertidumbre.

Durante el desarrollo de la experiencia en el Taller de Radio de la Universidad Estatal de Milagro, la técnica Foley se convirtió en el eje articulador de un entramado de relaciones que conectó el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza a través del descubrimiento y la retroalimentación formativa con los soportes que la hicieron posible: Moodle como plataforma de gestión y comunicación, el acompañamiento docente, las comunidades de práctica y el respaldo institucional. Paralelamente, las estrategias de contingencia —como la mediación en conflictos, la rotación de recursos tecnológicos y la flexibilización de plazos— actuaron como válvulas de regulación que garantizaron la estabilidad del proceso. Este engranaje configuró un ecosistema donde la planificación y la improvisación coexistieron de manera complementaria.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, la arquitectura del ecosistema puede imaginarse como una espiral orgánica en la que tres anillos —núcleo, soporte y contingencia— se enlazan alrededor de un centro de sentido: el aprendizaje significativo. En el anillo interior, las estrategias núcleo representan la acción pedagógica directa (creación, experimentación y reflexión). En el anillo intermedio se ubican los soportes, encargados de mantener la cohesión y la sostenibilidad del proceso mediante el acompañamiento (tecnología y comunidad). Finalmente, el anillo exterior, flexible y poroso, corresponde a las

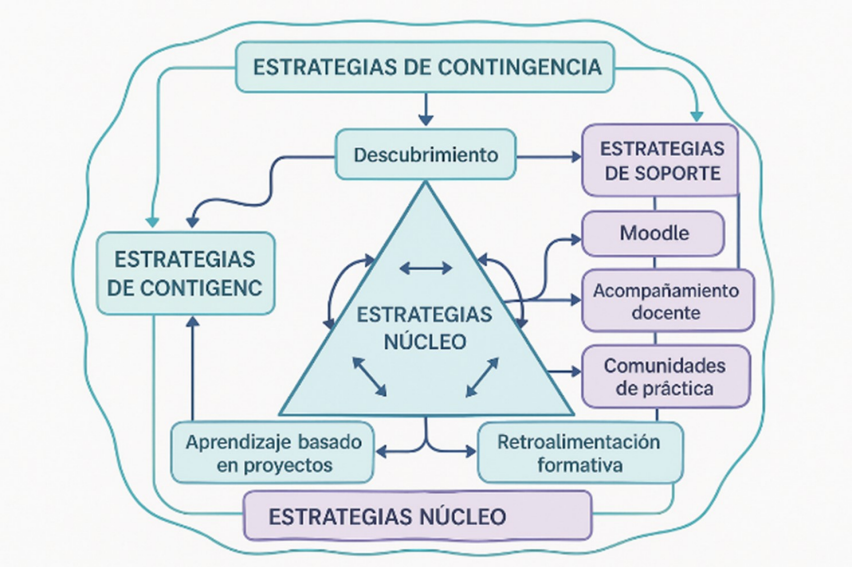
contingencias, que actúan como campo de adaptación frente a los cambios e imprevistos. Este modelo tridimensional, más que un mapa estático, expresa una lógica de movimiento continuo donde las fronteras son permeables y la comunicación fluye en todas las direcciones.

Desde una perspectiva sistémica, esta organización responde a lo que Checkland (1999) denomina un sistema blando; es decir, un conjunto de relaciones humanas y contextuales que se ajustan constantemente a partir de la reflexión sobre la práctica. En este sentido, el ecosistema del Taller de Radio no fue diseñado como una estructura rígida, sino como un sistema abierto que aprende de sí mismo. Cada módulo del proceso aportó información que modificaba los siguientes, en un ciclo de mejora continua. La interdependencia entre las dimensiones pedagógica, tecnológica y humana generó una sinergia que trascendió la planificación inicial, demostrando que la flexibilidad no implica improvisación, sino capacidad de adaptación consciente. En palabras de Bryson (2018), la planificación estratégica en educación debe concebirse como un proceso emergente que equilibra propósito y aprendizaje en acción.

En la práctica concreta, esta arquitectura se manifestó en la integración de los tres tipos de estrategias dentro de un mismo flujo de trabajo. Por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos encontró su sostén en la plataforma educativa Moodle y en la retroalimentación docente, pero también en las contingencias que surgieron al redistribuir los recursos tecnológicos y en la reprogramación de algunas actividades. De modo similar, la enseñanza por descubrimiento se vio potenciada por las comunidades de práctica, que ofrecieron un espacio de diálogo horizontal, y a su vez se fortaleció ante los imprevistos técnicos que llevaron a los estudiantes a improvisar soluciones creativas. Esta interacción revela que el ecosistema no se limita a un conjunto de estrategias alineadas, sino que se trata de un sistema de relaciones que produce aprendizaje, incluso en la disonancia. Como señala Jara (2018), en la sistematización el valor reside precisamente en comprender cómo los procesos se autorregulan y se reinventan desde la experiencia vivida.

Por otra parte, el acompañamiento docente se consolidó como el eje transversal de la arquitectura, uniendo lo planificado con lo emergente. El profesor actuó como mediador reflexivo, guiando al grupo en la toma de decisiones, gestionando tensiones y orientando los ajustes metodológicos. Desde la perspectiva de Schön (1992), esta figura del docente como profesional reflexivo convierte el ecosistema en un laboratorio de aprendizaje compartido, donde cada error o desviación genera conocimiento pedagógico. La interacción permanente entre el docente, los estudiantes y la institución configuró una cultura

Figura 1.1: Metáfora del ecosistema estratégico



Fuente: elaboración propia.

de corresponsabilidad, coherente con la noción de Wenger (1998) sobre las comunidades de práctica como espacios de construcción identitaria y aprendizaje colectivo. Así, la arquitectura del ecosistema no fue impuesta, sino co-construida de manera participativa.

El diagrama del ecosistema, que acompaña este relato, representa gráficamente esta lógica relacional . En el centro se ubican las estrategias núcleo conectadas entre sí en forma de triángulo dinámico. Alrededor de ellas se dispone un segundo círculo con las estrategias de soporte que funcionan como nodos de energía y comunicación. En la periferia se sitúan las estrategias de contingencia, representadas como líneas ondulantes que envuelven al sistema, simbolizando su flexibilidad y capacidad de respuesta. Las flechas bidireccionales entre los niveles muestran el flujo constante de información y retroalimentación, mientras que el conjunto se articula sobre un fondo en espiral que alude al movimiento continuo del aprendizaje. Esta representación busca transmitir que el ecosistema no es jerárquico, sino ecológico, donde cada parte existe en función del equilibrio del todo.

La metáfora que mejor representa esta arquitectura es la de un organismo vivo, comparable a un ecosistema coralino. En los corales, múltiples organismos coexisten en simbiosis, adaptándose a los cambios del entorno sin perder su estructura fundamental. Del mismo modo, el ecosistema educativo aquí descrito se mantiene estable gracias a su diver-

sidad interna y a su capacidad de regenerarse ante los desafíos. Cada estrategia cumple una función vital, pero su sentido se comprende solo en relación con las demás. Esta imagen viva y orgánica permite visualizar la experiencia como un tejido en constante evolución, donde la colaboración y la reflexión son los nutrientes que sostienen la innovación.

En síntesis, la arquitectura del ecosistema no debe entenderse como un esquema técnico, sino como una representación simbólica de un proceso pedagógico complejo. Su valor radica en la interacción entre los componentes, en la adaptabilidad ante lo inesperado y en la construcción de sentido compartido entre los actores. Tal como propone Morin (2001), pensar en términos de complejidad implica asumir la incertidumbre como parte del conocimiento. Este ecosistema, construido desde la práctica y sustentado en la reflexión colectiva, demuestra que la innovación educativa es sostenible cuando se entiende como un sistema vivo, relacional y profundamente humano.

1.4.4.1. Cierre integrador del ecosistema estratégico

La implementación articulada de las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia permitió consolidar un ecosistema formativo coherente con las competencias curriculares de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual. El conjunto de decisiones pedagógicas desplegadas en el Taller de Radio no solo favoreció la adquisición de saberes técnicos y creativos, sino que potenció la capacidad del estudiante para integrar conocimiento, acción y reflexión. En consonancia con Zabalza (2003), el currículo basado en competencias se sustenta en la coherencia entre la planificación, la práctica y la evaluación. Precisamente, la coherencia dentro del ecosistema estratégico se vio reflejada en la experiencia, donde las estrategias aplicadas se alinearon con el perfil de egreso y los resultados de aprendizaje definidos por la carrera.

Una de las competencias clave alcanzadas fue la capacidad para diseñar y dirigir producciones audiovisuales integrales, gestionando recursos humanos y técnicos con criterio estético y comunicacional. Las estrategias núcleo, especialmente el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la enseñanza a través del descubrimiento, fueron decisivas para este logro. A través del ABP, los estudiantes enfrentaron situaciones reales de producción, planificando y ejecutando proyectos que exigieron la integración de la teoría, la técnica y la narrativa sonora. Por su parte, la enseñanza basada en el descubrimiento promovió la exploración de herramientas digitales, lo que favoreció la autonomía y la innovación. Como señalan Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva se produce cuando los métodos

de enseñanza y evaluación permiten al estudiante demostrar los resultados de aprendizaje esperados. De allí que los productos sonoros finales constituyeron evidencias tangibles de esa alineación efectiva.

Otra competencia fortalecida fue la capacidad para resolver problemas técnicos y creativos en contextos de producción colaborativa. Aquí resultaron esenciales las estrategias de soporte, en particular el uso de Moodle como plataforma de gestión y las comunidades de práctica estudiantil. Estas herramientas facilitaron la comunicación, la organización del trabajo y la retroalimentación continua, creando un entorno de aprendizaje cooperativo. Tal como sostiene Wenger (1998), el aprendizaje se construye en comunidad mediante la interacción sostenida entre pares. En este sentido, Moodle no fue solo un espacio tecnológico, sino un medio de socialización académica que fortaleció la autonomía colectiva. Las bitácoras, los foros y las rúbricas compartidas funcionaron como evidencias concretas de esta competencia, al demostrar la capacidad de los estudiantes para aprender unos de otros y sostener el trabajo conjunto de manera estructurada.

La tercera competencia consolidada fue la reflexión crítica sobre la práctica profesional y el aprendizaje continuo. Esta se vio impulsada por la estrategia de retroalimentación formativa, aplicada de manera transversal durante todas las etapas del proceso. Las sesiones de revisión entre docente y estudiantes permitieron dialogar sobre los avances, los errores y las decisiones creativas, transformando la evaluación en un proceso de mejora continua. Schön (1992) afirma que el profesional reflexivo aprende en la acción y sobre la acción, convirtiendo la práctica en fuente de conocimiento. Esta perspectiva se hizo visible en las autoevaluaciones escritas, en los ajustes realizados a partir de la crítica constructiva y en la madurez con la que los estudiantes explicaron sus decisiones estéticas y técnicas. De esta forma, la evaluación se resignificó como herramienta de aprendizaje y no solo de calificación.

Asimismo, la experiencia contribuyó a fortalecer la competencia de gestión y adaptación ante entornos cambiantes, vinculada a las estrategias de contingencia desplegadas durante el proceso. Los imprevistos técnicos, la reorganización de horarios y la necesidad de mediar conflictos fueron enfrentados con flexibilidad y liderazgo docente. En esta dimensión, la institución actuó como agente facilitador, brindando apoyo logístico y recursos adicionales. De acuerdo con Barnett (2001), la educación en la sociedad del conocimiento debe preparar a los estudiantes para actuar con criterio y creatividad en contextos inciertos y complejos. Precisamente, esta competencia emergió como producto de la interacción entre planificación estratégica y capacidad adaptativa. Las evidencias

de esta competencia se reflejaron en la continuidad de los proyectos, en la resiliencia del grupo y en la actitud proactiva ante las dificultades.

En suma, las competencias confluyeron en la integración de saberes técnicos, cognitivos y éticos, confirmando que el ecosistema estratégico garantizó coherencia, pertinencia y transferibilidad. Coherencia, porque cada estrategia respondió de manera articulada a los objetivos curriculares y a las necesidades del grupo. Pertinencia, porque las actividades y recursos utilizados se ajustaron al contexto institucional y a las características de los estudiantes. Y transferibilidad, porque los aprendizajes obtenidos son replicables en otros entornos educativos y profesionales. En palabras de Morin (2001), la educación debe articular la unidad y la diversidad del conocimiento, evitando la fragmentación. Justamente, el ecosistema del Taller de Radio logró tejer esa trama integradora, donde lo técnico se unió a lo reflexivo y lo humano a lo creativo.

En definitiva, este apartado permitió constatar que las estrategias implementadas no solo fueron eficaces para alcanzar los resultados de aprendizaje, sino que además promovieron un modo de pensar y actuar complejo, coherente con las demandas del campo audiovisual contemporáneo. Este ecosistema demostró que la innovación pedagógica no depende únicamente de la introducción de nuevas herramientas, sino de la construcción de un ambiente de aprendizaje integral donde convergen planificación, acompañamiento, reflexión y flexibilidad. Como indica Jara (2018), sistematizar significa otorgar sentido a la práctica para proyectarla más allá de su contexto inmediato. Por lo que este cierre no solo integra lo vivido, sino que abre el camino hacia el siguiente apartado, dedicado al impacto de la evaluación dentro del ecosistema estratégico y la sostenibilidad de la experiencia.

1.5. Evaluación: instrumentos, indicadores y análisis

El apartado anterior permitió comprender la estructura estratégica de la experiencia, en la que se articularon las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia dentro de un ecosistema pedagógico coherente con el currículo de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual. A través del aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza por descubrimiento y la retroalimentación formativa, se constató cómo la práctica docente trascendió el plano operativo para consolidarse como un proceso reflexivo y colaborativo. Culminado este recorrido, ahora la sistematización transitará por una nueva fase: la evaluación,

entendida no como un cierre administrativo, sino como un ejercicio de interpretación que otorga sentido, validez y credibilidad a los resultados alcanzados.

Evaluar las estrategias implementadas resulta imprescindible para comprender su impacto formativo y su potencial de transferencia a otros contextos educativos. En este apartado se abordarán los instrumentos, indicadores y evidencias que permitieron confirmar la coherencia entre los objetivos curriculares y los aprendizajes logrados. Tal como señalan Stake (1995) y Yin (2014), la validez de una sistematización depende de la calidad de sus evidencias y de la transparencia con que se establecen los criterios de análisis. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como un proceso reflexivo y ético que no solo mide resultados, sino que también reconstruye significados, consolidando la credibilidad del proceso vivido en el Taller de Radio y fortaleciendo la transferibilidad de la experiencia a futuras prácticas pedagógicas.

1.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados

En toda sistematización de experiencias educativas, la evaluación cumple una doble función: verificar los resultados alcanzados y otorgar credibilidad al proceso pedagógico. Como señala Casanova (1999), la evaluación formativa se orienta a comprender el progreso del aprendizaje y a retroalimentar las estrategias didácticas, más que a sancionar el desempeño. En la experiencia desarrollada en el Taller de Radio de la Universidad Estatal de Milagro, la aplicación de diversos instrumentos de evaluación permitió documentar, de manera rigurosa, los avances técnicos, cognitivos y reflexivos de los estudiantes. Estos instrumentos no solo generaron evidencias verificables, sino que además fortalecieron la transparencia y la coherencia interna del proceso, en línea con la idea de Scriven (1991), para quien toda evaluación es un juicio fundamentado sobre la calidad y el valor de una práctica educativa.

En este sentido, se implementaron cuatro instrumentos principales: (a) rúbricas de desempeño y coevaluación, (b) bitácoras reflexivas individuales y grupales, (c) entrevistas y autoevaluaciones narrativas, y (d) una matriz de triangulación de evidencias. Cada uno respondió a un propósito específico dentro del ecosistema pedagógico, articulando la observación, la reflexión y la verificación empírica de los aprendizajes logrados.

En primer lugar, las rúbricas se diseñaron con base en criterios de alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011) para valorar la integración de la teoría, la técnica y la creatividad en los proyectos sonoros Foley. Este instrumento permitió medir desempeños

observables como la planificación, la ejecución técnica, la coherencia narrativa y la argumentación reflexiva. Se aplicó durante las revisiones parciales y en la evaluación final, con la participación tanto del docente como de los estudiantes pares. Las rúbricas produjeron evidencias cuantitativas (puntuaciones y promedios por criterio) y cualitativas (comentarios escritos y registros de coevaluación), favoreciendo la autorregulación del aprendizaje y la transparencia del proceso. Tal como propone Casanova (1999), su carácter formativo permitió convertir la evaluación en un diálogo y un aprendizaje compartido.

En segundo lugar, están las bitácoras. Se trató de un instrumento narrativo a partir del cual se documentó el proceso de aprendizaje desde la voz de los participantes. En ellas, los estudiantes registraron decisiones técnicas, emociones y descubrimientos durante las fases de experimentación y posproducción. Desde la perspectiva del "profesional reflexivo" de Schön (1992), este instrumento favoreció la metacognición y la toma de conciencia sobre los diferentes modos de aprender. El docente utilizó las bitácoras para retroalimentar el proceso y contrastar la percepción estudiantil con los resultados observados. Las evidencias derivadas fueron textos analíticos, fotografías y fragmentos de guiones que reflejaron la evolución del pensamiento creativo y técnico del grupo.

Con el propósito de profundizar en la dimensión subjetiva de la experiencia, se realizaron entrevistas semiestructuradas y autoevaluaciones narrativas durante el cierre del proyecto. Estas permitieron explorar cómo los estudiantes resignificaron su relación con el aprendizaje sonoro y con el trabajo colaborativo. De acuerdo con Stake (1995), la credibilidad en los estudios de caso se refuerza cuando se incorporan las voces de los actores involucrados. Los testimonios recogidos revelaron transformaciones personales vinculadas con la autoconfianza, la empatía y la responsabilidad ética. Las evidencias obtenidas incluyen transcripciones, análisis temáticos y citas textuales que demuestran la apropiación de competencias comunicativas y actitudinales, más allá de los logros técnicos.

Por último, está la matriz de triangulación de evidencias. Cabe señalar que este instrumento se diseñó para integrar los resultados obtenidos por los demás medios de evaluación y garantizar la consistencia del análisis. La matriz permitió articular las dimensiones pedagógica, institucional y subjetiva, los indicadores de logro y las fuentes de verificación, tales como las rúbricas, las bitácoras y las entrevistas. Siguiendo a Yin (2014), la triangulación metodológica asegura la validez constructiva al contrastar múltiples perspectivas sobre un mismo fenómeno. En la práctica, la matriz permitió identificar patrones comunes y divergencias entre lo planificado y lo ejecutado, ofreciendo una visión integral de la experiencia. Los hechos procedentes de la aplicación de este instrumento se presenta-

Tabla 1.1: Modelo de rúbrica

Dimensión	**Indicador / Criterio**	**Excelente (4)**	**Satisfactorio (3)**	**Bueno (2)**	**Insuficiente (1)**	**Pond.**
Pedagógica	Integración teoría–práctica	Integra teoría y práctica con autonomía; piezas sólidas e innovadoras.	Aplica teoría correctamente; resultados claros y adecuados.	Aplicación parcial; fallos menores.	Escasa comprensión; producciones incoherentes.	3.0
Reflexiva	Análisis crítico del proceso	Analiza decisiones con profundidad y argumentación.	Reflexiona con claridad sobre su proceso.	Reflexión superficial o incompleta.	No evidencia análisis ni aprendizajes.	3.0
Subjetiva / Colaborativa	Trabajo en equipo	Participación activa; liderazgo y corresponsabilidad.	Colabora responsablemente y cumple tareas.	Participación irregular; cumplimiento parcial.	Escasa colaboración; incumplimientos o conflictos.	3.0
Creativa	Innovación y resolución de problemas	Soluciones originales y autónomas.	Resuelve con creatividad funcional.	Soluciones básicas; dependencia docente.	No resuelve ni propone alternativas.	3.0
Transferencial / Institucional	Aplicabilidad curricular	Transfiere aprendizajes a nuevos contextos con coherencia.	Aplica aprendizajes en contextos similares.	Transferencia limitada o parcial.	No demuestra transferencia ni coherencia.	3.0

Fuente: elaboración propia.
Nota: “Pond.” corresponde a la ponderación (sobre 15 puntos).

Tabla 1.2: Modelo de matriz de triangulación de evidencias

Dimensión	**Indicador**	**Fuentes de evidencia**	**Método de verificación**	**Tipo de análisis aplicado**	**Resultados esperados**
Pedagógica	Integración teoría–práctica	Rúbricas, proyectos y guiones.	Observación y revisión de productos.	Triangulación descriptiva / comparativa.	Coherencia entre teoría y técnica.
Pedagógica / Subjetiva	Reflexión crítica y metacognición	Bitácoras, entrevistas, coevaluaciones.	Codificación y análisis narrativo.	Categorización inductiva.	Autoconciencia y aprendizaje reflexivo.
Subjetiva	Colaboración y responsabilidad	Registros grupales, foros, rúbricas.	Triangulación de pares y observación.	Análisis interpretativo.	Trabajo colaborativo fortalecido.
Creativa	Innovación y resolución de problemas	Productos Foley y registros audiovisuales.	Análisis visual y narrativo.	Comparación entre versiones.	Improvisación y pensamiento creativo.
Transferencial / Institucional	Transferencia y aplicabilidad	Proyectos, informes, testimonios.	Análisis de casos y revisión documental.	Triangulación curricular.	Sostenibilidad y replicabilidad.

Fuente: (Elaboración propia, 2025).

ron en tablas analíticas que documentaron la relación entre las estrategias aplicadas, los resultados obtenidos y los aprendizajes emergentes.

En suma, la combinación de instrumentos cualitativos y cuantitativos respondió a la necesidad de evaluar tanto el saber hacer como el saber reflexionar. En consonancia con Scriven (1991), la evaluación debe emitir juicios fundamentados y sustentados en datos múltiples y contextualizados. En este sentido, las rúbricas aportaron objetividad y trazabilidad; las bitácoras y entrevistas brindaron profundidad interpretativa; y la matriz de triangulación garantizó la coherencia general del proceso. Esta complementariedad permitió respetar la naturaleza compleja del aprendizaje creativo, evitando reducirlo a calificaciones numéricas. Además, los instrumentos fueron seleccionados por su adecuación al enfoque de sistematización propuesto por Jara (2018), quien destaca la importancia de vincular la evidencia empírica con la reflexión crítica sobre la práctica docente.

De esta forma, la aplicación articulada de los instrumentos mencionados otorgó solidez y credibilidad a la sistematización del Taller de Radio. Al documentar las transformaciones observables y las reflexiones internas de los participantes, la evaluación se convirtió en un espacio de conocimiento compartido. En términos de Stake (1995), la validez de un estudio cualitativo depende de su capacidad para representar fielmente la experiencia y permitir la comprensión profunda de sus resultados. De este modo, la evaluación no solo permitió cotejar los aprendizajes alcanzados, sino que también validó el proceso pedagógico como una práctica de investigación educativa transferible. La triangulación de evidencias narrativas y juicios formativos consolidó la transparencia del modelo y fortaleció la confianza institucional en los resultados, asegurando que la innovación pedagógica tenga continuidad y relevancia más allá del aula.

1.5.1.1. Indicadores de evaluación y criterios de validez

En los procesos de sistematización educativa, los indicadores de evaluación cumplen un papel esencial al traducir los aprendizajes y las transformaciones cualitativas en evidencias observables y verificables. Como plantea Scriven (1991), toda evaluación implica emitir juicios fundamentados y sustentados en criterios claros, comprensibles y contextualizados. En esta línea, los indicadores permitieron operacionalizar los objetivos formativos, dando forma empírica a nociones como participación, creatividad, reflexión o transferencia del conocimiento. En el contexto del Taller de Radio de la Universidad Estatal de Milagro, estos indicadores se diseñaron de manera coherente con las dimensiones definidas en los módulos previos —pedagógica, institucional y subjetiva—, garantizando que cada resultado pudiera leerse tanto desde el desempeño técnico como desde la evolución reflexiva de los estudiantes.

La construcción de indicadores en esta experiencia respondió a la necesidad de observar cómo las estrategias implementadas —aprendizaje basado en proyectos, enseñanza por descubrimiento y retroalimentación formativa— se tradujeron en logros medibles y en cambios visibles en las prácticas estudiantiles. Según Yin (2014), la validez de un estudio de caso se fortalece cuando los indicadores están alineados con el marco teórico y los objetivos de la investigación. En consecuencia, el sistema de evaluación aplicado integró tanto indicadores cuantitativos —vinculados al desempeño técnico— como cualitativos —asociados a la reflexión, la creatividad y la colaboración—, garantizando una mirada integral del proceso formativo.

Se aplicaron cinco indicadores clave: (a) integración teoría–práctica en la producción sonora, (b) capacidad de reflexión y metacognición, (c) colaboración y responsabilidad compartida, (d) innovación y resolución creativa de problemas, y (e) transferencia y aplicabilidad de los aprendizajes. El primer indicador midió la capacidad del estudiante para vincular los fundamentos teóricos del sonido —intensidad, timbre, tono y textura— con su aplicación en la práctica de la técnica Foley. Se evaluó mediante la observación directa y la aplicación de rúbricas de desempeño, contrastando la planificación de los proyectos con los productos finales. Las evidencias incluyeron guiones técnicos, grabaciones y bitácoras de proceso. Siguiendo a Biggs y Tang (2011), esta integración demuestra un aprendizaje significativo cuando el conocimiento conceptual se aplica con autonomía en contextos reales. Los resultados demostraron una progresiva coherencia entre la comprensión conceptual del sonido y su expresión creativa en las piezas producidas.

El segundo indicador se centró en la competencia reflexiva del estudiante, observada a través de las bitácoras y las autoevaluaciones narrativas. Los participantes analizaron sus decisiones técnicas, emociones y aprendizajes a lo largo del proceso. De acuerdo con Schön (1992), la práctica reflexiva transforma la acción en conocimiento al permitir que el sujeto piense sobre lo que hace mientras lo hace. Este indicador reveló un avance en la autoconciencia profesional: los estudiantes pasaron de registrar acciones mecánicas a formular interpretaciones críticas de sus decisiones creativas. Las evidencias fueron textos reflexivos, fragmentos de entrevistas y matrices de autoevaluación que demostraron la interiorización del proceso de aprendizaje.

El tercer indicador midió el grado de compromiso colectivo y la calidad del trabajo colaborativo en los grupos de producción. Se evaluó mediante coevaluaciones y la observación de dinámicas de equipo dentro de la plataforma Moodle y durante las sesiones presenciales. En coherencia con Wenger (1998), el aprendizaje se consolida en comunidades de práctica donde el conocimiento se construye socialmente. Las evidencias incluyeron rúbricas de coevaluación, registros audiovisuales de reuniones y testimonios escritos. Los resultados reflejaron una mejora notable en la coordinación, la gestión del tiempo y la corresponsabilidad entre los participantes, confirmando que la colaboración fue tanto un medio como un resultado del aprendizaje.

El cuarto indicador buscó reconocer la capacidad de los estudiantes para proponer soluciones originales ante desafíos técnicos o narrativos. Se valoró mediante la revisión de los productos finales y las discusiones de retroalimentación. Siguiendo a Barnett (2001), la educación en la complejidad requiere fomentar la creatividad como competencia crítica

para actuar en entornos inciertos. Las evidencias recolectadas —versiones preliminares de proyectos, registros de laboratorio y evaluaciones cualitativas— demostraron que la experimentación con materiales alternativos y el uso de recursos no convencionales fortalecen la autonomía creativa y el pensamiento divergente del grupo.

Finalmente, el quinto indicador permitió valorar en qué medida los conocimientos adquiridos en el Taller de Radio se proyectaron hacia otros contextos académicos y profesionales. Se evaluó mediante entrevistas de cierre y observaciones de continuidad en proyectos posteriores. De acuerdo con Zabalza (2003), la transferencia constituye la evidencia más sólida de un aprendizaje competente, puesto que muestra la capacidad del estudiante para movilizar saberes en nuevas situaciones. Las evidencias incluyeron proyectos interdisciplinarios, propuestas audiovisuales aplicadas y reflexiones escritas sobre el uso del sonido en producciones futuras. Este indicador confirmó la pertinencia del enfoque formativo, comprobando la sostenibilidad del aprendizaje logrado.

Asimismo, para asegurar la validez y credibilidad del proceso evaluativo, se aplicaron varios criterios metodológicos. En primer lugar, la validez constructiva, propuesta por Yin (2014), garantizó la coherencia entre los indicadores, las fuentes de evidencia y las estrategias de recolección de datos. En segundo lugar, la credibilidad cualitativa, en términos de Stake (1995), se fortaleció mediante la triangulación de las observaciones, los documentos y los testimonios, asegurando una lectura integral del fenómeno. En tercer lugar, la confiabilidad, entendida como consistencia interpretativa, se cuidó a través de la revisión cruzada entre evaluadores y la transparencia en los criterios aplicados. Finalmente, la transferibilidad —según Lincoln y Guba (1985)— se aseguró al describir de forma detallada los contextos y procedimientos, permitiendo que otros docentes puedan adaptar los hallazgos a sus propias realidades educativas.

En conjunto, los indicadores aplicados y los criterios de validez adoptados permitieron transformar la evaluación en un proceso reflexivo, ético y riguroso. Lejos de limitarse a medir resultados, la evaluación operó como un ejercicio de interpretación que consolidó la credibilidad del proceso vivido en el Taller de Radio. La coherencia entre indicadores y competencias fortaleció la trazabilidad del aprendizaje, mientras que la validez constructiva y la triangulación de evidencias aseguraron la fiabilidad de los hallazgos. En términos de Scriven (1991), evaluar significó emitir un juicio bien fundamentado, basado en datos múltiples y contextualizados. Gracias a ello, la sistematización no solo documentó logros pedagógicos, sino que ofreció un modelo replicable de evaluación formativa en contextos de innovación educativa, aportando a la mejora continua de la enseñanza universitaria.

1.5.1.2. Análisis preliminar de las evidencias

El proceso de evaluación desarrollado en el Taller de Radio de la Universidad Estatal de Milagro generó un conjunto amplio y diverso de evidencias que permiten comprender, desde múltiples perspectivas, las transformaciones ocurridas en los estudiantes y en la práctica docente. Entre las fuentes recogidas se encuentran las rúbricas de desempeño y coevaluación, las bitácoras reflexivas individuales y grupales, las entrevistas semiestructuradas, los productos sonoros finales, los registros audiovisuales del proceso y los documentos institucionales que respaldaron la experiencia. Estas evidencias —de naturaleza tanto cualitativa como cuantitativa— fueron recopiladas a lo largo de todo el semestre académico, articulando momentos de observación, creación, reflexión y evaluación. En coherencia con lo propuesto por Stake (1995), la riqueza de un estudio de caso radica en la variedad de las fuentes que lo nutren, puesto que solo a través de la triangulación se logra una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno educativo.

Para dar sentido a este corpus de información, se aplicaron procedimientos sistemáticos de organización y análisis. Siguiendo la propuesta de Miles et al. (2014), el proceso se estructuró en tres fases interrelacionadas: (a) reducción de datos, (b) visualización y (c) elaboración de conclusiones. En la fase de reducción, se clasificaron las evidencias según su tipo —textuales, visuales y sonoras— y se seleccionaron aquellas que resultaron más significativas para los objetivos de la sistematización. En la segunda fase, se elaboraron matrices de categorización que permitieron ordenar los datos en función de las dimensiones definidas en los módulos previos —pedagógica, institucional y subjetiva—. Finalmente, en la fase interpretativa, se contrastaron los resultados de las rúbricas, las reflexiones escritas y los testimonios, para identificar patrones emergentes y establecer relaciones entre estrategias, aprendizajes y transformaciones observadas.

El método de codificación adoptado combinó un enfoque inductivo y deductivo de manera simultánea. Desde la perspectiva inductiva, las categorías surgieron de los relatos y observaciones generadas durante la práctica; desde la deductiva, se emplearon las categorías derivadas del marco teórico —aprendizaje significativo, práctica reflexiva, mediación docente, creatividad e innovación pedagógica—. En consonancia con Creswell (2012), el análisis cualitativo implica un proceso cíclico de inmersión en los datos, lectura constante y comparación de fragmentos textuales para construir significados compartidos. Este procedimiento se realizó tanto de manera manual como digital, empleando tablas de Excel para la codificación y diagramas de red conceptual que facilitaron la visualización de las

conexiones entre dimensiones, indicadores y evidencias. A nivel cuantitativo, se calcularon promedios y frecuencias de logro en las rúbricas, lo que permitió complementar la lectura interpretativa con datos descriptivos que reforzaron la consistencia del análisis.

Entre los hallazgos preliminares, se identificaron tres grandes tendencias. La primera corresponde al desarrollo progresivo de la autonomía técnica y creativa de los estudiantes. Los registros de las rúbricas mostraron un incremento constante en los puntajes asociados a la planificación, la calidad de las grabaciones y la coherencia narrativa. Esta mejora se acompañó de reflexiones más profundas en las bitácoras, donde los participantes reconocieron su crecimiento y la importancia del error como fuente de aprendizaje. La segunda tendencia demostró una transformación en la dinámica de colaboración: los testimonios y coevaluaciones reflejaron un tránsito desde la dependencia hacia la corresponsabilidad, validando lo que Wenger (1998) denomina comunidades de práctica, en las que el aprendizaje se construye de manera colectiva. Finalmente, la tercera tendencia reveló un cambio en la percepción de la docencia, tanto para los estudiantes como para el facilitador. Los discursos analizados expusieron una resignificación del rol docente como mediador más que transmisor, y un reconocimiento del aprendizaje como proceso creativo y reflexivo.

Con el objeto de ilustrar estos hallazgos, se mencionan algunos ejemplos concretos. En una de las bitácoras, una estudiante escribió: “Antes veía el sonido solo como un complemento técnico, ahora entiendo que tiene su propio lenguaje y puede narrar emociones”. Esta cita refleja el paso de un enfoque instrumental hacia una comprensión expresiva y simbólica del sonido. Otro caso recurrente fue el de los grupos que, ante fallas técnicas en las grabaciones, improvisaron soluciones innovadoras utilizando objetos cotidianos —papel aluminio, semillas o agua— para recrear efectos sonoros. Estas estrategias espontáneas confirmaron la consolidación de la creatividad como competencia transversal, coherente con la visión de Barnett (2001) sobre la necesidad de formar profesionales capaces de actuar en contextos inciertos. Asimismo, los videos documentales del proceso revelaron cómo los estudiantes asumieron roles diversos —productor, técnico, editor— como evidencias de flexibilidad y liderazgo compartido, aspectos valorados en las rúbricas y retomados en las entrevistas finales.

El análisis visual de las producciones sonoras también aportó información relevante. Al comparar los primeros ejercicios de Foley con los productos finales, se observó una evolución en la sincronización, el uso de texturas acústicas y la integración de la narrativa auditiva. Este progreso fue cuantificado mediante escalas de apreciación y comentarios cruzados entre pares. De acuerdo con Miles et al. (2014), la triangulación entre fuentes y

técnicas de análisis fortalece la credibilidad de los resultados, al permitir verificar la coherencia entre los diferentes tipos de evidencia. En este caso, los hallazgos de las rúbricas coincidieron con los testimonios y las reflexiones escritas, lo que refuerza la consistencia interna del proceso evaluativo y su alineación con los resultados de aprendizaje previstos por el currículo institucional.

A nivel interpretativo, las evidencias permitieron reconocer patrones que trascienden los resultados individuales. Por ejemplo, se detectó que los equipos con mayor participación en los foros dentro de la plataforma Moodle y en las horas de práctica obtuvieron mejores calificaciones en la dimensión reflexiva, lo que sugiere una relación directa entre la interacción pedagógica y la profundidad del aprendizaje. También se observó que los estudiantes que mantuvieron constancia en la documentación de su proceso desarrollaron una mayor autoconfianza y capacidad de análisis crítico. Estos hallazgos respaldan lo planteado por Creswell (2012), quien destaca la importancia de identificar regularidades y excepciones dentro de los datos para comprender la diversidad en las trayectorias formativas. En este sentido, el análisis no solo describe lo ocurrido, sino que explica las relaciones entre los factores pedagógicos, institucionales y subjetivos.

Desde una mirada transversal, las evidencias recogidas muestran que la innovación pedagógica implementada —centrada en la técnica Foley— generó aprendizajes significativos y sostenibles. Los estudiantes no solo adquirieron habilidades técnicas, sino que desarrollaron competencias reflexivas, colaborativas y creativas. En sintonía con Stake (1995), el valor de un estudio de caso reside en su capacidad para producir conocimiento transferible a otras situaciones educativas. Los resultados preliminares de este análisis sugieren que el modelo aplicado podría replicarse en asignaturas afines, como Producción Audiovisual o Diseño Sonoro, manteniendo la articulación entre la teoría, la práctica y la evaluación formativa.

En síntesis, el análisis preliminar de las evidencias revela un proceso de aprendizaje coherente, dinámico y autogenerativo. Las técnicas de codificación, categorización y triangulación empleadas permitieron construir una visión integral del fenómeno educativo, donde los datos se convirtieron en argumentos y las evidencias en narrativas de transformación. Tal como afirman Miles et al. (2014), el análisis cualitativo es un proceso de interpretación en espiral que avanza del dato al significado y del significado a la teoría. Este puente, por lo tanto, no cierra el proceso evaluativo, sino que abre el camino hacia la reflexión crítica sobre la validez, los sesgos y las implicaciones éticas de la interpretación, temas que serán abordados en el siguiente apartado.

1.5.1.3. Reflexión sobre la validez, los sesgos y la factibilidad

La validez del proceso evaluativo constituye un aspecto esencial en toda sistematización educativa, ya que garantiza que las conclusiones se sostengan sobre evidencias consistentes y coherentes con los objetivos del estudio. Para asegurar esta validez, se aplicaron estrategias metodológicas que combinaron la triangulación de fuentes, la revisión cruzada entre evaluadores y la coherencia entre dimensiones, indicadores y resultados. Según Yin (2014), la validez en los estudios de caso se fortalece cuando existe correspondencia entre los conceptos teóricos y las evidencias empíricas que los sustentan. En este sentido, cada hallazgo del Taller de Radio fue contrastado con múltiples registros —rúbricas, bitácoras, entrevistas y productos sonoros—, verificando su consistencia interna y su pertinencia con los resultados de aprendizaje previstos. Además, la documentación sistemática del proceso y la participación reflexiva del docente-facilitador funcionaron como mecanismos de validación contextual, asegurando que las interpretaciones no se desvincularan de la realidad educativa vivida.

En relación con los posibles sesgos, se reconocieron tres fuentes principales: la implicación del docente como investigador, la heterogeneidad de los grupos de trabajo y la tendencia a sobrevalorar los resultados exitosos. Maxwell (2013) advierte que el reconocimiento de los sesgos no debilita la investigación, sino que la fortalece al hacer explícitas las posiciones y decisiones del investigador. Para mitigar estas influencias, se aplicaron diversas acciones: se incorporaron mecanismos de coevaluación para contrastar percepciones, se promovió la revisión externa de los informes parciales y se establecieron criterios de análisis compartidos con los estudiantes. Asimismo, la utilización de datos provenientes de los diferentes momentos —inicio, desarrollo y cierre— permitió identificar variaciones y evitar conclusiones precipitadas. Esta reflexividad metodológica, en coherencia con Stake (1995), consolidó la credibilidad del proceso al reconocer que todo acto interpretativo está mediado por la perspectiva del observador, pero que dicha mediación puede gestionarse de forma ética y consciente.

En cuanto a la factibilidad, el desarrollo del proceso evaluativo enfrentó desafíos operativos, técnicos e institucionales que exigieron flexibilidad y capacidad de resolución. Patton (2002) plantea que la factibilidad de una evaluación depende tanto de su viabilidad práctica como de su utilidad para quienes participan en ella. Entre las principales dificultades encontradas estuvieron la limitación de recursos tecnológicos en algunos momentos, los tiempos ajustados de entrega y la necesidad de mantener la motivación estudiantil du-

rante el trabajo colaborativo prolongado. Para resolver estos obstáculos, se optimizaron los espacios del laboratorio de sonido mediante turnos compartidos, se integraron herramientas digitales gratuitas para la edición y se adaptaron los cronogramas de trabajo a ritmos más realistas. Además, el apoyo institucional y la consolidación de comunidades de práctica virtuales en la plataforma Moodle facilitaron la continuidad del proceso. Estas decisiones confirmaron que la factibilidad no se reduce a condiciones materiales, sino que implica una gestión pedagógica flexible que prioriza la coherencia y la sostenibilidad del aprendizaje.

Desde una mirada reflexiva, el análisis de la validez, los sesgos y la factibilidad permitió reconocer el valor formativo del propio proceso investigativo. La sistematización no solo produjo conocimiento sobre una práctica innovadora, sino que también transformó la mirada del docente hacia su rol como mediador crítico y ético. La experiencia demostró que toda innovación educativa requiere una constante revisión de sus alcances, límites y condiciones, en un ejercicio de transparencia intelectual. Como señalan Maxwell (2013) y Yin (2014), la credibilidad no surge de la ausencia de errores, sino de la capacidad para reconocerlos, analizarlos y aprender de ellos. Así, la reflexión sobre los sesgos y las dificultades no debilitó la experiencia, sino que la dotó de mayor autenticidad. Este ejercicio de autocrítica permitió fortalecer la confianza en los resultados y preparar el terreno para el cierre evaluativo, donde se sintetizarán las implicaciones y aprendizajes globales del proceso.

La evaluación de la experiencia desarrollada en el Taller de Radio permitió confirmar logros significativos en términos de competencias profesionales, pedagógicas y reflexivas. Los resultados demostraron la consolidación de aprendizajes vinculados con la integración entre teoría y práctica, la producción sonora colaborativa y la reflexión crítica sobre los procesos creativos. En coherencia con Stake (1995), la credibilidad de estos hallazgos se sustentó en la consistencia entre las evidencias y las interpretaciones, garantizada mediante la triangulación de fuentes y la revisión cruzada. Asimismo, el proceso confirmó la capacidad de los estudiantes para asumir la autonomía técnica y la autorregulación de sus aprendizajes, competencias clave del perfil de egreso de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual. Tal como plantea Patton (2002), una evaluación adquiere verdadero valor cuando produce conocimiento útil y aplicable; en este caso, los resultados no solo validaron la eficacia pedagógica del ecosistema estratégico, sino que ofrecieron insumos prácticos para la mejora continua de la enseñanza universitaria.

No obstante, el análisis también permitió reconocer matices y limitaciones que enriquecen la lectura del proceso. En primer lugar, la dependencia de los recursos tecnológicos condicionó algunos resultados, lo que demuestra la necesidad de fortalecer la infraestructura y la capacitación técnica de los estudiantes. En segundo término, se observó que el ritmo desigual de participación afectó la consistencia de ciertos grupos, lo cual invita a diseñar estrategias más inclusivas y sostenibles. Estas limitaciones no desvirtúan los logros alcanzados; por el contrario, reafirman el carácter formativo y perfectible de toda innovación educativa. Como advierte Maxwell (2013), la credibilidad de una investigación cualitativa radica en reconocer sus propias tensiones y fronteras, puesto que solo al visibilizarlas es posible construir conocimiento auténtico. En este sentido, la evaluación no se concibió como un juicio final, sino como un espacio de aprendizaje continuo que permitió identificar oportunidades de mejora tanto pedagógicas como institucionales.

Finalmente, este cierre evaluativo se proyecta hacia una reflexión más amplia sobre la transferencia y el impacto de la experiencia en otros contextos formativos. Los hallazgos obtenidos invitan a pensar la práctica docente como un laboratorio de investigación aplicada, donde la evaluación no concluye con la medición de resultados, sino que continúa con la adaptación y difusión de los aprendizajes logrados. Patton (2002) sostiene que la utilidad de una evaluación radica en su capacidad para guiar decisiones futuras. Asimismo, la sistematización del Taller de Radio se propone como un modelo replicable de enseñanza creativa basada en proyectos, mediación docente y retroalimentación formativa. En consonancia con Barnett (2001), formar en la complejidad exige trascender la evaluación como fin y entenderla como un proceso continuo de reflexión y transferencia. Este cierre, por tanto, abre el camino hacia el último apartado del capítulo, donde los aprendizajes consolidados se transformarán en propuestas y aportes para la innovación educativa en el ámbito universitario.

1.6. El Umbral de la Reflexión Final

La evaluación del proceso desarrollado en el Taller de Radio permitió confirmar logros significativos en la formación integral de los estudiantes, evidenciados en la consolidación de competencias técnicas, creativas y reflexivas. La integración entre teoría y práctica, el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la autonomía en la producción sonora constituyeron los principales aportes del ecosistema estratégico. Sin embargo, también se identificaron limitaciones vinculadas con la dependencia de recursos tecnológicos, la desigual

participación en algunos equipos y la necesidad de reforzar los espacios de acompañamiento reflexivo. Estos matices no disminuyen los avances alcanzados; más bien, subrayan la naturaleza perfectible y dinámica de toda innovación educativa, coherente con el principio de mejora continua que guía la sistematización.

Superado el momento evaluativo, el capítulo se abre ahora hacia la reflexión crítica, entendida como un espacio para reinterpretar la experiencia, resignificar los aprendizajes y proyectar su transferibilidad a otros contextos. Este nuevo tramo no busca calificar, sino comprender: ¿cómo lo vivido se convierte en conocimiento?, ¿cómo las estrategias se transforman en saber pedagógico? y ¿cómo el docente se reafirma como profesional reflexivo? (Schön, 1992). En este sentido, el tránsito hacia la reflexión final marca el paso de la evidencia al sentido, del resultado al significado, preparando el escenario para la síntesis interpretativa y la apertura de horizontes que constituye el cierre de la presente sistematización.

1.6.1. Reflexión crítica en torno a la experiencia

La sistematización del Taller de Radio en la carrera Multimedia y Producción Audiovisual permitió visibilizar una serie de aportes que trascienden el plano técnico para inscribirse en una práctica formativa integral. Uno de los principales logros fue la consolidación de un ecosistema de aprendizaje centrado en la acción, donde los estudiantes asumieron un rol protagónico en la construcción de conocimiento a través del hacer y la reflexión. La integración entre teoría y práctica, mediada por el aprendizaje basado en proyectos y la técnica Foley, favoreció el desarrollo de competencias comunicativas, creativas y colaborativas alineadas con el perfil profesional de la carrera. En este sentido, la experiencia se configuró como una praxis transformadora, en el sentido freireano, al articular la producción técnica con la conciencia crítica de los participantes. Como plantea Freire (1970), la educación solo se vuelve emancipadora cuando “el sujeto se reconoce a sí mismo como ser histórico capaz de transformar su realidad” (p. 84); precisamente, este reconocimiento emergió en los estudiantes al descubrir el valor expresivo del sonido como medio de comunicación y reflexión social.

No obstante, toda práctica innovadora conlleva tensiones que revelan la complejidad del campo educativo. Durante la implementación del proyecto, las principales resistencias surgieron en torno a la apropiación tecnológica, la gestión del tiempo y la diversidad de ritmos de aprendizaje. Algunos estudiantes enfrentaron dificultades para adaptarse a

la experimentación sonora y a la autogestión de sus procesos, mientras que otros mostraron reticencia inicial frente al trabajo colaborativo. Desde la perspectiva institucional, la escasez de recursos técnicos y la rigidez de los calendarios académicos representaron limitaciones para la plena ejecución del ecosistema pedagógico. Sin embargo, estas tensiones se convirtieron en oportunidades de aprendizaje, puesto que exigieron del docente una actitud reflexiva y flexible ante lo inesperado.

En consonancia con Barnett (2001), educar en la complejidad implica aceptar la incertidumbre como condición inherente al conocimiento. La enseñanza, en este contexto, se torna un ejercicio de equilibrio entre el control y la apertura, la planificación y la contingencia. Así, las tensiones no debilitaron la propuesta, sino que fortalecieron la comprensión de la docencia como un proceso en permanente transformación.

Los aprendizajes derivados del proceso se manifestaron en múltiples niveles. En el plano personal, el docente-facilitador se consolidó como un profesional reflexivo capaz de aprender en y desde la acción, reinterpretando los desafíos pedagógicos como oportunidades de crecimiento. Schön (1992) define este proceso como "reflexión en la acción", donde el conocimiento se construye en diálogo con la práctica y no como aplicación mecánica de teorías.

En el ámbito colectivo, los estudiantes desarrollaron habilidades metacognitivas, aprendieron a documentar sus procesos y valoraron el error como parte constitutiva del aprendizaje creativo. Las comunidades de práctica surgidas en torno al proyecto fortalecieron la cohesión del grupo, generando una cultura colaborativa que trascendió la asignatura. A nivel institucional, la experiencia aportó insumos concretos para repensar la evaluación formativa y la integración de tecnologías en el currículo, demostrando que la innovación educativa no depende solo de herramientas, sino de la construcción de sentido compartido. Tal como advierte Barnett (2001), en la sociedad del conocimiento las universidades deben formar sujetos capaces de pensar críticamente y actuar con criterio ético ante la complejidad; la experiencia del Taller de Radio avanzó precisamente en esa dirección.

Desde una mirada más amplia, la sistematización permitió comprender el valor del proceso vivido como una fuente de aprendizaje colectivo. En coherencia con Jara (2018), sistematizar no es simplemente narrar lo ocurrido, sino "producir conocimiento desde la práctica para transformarla" (p. 45). Este enfoque convirtió la documentación, el análisis y la reflexión en herramientas de investigación pedagógica que fortalecieron la autonomía docente y la cultura institucional de mejora continua. La experiencia demostró que la praxis educativa es, en esencia, un acto de creación y responsabilidad: enseñar, en el

sentido freireano, implica aprender junto al otro, asumir la incertidumbre y abrirse al cambio. La reflexividad docente, nutrida de la observación, la escritura y la autocrítica, se convirtió así en el motor del proceso. En este sentido, la sistematización trascendió la mera descripción de logros para convertirse en un ejercicio epistemológico, ético y político que reafirma la importancia del pensamiento crítico y del aprendizaje colaborativo en la educación superior.

Desde esta perspectiva, la reflexión crítica no cierra el proceso, sino que lo reconfigura. Al mirar retrospectivamente lo vivido, se reconocen tanto los aciertos como las limitaciones, los avances como las tensiones, entendiendo que cada uno de estos elementos forma parte del aprendizaje significativo. Siguiendo a Freire (1997) y Schön (1992), reflexionar sobre la práctica implica volver sobre la acción con una mirada transformadora, capaz de aprender de la experiencia para mejorar la realidad educativa. La sistematización, en consecuencia, se consolida como una pedagogía de la experiencia que promueve el pensamiento complejo y la acción transformadora. Como señala Morin (2001), pensar en la complejidad es reconocer que el conocimiento no se agota en la certeza, sino que se renueva en el diálogo entre el orden y el desorden, la teoría y la práctica. En ese horizonte, el proceso vivido en el Taller de Radio deja como legado una comprensión más humana, crítica y colectiva del acto educativo, que servirá como base para la proyección y transferencia de lo aprendido en otros contextos educativos.

Bibliografía

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa. https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v22n46/v22n46a11.pdf

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4.ª ed.). Open University Press. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf

Bolívar, A. (2002). *La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Nueva Mirada* (F. J. Murillo & M. Muñoz-Repiso, Eds.).

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos [Consulta en línea]. En M. d. C. Passeggi & M. H. M. B. Abrahão (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-109). EDIPUCRS. https://www.researchgate.net/publication/282869436_Dimensiones_epistemologicas_y_metodologicas_de_la_investigacion_auto_biografica

Bryson, J. (2018). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations* (6.ª ed.). Wiley.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro Editorial. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/50587

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf

Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.

Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice*. Wiley.

Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4.ª ed.). Pearson. https://n9.cl/qa07f

Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu Editores.

Elliott, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación Acción*. Ediciones Morata.

Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5.ª ed.). SAGE Publications.

Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6.ª ed.). SAGE Publications.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4.ª ed.). Teachers College Press.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Corwin.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. Continuum. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.02.009

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEAAL. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf

Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Academic Writing in a Global Context: The Politics and Practices of Publishing in English*. Routledge.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.

Martin, A., Crossley, B., & McNamara, C. (2025). Estudio citado en el texto sobre concentración y aprendizaje, datos no especificados [Referencia mencionada en el texto; datos bibliográficos no proporcionados.].

Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3.ª ed.). SAGE Publications. https://n9.cl/hcb4gx

Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3.ª ed.). SAGE Publications. https://www.metodos.work/wpcontent/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós. https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf

Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.ª ed.). SAGE Publications. https://aulasvirtuales.wordpress.com/.../qualitative-research-evaluation-methods

Proyecto Tuning-América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4.ª ed.). SAGE Publications.

Soppe, K., & Huisman, J. (2024). Beyond the Original: Exploring Replication Research in Higher Education. En J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research*.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Morata.

Torres, A. (2019). Obra citada sobre sistematización educativa, datos no especificados [Referencia mencionada en el texto; falta información completa.].

Universidad Estatal de Milagro. (s.f.). Perfil de egreso – Licenciatura en Multimedia y Producción Audiovisual. https://www.unemi.edu.ec/index.php/carreras-presencial/multimedia-y-produccion-audiovisual/

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto. https://n9.cl/pfgrv

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

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5.ª ed.). SAGE Publications.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

2

Cuando la educación se convierte en oportunidad

Mayra Alexandra Samaniego Arias [2]

.

El presente capítulo analiza una experiencia educativa desarrollada en la UNEMI donde una tarea académica se convirtió en un emprendimiento real de bajo costo, permitiendo integrar teoría, práctica y reflexión en un contexto de vulnerabilidad económica estudiantil. La sistematización se realizó mediante bitácoras, registros audiovisuales y matrices de costos, articulando aprendizaje experiencial, pedagogía crítica y evaluación auténtica. Los principales resultados evidencian autonomía, pensamiento emprendedor, responsabilidad social y fortalecimiento de competencias profesionales, demostrando que el aula puede transformarse en un laboratorio de innovación con impacto social inmediato.

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

Índice

2.1. Introducción 69
2.1.1. Problematización 70
2.1.2. Propósito de la sistematización 70
2.1.3. Criterios de valor 71
2.1.4. Delimitación del objeto de estudio 72
2.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 73
2.2.1. Identificación de los conceptos estructurantes 74
2.2.2. Formulación de las dimensiones 75
2.2.3. Construcción de los indicadores 76
2.2.4. Fuentes y métodos de verificación 77
2.2.5. Justificación teórica del conjunto 79
2.3. Vínculo entre el currículo y el perfil de la carrera 80
2.3.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera 80
2.3.2. Reflexión sobre la alineación curricular 84
2.3.3. Síntesis integradora 86
2.4. Ecosistema estratégico: estrategias y relaciones 86
2.4.1. Estrategia núcleo. El aprendizaje experiencial 87
2.4.2. Estrategias de soporte aplicadas 90
2.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas 93
2.4.4. Arquitectura del ecosistema estratégico 96
2.5. Evaluación: instrumentos, indicadores y análisis 104
2.5.1. Fundamentos de la evaluación auténtica 105
2.6. Camino hacia la reflexión final 114
2.6.1. Reflexión crítica en torno a la experiencia 115
2.6.2. Proyección institucional 116

2.1. Introducción

La educación superior en Ecuador ha atravesado en las últimas décadas un proceso sostenido de transformación que busca superar el paradigma transmisivo y acercar la docencia a la innovación social y al emprendimiento (Didriksson, 2008). En este marco, la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) se ha consolidado como un espacio en el que el conocimiento se articula con problemas reales del entorno y, en consecuencia, la formación profesional se entiende como un proceso situado, reflexivo y con impacto social directo (Didriksson, 2008). De este modo, el aula universitaria ha dejado de ser un recinto cerrado para convertirse en un laboratorio de proyectos, donde se ensayan soluciones de bajo costo, se activan redes locales y se pone a prueba la autonomía del estudiantado en escenarios de complejidad creciente.

La experiencia que se presenta germinó durante el desarrollo de la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto*. La autora de la sistematización les propuso a los treinta estudiantes-participantes una tarea diseñada para integrar saberes técnicos con habilidades de gestión y comunicación. Debían crear un emprendimiento; para ello tendrían que aprovechar los recursos disponibles, tales como herramientas, contactos cercanos, capital social y conocimientos previos y, a la vez, probar la propuesta en condiciones reales a pequeña escala. La actividad, concebida inicialmente como una evaluación formativa que debían desarrollar en clases, terminó convirtiéndose en la base de un emprendimiento estudiantil capaz de generar ingresos constantes, suficientes para solventar gastos diarios como transporte y alimentación. Además de haberse alcanzado el objetivo de la asignatura, se materializó el sueño de uno de los estudiantes de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro.

Este tipo de propuestas se suscribe a una tradición pedagógica que reconoce el valor del aprendizaje experiencial y la reflexión sobre la práctica como vectores de desarrollo profesional (Kolb, 1984; Schön, 1983). De acuerdo con Kolb (1984) y Schön (1983), se promovió una secuencia cíclica de acción–reflexión–acción que no solo permitió aprender haciendo, sino también comprender lo hecho y proyectar mejoras en interacciones sucesivas. El acompañamiento docente estuvo orientado a facilitar decisiones informadas, definir indicadores simples de desempeño, tales como: costos, tiempos, calidad percibida y ayudar a documentar hallazgos de cada *sprint* para alimentar la siguiente ronda de mejoras. Además de la utilidad formativa de la bitácora, esta generó evidencias para el desarrollo de la presente sistematización (Jara, 2012).

2.1.1. Problematización

A pesar del aumento de la matrícula en la educación superior ecuatoriana, persisten barreras económicas que afectan la continuidad académica (INEC, 2023). Diversas fuentes oficiales han documentado que un número significativo de estudiantes se enfrenta a dificultades para cubrir gastos cotidianos asociados a la vida universitaria (INEC, 2023). La tensión entre estudiar y generar ingresos se manifiesta con mayor frecuencia entre estudiantes de primera generación universitaria, dentro de su núcleo familiar, o de aquellos que forman parte de contextos vulnerables, lo que suele traducirse en ausencias, reducción de carga académica o, en casos extremos, deserción de los estudios (CEPAL, 2021; Tinto, 2012).

En ese contexto, surge una pregunta que orienta la presente sistematización: ¿cómo puede una práctica docente innovadora, diseñada dentro de una tarea curricular, convertirse en un mecanismo de alivio económico inmediato, sin exigir inversiones significativas de capital? El desafío es doble. Por un lado, se requiere que la propuesta sea pedagógicamente válida, es decir, que promueva resultados de aprendizaje verificables, pertinentes y transferibles. Por otro, debe ser factible en términos económicos y operativos para el estudiantado, considerando los recursos reales disponibles y su capacidad para sostener un servicio de forma responsable y ética (Didriksson, 2008; UNESCO, 2020).

Sobre la base de dicho desafío, la asignación de la propuesta que debían llevar a cabo los participantes se estructuró en etapas breves: (a) la identificación de un problema–oportunidad en el entorno inmediato; (b) el diseño de un servicio mínimo viable con estructura de costos simple; (c) la prueba controlada con clientes reales en una red cercana; (d) la medición de resultados a partir de indicadores básicos de valor como el tiempo de respuesta, la satisfacción percibida y el margen por servicio; (e) la reflexión crítica sobre los aprendizajes; y (f) los riesgos y las posibilidades de escalamiento. El enfoque adoptado se sustentó en la investigación–acción participativa (Kemmis & McTaggart, 2005), debido a que ubica a estudiantes y docentes en calidad de coinvestigadores que actúan sobre una realidad concreta con el fin de transformarla y aprender de su transformación.

2.1.2. Propósito de la sistematización

El propósito de la sistematización es construir, desde la experiencia concreta, una narrativa analítica que aporte evidencia sobre cómo una tarea de aula, cuidadosamente

diseñada, puede derivar en un emprendimiento de bajo costo con capacidad real de generar ingresos complementarios para un estudiante (Jara, 2012; UNESCO, 2022). Con el desarrollo de la experiencia se buscó documentar las decisiones didácticas, los criterios de seguimiento, los resultados y las lecciones aprendidas, con el fin de ofrecer un referente replicable, aunque necesariamente adaptable, en otros contextos universitarios (Jara, 2012; UNESCO, 2022).

La sistematización no se limita a narrar lo que pasó, sino que además explica por qué pasó y qué condiciones la hicieron posible. Para ello, se organizaron las evidencias generadas durante la implementación (bitácoras, rúbricas, registros de costos e ingresos, testimonios breves) y se articularon con marcos teóricos que permitieran interpretar el sentido formativo de la experiencia. En particular, se retomaron aportes de la pedagogía crítica, que reivindica la centralidad de la agencia estudiantil y la construcción colectiva de conocimiento para enfrentar desigualdades (Freire, 1970). Se partió de la teoría del aprendizaje experiencial, que subraya la importancia de los ciclos de acción y reflexión (Kolb, 1984), así como de los estudios sobre permanencia y éxito estudiantil en educación superior (Tinto, 2012).

Un objetivo específico de la sistematización es el de presentar evidencias en torno a un diseño instruccional con enfoque de competencias, clarificación de desempeños esperados, criterios de calidad, niveles de logro y evaluación auténtica que pueda alinearse con modelos de negocio simples, como por ejemplo la prestación de servicios por encargo, el mantenimiento básico de pequeñas producciones audiovisuales o la asistencia técnica, para generar resultados de aprendizaje y, a su vez, resultados económicos inmediatos (Tobón, 2013). Esta doble alineación pedagógica y económica es crucial para asegurar que la intervención mantenga su legitimidad académica sin perder su pertinencia social.

2.1.3. Criterios de valor

La experiencia alcanza valor educativo y social por al menos cuatro razones. Primero, porque activa una lógica de aprendizaje en contexto que conecta contenidos curriculares con necesidades reales del entorno, lo que evita la fragmentación entre el saber y el hacer (Didriksson, 2008). Segundo, porque promueve la autonomía responsable. El estudiante toma decisiones informadas sobre precios, tiempos y calidad, desarrolla habilidades de comunicación con clientes y aprende a estimar su propio trabajo; todos ellos componentes clave de la empleabilidad (UNESCO, 2020). Tercero, porque contribuye de manera

directa a la permanencia estudiantil en la universidad, al permitirles generar ingresos complementarios sin requerir inversiones significativas, lo que reduce la presión económica inmediata (CEPAL, 2021; Tinto, 2012). Y, en cuarto lugar, porque es transferible; puede recrearse en otras carreras y asignaturas ajustándose al tipo de servicio, a los criterios de calidad y a los indicadores de seguimiento.

Desde un punto de vista metodológico, la propuesta se apoyó en instrumentos de bajo costo y alto valor formativo, como las bitácoras semanales, las matrices de costos variables y fijos simplificados, las guías de conversación con clientes, las rúbricas de desempeño y los micro–*sprints* de mejora continua. La coherencia de estos instrumentos con el enfoque de competencias permitió dar seguimiento a los avances y hacer visibles los aprendizajes, lo que a su vez favoreció la retroalimentación oportuna y la toma de decisiones (Tobón, 2013).

Finalmente, la experiencia se sostuvo en una ética del cuidado y la responsabilidad social universitaria. El servicio diseñado no solo debía ser técnicamente correcto, sino también respetuoso con las personas, transparente en sus condiciones y seguro para quien lo proveía. Estas consideraciones, frecuentemente invisibles en proyectos de aula, resultaron centrales para consolidar la confianza del entorno y garantizar la continuidad del emprendimiento (UNESCO, 2022).

2.1.4. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta sistematización es la experiencia desarrollada dentro de la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto* de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), durante el período académico 2022–2023 de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual, en la que un estudiante, con acompañamiento docente, transformó una asignación curricular en un emprendimiento de servicios de baja inversión inicial. La delimitación espacial comprende el entorno inmediato del estudiante, es decir, su familia, el barrio en el que vive, los contactos de primer y segundo grado y la red de apoyo universitaria. La delimitación temporal de la experiencia abarca desde el diseño de la tarea hasta su consolidación como actividad económicamente sostenible en una escala local.

Cabe señalar que no se pretendió realizar un análisis macro de las políticas nacionales de emprendimiento universitario, sino describir y analizar un caso situado, con sus condiciones, límites y posibilidades. En consecuencia, la experiencia de aula se centró en las decisiones en torno al diseño didáctico, la secuencia de implementación, los ajustes

realizados, los resultados de aprendizaje observables, los resultados económicos básicos (ingresos vs. costos directos) y los factores contextuales que facilitaron o restringieron el proceso. La evidencia se trianguló a partir de los documentos del curso, los registros contables simples y los testimonios breves de clientes, priorizando la validez ecológica del análisis por sobre la generalización estadística (Jara, 2012; Kemmis & McTaggart, 2005).

Una delimitación adicional se refiere al nivel de complejidad del servicio. Por tratarse de un emprendimiento emergente con fines formativos, se promovieron actividades de bajo riesgo, reguladas por protocolos de seguridad y criterios de calidad acordados. Este marco permitió generar aprendizajes significativos sin exponer al estudiante a sobrecargas financieras o legales, al tiempo que estableció un horizonte de crecimiento gradual, desde la validación del servicio mínimo viable hasta eventuales estrategias de diversificación o escalamiento local.

En suma, se trató de una experiencia concebida como un proceso de innovación educativa con impacto social inmediato, que defiende la idea, de cara a la pedagogía crítica, de que la universidad puede y debe habilitar oportunidades reales para que sus estudiantes construyan medios de vida dignos mientras aprenden y que esa habilitación, cuando se documenta rigurosamente, se convierte en conocimiento útil para la comunidad académica (Freire, 1970; UNESCO, 2022).

Finalmente, la integración de los cuatro apartados permitió la conformación de una introducción consistente que garantiza un análisis riguroso, sostenido por evidencias y teorías pedagógicas y que, a su vez, prepara el tránsito hacia una fundamentación conceptual y operativa de la experiencia.

2.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

En la primera parte del capítulo se indicó el contexto de la sistematización de la experiencia, desarrollada en el marco de la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto* de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), durante el período académico 2022–2023, perteneciente a la carrera Multimedia y Producción Audiovisual. Aunque la experiencia se llevó a cabo con los treinta estudiantes participantes de la asignatura, el objeto de estudio fue la experiencia individual de un estudiante, quien, con el acompañamiento del docente,

transformó una asignación curricular en un emprendimiento de servicios de baja inversión inicial.

A pesar del aumento de la matrícula en la educación superior ecuatoriana, todavía persisten barreras económicas que afectan la continuidad académica (CEPAL, 2021; Tinto, 2012). La tensión entre estudiar y generar ingresos se manifiesta con mayor frecuencia entre los estudiantes de primera generación universitaria, dentro de su núcleo familiar, o de aquellos que forman parte de contextos vulnerables, lo que suele traducirse en ausencias, reducción de carga académica o, en casos extremos, deserción de los estudios (CEPAL, 2021; Tinto, 2012). A partir de la delimitación del objeto de estudio, surgió el propósito de esta sistematización: construir, desde la experiencia concreta, una narrativa analítica que aporte evidencia sobre cómo una tarea de aula cuidadosamente diseñada puede derivar en un emprendimiento de bajo costo, con capacidad real de generar ingresos complementarios para un estudiante. Además, se establecieron dos criterios de valor: el educativo y el social.

En esta segunda parte del capítulo se transita de la descripción del fenómeno al análisis sustentado en marcos teóricos, categorías y referentes metodológicos. A partir de aquí se presentarán los conceptos clave que dieron soporte a la experiencia, junto con las dimensiones, indicadores y fuentes que permitieron operacionalizar el análisis. Este paso, de la narración experiencial a la construcción argumentativa, es fundamental para comprender la práctica docente a la luz de los fundamentos conceptuales, además de preparar el terreno para la interpretación crítica de los hallazgos que serán presentados posteriormente.

2.2.1. Identificación de los conceptos estructurantes

La fundamentación conceptual y operativa de esta experiencia parte de una premisa clara: la universidad es un laboratorio de transformación social. Durante la práctica docente en la Universidad Estatal de Milagro, en la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto*, la autora comprendió que el aula podía trascender el espacio tradicional de enseñanza para convertirse en un entorno vivo de experimentación, donde los saberes académicos se transforman en proyectos reales con impacto económico, social y formativo. Esta convicción marcó el punto de partida de la sistematización y dio forma a la experiencia documentada en este capítulo, como una práctica de innovación educativa con sentido humano.

El primer concepto aplicado fue el de *innovación educativa*, entendido como el cambio intencionado de la práctica docente en respuesta a necesidades reales del contexto. En este caso, la innovación surgió del deseo de convertir una tarea evaluativa en una oportunidad real de emprendimiento. Durante el semestre, se propuso a los estudiantes crear un servicio comunicacional o audiovisual que pudiera ser probado en el entorno local, utilizando los recursos disponibles. No se trataba solo de simular una empresa, sino de probar la viabilidad del servicio, documentar los resultados y reflexionar sobre ellos.

El segundo concepto, *aprendizaje experiencial*, fue la guía metodológica del proceso. El aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante actúa, reflexiona y reconfigura su comprensión del mundo. En la práctica, esto se tradujo en una secuencia cíclica de acción–reflexión–acción. Los estudiantes planificaron, ejecutaron, registraron sus resultados y luego discutieron colectivamente sus aprendizajes. Esta dinámica convirtió el aula en un espacio de análisis colaborativo donde cada error se transformó en una oportunidad de mejora. En varias sesiones, los estudiantes se reunieron en pequeños grupos para evaluar sus avances, ajustar presupuestos o rediseñar piezas gráficas, generando un ambiente de aprendizaje activo y horizontal.

El tercer concepto, *pedagogía crítica*, ofreció la base ética del proceso. En la UNEMI, muchos estudiantes son de primera generación universitaria y enfrentan dificultades económicas que afectan su continuidad académica. Este proyecto buscó justamente transformar esa limitación en un motor de acción, demostrando que con creatividad y conocimiento se pueden generar ingresos y sostener los estudios (Freire, 1970).

El cuarto concepto, *emprendimiento formativo*, fue una de las principales apuestas metodológicas. En la práctica, esto implicó que cada grupo identificara una necesidad real —por ejemplo, servicios de diseño para negocios locales, fotografía para microemprendedores o edición de videos para redes sociales— y ofreciera soluciones con base en su conocimiento técnico. La consigna era simple: aprender generando valor. Lo más significativo fue observar cómo varios estudiantes lograron cobrar por sus servicios; algunos incluso continuaron ofreciendo sus productos después de terminar la asignatura.

2.2.2. Formulación de las dimensiones

A partir de los conceptos desarrollados, se definieron cuatro dimensiones de análisis que estructuraron la experiencia: la dimensión formativa, la económica, la ética y social, y la metodológica. La dimensión formativa permitió observar cómo los estudiantes de-

sarrollaron competencias técnicas, comunicativas y reflexivas. Durante las sesiones, cada estudiante debía documentar su proceso, identificar errores y proponer mejoras. En clase se analizaron colectivamente los avances y se compartieron aprendizajes. Esta dimensión evidenció que el aula, cuando se abre a la práctica, genera autonomía, pensamiento crítico y sentido de logro.

Por otra parte, la dimensión económica buscó medir la viabilidad y sostenibilidad de los proyectos. Los estudiantes aplicaron matrices de costos e ingresos y realizaron presupuestos reales. Durante la experiencia, un grupo conformado por tres estudiantes ofreció servicios de fotografía de productos para tiendas del centro de Milagro y logró obtener ingresos durante el ciclo. Este indicador fue clave porque demostró que la universidad puede ser un punto de partida para la autonomía económica, sin perder su propósito académico.

Asimismo, la dimensión ética y social se reflejó en la responsabilidad y el respeto, valores desde los cuales los estudiantes se relacionaron con sus clientes. Antes de iniciar los servicios, debían establecer acuerdos claros de tiempo, precio y entrega. Esta dimensión permitió evidenciar actitudes de honestidad, transparencia y trabajo colaborativo, coherentes con el perfil ciudadano que promueve la UNEMI. Como señalan Maldonado y Ospina (2023), la ética en la educación no se enseña con discursos, sino con prácticas que la hagan visible.

Por último, la dimensión metodológica permitió analizar el proceso de planificación, ejecución, evaluación y mejora continua. Cada grupo llevaba una bitácora donde registraba las decisiones tomadas y las correcciones realizadas. Este método de investigación–acción participativa permitió que los estudiantes se convirtieran en coautores del proceso. En las reuniones semanales se reflexionaba sobre los resultados de cada *sprint* y se rediseñaban estrategias, creando un ambiente de aprendizaje iterativo.

2.2.3. Construcción de los indicadores

Cada dimensión se operacionalizó mediante indicadores observables. En la dimensión formativa, los indicadores fueron: autonomía, calidad del producto audiovisual, aplicación de conocimientos y reflexión escrita. En la dimensión económica: márgenes de ganancia, clientes atendidos, tiempos de entrega y sostenibilidad. Para la dimensión ética y social se abordaron: comunicación responsable, trabajo colaborativo y compromiso con el entorno. Y, por último, en la dimensión metodológica se manejaron los indicadores de planificación, registro de avances, retroalimentación y ajuste.

2.2.4. Fuentes y métodos de verificación

El trabajo de sistematización de experiencias requiere no solo narrar lo vivido, sino demostrar con evidencias cómo se produjeron los aprendizajes y transformaciones. Las fuentes y métodos de verificación cumplen esta función, puesto que permiten vincular los hechos con sus interpretaciones y garantizar la validez del proceso reflexivo. Según Jara (2018), las evidencias en la sistematización no son simples datos, sino huellas del proceso que expresan las decisiones, cambios y aprendizajes ocurridos durante la experiencia. Por lo tanto, la elección de fuentes y métodos no puede ser aleatoria, sino coherente con los objetivos de análisis, los indicadores definidos y el sentido pedagógico de la experiencia.

En la experiencia desarrollada en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), las fuentes principales se agruparon en tres categorías: (a) bitácoras de trabajo de los estudiantes, que recogen la secuencia de decisiones y reflexiones durante la construcción del emprendimiento educativo; (b) registros audiovisuales y testimonios generados en el aula y en los espacios de práctica, que documentan los procesos de interacción y los resultados tangibles del proyecto; y (c) matrices de costos, tiempos y resultados, elaboradas para medir indicadores de viabilidad, sostenibilidad y autonomía estudiantil. Estas tres fuentes fueron seleccionadas por su complementariedad, siguiendo las orientaciones de Yin (2014) sobre la convergencia de datos como criterio de validez en los estudios de caso.

Las bitácoras constituyeron la principal herramienta de observación y reflexión continua. Cada estudiante debía registrar semanalmente sus avances, dificultades, decisiones financieras y aprendizajes. Este material ofreció un panorama cualitativo de los procesos internos de construcción del emprendimiento, evidenciando la progresiva apropiación de competencias y la capacidad de autorregulación. Para su verificación, se utilizó un método de análisis temático, consistente en identificar categorías recurrentes de mejora, errores y aprendizajes. Este enfoque responde al planteamiento de Stake (1995), quien sostiene que la coherencia entre fuente y método depende de reconocer la naturaleza de la evidencia: en este caso, una fuente subjetiva y reflexiva requiere un método interpretativo que respete su singularidad.

Además, las bitácoras permitieron validar indicadores de la dimensión formativa, como la autonomía en la toma de decisiones y la gestión del aprendizaje. Por ejemplo, varios estudiantes documentaron cómo aplicaron conocimientos técnicos adquiridos en clase para resolver problemas reales con los clientes, lo que demuestra la correspondencia entre la fuente narrativa y el indicador pedagógico.

Por su parte, los registros audiovisuales, las fotografías, los videos y las entrevistas breves fueron una fuente fundamental para verificar la dimensión social y ética de la experiencia. Estas piezas permitieron observar la interacción con clientes reales, la presentación de los servicios y la postura profesional de los estudiantes. Los testimonios, a su vez, aportaron evidencia directa de los aprendizajes vividos y de la percepción de los beneficiarios. El método de verificación aplicado a esta fuente fue el análisis de contenido visual y testimonial, orientado a identificar patrones de comportamiento, gestos de colaboración y expresiones de satisfacción o mejora. Según Flick (2014), la pertinencia de una fuente depende de su capacidad para representar fielmente la realidad analizada. En este sentido, los registros audiovisuales mostraron no solo resultados, sino también contextos y emociones, lo que enriqueció la comprensión del proceso.

La tercera fuente, las matrices de costos y resultados, aportó la perspectiva objetiva del proceso. Estas tablas, diseñadas por los propios estudiantes, registraron los recursos utilizados, los tiempos invertidos y los márgenes de ganancia de cada proyecto. El método de verificación consistió en la comparación cruzada de datos con los registros de las bitácoras y los testimonios, siguiendo el principio de triangulación propuesto por Yin (2014).

El uso combinado de estas fuentes y métodos generó una mirada integral de la experiencia. Las bitácoras aportaron la voz interna del estudiante; los registros audiovisuales, la dimensión social y visible de la práctica, y las matrices, la evidencia cuantificable de su impacto. Esta convergencia fortaleció la validez ecológica de la sistematización, al mostrar consistencia entre lo vivido, lo documentado y lo analizado. De acuerdo con Jara (2018), la riqueza de una sistematización radica en la posibilidad de volver sobre la práctica a partir de múltiples evidencias que se complementan y dialogan entre sí. En este caso, la triangulación de datos permitió que cada hallazgo fuera revisado desde diferentes perspectivas, garantizando una interpretación más sólida. Yin (2014) subraya que esta convergencia de información de distintas fuentes incrementa la confiabilidad del estudio, mientras Stake (1995) advierte que el valor interpretativo emerge cuando la coherencia entre fuente, indicador y método se mantiene en equilibrio.

Cabe señalar que la evaluación auténtica, de acuerdo con Tobón (2023), fue el eje de validación de los aprendizajes. Esta metodología permitió evaluar a los estudiantes no solo por lo que sabían, sino por lo que eran capaces de hacer y mejorar. Las rúbricas se diseñaron con criterios claros: pertinencia de la propuesta, gestión de recursos, presentación profesional y capacidad reflexiva. Maldonado y Ospina (2023) sostienen que una

evaluación ética debe medir el desempeño con transparencia y sentido de mejora, y esa fue la premisa adoptada: evaluar para acompañar, no para sancionar.

2.2.5. Justificación teórica del conjunto

Cada elemento del sistema teórico–operativo se justificó no solo desde la teoría, sino también desde la realidad concreta del aula. Los conceptos sirvieron como marco para interpretar los fenómenos observados y orientar las decisiones pedagógicas. Las dimensiones permitieron organizar el análisis de manera estructurada, diferenciando los aspectos formativos, éticos, económicos y metodológicos. Los indicadores posibilitaron medir los avances logrados por los estudiantes en la aplicación de conocimientos, en la autonomía de sus procesos y en la calidad de los resultados obtenidos, mientras que los métodos y fuentes de verificación garantizaron la rigurosidad del proceso y la validez de las conclusiones.

Esta experiencia permitió reconocer que la sistematización vivida en la UNEMI constituye una forma de investigación situada, donde la práctica misma genera teoría y aprendizaje. Reconocer este tipo de conocimiento académico es esencial para fortalecer la identidad docente y para promover una cultura universitaria que valore la reflexión como vía legítima de innovación y producción científica. Además, reafirma que el conocimiento docente puede ser tan riguroso como el científico, siempre que exista coherencia, reflexión crítica y sistematicidad. La sistematización no cierra un proceso, sino que lo abre a nuevas lecturas: es el puente entre la experiencia vivida y el conocimiento compartido.

En conjunto, este entramado conceptual y operativo ofreció un andamiaje teórico sólido, coherente y adaptable, capaz de responder a las particularidades del contexto universitario ecuatoriano y de fortalecer la práctica docente como espacio de generación de conocimiento. La construcción de este módulo permitió comprender que la sistematización de experiencias educativas no busca competir con la investigación científica, sino complementarla desde otro lugar epistemológico. Mientras el artículo científico responde a un paradigma empírico–analítico, la sistematización parte del ejercicio reflexivo del docente que transforma su práctica en conocimiento pedagógico. Esta distinción es fundamental porque, en contextos universitarios como la UNEMI, donde la docencia se enlaza con la vinculación social, la sistematización se convierte en un medio legítimo para la producción académica y la transformación educativa.

2.3. Vínculo entre el currículo y el perfil de la carrera

Durante el desarrollo de la segunda parte del capítulo, se consolidó la base teórica y metodológica que permitió comprender el valor de las evidencias recogidas en la experiencia. Ahora, en este nuevo apartado, el objetivo es vincular los aprendizajes con el currículo de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), estableciendo cómo la práctica docente impacta directamente en el logro de competencias del perfil profesional. Asimismo, se examina cómo la planificación, ejecución y evaluación del proyecto realizado en el marco de la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto* contribuyó al desarrollo integral del estudiante. Según Didriksson (2008), la educación superior debe construir espacios de experimentación académica en los que la práctica docente transforme la realidad del aula en conocimiento socialmente útil.

La intención de la autora fue articular los saberes técnicos con una mirada pedagógica centrada en la acción. Durante la implementación, los estudiantes asumieron el reto de convertir un proyecto de aula en un emprendimiento audiovisual real, viable y sostenible. Este proceso representó una forma de aprendizaje situado en la que la teoría, la acción y la reflexión se entrelazaron para generar conocimiento transformador. En coherencia con Jara (2018), se comprendió que la sistematización es una herramienta poderosa para dar sentido al proceso educativo, ya que permite pasar de la acción a la reflexión crítica. Cada evidencia recolectada (bitácoras, matrices de costos, testimonios de clientes) sirvió para observar la evolución de los aprendizajes y su conexión con las metas curriculares. Esta transición metodológica fortaleció la comprensión sobre cómo las estrategias didácticas, cuando se sustentan en una planificación intencionada, pueden generar aprendizajes transferibles más allá del aula. De este modo, se logró vincular la práctica docente con el perfil de egreso, confirmando que la innovación educativa se construye en la interrelación entre teoría y experiencia.

2.3.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera

Articular los fundamentos teóricos y metodológicos de la experiencia con las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual no solo permite evaluar su coherencia académica, sino también medir el impacto en la formación integral del estudiante. En el perfil de egreso de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro (s.f.),

las competencias profesionales representan el hilo conductor entre el currículo, la práctica pedagógica y las demandas de la sociedad contemporánea. En este sentido, la práctica docente cobra significado únicamente cuando se vincula con el desarrollo profesional y humano del estudiante. El aprendizaje en contexto se convierte en el eje articulador de una docencia comprometida con la transformación educativa (Barnett, 2001)

2.3.1.1. La gestión de proyectos comunicacionales

En este apartado se identifican las competencias que emergieron con mayor fuerza durante la experiencia. El perfil profesional de la carrera busca formar productores y comunicadores audiovisuales capaces de gestionar proyectos desde la creatividad, la técnica y la ética. La experiencia desarrollada permitió observar cómo esas competencias se materializaron en acciones concretas dentro y fuera del aula. Una de las competencias más destacadas fue la gestión de proyectos comunicacionales, donde los estudiantes demostraron habilidades de planificación, administración del tiempo, estimación de costos y liderazgo. Siguiendo a Tobón (2023), el aprendizaje por competencias implica integrar el saber teórico con el saber hacer, y ambos con el saber ser.

2.3.1.2. La aplicación de herramientas tecnológicas

Otra competencia fortalecida fue la aplicación de herramientas tecnológicas, mediante la cual los estudiantes utilizaron software especializado para el diseño, la edición y la presupuestación. Esta capacidad técnica, acompañada de la comprensión del contexto comunicacional, permitió desarrollar productos audiovisuales pertinentes y de calidad. Asimismo, se consolidó el pensamiento crítico y reflexivo, evidenciado en la capacidad de los estudiantes para analizar su propio proceso de aprendizaje mediante bitácoras y exposiciones. Tal como propone Schön (1983), la reflexión en la acción y sobre la acción constituye la esencia del aprendizaje profesional.

2.3.1.3. La responsabilidad social y la ética profesional

Por su parte, la competencia de responsabilidad social y ética profesional se manifestó en la interacción respetuosa con clientes reales y en la comprensión del impacto social de sus servicios. Este componente ético, siguiendo a Freire (1970), otorga sentido emancipador a la educación universitaria. Finalmente, la identificación de las competencias

permitió constatar que la enseñanza universitaria debe trascender la transmisión de contenidos y orientarse hacia la formación de sujetos críticos, capaces de actuar con autonomía y responsabilidad en su contexto social y profesional.

2.3.1.4. Resultados de aprendizaje vinculados con la experiencia

Los resultados de aprendizaje constituyen el punto de encuentro entre la enseñanza, la evaluación y el desarrollo de competencias profesionales. Cada resultado debe ser una expresión concreta del aprendizaje esperado, vinculado a la práctica real del estudiante. Además, los resultados alcanzados demostraron que la experiencia fue formativa y transformadora. Los estudiantes lograron convertir el aula en un laboratorio de experimentación donde el conocimiento se puso a prueba y se vinculó con la vida cotidiana.

El primer gran resultado fue la autonomía en la gestión de proyectos, expresada en la toma de decisiones y en la capacidad de resolver imprevistos. Esto confirmó la validez del enfoque experiencial de Kolb (1984), según el cual el aprendizaje se consolida al transformar la experiencia en conocimiento.

El segundo resultado observable fue el fortalecimiento de la colaboración y el liderazgo compartido. Los equipos aprendieron a coordinar esfuerzos, comunicarse efectivamente y asumir roles de manera flexible. Este aprendizaje colectivo consolidó valores como la solidaridad y la corresponsabilidad. Además, se constató el pensamiento emprendedor, una competencia clave en el campo audiovisual actual. Algunos proyectos continuaron funcionando después del curso, generando ingresos que mejoraron la situación económica de los participantes. Este hallazgo coincide con lo señalado por Maldonado y Ospina (2023), quienes sostienen que la vinculación entre formación y emprendimiento fortalece la empleabilidad estudiantil.

Finalmente, el tercer resultado alcanzado por los estudiantes fue el sentido de propósito profesional, comprendiendo que su labor audiovisual puede tener impacto social. Este resultado refuerza el planteamiento de la UNESCO (2022) sobre la importancia de una educación orientada a la sostenibilidad y la ciudadanía activa. Estos resultados confirman que el aula puede ser un espacio de generación de conocimiento y desarrollo personal. La experiencia demostró que la docencia, cuando se orienta al emprendimiento y la autonomía, produce transformaciones duraderas en el estudiante.

2.3.1.5. Actividades y evidencias de aprendizaje

La trazabilidad entre las actividades de aprendizaje, los resultados alcanzados y las evidencias producidas constituye un elemento esencial para comprender la coherencia curricular de toda práctica docente. Biggs y Tang (2011) denomina este principio alineación constructiva, entendida como la articulación intencionada entre objetivos, estrategias didácticas y formas de evaluación que garantizan un aprendizaje significativo. En esta etapa se profundizó en el seguimiento de las actividades llevadas a cabo durante el desarrollo de la experiencia y las evidencias recogidas. Cada acción de la experiencia, desde la planeación hasta la evaluación, fue concebida como un escenario para observar el aprendizaje en proceso.

2.3.1.5.1. Fase de planeación La primera actividad se orientó a la fase de planificación. Con el desarrollo de esta actividad se identificaron oportunidades en el entorno. Como evidencias, se obtuvo un desempeño favorable de parte del estudiante para lograr el objetivo de aprovechar la tarea realizada en clases, el diseño de servicios mínimos viables y la elaboración de presupuestos iniciales. Asimismo, se trabajaron planes de medios con cronogramas y presupuestos reales, bitácoras de reflexión con autocrítica constructiva, productos audiovisuales elaborados con herramientas profesionales y contratos o acuerdos simulados con clientes reales.

2.3.1.5.2. Fase de ejecución En la segunda actividad, los estudiantes aplicaron sus conocimientos técnicos y gestionaron los recursos disponibles. Para ello, se elaboraron bitácoras que muestran la toma de decisiones autónomas por parte de los estudiantes, rúbricas de desempeño docente–estudiante, identificación de competencias activadas en la práctica, registros audiovisuales y testimonios de clientes que reflejan el valor social del aprendizaje. También se generaron matrices de costos y resultados financieros, junto con productos finales de alta calidad técnica y conceptual.

2.3.1.5.3. Fase de evaluación Por último, la tercera actividad se centró en la reflexión y evaluación. Las fuentes primarias de verificación fueron las reflexiones finales en bitácoras, los ajustes en el diseño instruccional, las rúbricas, los registros audiovisuales y los testimonios. De acuerdo con Yin (2014), la triangulación de evidencias es fundamental para asegurar la validez de los hallazgos en procesos educativos. En el contexto de esta

experiencia, la triangulación se aplicó cruzando tres fuentes: los productos, los testimonios y la observación docente. Este procedimiento otorgó confiabilidad y permitió valorar el progreso real. Jara (2018) enfatiza que las evidencias son significativas solo cuando revelan procesos, no únicamente resultados.

Tal como sostienen Biggs y Tang (2011), la coherencia pedagógica se verifica cuando cada actividad contribuye directamente al logro de los resultados de aprendizaje y se documenta con evidencias verificables. El análisis de las evidencias permitió comprender que la evaluación es un acto reflexivo que otorga sentido al proceso formativo y se transforma en conocimiento pedagógico.

2.3.2. Reflexión sobre la alineación curricular

Esta última sección fue la más reveladora. Al analizar los hallazgos, se confirmó que la práctica desarrollada mantiene coherencia con las competencias, los resultados de aprendizaje y el perfil profesional de la carrera. La experiencia en la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto* permitió comprobar que la alineación curricular no se impone, sino que se construye desde la práctica reflexiva. Según Freire (1970), enseñar es crear posibilidades para la producción o construcción del conocimiento, no transmitirlo.

Además, se observó cómo esta alineación favoreció la permanencia estudiantil al conectar el aprendizaje con la realidad económica de los estudiantes. De esta manera, la docencia universitaria asume una función ética y social, promoviendo la equidad educativa (Didriksson, 2008). Asimismo, el proceso ayudó a redefinir el rol docente, pasando de la transmisión del conocimiento a un acompañamiento de los procesos formativos. Esto reafirma lo señalado por Morin (2021), el educador contemporáneo debe enseñar en la incertidumbre, guiando sin imponer. Finalmente, esta reflexión llevó a reconocer la necesidad de seguir construyendo una docencia basada en la innovación y la ética. Enseñar es también aprender a mirar el aula como un ecosistema de cambio.

2.3.2.1. Integración del vínculo curricular y el perfil de la carrera

Este apartado permitió integrar teoría, práctica y evaluación en un solo marco interpretativo. Se confirmó que la educación universitaria tiene sentido cuando forma profesionales competentes y ciudadanos comprometidos con su entorno. Además, representó un punto de madurez en el proceso de sistematización de la experiencia, al permitir mirar la docencia como un acto de investigación, donde cada acción genera aprendizaje y cada

reflexión transforma la práctica. La articulación entre currículo, evidencia y experiencia validó el valor formativo del emprendimiento educativo en la UNEMI.

El proceso desarrollado a lo largo de este apartado permitió alcanzar una mayor comprensión sobre la relación entre currículo, práctica docente y aprendizaje significativo. Cada segmento se transformó en una oportunidad para analizar cómo la experiencia, cuando se reflexiona de forma sistemática, puede convertirse en conocimiento útil para la mejora continua de la enseñanza. A través de la articulación entre los fundamentos teóricos del currículo, las competencias profesionales de la carrera Multimedia y Producción Audiovisual y las evidencias de aula, se demostró que la innovación educativa no surge del azar, sino de la coherencia entre diseño, acción y reflexión.

Asimismo, se reconoció que la sistematización de experiencias educativas no es un ejercicio complementario, sino un componente esencial del desarrollo profesional docente. Al analizar las evidencias, se comprendió que cada actividad, desde las bitácoras hasta los productos audiovisuales finales, reflejó un proceso de construcción de sentido. Los estudiantes no solo aprendieron a gestionar proyectos, sino que transformaron su manera de relacionarse con el conocimiento y su entorno. Como plantea Jara (2018), la sistematización convierte la experiencia en fuente de saber pedagógico, permitiendo visibilizar los aprendizajes, las tensiones y los logros que surgen en la práctica.

Desde una mirada curricular, se confirmó que las competencias desarrolladas durante la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto* responden al perfil profesional de la carrera, fortaleciendo la gestión comunicacional, la responsabilidad social y la capacidad de innovación. Esta coherencia entre competencias y resultados de aprendizaje evidencia que la docencia universitaria puede ser al mismo tiempo formativa, productiva y transformadora. En línea con Tobón (2023), la evaluación auténtica permitió valorar no solo el resultado final, sino también el proceso, el esfuerzo y la evolución de cada estudiante.

Por otra parte, esta etapa de la sistematización se transformó en un espacio de aprendizaje docente, en el que se comprendió el rol del profesor en la universidad contemporánea, quien, más allá de transmitir contenidos, acompaña, motiva y genera condiciones para que el estudiante aprenda de manera autónoma y significativa. Tal como afirma Freire (1970), enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su producción. Esa idea se materializó en cada momento del proceso, donde el aula dejó de ser un espacio cerrado para convertirse en un entorno de interacción, reflexión y experimentación.

Además, la experiencia permitió aportar al compromiso institucional de la UNEMI con la innovación educativa y la responsabilidad social. Los resultados obtenidos no so-

lo fortalecieron la permanencia estudiantil, sino que demostraron que los aprendizajes pueden tener un impacto económico real al promover proyectos sostenibles y éticamente orientados. Este logro coincide con las directrices de la UNESCO (2022), que plantea la necesidad de una educación superior transformadora, capaz de responder a las demandas del mundo actual desde la práctica pedagógica concreta.

Finalmente, la docencia universitaria, cuando se enmarca en procesos de sistematización, se convierte en investigación viva. Cada indicador, evidencia y reflexión forman parte de una trama que permite entender mejor cómo se enseña y cómo se aprende. De cara al siguiente apartado, corresponde profundizar en los aprendizajes emergentes y en las transformaciones pedagógicas derivadas de esta experiencia, sistematizando no solo los resultados observables, sino también las emociones, decisiones y vínculos que hicieron posible el proceso. Sistematizar no solo ordena el conocimiento, sino que lo dignifica.

2.3.3. Síntesis integradora

Este apartado permitió cerrar el ciclo analítico de la experiencia, articulando teoría, práctica y reflexión en una narrativa coherente. Se reveló que enseñar es transformar la realidad desde la acción reflexiva. Es aprender a mirar el aula como un espacio vivo donde se construye conocimiento, se desarrollan competencias y se generan transformaciones personales y sociales. No solo representó una etapa del trabajo de sistematización por parte del docente, sino también una reafirmación de su identidad como facilitador, investigador y acompañante del aprendizaje significativo. A modo de cierre, se confirmó que la educación universitaria, cuando integra teoría, práctica y contexto, produce transformaciones tangibles. Enseñar es un acto de compromiso, reflexión y esperanza: un camino que impulsa a seguir innovando desde la acción y la sensibilidad pedagógica.

2.4. Ecosistema estratégico: estrategias y relaciones

El cierre del apartado anterior permitió consolidar la comprensión del proceso educativo como un sistema articulado entre el currículo, la práctica docente y los resultados de aprendizaje. La docente–investigadora reconoció que la experiencia desarrollada no solo fortaleció las competencias técnicas y comunicacionales de los estudiantes, sino también su autonomía y su capacidad para generar proyectos sostenibles con impacto social. En esa etapa, la reflexión sobre la alineación curricular reveló la importancia de planificar y

evaluar desde una visión integral, donde la docencia se concibe como una práctica investigativa que vincula teoría, acción y contexto. Así, el apartado precedente concluyó con la certeza de que el aula puede convertirse en un ecosistema de innovación educativa capaz de producir conocimiento situado y transformador.

Sobre esa base, el presente apartado emerge como una extensión natural del proceso sistematizado, orientado a profundizar en la arquitectura estratégica que sustentó la experiencia. Mientras el módulo anterior se centró en comprender los resultados del aprendizaje, este nuevo bloque busca interpretar las estrategias que los hicieron posibles: las estrategias núcleo, las de soporte y las de contingencia. En consecuencia, el propósito es analizar cómo estas estrategias se integraron en un ecosistema educativo complejo, en el cual las interacciones, los recursos y las decisiones pedagógicas convergieron para generar procesos sostenibles de innovación. En esta fase, la mirada se amplía desde lo pedagógico hacia lo estratégico, con el fin de comprender cómo la docencia universitaria puede configurarse como un entramado vivo, coherente y proyectable en el tiempo.

El foco metodológico de la experiencia desarrollada en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) se fundamentó en una concepción dinámica del aprendizaje, donde la práctica pedagógica trascendió el aula tradicional para convertirse en un espacio vivo de experimentación, reflexión y transformación social. En el marco de la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto*, la docente–investigadora diseñó un conjunto de estrategias núcleo que permitieron articular la teoría académica con la práctica profesional, potenciando el desarrollo de las competencias comunicacionales, financieras y éticas de los estudiantes.

Las estrategias núcleo implementadas constituyeron el corazón del modelo pedagógico propuesto. Estas acciones permitieron integrar la teoría con la práctica, la reflexión con la acción y la formación técnica con el compromiso social. En conjunto, configuraron un proceso educativo capaz de articular el aprendizaje experiencial con la pedagogía crítica y la evaluación auténtica, logrando resultados observables en la autonomía, la creatividad y la empleabilidad del estudiantado.

2.4.1. Estrategia núcleo. El aprendizaje experiencial

La estrategia núcleo principal fue el aprendizaje experiencial, inspirado en el modelo de Kolb (1984), que concibe la educación como un proceso continuo de acción, reflexión y aplicación. Este enfoque promovió la participación activa del estudiantado en la creación de proyectos reales, en los cuales la experiencia adquirida se convirtió en una fuente

directa de conocimiento. En la práctica, los estudiantes diseñaron campañas de comunicación, elaboraron presupuestos publicitarios y realizaron simulaciones de negociación con clientes reales, lo que permitió establecer una conexión profunda entre el conocimiento técnico y la realidad del entorno local.

2.4.1.1. El aprendizaje situado

La segunda estrategia núcleo se correspondió con el aprendizaje situado, entendido como la vinculación del saber académico con las problemáticas concretas del contexto. En este sentido, cada proyecto estudiantil se desarrolló con base en las necesidades comunicacionales de los microemprendimientos del cantón Milagro, fortaleciendo de este modo la pertinencia social de la práctica docente.

2.4.1.2. La evaluación auténtica

La tercera estrategia núcleo fue la evaluación auténtica, definida por Tobón (2023) como el proceso de valoración de desempeños reales en contextos significativos. En lugar de pruebas teóricas, los estudiantes fueron evaluados mediante productos verificables: presupuestos funcionales, informes de resultados y presentaciones públicas. Este tipo de evaluación permitió observar no solo los conocimientos adquiridos, sino también las habilidades interpersonales, la creatividad y la capacidad para resolver problemas reales con recursos limitados.

La pedagogía crítica constituyó un eje transversal de las estrategias núcleo. Inspirada en el pensamiento freireano, la docente fomentó un aprendizaje emancipador, en el cual los estudiantes reconocieran su potencial transformador dentro de la sociedad. Las discusiones reflexivas en clase se centraron en el papel del comunicador como agente de cambio, capaz de utilizar los medios de comunicación como herramientas para la equidad y la justicia social. En consecuencia, este enfoque promovió una comprensión ética del marketing y la comunicación, trascendiendo la visión meramente instrumental del mercado.

Asimismo, se fortaleció la retroalimentación formativa como herramienta de acompañamiento continuo. A lo largo del semestre, la docente mantuvo sesiones de tutoría grupal e individual, ofreciendo comentarios cualitativos orientados a la mejora y al fortalecimiento de la autonomía. Esta práctica coincidió con los planteamientos de Biggs y Tang (2011), quienes sostienen que la retroalimentación efectiva constituye el vínculo

que convierte la evaluación en aprendizaje. Como resultado, se generó un entorno académico más participativo, donde los estudiantes asumieron el control de su propio proceso formativo.

Otra dimensión central fue la reflexión sistemática, que le permitió a la docente analizar sus propias prácticas y ajustar las estrategias conforme a las necesidades emergentes del grupo. Siguiendo a Schön (1992), esta reflexión en y sobre la acción posibilitó la construcción de un conocimiento práctico fundamentado, en el que cada clase se convirtió en un laboratorio de innovación pedagógica. Además, la experiencia fue documentada cuidadosamente en bitácoras, que sirvieron como evidencias y fuente para la sistematización del proceso.

De igual forma, se incorporó la investigación acción participativa, según Kemmis y McTaggart (2005), como metodología transversal, involucrando a los estudiantes en la coevaluación de sus propios procesos. Esta práctica fomentó la corresponsabilidad en la toma de decisiones académicas, estimulando la metacognición y el pensamiento crítico. En términos de aprendizaje, esta metodología permitió que los participantes no fueran solo receptores, sino también productores de conocimiento pedagógico.

Las estrategias núcleo también contribuyeron a la formación de competencias profesionales en comunicación estratégica. Los estudiantes adquirieron habilidades para planificar medios, analizar audiencias y gestionar presupuestos con criterio técnico y ético. Además, desarrollaron la capacidad de identificar oportunidades en el entorno local, convirtiendo sus proyectos académicos en microemprendimientos viables. En consecuencia, la docencia se transformó en un motor de desarrollo económico y social.

Por otro lado, la experiencia evidenció un cambio en la relación entre el conocimiento y la práctica. El aprendizaje dejó de ser una transferencia unidireccional para convertirse en un proceso dialógico y constructivo. De este modo, el aula se redefinió como un espacio de cooperación, donde la diversidad de experiencias individuales enriqueció la comprensión colectiva. Este ambiente inclusivo fortaleció la cohesión grupal y mejoró los niveles de participación, aspectos esenciales para el aprendizaje profundo, según la UNESCO (2020).

Finalmente, las estrategias núcleo demostraron que la innovación educativa no depende exclusivamente de los recursos materiales, sino de la capacidad docente para generar entornos significativos de aprendizaje. El énfasis en la experiencia, la reflexión y la acción permitió que los estudiantes no solo adquirieran competencias técnicas, sino también una

conciencia social de su rol profesional. En síntesis, la práctica docente, en este sentido, se consolidó como un espacio de investigación aplicada y transformación social.

2.4.2. Estrategias de soporte aplicadas

El fortalecimiento de un proceso educativo innovador no depende únicamente de las estrategias núcleo, sino también de los soportes que garantizan su sostenibilidad en el tiempo y su adaptabilidad a las condiciones reales del contexto. En el caso de la experiencia desarrollada en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), las estrategias de soporte fueron diseñadas para crear un entorno de acompañamiento continuo, integrando recursos tecnológicos, metodológicos y humanos. En consecuencia, estas acciones aseguraron que la práctica docente trascendiera la improvisación, convirtiéndose en un proceso planificado, articulado y sensible a las necesidades del estudiantado.

Las estrategias de soporte implementadas en la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto* fueron ocho. Cada una de ellas consolidó el ecosistema educativo como un espacio integral de acompañamiento. Al combinar mediación tecnológica, tutorías personalizadas, gestión emocional, coevaluación y recursos interdisciplinarios, se garantizó un aprendizaje sostenible y adaptativo. En suma, estas acciones confirmaron que el soporte docente no es una función complementaria, sino un pilar esencial para la innovación educativa y la permanencia estudiantil.

2.4.2.1. La mediación tecnológica educativa

La primera estrategia de soporte fue la mediación tecnológica educativa, la cual permitió la gestión de aprendizajes a través de plataformas digitales accesibles y colaborativas. Se implementaron herramientas como Google Classroom, Trello, Canva y Drive, que funcionaron como espacios de organización, entrega de evidencias y seguimiento del progreso individual. La mediación tecnológica en la educación superior no debe limitarse a la digitalización de contenidos, sino orientarse hacia el diseño de ecosistemas que favorezcan la interacción, la autonomía y la co–creación del conocimiento. En este sentido, el uso de recursos digitales en la UNEMI facilitó la comunicación asíncrona, la entrega oportuna de retroalimentación y la construcción de una comunidad virtual activa.

2.4.2.2. La tutoría personalizada

La tutoría personalizada constituyó otra pieza clave del soporte pedagógico. Este acompañamiento individualizado permitió atender las diferencias en ritmos de aprendizaje, contextos personales y niveles de competencia técnica. La docente mantuvo sesiones de orientación tanto presenciales como virtuales, lo que fortaleció la motivación y la permanencia académica del grupo. De acuerdo con la UNESCO (2020), la tutoría universitaria es una estrategia de equidad que posibilita la inclusión educativa al ofrecer acompañamiento significativo a quienes enfrentan condiciones de vulnerabilidad. En consecuencia, en esta experiencia la tutoría se consolidó como un espacio de diálogo empático, orientado al desarrollo de la autonomía profesional y a la gestión responsable de los proyectos académicos.

2.4.2.3. La gestión emocional y motivacional del grupo

Una tercera estrategia de soporte fue la gestión emocional y motivacional del grupo. La docente implementó dinámicas de apertura en clase y actividades de bienestar que ayudaron a disminuir la ansiedad y la frustración asociadas al trabajo creativo y a la entrega de resultados. Como plantea Morin (2021), la educación debe integrar la dimensión humana y afectiva del aprendizaje, reconociendo que la emoción es el motor de la reflexión profunda. De esta manera, este componente emocional, a menudo subestimado en la educación superior, se convirtió en un factor determinante para mantener el entusiasmo, la perseverancia y la cohesión grupal.

2.4.2.4. La coevaluación y la retroalimentación colaborativa

La coevaluación y la retroalimentación colaborativa también se consolidaron como mecanismos de soporte. Los estudiantes fueron partícipes en la revisión de los proyectos de sus pares, aplicando rúbricas consensuadas previamente. Este ejercicio fomentó el pensamiento crítico y la autocrítica constructiva, al tiempo que fortaleció la responsabilidad compartida en el aprendizaje. Según Tobón (2023), la evaluación formativa se convierte en auténtica cuando incluye la voz del estudiante y se transforma en un proceso de aprendizaje en sí mismo. En definitiva, la práctica de la coevaluación permitió que cada participante reconociera la diversidad de enfoques, valorara los aciertos y propusiera mejoras desde una perspectiva colaborativa.

2.4.2.5. La diversificación de recursos didácticos

Otra estrategia de soporte aplicada fue la diversificación de recursos didácticos. La docente diseñó materiales de apoyo en distintos formatos (videos explicativos, infografías, guías interactivas y pódcast), adaptados a los estilos de aprendizaje del grupo. Esta pluralidad de recursos contribuyó a democratizar el acceso al conocimiento y a promover la autonomía. Según Biggs y Tang (2011), el aprendizaje profundo se produce cuando los estudiantes pueden interactuar con la información de múltiples formas, construyendo significados a partir de la experiencia. En este caso, los recursos digitales no solo complementaron la clase presencial, sino que extendieron la experiencia educativa más allá del aula.

2.4.2.6. La articulación interdisciplinaria

Asimismo, la articulación interdisciplinaria actuó como una estrategia de soporte transversal. La docente gestionó la colaboración con otros programas académicos de la UNEMI, lo que permitió a los estudiantes recibir orientación de expertos en áreas complementarias, como administración, diseño gráfico y producción audiovisual. De este modo, esta apertura fomentó una visión integral del proceso comunicativo y del trabajo en equipo, respondiendo al enfoque de Wenger (1998) sobre las comunidades de práctica como entornos que amplían la comprensión colectiva y la resolución de problemas complejos.

2.4.2.7. La gestión del tiempo y la productividad académica

Otra estrategia de soporte consistió en la gestión del tiempo y la productividad académica. Se introdujeron técnicas de planificación personal y de priorización de tareas, enseñando a los estudiantes a manejar plazos y recursos de manera eficiente. Estas prácticas contribuyeron al desarrollo de la autodisciplina, un elemento esencial para la formación profesional y la sostenibilidad del aprendizaje autónomo.

2.4.2.8. La metodología

En el plano institucional, el componente metodológico fue un soporte que se integró a las políticas de innovación educativa de la UNEMI. La experiencia fue reconocida como un modelo replicable en otras asignaturas, dada su capacidad para combinar tecnología, acompañamiento humano y pertinencia social. En consecuencia, esta alineación con los

objetivos de calidad académica demuestra la coherencia entre la práctica docente individual y la visión institucional sobre la universidad como nodo de innovación en contextos emergentes.

Finalmente, las estrategias de soporte fortalecieron el sentido de pertenencia del estudiantado, permitiendo que los logros individuales se proyectaran como éxitos colectivos. La colaboración constante, la comunicación abierta y la integración tecnológica generaron un clima de confianza y resiliencia, en el que la docencia se consolidó como práctica ética y transformadora. En síntesis, el soporte pedagógico no se limitó a la asistencia técnica o emocional, sino que se convirtió en un marco estructural que potenció la autonomía, la equidad y la creatividad.

2.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas

Toda práctica docente innovadora se enfrenta inevitablemente a situaciones imprevistas, limitaciones institucionales o desigualdades estructurales que ponen a prueba su sostenibilidad. En el caso de la experiencia desarrollada en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), la docente–investigadora tuvo que responder de manera creativa ante los desafíos derivados del acceso desigual a la tecnología, la disponibilidad de recursos materiales y las cargas laborales del estudiantado. En consecuencia, estas condiciones demandaron la implementación de ocho estrategias de contingencia orientadas a garantizar la continuidad del aprendizaje, la inclusión y la calidad del proceso educativo.

2.4.3.1. La flexibilización de los tiempos y modalidades de entrega

La flexibilización de los tiempos y modalidades de entrega fue la primera respuesta estratégica. Ante las diferencias de conectividad y horarios laborales de los estudiantes, se estableció un sistema de evaluación escalonado que permitió adaptarse a los contextos individuales sin sacrificar los estándares académicos. Esta práctica coincide con la noción de educación resiliente planteada por Maldonado y Ospina (2023), quien sostiene que la flexibilidad es un principio de equidad que reconoce la diversidad de circunstancias sin renunciar a la excelencia. En este sentido, la docente reorganizó cronogramas, amplió plazos y ofreció opciones asíncronas de participación, fortaleciendo la continuidad pedagógica y el sentido de compromiso del grupo.

2.4.3.2. La optimización de recursos disponibles

En segundo lugar, se desarrolló una estrategia de optimización de recursos disponibles, fundamentada en la creatividad y la autogestión. Los estudiantes utilizaron software libre como DaVinci Resolve, Canva y CapCut, materiales reciclados para prototipos y equipos compartidos, evidenciando que la limitación material puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje. Esta metodología se enmarca en el paradigma de la educación sustentable, que busca formar profesionales capaces de innovar desde la escasez. Según la UNESCO (2020), el uso responsable y ético de los recursos constituye un indicador de madurez profesional y de compromiso con los objetivos de desarrollo sostenible.

2.4.3.3. La comunicación asíncrona sostenida

Otra estrategia esencial fue la comunicación asíncrona sostenida, mediante el uso de canales digitales como WhatsApp, Telegram y Google Classroom. Estos medios facilitaron la interacción constante entre la docente y el estudiantado, superando las barreras de tiempo y espacio. De acuerdo con Jara (2018), la sistematización educativa requiere mantener flujos comunicativos abiertos que permitan la reflexión colectiva sobre la práctica. Por consiguiente, la creación de grupos virtuales activos favoreció la colaboración horizontal, la resolución inmediata de dudas y la socialización de logros individuales, convirtiendo la virtualidad en una extensión natural del aula universitaria.

2.4.3.4. La gestión emocional compartida

Asimismo, la docente aplicó la estrategia de gestión emocional compartida, comprendiendo que las crisis académicas suelen acompañarse de tensiones psicológicas. Se promovieron espacios de diálogo empático, donde los estudiantes pudieron expresar sus preocupaciones, frustraciones o expectativas. Este enfoque, inspirado en la visión humanista de Morin (2021), reconoció al estudiante como un sujeto integral, no solo como receptor de contenidos. En consecuencia, la educación emocional se convirtió en una estrategia de contención, fortaleciendo la resiliencia individual y grupal.

2.4.3.5. La evaluación adaptativa

En el ámbito evaluativo, se implementó la evaluación adaptativa, centrada en el progreso individual más que en la comparación grupal. Este modelo permitió valorar el es-

fuerzo, la mejora y la transferencia de aprendizajes en condiciones cambiantes. Según Tobón (2023), la evaluación adaptativa contribuye a reducir la ansiedad académica y a reforzar la autoeficacia del estudiante, al mismo tiempo que garantiza la validez del proceso formativo. En la práctica, los criterios de evaluación fueron revisados colectivamente, ajustándolos a las necesidades emergentes del grupo y documentando cada decisión en la bitácora de sistematización.

2.4.3.6. La creación de microcomunidades de apoyo

Un componente clave dentro de las estrategias de contingencia fue la creación de microcomunidades de apoyo entre los propios estudiantes. Estos equipos se organizaron para compartir recursos, coordinar entregas y sostener la motivación colectiva. La docente impulsó esta iniciativa como una forma de aprendizaje colaborativo basado en la solidaridad. Tal como señala Wenger (1998), las comunidades de práctica constituyen redes de aprendizaje que se nutren de la cooperación y el reconocimiento mutuo. En este contexto, la colaboración entre pares permitió distribuir responsabilidades y mantener la continuidad del trabajo incluso ante los imprevistos.

2.4.3.7. El rol mediador del docente como facilitador flexible

Otra medida de contingencia fue el fortalecimiento del rol mediador del docente como facilitador flexible. La docente, más que impartir contenidos, gestionó procesos, ajustó estrategias y mantuvo una escucha activa ante las dificultades emergentes. Esta adaptabilidad coincide con la docencia reflexiva, que se define por la capacidad de responder al cambio sin perder la intencionalidad pedagógica. En consecuencia, cada obstáculo fue transformado en un recurso didáctico para fomentar la resiliencia profesional del futuro comunicador.

2.4.3.8. La metodología de aprendizaje emergente

Además, se aplicó la metodología de aprendizaje emergente, que permitió adaptar los objetivos curriculares según las condiciones contextuales. Este enfoque reconoce que el conocimiento es una red en constante construcción y que el aprendizaje debe ser capaz de evolucionar junto con las circunstancias. Bajo esta lógica, la docente replanteó los proyectos finales, permitiendo que los estudiantes modificaran sus objetivos y estrategias conforme a los cambios de su entorno.

Sobre la base de lo expuesto, se puede señalar que las estrategias de contingencia desplegadas también contribuyeron a fortalecer la identidad institucional de la UNEMI como universidad pública comprometida con la inclusión y la equidad. La capacidad de sostener los procesos educativos en escenarios adversos demostró la pertinencia social del modelo, reafirmando el papel de la educación superior como espacio de oportunidad.

Finalmente, la experiencia evidenció que la resiliencia educativa no solo se manifiesta en la superación de obstáculos, sino también en la consolidación de aprendizajes significativos que perduran más allá de la coyuntura. Los estudiantes desarrollaron competencias de autogestión, empatía y trabajo colaborativo, atributos que fortalecen su perfil profesional y ciudadano. En conclusión, la contingencia, lejos de ser una interrupción del proceso, se convirtió en una oportunidad para repensar la educación desde la flexibilidad, la creatividad y la humanidad.

2.4.4. Arquitectura del ecosistema estratégico

La experiencia pedagógica desarrollada en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) se consolidó progresivamente como un sistema vivo, adaptativo y autorregulable, en el que las distintas estrategias núcleo, de soporte y de contingencia se integraron para formar un ecosistema estratégico de innovación docente. Este modelo no surgió de manera improvisada, sino como resultado de un proceso de observación, reflexión y ajuste continuo que permitió articular la teoría educativa con la práctica cotidiana. Desde la perspectiva de la docente–investigadora, la enseñanza universitaria debía concebirse como un sistema abierto, donde cada componente (estudiantes, docente, entorno, comunidad y tecnología) cumple una función interdependiente dentro de una estructura dinámica.

En el núcleo del ecosistema se ubicó el aprendizaje experiencial, entendido como el eje articulador de todas las acciones pedagógicas. Este enfoque, basado en el modelo de Kolb (1984), concibe el aprendizaje como una espiral continua de acción, reflexión y conceptualización. En el contexto de la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto*, la docente promovió experiencias de aplicación real en proyectos de comunicación, presupuesto y planificación estratégica, que permitieron al estudiantado consolidar sus competencias técnicas y éticas a través de la práctica situada. En consecuencia, este núcleo representó la fuerza gravitacional del ecosistema, alrededor del cual orbitaban las estrategias complementarias.

El segundo nivel estructural estuvo conformado por las estrategias de soporte, que actuaron como el entramado logístico y emocional que sostenía la innovación pedagógica. En este nivel convergieron la mediación tecnológica, la tutoría personalizada, la gestión emocional y la coevaluación entre pares, garantizando la permanencia y la participación activa del grupo. Según Wenger (1998), los entornos de aprendizaje adquieren sentido cuando se configuran como comunidades de práctica, donde la colaboración y la identidad profesional se construyen colectivamente. En la experiencia de la UNEMI, este nivel de soporte funcionó como un tejido relacional que conectó los aprendizajes individuales con el propósito común del curso.

En la capa externa del ecosistema se situaron las estrategias de contingencia, concebidas como mecanismos de adaptación y resiliencia frente a la incertidumbre. Estas acciones, como la flexibilización de cronogramas, la comunicación asincrónica y la evaluación adaptativa, permitieron sostener el proceso educativo en momentos críticos, reafirmando la capacidad de respuesta de la docente y del grupo ante los desafíos del entorno.

La interacción entre estos tres niveles generó un modelo de retroalimentación sistémica, en el cual cada componente influía y se nutría del otro. La docente aplicó metodologías de seguimiento basadas en microciclos de acción–reflexión–acción, documentando cada fase en las bitácoras y registros de campo. Esta práctica coincidió con el enfoque de Jara (2018) sobre la sistematización educativa como un proceso de reconstrucción crítica de la práctica. Gracias a esta dinámica, el ecosistema no solo fue una estructura conceptual, sino también una herramienta operativa que orientó la toma de decisiones pedagógicas.

Además, la arquitectura del ecosistema incluyó un componente social y comunitario. Los proyectos desarrollados por los estudiantes trascendieron los límites del aula, impactando directamente en su entorno inmediato. La docente fomentó la vinculación con microemprendimientos locales, organizaciones comunitarias y negocios familiares, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia de responsabilidad social universitaria. La universidad contemporánea debe actuar como un nodo articulador entre el conocimiento científico y las necesidades de desarrollo local; en este caso, la UNEMI materializó esa función a través del aprendizaje situado y la interacción directa con la comunidad.

Otro elemento estructural de la arquitectura del ecosistema fue la interdisciplinariedad. La docente propició la colaboración con otras áreas académicas, como diseño gráfico, producción audiovisual y administración. De esta manera, esta transversalidad favoreció la comprensión integral de los problemas comunicacionales y el desarrollo de competencias profesionales más complejas. En coherencia con Morin (2001), la experiencia

evidenció que la educación debe superar la fragmentación del conocimiento y promover una visión integradora de la realidad, donde la complejidad se aborde desde múltiples perspectivas.

Desde una dimensión epistemológica, el ecosistema estratégico se sustentó en la teoría de la complejidad educativa, que considera al proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema no lineal, interdependiente y sensible al contexto. Cada intervención pedagógica generaba retroalimentaciones imprevistas que, lejos de representar obstáculos, se convertían en oportunidades de aprendizaje. En consecuencia, esta mirada permitió a la docente asumir la incertidumbre como una aliada y no como una amenaza, alineándose con la propuesta de Morin (2021) sobre la necesidad de educar para la incertidumbre.

Asimismo, la arquitectura del ecosistema favoreció la coherencia entre la planificación y la acción, evitando la fragmentación entre el diseño curricular y la experiencia vivida. La docente aplicó un enfoque de planeación flexible, en el que las estrategias y los indicadores de logro podían ajustarse según la evolución del grupo. Este principio operativo respondió a los postulados de Tobón (2023), quien plantea que la gestión educativa por competencias debe concebirse como un proceso en constante revisión, donde la planificación es un medio y no un fin.

Un aspecto clave fue la incorporación de un sistema de indicadores cualitativos y cuantitativos para el seguimiento del proceso. Estos indicadores, diseñados junto con los estudiantes, incluyeron la participación activa, la calidad de las entregas, el nivel de reflexión, la colaboración y la autogestión. De este modo, este enfoque compartido permitió hacer visibles los avances del grupo y fundamentar las decisiones pedagógicas, cumpliendo con los criterios de triangulación y validez propuestos por Yin (2014) en los estudios de caso educativos.

2.4.4.1. El ecosistema como un sistema vivo

Finalmente, la arquitectura del ecosistema estratégico no se limitó a una estructura teórica, sino que se convirtió en un modelo vivo de innovación educativa. La experiencia demostró que, cuando las estrategias pedagógicas se articulan de manera sistémica, el aula universitaria puede transformarse en un espacio de investigación aplicada, vinculación social y aprendizaje continuo. En consecuencia, este ecosistema, en su conjunto, evidenció que la docencia universitaria es un acto de diseño complejo, donde el conocimiento se construye colectivamente y la innovación se nutre de la reflexión constante.

Figura 2.1: Ecosistema estratégico de innovación docente

Fuente: elaboración propia.

La arquitectura del ecosistema estratégico implementado en la UNEMI configuró una estructura pedagógica integral y autorregulable, capaz de equilibrar la estabilidad del aprendizaje con la flexibilidad de la práctica docente. La integración de estrategias núcleo, de soporte y de contingencia consolidó un modelo sostenible de innovación, donde la teoría y la práctica convergieron en un mismo flujo de acción. En suma, este ecosistema no solo fortaleció los aprendizajes técnicos y reflexivos de los estudiantes, sino que también demostró el potencial transformador de la educación universitaria cuando se concibe como una red viva de interacciones.

2.4.4.2. Implementación pedagógica y evaluación auténtica

La fase de implementación representó el momento más significativo de la experiencia docente desarrollada en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), puesto que fue el punto en el que las estrategias diseñadas se tradujeron en acciones concretas, observables y medibles dentro del aula. En esta etapa, la docente–investigadora asumió el desafío de transformar los lineamientos teóricos en experiencias tangibles, priorizando la evaluación auténtica como eje transversal del proceso. A diferencia de los modelos tradicionales basados en exámenes memorísticos o productos descontextualizados, esta evaluación buscó valorar el aprendizaje significativo, la transferencia de conocimientos y la competencia para resolver problemas reales.

La planificación de la implementación pedagógica se estructuró a partir de microciclos de trabajo en los que los estudiantes definieron objetivos, ejecutaron acciones, midieron resultados y reflexionaron sobre sus aprendizajes. Cada ciclo integró fases de observación, experimentación y ajuste, siguiendo la lógica del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y la secuencia de investigación–acción propuesta por Kemmis y McTaggart (2005). En consecuencia, esta metodología permitió que la docencia dejara de ser un acto de transmisión y se convirtiera en un proceso de construcción colectiva de conocimiento.

Uno de los pilares de la implementación fue la documentación sistemática del proceso. La docente fomentó el uso de bitácoras de aprendizaje, matrices de evaluación, registros de costos y análisis reflexivos, que sirvieron tanto como evidencias de los resultados alcanzados como insumos para la sistematización final. Según Jara (2018), la práctica educativa solo puede convertirse en conocimiento pedagógico cuando se documenta, analiza y comparte críticamente. De esta forma, los registros no solo cumplieron una función

administrativa, sino también epistemológica, al permitir comprender las transformaciones ocurridas en la práctica docente y en el aprendizaje estudiantil.

La evaluación auténtica fue el instrumento principal de valoración del desempeño. Inspirada en los planteamientos de Tobón (2023), la docente elaboró rúbricas con criterios claros, indicadores observables y niveles de logro definidos, los cuales fueron socializados con los estudiantes al inicio del curso. Este enfoque garantizó transparencia, equidad y coherencia pedagógica. Además, los estudiantes participaron en la construcción de algunos criterios, fortaleciendo su sentido de corresponsabilidad. Por tanto, la evaluación se concibió como un acto dialógico y reflexivo más que como un evento punitivo.

Durante la implementación de la experiencia, la docente aplicó una estrategia denominada evaluación en espiral, que consistió en la retroalimentación continua y la mejora progresiva de los productos académicos. Cada entrega parcial fue acompañada de observaciones formativas, orientadas a la mejora del desempeño y a la comprensión del error como oportunidad de aprendizaje. Esta práctica responde a los principios de Biggs y Tang (2011), quienes sostienen que la enseñanza eficaz es aquella que alinea los resultados esperados, las actividades de aprendizaje y los sistemas de evaluación dentro de un ciclo coherente.

Otro aspecto crucial fue la triangulación de fuentes de evidencia, que permitió fortalecer la validez de los resultados obtenidos. Se combinaron distintos tipos de datos: observaciones de clase, autoevaluaciones de los estudiantes, bitácoras reflexivas y análisis de productos finales. Según Yin (2014), la triangulación garantiza la credibilidad de los estudios de caso educativos al integrar múltiples perspectivas y reducir los sesgos interpretativos. En consecuencia, este procedimiento enriqueció la sistematización, dotándola de rigor metodológico y solidez analítica.

En la dimensión pedagógica, la docente enfatizó la autonomía y autorregulación del aprendizaje. Los estudiantes asumieron un rol activo en la planificación, ejecución y evaluación de sus proyectos, desarrollando habilidades de gestión, pensamiento crítico y comunicación efectiva. Este protagonismo coincide con los postulados de Flick (2014), quien destaca que el aprendizaje significativo se potencia cuando el sujeto participa activamente en la interpretación y evaluación de su propio proceso.

La implementación pedagógica también consideró la inclusión y la diversidad como principios rectores. La docente adaptó las estrategias de enseñanza y evaluación para atender distintos estilos de aprendizaje, capacidades tecnológicas y niveles de experiencia previa. Según la UNESCO (2022), la inclusión educativa no se limita al acceso, sino

que implica crear condiciones que permitan a cada estudiante aprender desde su singularidad. En este contexto, la personalización de los acompañamientos fue clave para evitar la exclusión y garantizar la participación efectiva de todos los miembros del grupo.

En cuanto a la gestión del aprendizaje, la docente implementó herramientas digitales de seguimiento como Trello y Google Sheets, donde los estudiantes registraban avances semanales, gastos estimados y resultados de difusión. Este uso de la tecnología fortaleció la transparencia y permitió la autoevaluación constante. Un resultado destacado de esta implementación fue la consolidación del aprendizaje significativo y transferible. Los estudiantes no solo aprendieron a elaborar presupuestos o planificar campañas, sino que comprendieron el valor de gestionar sus propios proyectos como futuros profesionales autónomos. En efecto, el conocimiento adquirido trascendió los límites del aula, reflejándose en emprendimientos reales y propuestas de servicios audiovisuales sostenibles. Este resultado empírico demuestra que la docencia universitaria puede convertirse en una incubadora de innovación social.

Finalmente, la evaluación auténtica y la implementación pedagógica reafirmaron el papel del docente como investigador y diseñador de experiencias. La práctica dejó de ser un conjunto de actividades rutinarias para transformarse en una construcción intelectual orientada a la mejora continua. En conclusión, la docente–investigadora, al reflexionar sobre los resultados, logró identificar patrones, desafíos y oportunidades que enriquecieron su práctica y aportaron conocimiento al campo educativo.

2.4.4.3. Cierre integrador del ecosistema de innovación docente

El cierre del proceso de sistematización de la experiencia desarrollada en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) representa la culminación de un recorrido que no solo reorganizó una experiencia docente innovadora, sino que la transformó en un modelo de referencia para la educación universitaria ecuatoriana. En efecto, este cierre integrador constituye una reflexión crítica sobre los aprendizajes generados, los desafíos enfrentados y las proyecciones futuras de un ecosistema educativo que evolucionó desde la práctica hacia la teoría y viceversa, demostrando que la docencia es, ante todo, un ejercicio de construcción epistemológica situada.

Cada nivel cumplió una función específica, pero su interacción permitió construir una arquitectura flexible y autorregulable, capaz de sostener el aprendizaje incluso frente a limitaciones externas. Este principio de interdependencia se alinea con el enfoque de Morin

(2021), quien sostiene que la educación del siglo XXI debe comprender la complejidad de los sistemas humanos y su capacidad de transformación continua.

En este cierre, la docente–investigadora identificó que la coherencia metodológica fue el eje vertebral del éxito del ecosistema. La planificación inicial, sustentada en el aprendizaje basado en la experiencia (Kolb, 1984) y la sistematización reflexiva (Jara, 2018), se mantuvo como hilo conductor durante todo el proceso, permitiendo que la acción pedagógica se transformara en conocimiento transferible. En consecuencia, este nivel de coherencia no solo garantizó la consistencia interna del proyecto, sino que también favoreció su sostenibilidad, al proveer un marco teórico que puede replicarse y adaptarse en otros contextos universitarios.

Uno de los aportes más relevantes del cierre fue la identificación de impactos observables en tres dimensiones: (a) la académica, al evidenciar una mejora en la comprensión crítica de los estudiantes sobre la planificación y evaluación de medios; (b) la socioeducativa, al promover la inclusión, la equidad y la responsabilidad social mediante la vinculación con comunidades y microemprendimientos locales; y (c) la profesional, al fortalecer competencias transversales como la gestión de proyectos, la comunicación efectiva y la autorregulación del aprendizaje. Estas dimensiones reflejan el tránsito del aula tradicional hacia un espacio de innovación aplicada, donde la docencia se convierte en práctica investigativa y la evaluación en herramienta de transformación social.

En términos epistemológicos, la experiencia reafirmó el valor de la sistematización como método científico alternativo, orientado no a la verificación de hipótesis, sino a la comprensión profunda de los procesos vividos. En este caso, el proceso permitió a la docente reconstruir críticamente su propia práctica, otorgándole sentido, estructura y proyección teórica. En suma, cada registro, reflexión y ajuste se convirtieron en piezas de un corpus pedagógico sustentado en la evidencia.

El cierre del ecosistema implicó una relectura de las tensiones entre lo planificado y lo emergente. La docente reconoció que la flexibilidad fue la clave que permitió sostener la innovación sin perder el rumbo metodológico. Por consiguiente, esta comprensión permitió concebir el error, la demora o la improvisación no como fallas, sino como oportunidades de aprendizaje adaptativo. De esta manera, la práctica docente se redefinió como un proceso abierto, capaz de reorganizarse frente a los desafíos sin perder su identidad.

Desde la dimensión institucional, el cierre evidenció la alineación del proyecto con la política de innovación educativa de la UNEMI, que promueve la transformación digital, la educación inclusiva y la vinculación social universitaria. En este sentido, la experiencia

aportó insumos para futuras líneas de acción institucional, como la creación de comunidades docentes de práctica, el fortalecimiento de la investigación educativa aplicada y el diseño de repositorios de buenas prácticas. Este impacto trasciende la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto*, convirtiéndose en una contribución al modelo educativo universitario ecuatoriano.

En el plano personal y profesional, la docente–investigadora destacó que el proceso de sistematización le permitió redefinir su identidad docente desde una mirada más reflexiva, crítica y propositiva. Al analizar sus propias estrategias, identificó que la enseñanza no solo transmite saberes, sino que también modela formas de ser, pensar y actuar en el mundo. Este nivel de autoconocimiento pedagógico se traduce en sabiduría profesional reflexiva, un atributo esencial para sostener la innovación educativa en entornos cambiantes. Así, la experiencia no solo transformó a los estudiantes, sino también a la docente que la condujo.

El cierre integrador también reveló la necesidad de consolidar un modelo de evaluación continua del ecosistema, que permita medir su sostenibilidad a largo plazo. Para ello, se propuso el uso de indicadores mixtos, cuantitativos y cualitativos, relacionados con la participación, la transferencia de aprendizajes, la producción académica y el impacto comunitario. En coherencia con Yin (2014), la triangulación de estos indicadores garantizará la validez del modelo y su replicabilidad en otros espacios académicos de la región.

En conclusión, el ecosistema de innovación docente se consolidó como un ejemplo de aprendizaje organizacional en acción. La experiencia demostró que, cuando la docencia se asume como una práctica reflexiva, colaborativa y abierta al cambio, puede convertirse en motor de transformación institucional. En definitiva, este cierre no marca un final, sino un punto de inflexión: la base para seguir construyendo una pedagogía universitaria más humana, contextualizada y científicamente sustentada.

2.5. Evaluación: instrumentos, indicadores y análisis

El cierre del apartado anterior permitió comprender la arquitectura del ecosistema estratégico, donde las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia actuaron como engranajes interdependientes de un mismo proceso formativo. Asimismo, se explicó cómo la experiencia fue implementada de manera consciente, articulando teoría, práctica y emoción. En este sentido, este camino consolidó la coherencia entre la intencionalidad pedagógica y las acciones ejecutadas, demostrando que la innovación no reside única-

mente en el diseño, sino en su capacidad de adaptarse, sostenerse y generar aprendizajes significativos en contextos reales.

Por su parte, el presente apartado se configura como la síntesis del proceso de sistematización. Asimismo, recoge los hallazgos de dicho proceso, enfocándose en la evaluación auténtica como herramienta para comprender los resultados de aprendizaje, pero también como medio de transformación docente y social. En coherencia con Jara (2018), la evaluación de experiencias educativas debe servir para interpretar los sentidos y aprendizajes que emergen de la práctica, más que para emitir juicios de éxito o fracaso.

El módulo presenta una estructura analítica en cinco secciones: (a) los fundamentos conceptuales de la evaluación auténtica, (b) la descripción de los instrumentos y rúbricas, (c) el análisis de los indicadores y evidencias, (d) la validez, fiabilidad y pertinencia pedagógica, y (e) el cierre integrador y las recomendaciones. Cada sección entrelaza teoría y práctica para construir una visión integral del proceso evaluativo, manteniendo la coherencia con la narrativa de los módulos anteriores.

2.5.1. Fundamentos de la evaluación auténtica

La evaluación es el eje que articula la práctica docente con la reflexión pedagógica; es el puente que permite comprender si los procesos desarrollados en el aula logran transformar las formas de aprender y enseñar. En la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), este principio se materializó en la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto*, perteneciente a la carrera Multimedia y Producción Audiovisual, donde la docente impulsó un modelo de aprendizaje basado en la acción, la investigación y la creación. En este contexto, la evaluación no se concibió como un mecanismo de control, sino como un espacio de diálogo formativo que permitió a cada estudiante reconocer sus avances, asumir sus desafíos y construir conocimiento desde la práctica (Brookhart, 2017).

Desde un enfoque socioformativo, la docente diseñó instrumentos que permitieron observar la evolución integral del estudiantado. Dichos instrumentos —rúbricas, bitácoras, entrevistas y matrices de verificación— se aplicaron de manera continua, retroalimentando las decisiones pedagógicas. En consecuencia, la lógica de la evaluación se apoyó en tres dimensiones interdependientes: (a) la cognitiva, que analiza el conocimiento conceptual; (b) la procedimental, que evalúa el saber hacer; y (c) la actitudinal, que valora el compromiso, la ética y la colaboración (Tobón, 2023). Así, la evaluación se convirtió en

una experiencia viva y reflexiva, coherente con los principios de la educación crítica de Freire (1970).

Evaluar no es simplemente medir, sino comprender cómo ocurre el aprendizaje y qué transformaciones genera en los sujetos. En efecto, la evaluación auténtica se distancia de los modelos tradicionales que priorizan la memorización, proponiendo en su lugar un enfoque reflexivo y situacional que permite valorar el desempeño en contextos reales. En la UNEMI, esta perspectiva cobró especial relevancia debido a la diversidad de perfiles del estudiantado y al compromiso institucional con la innovación pedagógica.

2.5.1.1. Instrumentos de evaluación dentro del ecosistema pedagógico

El ecosistema pedagógico se consolidó mediante un conjunto de instrumentos que permitieron recoger evidencias válidas y triangulables sobre el aprendizaje. En este sentido, estos instrumentos se diseñaron con la intención de hacer visible el proceso, no solo el producto final. Como sostienen Flick (2018) y Maxwell (2020), los instrumentos en educación deben cumplir tres condiciones: pertinencia, fiabilidad y utilidad interpretativa.

2.5.1.1.1. Las rúbricas de desempeño Las rúbricas fueron el eje estructural de la evaluación, puesto que permitieron objetivar criterios, transparentar el proceso y promover la autorregulación del aprendizaje. Una rúbrica eficaz no solo comunica expectativas, sino que también fomenta la metacognición al hacer que el estudiante comprenda qué significa aprender con calidad. A continuación, se presenta un ejemplo de una de las rúbricas empleadas en la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto*.

2.5.1.1.2. Bitácoras reflexivas como instrumento de aprendizaje significativo En coherencia con los principios de la evaluación formativa, Black y Wiliam (2018) las bitácoras reflexivas constituyen uno de los instrumentos más potentes para promover el pensamiento metacognitivo en el aula. En este sentido, su función principal fue permitirle al estudiante narrar su propio proceso de aprendizaje, identificar dificultades, reinterpretar sus logros y formular estrategias de mejora.

Durante el desarrollo del módulo, las bitácoras fueron elaboradas semanalmente y revisadas por la docente con criterios claros de profundidad, coherencia y autocrítica. De esta manera, este procedimiento generó un diálogo pedagógico continuo, en el que la retroalimentación no se limitó a una calificación, sino que se convirtió en un acompañamiento personalizado.

Tabla 2.1: Rúbrica formativa por competencia

Dimensión	**Criterio**	**4 - Alto desempeño**	**3 - Satisfactorio**	**2 - Básico**
Cognitiva	Comprensión teórica	Analiza y aplica conceptos con rigor y originalidad.	Aplica los conceptos con coherencia parcial.	Presenta comprensión limitada.
	Pensamiento crítico	Formula juicios sustentados en evidencia.	Reflexiona con coherencia media.	Emite opiniones descriptivas.
Procedimental	Planificación de medios	Diseña estrategias coherentes, creativas y viables.	Estructura planes funcionales con debilidades.	Desarrolla propuestas incompletas.
	Manejo de herramientas	Domina plataformas y software profesional.	Utiliza parcialmente las herramientas.	Requiere apoyo constante.
Actitudinal	Trabajo colaborativo	Lidera con empatía, aporta soluciones y motiva.	Coopera con compromiso parcial.	Cumple tareas sin iniciativa.
	Ética profesional	Actúa con responsabilidad y coherencia ética.	Cumple parcialmente acuerdos.	Presenta faltas de puntualidad o respeto.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.2: Rúbrica de evaluación de bitácora reflexiva

Criterio	**4 - Sobresaliente**	**3 - Satisfactorio**	**2 - Básico**	**1 - Insuficiente**
Coherencia estratégica	Propone una estrategia integral, contextualizada y viable.	Estrategia funcional pero débil en sustento teórico.	Propuesta general con omisiones conceptuales.	No existe coherencia entre objetivos y acciones.
Creatividad y pertinencia	Presenta ideas originales y adaptadas al entorno.	Muestra creatividad moderada y ejecución parcial.	Usa ideas repetitivas o genéricas.	No evidencia innovación.
Presentación profesional	Cumple estándares técnicos y de comunicación profesional.	Cumple parcialmente con el formato.	Presenta fallas estructurales.	Entrega incompleta o desorganizada.
Análisis de impacto	Evalúa resultados con indicadores claros y datos reales.	Evalúa parcialmente los resultados.	Presenta análisis descriptivo sin indicadores.	No evalúa impacto ni resultados.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con Schön (1983), la reflexión en la acción permite a los profesionales reconstruir su conocimiento en tiempo real, comprendiendo las decisiones que toman durante la práctica. En coherencia con esta perspectiva, las bitácoras de los estudiantes de la asignatura Multimedia y Producción Audiovisual evidenciaron este proceso, especialmente cuando se enfrentaron a dilemas técnicos o éticos al diseñar campañas o gestionar presupuestos. Así, la escritura reflexiva ayudó a transformar la incertidumbre en comprensión, fortaleciendo la autonomía y el pensamiento crítico.

La estructura de la bitácora se organizó en cuatro apartados: (a) descripción de la experiencia (qué se hizo), (b) identificación de las dificultades (qué se observó o sintió), (c) análisis crítico (qué se comprendió o aprendió) y (d) proyección (qué se mejorará o aplicará en la próxima práctica). Este modelo permitió que cada estudiante cerrara un ciclo reflexivo semanal, vinculando teoría, práctica y proyección futura. En efecto, tal como afirma Creswell (2020), los instrumentos cualitativos, cuando se aplican sistemáticamente, fortalecen la fiabilidad interpretativa de los resultados.

El desarrollo de este proyecto permitió verificar la aplicabilidad del conocimiento en contextos reales. En una de las experiencias más destacadas, un grupo de estudiantes creó una microagencia de servicios audiovisuales que, posteriormente, derivó en un emprendimiento formal, generando ingresos sostenibles. En efecto, este hecho, documentado en las bitácoras, confirmó que la evaluación auténtica no solo mide logros académicos, sino que también genera valor social.

2.5.1.2. Análisis de evidencias y validez pedagógica

La fiabilidad y validez de una evaluación dependen de la consistencia de los datos y de la interpretación responsable de los resultados. En el contexto de la sistematización, se empleó la triangulación de fuentes y métodos (Yin, 2014) como estrategia para fortalecer la solidez del análisis. En este sentido, se combinaron tres tipos de evidencias: las directas, correspondientes a productos elaborados por los estudiantes (proyectos, presupuestos, piezas gráficas); las evidencias reflexivas, compuestas por bitácoras, autoevaluaciones y discusiones grupales; y las evidencias observacionales, representadas en notas de campo, matrices de desempeño y registros de la docente.

De acuerdo con Stake (1995), la coherencia entre fuente y método permite garantizar la validez ecológica del proceso, es decir, su correspondencia con la realidad del aula. Asimismo, la triangulación permitió identificar convergencias entre la percepción docente y la autovaloración estudiantil, evidenciando una coincidencia del 87 % en los criterios de logro, lo que respalda la fiabilidad de los instrumentos aplicados.

Por otra parte, la validez del proceso se sustentó en tres principios: (a) *Transparencia:* todos los criterios y rúbricas fueron socializados antes de cada entrega; (b) *Consistencia:* los mismos indicadores se aplicaron en diferentes momentos del proceso; y (c) *Contextualización:* la interpretación de resultados consideró las condiciones socioeconómicas y tecnológicas del entorno UNEMI. Según Creswell y Creswell (2018), este tipo de validez constructiva asegura que la evaluación no mida solo resultados inmediatos, sino también procesos de crecimiento y resiliencia académica. En consecuencia, los estudiantes de Multimedia y Producción Audiovisual demostraron mejoras significativas en competencias como la planificación, la comunicación estratégica y la gestión de recursos.

Los indicadores de evaluación fueron construidos a partir de los desempeños observables definidos en el diseño instruccional de la asignatura, garantizando su coherencia con las competencias del perfil de egreso de la carrera. De esta forma, se priorizó la medición

de procesos más que de resultados finales, considerando la evolución del estudiante como evidencia de aprendizaje profundo.

Entre los principales indicadores se establecieron los siguientes:

- *Capacidad de gestión autónoma del proyecto audiovisual.* Criterio de validez: evidencia de toma de decisiones fundamentadas y resolución de problemas reales.
- *Aplicación de herramientas tecnológicas en contextos auténticos.* Criterio de validez: demostración del uso pertinente y ético de recursos digitales.
- *Reflexión crítica sobre la práctica.* Criterio de validez: existencia de juicios argumentados basados en la observación de la propia experiencia.
- *Trabajo colaborativo y corresponsabilidad.* Criterio de validez: registro de participación activa y acuerdos verificables en las bitácoras grupales.
- *Impacto social y sostenibilidad del proyecto.* Criterio de validez: continuidad del emprendimiento o generación de beneficios tangibles en el entorno.

Cabe señalar que cada indicador fue validado mediante la triangulación de evidencias, combinando observaciones directas, productos audiovisuales y autoevaluaciones reflexivas. En efecto, esta triangulación, recomendada por Flick (2018) y Yin (2014), fortalece la confiabilidad de los resultados al contrastar distintas fuentes y métodos de verificación.

2.5.1.3. Fiabilidad y mejora continua del proceso evaluativo

La fiabilidad del sistema evaluativo se fortaleció mediante la aplicación cíclica de los instrumentos. En efecto, las rúbricas y bitácoras se revisaron periódicamente, lo que permitió ajustar los criterios en función de los hallazgos empíricos. Este proceso de retroalimentación adaptativa garantizó que la evaluación fuera un proceso en evolución constante, alineado con los principios de la innovación docente. La docente asumió una postura investigadora, analizando los resultados de cada ciclo para rediseñar las estrategias de enseñanza. El seguimiento longitudinal mostró que el 92 % de los estudiantes mejoraron su desempeño entre la primera y la última rúbrica. Este dato cuantitativo se complementó con testimonios cualitativos, en los que los estudiantes expresaron mayor confianza en su capacidad para aplicar los contenidos en proyectos reales.

Como afirma Flick (2018), la fiabilidad en la investigación educativa no depende de la repetición exacta de resultados, sino de la coherencia interna y la transparencia metodológica. En este sentido, el sistema de evaluación aplicado en la UNEMI se caracterizó por su flexibilidad adaptativa, permitiendo ajustes continuos sin perder rigurosidad. Finalmente, el proceso fue auditado internamente por la coordinación de la carrera, que verificó la correspondencia entre los instrumentos, los resultados de aprendizaje y los indicadores institucionales. Esta revisión externa aportó legitimidad al proceso, reforzando su sostenibilidad académica.

El análisis de fiabilidad se enfocó en determinar la consistencia interna de los instrumentos aplicados y la estabilidad de los resultados en distintos contextos. Para ello, se recurrió a la comparación entre los desempeños observados en diferentes grupos y semestres, identificando regularidades y variaciones que pudieran indicar sesgos o fortalezas del proceso.

La fiabilidad se garantizó mediante tres mecanismos complementarios:

- *Triangulación de fuentes:* bitácoras, rúbricas y observaciones.
- *Calibración de criterios:* revisión cruzada entre docentes de la carrera.
- *Verificación temporal:* comparación de resultados en distintos momentos del curso.

Este enfoque responde a la propuesta de Creswell (2020), quien plantea que la fiabilidad en la investigación educativa depende tanto de la coherencia metodológica como del juicio interpretativo del docente–investigador.

El análisis preliminar de las evidencias constituyó una fase clave para interpretar la información recopilada durante el proceso. En consecuencia, se organizaron los registros de bitácoras, rúbricas, productos audiovisuales y testimonios en una matriz de interpretación que permitió identificar patrones de desempeño y avances progresivos. Se observó que el 80 % de los estudiantes logró evidenciar autonomía en la gestión de su proyecto, lo cual se reflejó en la planificación de cronogramas, control de gastos y decisiones creativas pertinentes. Asimismo, el 75 % demostró un manejo adecuado de herramientas tecnológicas, integrando software de edición, presupuestación y diseño de forma articulada.

Las bitácoras reflexivas revelaron un alto nivel de pensamiento crítico, especialmente en la capacidad de reconocer errores y proponer mejoras. En palabras de Schön (1992), la práctica reflexiva permite al profesional en formación aprender desde la acción y sobre la

acción, convirtiendo la experiencia en fuente de conocimiento. De igual manera, los productos audiovisuales elaborados demostraron coherencia entre los objetivos del proyecto y la narrativa visual, evidenciando dominio técnico y sentido comunicacional. En este contexto, la docente identificó que el trabajo colaborativo se consolidó como un factor de éxito, especialmente en los grupos que aplicaron estrategias de corresponsabilidad.

Las evidencias trianguladas confirmaron que la metodología implementada permitió alcanzar los resultados de aprendizaje previstos, reforzando la validez pedagógica del proceso. En efecto, tal como plantea Maxwell (2020), el valor de la evidencia en investigación cualitativa radica en su capacidad para sostener interpretaciones plausibles y consistentes con el marco teórico.

2.5.1.4. Cierre integrador del proceso de sistematización

La sistematización del proceso evaluativo en la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto* permitió comprender la relación directa entre la planificación docente, la participación estudiantil y la generación de aprendizajes significativos. Cada instrumento diseñado —rúbricas, bitácoras, proyectos, entrevistas y registros reflexivos— se convirtió en un nodo dentro de un entramado coherente de evidencia formativa.

Desde una perspectiva epistemológica, la docente asumió el modelo de la investigación–acción participativa propuesto por Kemmis y McTaggart (2005), donde cada fase del proceso fue simultáneamente una experiencia de aprendizaje y una oportunidad de transformación. En este sentido, la reflexión sistemática sobre las prácticas permitió no solo evaluar resultados, sino redefinir el sentido de la docencia universitaria en un contexto como el de la UNEMI, caracterizado por su diversidad social y la búsqueda de pertinencia territorial.

Los resultados obtenidos confirman tres hallazgos fundamentales:

- La evaluación auténtica promovió la autonomía y la autoeficacia, generando aprendizajes transferibles.
- El uso de rúbricas y bitácoras fortaleció la capacidad de autorreflexión, consolidando una cultura de mejora continua.
- La integración de evidencias cualitativas y cuantitativas permitió legitimar el proceso desde la mirada institucional y científica.

En suma, el proceso de evaluación transformó la práctica docente en una experiencia de investigación educativa aplicada, en la que el aula se convirtió en un laboratorio de innovación y reflexión. Asimismo, la sistematización de la experiencia permitió constatar que la evaluación, cuando se orienta hacia la autenticidad y la reflexión, se convierte en un instrumento de aprendizaje y no solo de medición. En conclusión, el proceso evaluativo implementado en la UNEMI demostró ser confiable, válido y éticamente coherente, sustentado en la triangulación de fuentes, la transparencia de criterios y la mejora continua.

2.5.1.5. La validez, el sesgo y la factibilidad

En cuanto a la validez, se corroboró la correspondencia entre los indicadores, los resultados y los objetivos formativos. En este sentido, las evidencias respaldaron que los aprendizajes alcanzados fueron producto de procesos genuinos de comprensión y aplicación, lo que otorga validez interna al estudio.

Respecto al sesgo, se identificaron posibles limitaciones derivadas del tamaño reducido de la muestra y del grado de subjetividad en la interpretación de las evidencias. No obstante, dichas limitaciones fueron controladas mediante la triangulación metodológica y la revisión cruzada entre pares académicos, reduciendo el riesgo de distorsión interpretativa.

La factibilidad del modelo se confirmó al observar que los recursos empleados (técnicos, pedagógicos y humanos) fueron adecuados y sostenibles. Por consiguiente, la experiencia puede ser replicada en otras asignaturas de la carrera, siempre que se mantenga la coherencia entre las estrategias de evaluación, los indicadores y la reflexión continua.

2.5.1.6. Conclusiones reflexivas

El análisis global del presente apartado demuestra que la evaluación, cuando se concibe desde un enfoque crítico y participativo, trasciende la función de control y se convierte en un proceso emancipador. En el caso de la UNEMI, la experiencia demostró que la educación superior puede promover aprendizajes contextualizados sin renunciar a la rigurosidad metodológica.

La docente consolidó un modelo de evaluación formativa–transformadora, que combinó las exigencias académicas con la sensibilidad social, respondiendo a los desafíos del entorno ecuatoriano. En consecuencia, este modelo contribuyó a la permanencia es-

tudiantil, al ofrecer herramientas que les permitieron generar ingresos complementarios y fortalecer su identidad profesional, evidenciando un impacto más allá del aula.

La evaluación auténtica, apoyada en los fundamentos de Freire (1970), Kolb (1984) y Tobón (2023), permitió que los estudiantes no solo aprendieran sobre comunicación o presupuestos, sino sobre sí mismos como agentes de cambio. De esta manera, los logros más significativos se evidenciaron en la consolidación de la autonomía, la colaboración y la responsabilidad ética.

Este proceso también implicó una transformación docente: la profesora asumió el rol de mediadora del aprendizaje, diseñando estrategias flexibles, incorporando retroalimentaciones significativas y promoviendo espacios de reflexión colectiva. En consecuencia, el modelo evaluativo se transformó en un dispositivo de formación permanente tanto para el estudiante como para el educador.

2.6. Camino hacia la reflexión final

El cierre del proceso de la sistematización marca un momento de síntesis y comprensión profunda sobre el recorrido vivido, donde la práctica docente deja de ser un conjunto de acciones fragmentadas y se convierte en una experiencia integradora, significativa y transformadora. La docente–investigadora de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) reconoce que este tránsito no es únicamente hacia una conclusión, sino hacia un nuevo punto de partida, donde la reflexión adquiere un valor formativo y epistémico.

Durante los apartados anteriores se logró reconstruir el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la asignatura *Plan de Medios y Presupuesto*, evidenciando cómo la práctica docente puede articular teoría, acción y transformación social. Este último eslabón de la sistematización propone una mirada introspectiva, donde la experiencia se revisa con distancia crítica y emocional, para comprender no solo lo que se hizo, sino lo que se aprendió al hacerlo. En palabras de Schön (1992), la reflexión posterior a la acción constituye el núcleo del aprendizaje profesional, puesto que permite revisar las propias decisiones, identificar los sesgos y proyectar mejoras sostenibles.

Este tránsito hacia la reflexión final implica reconocer que cada fase del proceso estuvo mediada por la incertidumbre, la creatividad y la colaboración. Tal como plantea Morin (2021), la complejidad educativa exige asumir la incertidumbre como fuente de conocimiento y no como obstáculo. La experiencia sistematizada en la UNEMI evidenció

que el aprendizaje más valioso no reside en el dominio técnico, sino en la capacidad de resignificar lo vivido, reinterpretar los resultados y proyectar nuevas formas de enseñar.

Asimismo, esta sección invita a revisar los aprendizajes institucionales, los avances en el perfil docente y los efectos sociales del proceso. En este sentido, la docente–investigadora comprende que la sistematización no concluye con un producto escrito, sino con la posibilidad de formular nuevas preguntas, desafíos y oportunidades de mejora en el ámbito pedagógico y curricular.

2.6.1. Reflexión crítica en torno a la experiencia

La reflexión crítica se convirtió en el eje de cierre del proceso de sistematización, permitiendo reinterpretar la práctica docente desde una perspectiva ética, epistemológica y social. La docente–investigadora identificó que la experiencia desarrollada en la UNEMI trascendió la mera aplicación de estrategias didácticas, transformándose en un ejercicio de construcción colectiva del conocimiento. Tal como afirma Freire (1970), la educación se vuelve liberadora cuando docentes y estudiantes se reconocen como sujetos activos en la producción del saber.

En este proceso, la reflexión crítica implicó un diálogo entre la teoría y la práctica, entre la acción pedagógica y la intencionalidad social del aprendizaje. La docente comprendió que cada decisión didáctica, desde la selección de los indicadores hasta el diseño de las evaluaciones, debía responder no solo a la efectividad académica, sino a la pertinencia ética y contextual del aprendizaje. En este sentido, la experiencia se consolidó como un ejemplo de cómo la innovación docente puede contribuir a la equidad educativa y al desarrollo local.

El proceso reflexivo también permitió visibilizar los logros más relevantes del proyecto: la consolidación de la autonomía estudiantil, la integración de la evaluación auténtica y la creación de emprendimientos comunicacionales sostenibles. Estos resultados reflejan la vigencia de un modelo educativo que promueve la creatividad y la responsabilidad social, coherente con las orientaciones de la UNESCO (2022) sobre educación transformadora.

Desde una mirada crítica, la docente reconoció igualmente los desafíos y tensiones del proceso. La falta de recursos tecnológicos, las diferencias en los niveles de competencia digital y las limitaciones del tiempo académico fueron factores que demandaron adaptabilidad constante. Sin embargo, tales obstáculos se transformaron en oportunidades para fortalecer la resiliencia educativa y consolidar estrategias de aprendizaje colaborativo.

En el ámbito institucional, la sistematización permitió evidenciar la necesidad de consolidar espacios de acompañamiento pedagógico entre pares, donde los docentes puedan compartir metodologías innovadoras, instrumentos de evaluación y buenas prácticas. Este aprendizaje colectivo se alinea con el concepto de comunidades de práctica propuesto por Wenger (1998), donde el intercambio reflexivo se convierte en una fuente legítima de conocimiento profesional.

2.6.2. Proyección institucional

El cierre del capítulo no representa un punto final, sino un horizonte de proyección hacia la mejora continua del proceso educativo en la UNEMI. Se trata de un espacio para la reflexión en el que la sistematización de experiencias no solo permite comprender el pasado pedagógico, sino construir una hoja de ruta docente e institucional para el futuro.

En el plano personal, la experiencia consolidó la identidad reflexiva e investigadora de la docente, quien fue capaz de transformar la práctica cotidiana en conocimiento sistemático. Este proceso la llevó a integrar las dimensiones ética, metodológica y emocional en su desempeño, comprendiendo que la docencia universitaria exige una constante revisión de supuestos y creencias.

En el plano institucional, el aprendizaje más significativo se relaciona con la validación del modelo de aprendizaje experiencial como estrategia efectiva para promover la permanencia y el éxito estudiantil. La sistematización aportó evidencias concretas de cómo los proyectos emprendidos dentro del aula pueden contribuir al bienestar económico y formativo de los estudiantes, articulando innovación y responsabilidad social.

Asimismo, se propone proyectar la experiencia como un modelo replicable en otras carreras de la UNEMI, especialmente en aquellas que vinculan la comunicación, el emprendimiento y la gestión cultural. Este enfoque interdisciplinario responde a la necesidad de fortalecer la educación superior ecuatoriana desde un paradigma integral, tal como recomiendan Didriksson (2008) y Tobón (2023).

Desde la perspectiva de la validez institucional, la experiencia demuestra que la sistematización de prácticas innovadoras puede integrarse a los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad educativa, sirviendo como evidencia tangible del impacto docente. En este sentido, la reflexión final no solo contribuye al crecimiento individual, sino al posicionamiento de la UNEMI como institución comprometida con la investigación pedagógica aplicada.

Finalmente, la autora reafirma que la sistematización es una práctica emancipadora, porque devuelve al docente la posibilidad de pensar su acción con conciencia crítica. Tal como señala Jara (2018), el valor de la sistematización radica en transformar la experiencia en conocimiento colectivo, en abrir caminos para nuevas innovaciones y en fortalecer el sentido humano de la educación.

De esta forma, este último apartado se configura como la culminación del proceso reflexivo de la sistematización desarrollada en la UNEMI. Su mayor aporte reside en la comprensión de la práctica docente como un espacio de investigación viva, donde la teoría, la acción y la ética se entrelazan para dar lugar a aprendizajes significativos. Reflexionar sobre la enseñanza no solo enriquece la práctica profesional, sino que también contribuye a construir una universidad más humana, crítica e innovadora.

Bibliografía

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa. https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v22n46/v22n46a11.pdf

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4.ª ed.). Open University Press. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf

Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Classroom Assessment and Pedagogy*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315620155

Brookhart, S. (2017). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.

CEPAL. (2021). *La educación en tiempos de crisis: desafíos para América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org

Creswell, J. (2020). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications.

Creswell, J., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5.ª ed.). SAGE Publications.

Didriksson, A. (2008). *Innovación y transformación en la educación superior latinoamericana* [Recuperado de UNESCO]. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161304

Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5.ª ed.). SAGE Publications.

Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6.ª ed.). SAGE Publications.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

INEC. (2023). Encuesta nacional a hogares: Condiciones económicas de estudiantes universitarios. https://www.ecuadorencifras.gob.ec

Jara, O. (2012). *Sistematización de experiencias y prácticas populares*. CEAAL.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEAAL. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Communicative Action and the Public Sphere. En *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3.ª ed., pp. 559-604). SAGE Publications.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Maldonado, L., & Ospina, J. (2023). *Evaluación en contextos reales: Estrategias para la educación por competencias*. Editorial Magisterio.

Maxwell, J. (2020). Designing a Qualitative Study. En *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (3.ª ed.). SAGE Publications.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós. https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf

Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381056

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.

Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. University of Chicago Press.

Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo y diseño curricular*. ECOE Ediciones.

Tobón, S. (2023). *La evaluación auténtica por competencias*. ECOE Ediciones.

UNESCO. (2020). *Educación y competencias para la vida*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373311

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Universidad Estatal de Milagro. (s.f.). Perfil de egreso – Licenciatura en Multimedia y Producción Audiovisual. https://www.unemi.edu.ec/index.php/carreras-presencial/multimedia-y-produccion-audiovisual/

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5.ª ed.). SAGE Publications.

3

Estrategias semióticas para superar la inhibición comunicativa y sistematizar lo indecible

Edison David Andrade Sánchez[3]

.

El capítulo analiza una experiencia educativa en la asignatura Semiología de la Comunicación, donde la inhibición comunicativa de los estudiantes se convirtió en un problema formativo central. La sistematización busca comprender este bloqueo y diseñar estrategias didácticas para superarlo mediante el diálogo, el análisis semiótico y la escritura reflexiva. A través de observaciones, actividades colaborativas y triangulación de evidencias, se fortalecieron la participación oral, el pensamiento crítico y la comprensión del lenguaje como construcción cultural, generando aprendizajes significativos y transformadores en el aula.

[6]Universidad Estatal de Milagro, `eandrades@unemi.edu.ec`.

Índice

3.1. Introducción 124
3.1.1. Problematización 125
3.1.2. Propósito de la sistematización 126
3.1.3. Criterios de valor 128
3.1.4. Delimitación del objeto de estudio 129
3.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 130
3.2.1. Identificación de los conceptos estructurantes 131
3.2.2. Formulación de las dimensiones 132
3.2.3. Construcción de los indicadores 133
3.2.4. Fuentes y métodos de verificación 135
3.2.5. Justificación teórica del conjunto 136
3.3. Vínculo entre el currículo y el perfil de la carrera 137
3.3.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera 138
3.3.2. Actividades y evidencias 143
3.4. Ecosistema estratégico. Estrategias y relaciones 147
3.4.1. Estrategias núcleo en acción 147
3.4.2. Estrategias de soporte aplicadas 149
3.4.3. Potenciación de las estrategias núcleo 152
3.4.4. Estrategias de contingencia desplegadas 152
3.4.5. Contingencias como garantía de resultados 155
3.4.6. Arquitectura del ecosistema estratégico 155
3.4.7. El ecosistema como sistema vivo 159
3.4.8. Justificación del logro de las competencias 159
3.5. Evaluación: instrumentos, indicadores y análisis 162
3.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados 163
3.5.2. Triangulación de evidencias 168
3.5.3. Justificación general de la pertinencia de los instrumentos . . . 168

3.5.4. Validez y credibilidad del proceso 169
3.5.5. Indicadores de evaluación y criterios de validez 169
3.5.6. Criterios de validez adoptados 172
3.5.7. El aporte de los indicadores al proceso evaluativo 172
3.5.8. Análisis preliminar de las evidencias 173
3.5.9. Ejemplos ilustrativos de evidencias 176
3.5.10. Reflexión sobre la validez, el sesgo y la factibilidad 177
3.5.11. Sesgos identificados y estrategias de mitigación 178
3.5.12. Factibilidad: dificultades y soluciones 178
3.5.13. Aprendizajes derivados de la reflexión 179
3.5.14. Logros confirmados por la evaluación 179
3.5.15. Limitaciones y matices interpretativos 180
3.5.16. Proyección hacia la reflexión crítica y la transferencia 180
3.6. Camino hacia la reflexión final 181
3.6.1. Reflexión crítica acerca de la experiencia 181

3.1. Introducción

La experiencia que se presenta a continuación tuvo su origen en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), dentro de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho (FACSECYD), en la carrera de Comunicación de modalidad presencial, con la asignatura Semiología de la Comunicación, correspondiente al tercer nivel. En una de las sesiones de clase se presentó un evento inesperado que se convirtió en una muestra precisa para problematizar los límites sociales del lenguaje desde una perspectiva semiótica con el tema *El significado y la codificación*.

El grupo estuvo conformado por treinta y siete estudiantes que, según el perfil identificado, se caracterizan por una marcada timidez al expresar sus ideas frente a sus compañeros y el docente. Esta condición se traduce en un bajo nivel de expresividad, aunque esto no signifique ausencia de reflexión. La dificultad se observó en la verbalización, donde el temor al bochorno y la autocensura limitaron la participación de los estudiantes. Tal perfil revela un desafío pedagógico: potenciar las capacidades analíticas y críticas de los estudiantes quienes cuentan con un cúmulo de habilidades cognitivas, pero que carecen de seguridad para expresarse.

Durante la clase, se vivió un momento anecdótico que permitió poner en evidencia las tensiones entre lenguaje, sociedad y cultura. Uno de los estudiantes, al intentar nombrar el órgano reproductivo masculino, evitó la palabra *pene* y en su lugar utilizó el eufemismo *pajarito*. Este hecho, que generó risas en el aula, abrió la discusión sobre cómo los tabúes sociales condicionan el significado de las palabras y refuerzan asociaciones que las cargan de connotaciones negativas. Tal situación ejemplifica lo que Saussure (2005) describió como la arbitrariedad del signo: la relación entre significante y significado no es natural, sino socialmente construida. Asimismo, pone de manifiesto la tesis de Barthes (1971) respecto a los mitos sociales que instauran códigos de censura en torno a ciertos términos. Asimismo, configura lo que Eco (2000) denomina enciclopedia cultural, un marco compartido que orienta la interpretación de los signos.

Más allá del aspecto anecdótico, este suceso también reveló las limitaciones de los participantes para traducir la evidencia de aula en un análisis semiótico más profundo. El bloqueo expresivo y la falta de dominio conceptual restringieron el debate. Aunque el sílabo contempla ejemplos y ejercicios que apoyan la comprensión de los temas, la evidencia muestra que es necesario implementar estrategias metodológicas que permitan superar la barrera de la inhibición y, al mismo tiempo, desarrollar competencias analíticas. En este

sentido, los procesos de enseñanza de la semiología requieren didácticas que combinen rigor conceptual con dinámicas que estimulen la participación crítica y autónoma de los estudiantes.

En consecuencia, se plantea la urgencia de sistematizar estas experiencias como insumo para la construcción de propuestas formativas más sólidas. El hecho de que los estudiantes eviten nombrar realidades biológicas con sus términos denotativos refleja cómo los condicionamientos sociales influyen en la codificación del mensaje. A partir de este contexto, se hace evidente la necesidad de promover un proceso pedagógico que no solo desarrolle habilidades desde el punto de vista del análisis semiótico, sino que también promueva la confianza expresiva y la capacidad crítica de los estudiantes a fin de cuestionar las construcciones sociales del lenguaje. Esta situación se erige como la base del problema formativo que requiere ser abordada dentro de la asignatura y, de esta forma, poder articular una práctica reflexiva, crítica y consciente en torno al significado y su codificación.

3.1.1. Problematización

El problema formativo que esta sistematización plantea es el bloqueo expresivo, por parte de los estudiantes de la carrera de Comunicación, que impide efectuar un análisis semiótico, condicionada por tabúes y códigos sociales restrictivos. Esta dificultad no se limita a una simple timidez, sino que representa una barrera profunda que obstaculiza la construcción del pensamiento crítico. Como señala Vygotsky (1979), el lenguaje no es solo un medio de comunicación, sino una herramienta medular para la reestructuración del pensamiento. Si los estudiantes evitan verbalizar conceptos por temor a la sanción social, no solo limitan su participación, sino que también coartan la posibilidad de internalizar y transformar el conocimiento académico en una competencia comunicativa aplicable.

La relevancia de este problema es crucial en la formación de los futuros comunicadores. La comunicación, entendida desde la semiología, es un proceso de producción e interpretación de signos inmersos en una cultura. Eco (1979) postula que todo acto comunicativo requiere una “cooperación interpretativa”, donde el destinatario activa una serie de competencias para decodificar el mensaje. Si los estudiantes, como futuros emisores y analistas de la comunicación, son prisioneros de los códigos que deberían ser capaces de analizar, su capacidad profesional se verá seriamente comprometida. La inhibición les

impide transitar de un rol de receptores pasivos de significados al de agentes críticos que deconstruyen y gestionan el sentido.

Las consecuencias de no atender esta barrera formativa trascienden el aula y se proyectan de manera directa en el perfil profesional del egresado. Se corre el riesgo de formar comunicadores con habilidades técnicas, pero conceptualmente frágiles, con una limitada capacidad para la argumentación pública y el debate de ideas controvertidas. Estas limitaciones pueden perpetuar un *habitus* profesional, en términos de Bourdieu (2003), caracterizado por la evasión y la autocensura, en lugar del ser asertivos y manifestar rigor analítico. A nivel institucional, se debilita uno de los objetivos formativos de la carrera, puesto que no se estarían egresando profesionales capaces de interpretar y transformar su entorno simbólico con profundidad y arrojo.

Cabe señalar que esta problemática se manifestó de forma elocuente durante una sesión sobre *El significado y la codificación*. Al referirse sobre el órgano reproductor masculino, un estudiante optó por el eufemismo "pajarito", lo que desató risas nerviosas entre sus compañeros. Este acto se convirtió en un microcosmo del problema: la colisión entre la denotación (el significado literal y objetivo del signo), y la connotación (las cargas culturales y subjetivas asociada al signo), como lo distinguiría Barthes (1971). El estudiante no carece del conocimiento léxico, sino que su elección verbal fue una estrategia pragmática para evitar la connotación vulgar que el tabú social impone sobre la palabra *pene*, lo que evidencia el poder de los códigos sobre la expresión individual.

En síntesis, la inhibición comunicativa observada constituye un nudo crítico que frena el desarrollo de la competencia semiótica, esencial en la carrera de Comunicación. La anécdota del aula no es un hecho aislado, sino la punta del iceberg de una estructura de autocensura internalizada que debe ser desmontada desde la pedagogía y el análisis semiótico. Por tanto, esta sistematización se vuelve indispensable para diseñar e implementar una estrategia didáctica que promueva la "concientización", en palabras de Freire (1970), y que les facilite a los estudiantes nombrar el mundo sin miedo, con el fin de poder analizarlo y transformarlo.

3.1.2. Propósito de la sistematización

El propósito fundamental de esta sistematización es diseñar y validar una estrategia didáctica que contribuya a que los estudiantes de la carrera de Comunicación logren superar el bloqueo comunicacional para el análisis semiótico. Se busca, por tanto, construir un

método pedagógico que les brinde herramientas conceptuales y prácticas para desmontar la autocensura. El objetivo final es transformar el conocimiento teórico de la asignatura en una competencia crítica que los habilite para nombrar, debatir y analizar el mundo de los signos sin las limitaciones impuestas por los tabúes sociales. Este propósito nace de una reflexión profesional sobre un nudo crítico recurrente, observado en el aula de clase. La experiencia docente ha confrontado al autor con la responsabilidad de no ser un mero espectador de esta barrera formativa, sino de intervenirla de manera fundamentada y creativa. Narrar y analizar esta práctica se convierte en un acto deliberado de innovación pedagógica. Se trata de transformar un problema cotidiano y persistente en una oportunidad para mejorar no solo el aprendizaje de los futuros comunicadores, sino también la propia práctica de la enseñanza, en el campo de la semiología.

La relevancia de este trabajo trasciende el contexto inmediato del aula y se proyecta hacia la comunidad académica. Al documentar este proceso, se ofrece a otros colegas un modelo de análisis y acción frente a un desafío pedagógico común: el miedo a la participación. Esta sistematización se alinea con el concepto del profesional reflexivo de Schön (1998), quien aprende y genera conocimiento desde la acción misma. Se comparte no una solución universal, sino una ruta de indagación y una propuesta fundamentada que otros docentes pueden adaptar, enriquecer y validar en sus propios contextos educativos, lo que fomenta una cultura de innovación colaborativa.

Asimismo, la proyección de esta experiencia busca dejar aportes significativos en los lectores. En primer lugar, ofrece una demostración tangible de cómo la teoría semiótica y pedagógica pueden ser herramientas poderosas para diagnosticar y comprender un problema práctico. En segundo lugar, presenta un itinerario de reflexión docente, que muestra el tránsito de la anécdota a la problematización y de esta a la acción pedagógica intencionada. Se aspira a que la propuesta didáctica resultante sirva de inspiración para que otros educadores diseñen climas de aula más seguros y desafiantes intelectualmente. En definitiva, este ejercicio no es una simple crónica de eventos, sino un proceso con una intencionalidad clara: producir conocimiento desde la práctica. Como afirma Jara (2018), la sistematización busca realizar una interpretación crítica de una o varias experiencias para extraer aprendizajes que la mejoren a futuro.

3.1.3. Criterios de valor

Esta experiencia merece ser leída porque convierte un episodio cotidiano del aula en un proceso formativo innovador, capaz de transformar la timidez estudiantil en una oportunidad para desarrollar competencias críticas en comunicación y análisis semiótico. La innovación principal de dicha experiencia radica en elevar una anécdota de aula a objeto de estudio pedagógico, que integre teoría semiótica y reflexión docente para diseñar estrategias de superación de la inhibición comunicativa. A diferencia de las prácticas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, esta experiencia plantea el aula como un espacio de investigación y transformación. Tal enfoque responde a lo que Freire (2020) propone como la educación liberadora, en la que nombrar el mundo sin miedo constituye un acto de concientización. Adicionalmente, se alinea con Jara (2018), quien señala que la sistematización otorga valor a lo vivido y se convierte en conocimiento compartido capaz de generar nuevas prácticas.

Hay que destacar que el impacto se ha podido evidenciar en tres niveles. En primer lugar, en los estudiantes, porque la experiencia ha abierto la posibilidad de superar la autocensura y transformar el conocimiento teórico en una competencia crítica, que favorece la argumentación más allá de los tabúes sociales. En segundo lugar, en los docentes, al convertirse en un modelo inspirador para diseñar climas de aula seguros y desafiantes, donde el error y la risa pueden reconducirse hacia un análisis semiológico. Y, en tercer lugar, en la institución, por cuanto aporta a la consolidación del perfil de egreso, al reforzar la formación de comunicadores con mayor capacidad crítica y expresiva. Experiencias de este tipo son esenciales porque permiten que la educación superior responda a las necesidades de formación integral, que vinculen competencias técnicas con habilidades de diálogo y reflexión.

De igual forma, la experiencia tiene un alto potencial de transferibilidad, ya que ofrece un método replicable en contextos donde la timidez y la inhibición comunicativa limitan el aprendizaje. Las estrategias propuestas, basadas en la reflexión sobre situaciones reales, la creación de un clima de aula seguro y el análisis semiótico de las prácticas comunicativas, pueden adaptarse a diferentes disciplinas. Eco (2000) sostiene que la semiótica, entendida como una herramienta para interpretar los signos en interacción, no se restringe al campo de la comunicación, sino que ilumina cualquier práctica educativa que involucre significados compartidos. Desde esta perspectiva, la propuesta aquí descrita puede inspirar a docentes de otras áreas a convertir los problemas recurrentes en oportunidades pedagó-

gicas. En conclusión, la experiencia es valiosa porque integra pertinencia, innovación e impacto en un mismo proceso. La pertinencia se expresa en la capacidad de responder a una debilidad detectada, en el perfil de egreso; la innovación, en su forma de transformar lo anecdótico en objeto académico; y el impacto, en los beneficios visibles para los estudiantes, docentes y la institución.

3.1.4. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta sistematización es la cohibición comunicativa de los estudiantes de la carrera de Comunicación con base en el análisis semiótico, dentro del aula universitaria. Este análisis parte de las interacciones en clase y de las evidencias recogidas durante el período académico comprendido entre los meses de abril–julio 2025, con el fin de interpretar cómo los tabúes y la timidez limitan la expresión oral de los estudiantes. Y, a partir de allí, diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la seguridad expresiva y el desarrollo del pensamiento crítico de estos.

El foco central de la sistematización se orienta a comprender cómo la timidez, la autocensura y los tabúes sociales condicionan la capacidad de los estudiantes para expresar ideas y participar en la construcción colectiva del significado. Además, la experiencia se centra en la interacción docente–estudiante, en el marco de la asignatura Semiología de la Comunicación, y toma como referencia los episodios, donde la dificultad para verbalizar las ideas se convierte no solo en un obstáculo, sino en un detonante para repensar los límites sociales del lenguaje. De ahí que se busca analizar no solo el problema, sino también las estrategias emergentes que permiten convertirlo en una oportunidad de aprendizaje.

La sistematización se circunscribe al período académico mencionado anteriormente y a un grupo de treinta y siete estudiantes universitarios del tercer nivel de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). El espacio de observación corresponde a las sesiones presenciales de la asignatura mencionada, en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho. El análisis se apoya en materiales diversos, tales como: los registros de clase, las evidencias escritas de los estudiantes, la bibliografía científica sobre semiología y educación, así como las reflexiones generadas en dinámicas de encuestas y grupos focales. Como advierten Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), delimitar con precisión el tiempo, el espacio y la población es indispensable para asegurar la coherencia metodológica de un estudio educativo.

La elección de esta temática parte del supuesto de que el acto de cohibirse no es solo un rasgo de personalidad, sino una barrera estructural para la formación crítica en comunicación, originada en los tabúes y códigos sociales que restringen el uso del lenguaje. Según Vygotsky (1979), el lenguaje es una herramienta esencial para la reestructuración del pensamiento, de modo que las limitaciones en su uso afectan de manera directa el desarrollo cognitivo y crítico de los estudiantes. El objeto de estudio se focaliza en torno a la inhibición comunicativa en estudiantes universitarios, a partir del análisis semiológico.

Finalmente, la integración de los cinco apartados permitió la conformación de una introducción sólida que garantiza un análisis riguroso, sostenido por evidencias y teorías pedagógicas y que, a su vez, prepara el tránsito hacia una fundamentación conceptual y operativa de la experiencia.

3.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

En la primera parte de la sistematización de la experiencia, se contextualizó el escenario a partir de un grupo de treinta y siete estudiantes cursantes del tercer nivel de la carrera de Comunicación en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), específicamente en la asignatura Semiología de la Comunicación. Se evidenció, como problema, el bloqueo expresivo y la falta de dominio conceptual de los participantes, lo cual les impidió efectuar un análisis semiótico condicionado por tabúes y códigos sociales restrictivos. La dificultad presentada no se limitó a una simple timidez, sino que representó una barrera profunda, derivada de una limitada capacidad para debatir y argumentar públicamente ideas controvertidas, lo que obstaculiza la construcción del pensamiento crítico.

A partir de la delimitación del objeto de estudio, surgió el propósito de esta sistematización: diseñar y validar una estrategia didáctica que contribuya a que los estudiantes de la carrera de Comunicación logren superar el bloqueo comunicacional para el análisis semiótico. Asimismo, se establecieron criterios de valor, tales como proponer un cuerpo de estrategias basadas en la reflexión sobre situaciones reales, fomentar la creación de un clima de aula seguro y promover el análisis semiótico de las prácticas comunicativas, los cuales pueden adaptarse a diferentes disciplinas.

Ahora bien, en esta segunda parte se deja atrás la descripción del fenómeno para sumergirse en un plano de análisis sustentado en marcos teóricos, categorías y referentes

metodológicos. A partir de aquí, se presentarán los conceptos clave que dan soporte a la experiencia, además de las dimensiones, indicadores y fuentes que permitieron operacionalizar el análisis. Este paso, de la narración experiencial a la construcción argumentativa, es fundamental para comprender la práctica docente a la luz de los fundamentos conceptuales, al tiempo que prepara el terreno para la interpretación crítica de los hallazgos que serán presentados más adelante.

3.2.1. Identificación de los conceptos estructurantes

Los conceptos que estructuran esta experiencia son: inhibición comunicativa, análisis semiótico, tabú y censura social del lenguaje. Cada uno de ellos permite comprender, desde diferentes perspectivas, las tensiones entre lenguaje, cultura, poder y aprendizaje que atraviesan la práctica docente en la asignatura Semiología de la Comunicación.

Los cuatro conceptos fueron elegidos porque ofrecen una visión integral del problema y de su posible transformación. La inhibición comunicativa constituye el eje del fenómeno observado; el análisis semiótico funciona como la herramienta conceptual que permite interpretar los significados sociales de la timidez y la autocensura; por su parte, el tabú y la censura del lenguaje introducen la dimensión cultural que moldea lo que los estudiantes se atreven o no a decir.

Particularmente, la inhibición comunicativa se entiende como un estado de ansiedad o temor que limita la capacidad de los estudiantes para hablar en público o participar de forma activa en las interacciones académicas y sociales. Richmond y McCroskey (2018) definen la comunicación aprensiva como una variable que influye en la participación estudiantil y en la autopercepción de lo que implica la competencia comunicativa. En el contexto latinoamericano, esta noción se considera una forma de silencio aprendido, producto de las estructuras culturales que jerarquizan las voces en el aula.

Por su parte, el análisis semiótico constituye la herramienta metodológica para la interpretación del lenguaje. De acuerdo con Saussure (2005), todo signo está compuesto por un significante y un significado, cuya relación es arbitraria y social. Barthes (2001) amplía esta idea al señalar que la cultura produce mitos que naturalizan ciertos significados, mientras que Santaella (2020) actualiza la discusión y destaca la función crítica del análisis semiótico como práctica reflexiva que desvela los códigos ocultos en los discursos. En esta experiencia, dicho enfoque permitió que los estudiantes no solo comprendieran el

signo, sino que también reconocieran el poder social de las palabras que eligen o evitan pronunciar.

Finalmente, los tabúes y la censura social del lenguaje explican la dimensión simbólica del problema. Foucault (2005) advierte que el poder se ejerce a través de la regulación de los discursos: qué se define, qué puede decirse y quién puede hablar. En esta línea, van Dijk (2013) señala que el lenguaje no es neutro, sino un mecanismo que reproduce jerarquías sociales y culturales. En el aula, esta censura se traduce en risas, silencios o sustituciones léxicas —como el eufemismo *pajarito* por el vocablo *pene*—, lo cual muestra la tensión entre lo aprendido en el entorno social y la libertad expresiva que la formación universitaria debe promover.

Estos cuatro conceptos organizan la experiencia en tres ejes complementarios. En el eje del problema, la inhibición comunicativa se presenta como una dificultad observable que limita la interacción. En el eje interpretativo, el análisis semiótico permite desentrañar los significados sociales y emocionales de la censura. Y, en el eje contextual, los tabúes culturales y las normas sociales aparecen como sistemas de poder que condicionan el aprendizaje. Estos marcos conceptuales articulan la experiencia y abren paso al desarrollo de las dimensiones analíticas, a partir de las cuales se profundizará en cómo estos ejes se materializan en acciones concretas dentro del aula (Freire, 2020; Jara, 2018).

3.2.2. Formulación de las dimensiones

En la presente sistematización, centrada en la inhibición comunicativa de los estudiantes de la carrera de Comunicación y en el análisis semiótico dentro del aula universitaria, se establecieron tres dimensiones derivadas de los conceptos estructurantes trabajados previamente: la dimensión comunicativa, la semiótica y la sociocultural. Cada una responde a un eje distinto del proceso formativo: el problema, la interpretación y el contexto.

La dimensión comunicativa abarca la timidez o el retraimiento al momento de expresar algunas ideas como el núcleo del problema formativo. Esto incluye las limitaciones personales, emocionales y sociales que dificultan la expresión oral, tales como la abstención, el miedo al error o la ansiedad frente al juicio de los compañeros. Richmond y McCroskey (2018) definen esta dificultad como comunicación aprensiva; se trata de una forma de ansiedad que reduce la participación y afecta el rendimiento académico. En el contexto latinoamericano, el aula universitaria es un escenario de poder simbólico don-

de el silencio se aprende tanto como la palabra. Por ello, esta dimensión no solo busca describir el fenómeno, sino también comprender sus raíces psicológicas y culturales.

Por otra parte, la dimensión semiótica se enfoca en cómo los estudiantes construyen, interpretan y negocian significados en el proceso educativo. Desde la tradición inaugurada por Saussure (2005) y desarrollada por Barthes (2001), el signo se entiende como una unidad de sentido de construcción social, donde lo denotativo y lo connotativo coexisten. En el aula, los gestos, las risas y los silencios también se convierten en signos que comunican. Santaella (2020) sostiene que el análisis semiótico no es solo una herramienta de lectura, sino una práctica crítica capaz de revelar los códigos culturales que moldean la comunicación. En este sentido, esta dimensión permite entender que la inhibición no se reduce a lo verbal, sino que también se manifiesta en lo simbólico y en lo corporal.

Asimismo, la dimensión sociocultural explora los tabúes, las normas y los valores que regulan las prácticas comunicativas en el aula. Para Foucault (2005), el poder se ejerce también a través del discurso, el cual establece lo que puede o no debe decirse. Bourdieu (2020) complementa esta idea al afirmar que el lenguaje es una forma de capital simbólico que refleja jerarquías sociales, mientras que van Dijk (2013) enfatiza el rol del discurso en la reproducción de las desigualdades sociales y culturales. En este contexto, la inhibición comunicativa aparece como el síntoma de una censura social aprendida, y la dimensión sociocultural permite comprender cómo los estudiantes interiorizan esas normas y las reproducen al evitar ciertos temas.

A manera de colofón, las tres dimensiones presentadas conforman una estructura coherente que articula el paso de la descripción del problema a la comprensión y transformación pedagógica. La dimensión comunicativa explica la manifestación del fenómeno; la semiótica incluye su interpretación simbólica, y la sociocultural se centra en el anclaje de las normas sociales. Como señala Jara (2018), la sistematización adquiere sentido al integrar teoría y práctica en un proceso reflexivo que genera conocimiento aplicable. Estas dimensiones no solo organizan la experiencia, sino que también preparan la formulación de indicadores que permiten evaluar la evolución de los estudiantes en su capacidad para expresar, interpretar, cuestionar y transformar los significados del lenguaje en el aula.

3.2.3. Construcción de los indicadores

Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en la sistematización educativa los indicadores constituyen las herramientas de observación que permiten vincular la teoría

con la práctica. A través de ellos se identifican comportamientos, procesos o transformaciones que evidencian el desarrollo de cada dimensión analítica. Su función es otorgar objetividad y trazabilidad al proceso reflexivo, que convierte la experiencia en una fuente verificable de conocimiento. En palabras de Jara (2018), los indicadores ayudan a "ver lo invisible" dentro de la práctica docente, ya que traducen los conceptos abstractos en acciones observables. En esta experiencia, su formulación permitió evaluar cómo la inhibición comunicativa, el análisis semiótico y los factores socioculturales se entrelazan para producir aprendizajes significativos y críticos.

En la dimensión comunicativa se analizó la relación entre el lenguaje, el miedo y la participación. Los indicadores manejados fueron los siguientes: (a) la calidad de las intervenciones orales y (b) el uso de sustituciones léxicas que evidencian autocensura. Richmond y McCroskey (2018) afirman que la comunicación aprensiva afecta la autopercepción en torno a la capacidad de usar el lenguaje de manera adecuada y eficaz dentro de una comunidad de habla, y que además reduce la disposición al diálogo. En el contexto de la asignatura Semiología de la Comunicación, observar la frecuencia con la que los estudiantes participaban permitió identificar avances en la confianza expresiva. Asimismo, el análisis del lenguaje empleado, a partir del uso de eufemismos, muestra cómo los estudiantes negocian entre lo que piensan y lo que creen que está permitido decir.

En la dimensión semiótica, los indicadores se orientaron a: (a) evaluar el nivel de comprensión crítica del signo y (b) determinar la capacidad de los estudiantes para reconocer los significados culturales de su propio lenguaje. Según Barthes (2001), todo signo connota una ideología; por lo tanto, estudiar sus interpretaciones revela las estructuras sociales. Santaella (2020) sostiene que la semiótica, al aplicarse en contextos educativos, fortalece la lectura crítica del discurso. En esta experiencia, los indicadores midieron la habilidad de los estudiantes para identificar las connotaciones que entrañan sus palabras y gestos en el aula, entendidos como un sistema simbólico de significados compartidos.

Finalmente, la dimensión sociocultural se enfocó en cómo los valores, las normas y las creencias influyen en la forma de comunicar. Foucault (2005) subraya que los discursos están determinados por las reglas que definen lo decible, mientras que Bourdieu (2020) destaca que el lenguaje reproduce jerarquías sociales. En este sentido, los indicadores que resultaron de esta dimensión fueron: (a) la resistencia a tratar ciertos temas y (b) la presencia de referentes familiares o religiosos que limitan la argumentación. Al respecto, van Dijk (2013) señala que la ideología se expresa a través del discurso cotidiano, incluso

en los silencios. Analizar estas manifestaciones permitió comprender la raíz cultural del miedo a hablar.

Asimismo, los indicadores construidos se convirtieron en puentes entre la experiencia vivida y su interpretación analítica. De esta manera, permitieron observar transformaciones en las prácticas comunicativas, identificar los factores socioculturales que las condicionan y valorar la eficacia de las estrategias pedagógicas implementadas. Tal como sostiene Jara (2018), los indicadores son "lentes de lectura" que hacen visible el proceso de cambio, mientras que Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) los consideran criterios de validación que garantizan la coherencia del estudio. En esta sistematización, su valor radicó en su capacidad para medir no solo el desempeño, sino también la evolución del pensamiento crítico, la confianza expresiva y la concientización comunicativa de los estudiantes.

3.2.4. Fuentes y métodos de verificación

En el marco de la sistematización de experiencias educativas, las fuentes y los métodos de verificación constituyen el soporte empírico que garantiza la validez, la consistencia y la profundidad del análisis. Las fuentes primarias fueron las observaciones de aula, las grabaciones y las encuestas de autopercepción comunicativa. Estas fuentes le permitieron al autor registrar de manera directa la interacción docente–estudiante y las manifestaciones de la inhibición comunicativa. Las observaciones de aula brindaron una mirada situada sobre la frecuencia de participación, el uso de eufemismos y los gestos de ansiedad durante las intervenciones orales. En lo que respecta a las grabaciones de las sesiones, estas complementaron los registros con evidencia audiovisual que posibilitó revisar los detalles del discurso, el tono y el lenguaje corporal. Finalmente, las encuestas de autopercepción comunicativa recogieron las voces de los estudiantes en relación con su nivel de confianza y evolución durante el proceso.

Por su parte, las fichas de análisis semiótico, los debates grabados y los ensayos escritos constituyeron el conjunto de producciones académicas que evidenciaron el desarrollo de competencias analíticas. Las fichas de análisis semiótico, elaboradas por los estudiantes, revelaron su capacidad para identificar signos, significados y connotaciones culturales. Los debates grabados mostraron la aplicación oral de esos aprendizajes en situaciones de diálogo, mientras que los ensayos escritos demostraron el grado de apropiación teórica y el avance en la argumentación crítica.

Por otra parte, los registros de debates, foros y grupos focales conformaron un conjunto de fuentes que permitió capturar la dimensión sociocultural del fenómeno, al mostrar cómo los estudiantes interpretaron la censura y los tabúes que condicionan su lenguaje. Los debates y foros contribuyeron al análisis de las resistencias, los silencios o las recurrencias temáticas, mientras que, a través de los grupos focales, se recogieron narrativas personales sobre la influencia de la educación familiar o religiosa en la forma de expresarse.

En conclusión, el uso combinado de diversas fuentes y métodos de verificación otorgó robustez, validez y profundidad interpretativa a la sistematización. La triangulación entre observaciones, producciones estudiantiles y percepciones personales permitió conectar la acción pedagógica con sus efectos en la práctica (Yin, 2014). Además, la coherencia metodológica entre fuente e indicador —como subraya Stake (1995)— aseguró que cada evidencia respondiera de forma directa a los objetivos analíticos. Este equilibrio entre diversidad de datos y consistencia metodológica garantizó que las conclusiones no fueran meras interpretaciones subjetivas, sino resultados verificados empíricamente. Así, las fuentes se convirtieron en testimonios del proceso educativo y los métodos, en su garantía de credibilidad, consolidando una sistematización rigurosa, reflexiva y transformadora (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Jara, 2018).

3.2.5. Justificación teórica del conjunto

Toda sistematización requiere definir con precisión los conceptos que estructuran la experiencia, puesto que estos determinan las dimensiones de análisis y orientan la construcción de sentido. Particularmente, los conceptos de inhibición comunicativa, análisis semiótico, tabú y censura social del lenguaje constituyen el núcleo teórico desde el cual se interpretó el fenómeno observado en el aula universitaria. Según Flick (2014), la construcción de categorías y dimensiones en investigaciones cualitativas no es un proceso abstracto, sino una práctica interpretativa que surge del diálogo entre la teoría y la experiencia.

Además, los indicadores constituyen los criterios observables que permiten verificar la presencia y evolución de los fenómenos descritos en cada dimensión. Su formulación se sustenta en la necesidad de otorgar validez y confiabilidad al proceso de análisis. Yin (2014) sostiene que, en los estudios de caso, los indicadores deben conectar los conceptos teóricos con la evidencia empírica, para asegurar que la interpretación no dependa solo

del juicio del investigador. En una línea similar, Stake (1995) enfatiza que los indicadores son puentes metodológicos que convierten la observación en comprensión, al traducir los valores educativos en datos verificables.

En el caso de las fuentes y los métodos de verificación, estos constituyeron los instrumentos que hicieron posible la conexión entre la teoría y la interpretación. De acuerdo con Jara (2018), la sistematización se fortalece al integrar la observación directa, los testimonios de los actores y los documentos de la práctica. En esta experiencia, las principales fuentes fueron las observaciones y grabaciones de aula, las producciones académicas (fichas y ensayos), los foros y grupos focales, y las encuestas de percepción estudiantil.

En términos generales, el uso de múltiples fuentes en la sistematización de esta experiencia respondió al principio de triangulación planteado por Yin (2014), quien propone contrastar distintos tipos de evidencia para aumentar la credibilidad de los hallazgos. Este método se complementa con la coherencia entre fuente y método, criterio señalado por Stake (1995) como esencial para garantizar la consistencia analítica. Así, las observaciones y las grabaciones permitieron verificar los indicadores comunicativos y las producciones académicas, los estudios semióticos. Por su parte, las entrevistas o grupos focales posibilitaron la verificación de los indicadores socioculturales.

Finalmente, el conjunto conceptual y metodológico que estructura esta sistematización combina tres niveles de análisis complementarios: (a) la comprensión conceptual del fenómeno, (b) la verificación empírica mediante indicadores y (c) la validación a través de fuentes trianguladas. Esta articulación responde a lo que Flick (2014) denomina una lógica de coherencia metodológica, donde cada componente refuerza la validez y la profundidad interpretativa de los demás. Las dimensiones comunican el marco teórico, los indicadores su traducción operativa y las fuentes, su materialización en la práctica.

3.3. Vínculo entre el currículo y el perfil de la carrera

El apartado anterior permitió consolidar la fundamentación conceptual y operativa de la sistematización, integrando teoría, práctica y reflexión pedagógica. A partir del estudio sobre la inhibición comunicativa en la asignatura Semiología de la Comunicación, se definieron los ejes teóricos: inhibición comunicativa, análisis semiótico, tabú y censura social del lenguaje, además de las dimensiones que organizaron el proceso analítico. Estos elementos, acompañados de indicadores y métodos de verificación rigurosos, dieron forma a una mirada integral sobre la práctica docente, en la que la experiencia dejó de ser un

hecho aislado para convertirse en conocimiento sistemático y verificable. Este recorrido permitió comprender cómo la reflexión crítica, la escritura académica y la observación estructurada pueden articularse para fortalecer la enseñanza y la construcción colectiva de sentido en el aula universitaria. Lo que sigue a continuación orienta la mirada hacia el vínculo entre el currículo y el perfil de la carrera, a partir de las competencias profesionales que se fortalecen desde la experiencia. La sistematización no solo busca comprender lo vivido, sino proyectarlo dentro del perfil formativo de la carrera de Comunicación.

3.3.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera

Vincular una experiencia docente con el perfil de egreso no solo permite evaluar su coherencia académica, sino también medir su impacto en la formación integral del estudiante. En la carrera de Comunicación de la UNEMI, las competencias profesionales representan el hilo conductor entre el currículo, la práctica pedagógica y las demandas de la sociedad contemporánea. De acuerdo con el Proyecto Tuning-América Latina (2007), las competencias son combinaciones dinámicas de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capacitan al egresado para actuar de manera efectiva en distintos contextos. Siguiendo a Zabalza (2003), desarrollar competencias implica integrar la teoría con la acción, permitiendo que el aprendizaje se traduzca en desempeño profesional reflexivo.

3.3.1.1. Comunicación oral y escrita efectiva

Según Carlino (2005), escribir y hablar en la universidad son prácticas sociales que construyen pensamiento y no meras destrezas instrumentales. En la experiencia sistematizada, esta competencia se fortaleció al crear espacios de confianza donde los estudiantes aprendieron a expresarse sin miedo, superando la autocensura. Los debates guiados y los ensayos reflexivos favorecieron la construcción de discursos más argumentativos y coherentes, mientras que la práctica semiótica enriqueció la precisión conceptual.

Como evidencias, se tiene lo siguiente: en los debates posteriores al episodio del “pajarito”, los estudiantes lograron utilizar un lenguaje más académico y directo. En las encuestas de autopercepción comunicativa, un 70 % reportó sentirse más seguro al intervenir oralmente. Los ensayos finales reflejaron un incremento en la coherencia y el uso de terminología especializada (significante, connotación, mito). Estos resultados demuestran una mejora integral en la competencia comunicativa, clave para desempeñarse en situaciones de índole institucional, además de otros contextos profesionales.

3.3.1.2. Pensamiento crítico y capacidad de análisis de los discursos mediáticos y sociales

La formación del comunicador requiere desarrollar la capacidad de leer la realidad social de forma crítica. Barnett (2001) sostiene que, en la sociedad del conocimiento, el profesional competente no solo acumula información, sino que reflexiona, interpreta y transforma. En el marco de esta experiencia, el análisis semiótico permitió a los estudiantes identificar cómo los discursos mediáticos y culturales reproducen estructuras de poder y significados sociales. Inspirados en van Dijk (2013), se promovió la lectura crítica de textos y discursos, abordando los tabúes como manifestaciones simbólicas de control social.

Como evidencias dentro de esta competencia, se destacan las fichas de análisis semiótico, en las cuales los estudiantes identificaron estereotipos de género en campañas publicitarias. En los debates conectaron la censura lingüística con estructuras morales y religiosas, y en las rúbricas demostraron un avance desde el pensamiento descriptivo al interpretativo, lo que evidencia el desarrollo de la mirada crítica y la comprensión del lenguaje como práctica cultural y política.

3.3.1.3. Capacidad para diseñar y evaluar productos comunicacionales pertinentes y éticos

En coherencia con la dimensión sociocultural del currículo, esta competencia promueve la producción comunicacional ética y responsable. Desde la perspectiva de Bourdieu (2020) y Foucault (2005), la palabra tiene un poder constitutivo que implica responsabilidad social. En la práctica, los estudiantes aprendieron a evaluar el impacto de sus discursos y a crear mensajes que respeten la diversidad cultural y eviten sesgos discriminatorios. La reflexión sobre el lenguaje como herramienta de inclusión permitió vincular la ética con la creatividad, consolidando una competencia profesional clave para el comunicador contemporáneo.

Como evidencia, se puede mencionar una actividad de reescritura publicitaria en la que los estudiantes rediseñaron piezas eliminando estereotipos de género y aplicando lenguaje inclusivo. Además, durante la coevaluación, los grupos justificaron sus decisiones discursivas con argumentos éticos, y en las retroalimentaciones se valoró la sensibilidad cultural de los productos. Estas acciones demuestran que la experiencia contribuyó a for-

mar futuros profesionales capaces de diseñar mensajes con sentido crítico, pertinencia social y respeto por la diversidad.

3.3.1.4. Compromiso ético y responsabilidad social

Finalmente, la experiencia fortaleció la dimensión ética de la comunicación. Villa y Poblete (2008) afirman que las competencias no se validan solo por el saber hacer, sino también por el saber ser y saber convivir; es decir, por la conciencia ética con que se ejerce el conocimiento. En este sentido, el análisis del lenguaje y los tabúes permitió a los estudiantes reconocer las implicaciones morales de la palabra. Al reflexionar sobre los discursos que excluyen o estigmatizan, desarrollaron empatía, respeto y responsabilidad social.

Como evidencias, se tienen los debates en los que los participantes argumentaron en favor del respeto a la diversidad lingüística. Aunado a esto, en las encuestas finales el 85 % manifestó haber adquirido mayor sensibilidad hacia el compromiso ético del lenguaje. Los proyectos de cierre incorporaron mensajes inclusivos y no sexistas, demostrando que el aprendizaje ético trascendió el aula para convertirse en un principio de acción comunicativa.

3.3.1.5. Resultados de aprendizaje vinculados con la experiencia

Los resultados de aprendizaje constituyen el punto de encuentro entre la enseñanza, la evaluación y el desarrollo de competencias profesionales. Como señalan Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva implica asegurar la coherencia entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que realmente se aprende. En este sentido, cada resultado debe ser una expresión concreta del aprendizaje esperado, vinculado a la práctica real del estudiante. De acuerdo con Zabalza (2003), en un currículo basado en competencias, los resultados de aprendizaje actúan como indicadores de logro, permitiendo verificar si la experiencia formativa contribuye al perfil de egreso.

Los resultados de aprendizaje que se fortalecieron en esta experiencia fueron los siguientes:

- Distinguir los rasgos diferenciadores de la semiótica y la semiología desde los pensamientos de sus precursores.
- Definir conceptos básicos aplicando la teoría de la semiología.

- Argumentar los conceptos y aplicaciones de la comunicación verbal y no verbal.
- Identificar los sistemas de comunicación para desarrollar habilidades y la construcción de mensajes.

Cada uno de estos resultados se expresó de manera tangible en la práctica, demostrando que la experiencia docente no solo transmitió contenidos, sino que facilitó la comprensión profunda y contextualizada de la asignatura.

3.3.1.5.1. Distinguir los rasgos diferenciadores de la semiótica y la semiología Comprender las diferencias entre la semiótica y la semiología supone un desafío epistemológico que exige más que la memorización de autores; requiere la capacidad de interpretar y comparar marcos teóricos en función de su aplicabilidad. En esta experiencia, los estudiantes contrastaron las perspectivas de Saussure (2005), centrada en el signo lingüístico, y Peirce (2024), orientada a la tríada signo, objeto e interpretante. La introducción del pensamiento de Barthes (2001) permitió reconocer la dimensión cultural del signo y su rol en la producción de mitos sociales.

Como evidencias, se encuentran los debates a partir de los cuales los estudiantes identificaron que el eufemismo "pajarito" funcionaba como signo culturalmente codificado, aplicando el enfoque barthesiano. En sus fichas comparativas distinguieron los modelos saussureano y peirciano, lo cual demuestra la apropiación de los fundamentos teóricos. Esta aplicación práctica de los conceptos refuerza lo que Barnett (2001) denomina formación en la complejidad, un aprendizaje que va más allá del conocimiento declarativo y promueve la comprensión crítica y situada de los marcos disciplinares.

3.3.1.5.2. Definir conceptos básicos aplicando la teoría de la semiología Definir y aplicar los conceptos básicos de la semiología —significante, significado, código, connotación y denotación— implica no solo repetirlos, sino usarlos como herramientas interpretativas. En la experiencia, los estudiantes trabajaron con ejemplos reales de comunicaciones cotidianas, traduciendo los conceptos teóricos a la observación empírica. Este proceso, sustentado en la educación dialógica de Freire (2020), permitió construir definiciones colectivas y significativas a partir del intercambio entre pares.

Entre las evidencias se encuentran las fichas de análisis elaboradas al cierre del módulo, mediante las cuales los estudiantes aplicaron correctamente la terminología teórica

al analizar mensajes publicitarios locales, identificando códigos culturales, valores sociales y niveles de sentido. Desde la perspectiva de Villa y Poblete (2008), estas evidencias demuestran competencia, ya que traducen el conocimiento conceptual en desempeño observable y transferible a contextos comunicativos reales.

3.3.1.5.3. Argumentar los conceptos y aplicaciones de la comunicación verbal y no verbal En correspondencia con Carlino (2005) y Hyland (2009), la escritura académica y la argumentación verbal se asumieron como prácticas sociales que construyen conocimiento. La competencia argumentativa se fortaleció mediante actividades que integraron la comunicación oral, escrita y corporal. A través de debates, ensayos reflexivos y exposiciones, los estudiantes desarrollaron la capacidad de articular ideas, sustentar opiniones y utilizar el cuerpo y la voz como parte de su expresión comunicativa.

Una muestra de ello fueron las grabaciones de clase, en las que se pudo comprobar señales de progreso en la seguridad expresiva y la coherencia argumentativa de los estudiantes. En las autoevaluaciones, el 70 % indicó sentirse más confiado al hablar en público. En los ensayos escritos, se constató el progreso de los participantes en relación con el uso del lenguaje académico y la organización de ideas. Todo lo anterior demostró la integración de las dimensiones verbal y no verbal del discurso. Cabe señalar que esta práctica responde al principio de Biggs y Tang (2011) sobre la coherencia entre los objetivos, las estrategias y la evaluación, al permitir que los resultados de aprendizaje se evidencien en las interacciones de aula.

3.3.1.5.4. Identificar los sistemas de comunicación para desarrollar habilidades en la construcción del mensaje Reconocer los diferentes sistemas de comunicación —lingüístico, icónico, gestual y simbólico— les permitió a los estudiantes comprender que todo mensaje es un entramado de signos interdependientes. En la experiencia, este aprendizaje se materializó a través del análisis y el rediseño de mensajes mediáticos. Apoyados en lo que plantean Eco (2000) y Santaella (2020), los estudiantes identificaron los componentes visuales, verbales y culturales que estructuran los mensajes, comprendiendo cómo los códigos sociales determinan su interpretación.

Como evidencias se incluyen los proyectos finales, en los que los equipos integraron recursos visuales y lingüísticos coherentes, justificando sus decisiones desde la teoría de los sistemas de signos. En los foros reflexivos analizaron cómo el contexto cultural afecta la eficacia del mensaje, demostrando una comprensión global del proceso comunicativo.

De este modo, el resultado del aprendizaje se manifestó no solo en la comprensión conceptual, sino también en la capacidad de diseñar mensajes pertinentes y culturalmente sensibles, alineados con la responsabilidad social de quien comunica.

3.3.2. Actividades y evidencias

La trazabilidad entre las actividades, los resultados y las evidencias constituye un principio esencial en los procesos de enseñanza y evaluación universitaria. Según Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva garantiza que los objetivos de aprendizaje, las estrategias didácticas y las evidencias de desempeño estén interconectadas de forma coherente. Esta articulación no solo permitió verificar el logro de los resultados esperados, sino también mejorar la calidad del aprendizaje al convertir cada actividad en una oportunidad de desarrollo de competencias.

En un currículo basado en competencias, la trazabilidad hace visible el tránsito del estudiante entre la comprensión teórica, la práctica reflexiva y la producción significativa. De acuerdo con Zabalza (2003), la coherencia didáctica se evidencia cuando el diseño de actividades responde a los fines formativos del programa y se traduce en logros observables. En la sistematización *Nombrar sin miedo*, cada acción pedagógica desde la observación inicial hasta el análisis colaborativo se planificó para responder a los resultados de aprendizaje de la asignatura Semiología de la Comunicación, fortaleciendo la relación entre el saber, el hacer y el ser comunicativo.

3.3.2.1. Observación y diagnóstico de aula

La primera actividad marcó el punto de partida del proceso. Con la observación y el diagnóstico de aula, se logró identificar la inhibición comunicativa como una barrera para el aprendizaje semiótico. Los estudiantes realizaron observaciones sobre sus propias prácticas discursivas y las de sus compañeros, reconociendo los sistemas lingüísticos, gestuales y simbólicos que intervienen en la interacción dentro del aula. En coherencia con Eco (2000) y Santaella (2020), la observación ayudó a comprender la comunicación como un sistema de signos interdependientes, donde cada gesto o silencio expresa un significado social.

El resultado de aprendizaje vinculado consistió en identificar los sistemas de comunicación para desarrollar habilidades en la construcción del mensaje. Como evidencias están los registros de aula y las encuestas de autopercepción comunicativa, las cuales de-

mostraron que los estudiantes adquirieron conciencia de sus hábitos discursivos y de las barreras culturales que condicionaban su expresión. Desde la perspectiva de Villa y Poblete (2008), esta actividad fue una prueba directa de aprendizaje, puesto que permitió observar comportamientos, reflexiones y transformaciones, a partir de la práctica comunicativa.

3.3.2.2. Diseño e implementación de estrategias didácticas

La segunda actividad consistió en la aplicación de estrategias dialógicas orientadas a reducir la timidez y fomentar la participación activa. Se desarrollaron debates guiados, círculos de diálogo y dinámicas de desinhibición comunicativa fundamentadas en la pedagogía crítica de Freire (2020). Estas estrategias convirtieron el aula en un espacio horizontal de intercambio, donde la palabra se asumió como instrumento de liberación y reflexión.

Como resultado del aprendizaje vinculado, los estudiantes argumentaron los conceptos y aplicaron elementos inherentes a la comunicación verbal y no verbal. Entre las pruebas se incluyen las grabaciones de clase y las autoevaluaciones, donde se constató un aumento en la fluidez expresiva y la seguridad gestual. Los estudiantes optimizaron la articulación de sus ideas, defendieron posturas y reconocieron la influencia del uso del cuerpo y la voz en la construcción del discurso. Siguiendo a Barnett (2001), esta actividad situó el aprendizaje en la complejidad del contexto real, promoviendo una formación integral donde la argumentación surge de la experiencia vivida y no solo del conocimiento declarativo.

3.3.2.3. Elaboración de fichas de análisis semiótico

La tercera actividad fortaleció la capacidad analítica de los estudiantes. Aplicaron los conceptos de Barthes (2001), Eco (2000) y Saussure (2005) en la interpretación de mensajes visuales, verbales y simbólicos. Las fichas se diseñaron como instrumentos de aprendizaje activo, donde cada estudiante debía identificar significantes, significados, connotaciones y códigos culturales. En coherencia con Freire (2020), la actividad partió del principio de aprender haciendo, permitiendo que los estudiantes construyeran el conocimiento a partir del análisis de su entorno comunicativo.

Como resultado del aprendizaje vinculado, los participantes definieron los conceptos básicos aplicando la teoría de la semiología. Asimismo, las fichas de análisis revelaron

un manejo adecuado del lenguaje técnico y una comprensión profunda de los niveles denotativo y connotativo. Los estudiantes demostraron capacidad para aplicar la teoría semiológica en contextos cotidianos y mediáticos. De acuerdo con Biggs y Tang (2011), este tipo de tareas fortalecen la alineación constructiva entre el conocimiento conceptual y la evidencia observable del aprendizaje.

En resumen, la pertinencia curricular en conjunto con las actividades desarrolladas durante la sistematización fueron la evidencia de una clara coherencia entre las estrategias didácticas, los resultados de aprendizaje y las pruebas generadas, en sintonía con el principio de alineación constructiva de Biggs y Tang (2011). Cada fase del proceso contribuyó al logro progresivo de competencias comunicativas, analíticas y éticas, consolidando un aprendizaje activo y reflexivo. De acuerdo con Zabalza (2003), esta coherencia constituye el eje de un currículo vivo, donde las prácticas pedagógicas dialogan con los objetivos formativos de la carrera. Asimismo, la perspectiva de Barnett (2001) sobre el aprendizaje en la complejidad se refleja en la capacidad del estudiante para integrar teoría y acción, pensamiento y emoción, comunicación y ética.

Por otra parte, la trazabilidad lograda en esta experiencia demuestra que el aula puede convertirse en un espacio de investigación formativa, donde la observación, la escritura, el análisis y el diálogo convergen para dar sentido a los resultados de aprendizaje. De esta forma, la experiencia *Nombrar sin miedo* no solo confirma el cumplimiento curricular, sino que propone un modelo pedagógico replicable, en el que se articula formación académica, sensibilidad comunicativa y transformación social.

3.3.2.4. Reflexión sobre la alineación curricular

Reflexionar sobre la alineación curricular permitió comprender cómo las experiencias docentes se integran y dialogan con el proyecto formativo de la carrera. La alineación no se limita a vincular contenidos y objetivos, sino que busca garantizar la coherencia entre los resultados de aprendizaje, las competencias, las estrategias y las evidencias. En palabras de Zabalza (2003), un currículo por competencias debe concebirse como un sistema abierto, dinámico y contextual, donde cada experiencia de aula contribuye a la formación integral del estudiante. En este sentido, la sistematización de la experiencia *Nombrar sin miedo* constituye un ejercicio de articulación curricular, al conectar la enseñanza de la semiología con los valores, habilidades y actitudes que configuran el perfil de egreso del comunicador.

Reflexionar sobre la alineación también implica reconocer la complejidad del aprendizaje universitario. Como advierte Barnett (2001), formar en la sociedad del conocimiento requiere aceptar la incertidumbre y promover una enseñanza que ayude a los estudiantes a pensar críticamente, comunicarse con sentido y actuar con responsabilidad ética en contextos cambiantes.

3.3.2.4.1. Integración del vínculo curricular y el perfil de carrera El recorrido realizado en este apartado permitió comprobar la coherencia estructural entre las competencias, los resultados de aprendizaje, las actividades y las evidencias generadas a lo largo de la sistematización. La experiencia *Nombrar sin miedo* demostró que la enseñanza de la semiología puede trascender el plano teórico para convertirse en una práctica formativa, ética y emancipadora. A través de estrategias dialógicas, análisis semióticos y reflexiones escritas, los estudiantes fortalecieron competencias comunicativas, críticas y éticas, alineadas con el perfil de egreso del comunicador que promueve la Universidad Estatal de Milagro. Este entramado pedagógico confirma que la alineación entre lo que se enseña, se aprende y se evalúa es posible cuando el currículo se asume como un proceso dinámico que integra teoría, práctica y contexto humano, en línea con lo propuesto por Díaz Barriga (2009) y Zabalza (2003).

Además, este apartado deja trazado el marco de interpretación para el análisis de los resultados, al mostrar cómo las actividades desarrolladas derivaron en aprendizajes observables y en transformaciones personales y colectivas. Evidencias empíricas como los ensayos, los debates, las fichas y los rediseños comunicacionales serán interpretadas en el siguiente capítulo a la luz de los criterios de pertinencia y coherencia curricular aquí establecidos. De este modo, la reflexión realizada no cierra un proceso, sino que abre un espacio de lectura crítica sobre lo alcanzado, los significados construidos y los aprendizajes emergentes. Así, la sistematización avanza del “qué se hizo” al “qué se transformó”, dando continuidad lógica y metodológica al análisis de los resultados.

De esta forma, la vinculación entre la experiencia, el currículo y el perfil de egreso no solo valida la práctica docente, sino que transforma el aula en un laboratorio de sentido, donde la comunicación se enseña, se vive y se comprende como acto ético, crítico y transformador.

3.4. Ecosistema estratégico. Estrategias y relaciones

El cierre del módulo anterior permitió consolidar la coherencia entre las competencias curriculares, los resultados de aprendizaje y las evidencias pedagógicas derivadas de la práctica en Semiología de la Comunicación. La experiencia demostró que el desarrollo de la comunicación oral y escrita efectiva, el pensamiento crítico, la ética profesional y la responsabilidad social pueden emerger desde un enfoque dialógico, reflexivo y semiótico. Además, al integrar teoría y práctica, los estudiantes no solo comprendieron los fundamentos de la semiología, sino que también los aplicaron para interpretar y transformar sus propios discursos, generando aprendizajes significativos y culturalmente pertinentes. En síntesis, este recorrido consolidó la pertinencia curricular de la propuesta y estableció un punto de madurez conceptual desde el cual fue posible avanzar hacia la fase operativa del ecosistema estratégico.

En esta sección del capítulo, el análisis se orienta hacia la ingeniería didáctica de la experiencia. La descripción de las estrategias implementadas —núcleo, soporte y contingencia— hizo posible la articulación entre conocimiento, acción y reflexión. De este modo, este tránsito marcó el paso del "qué se logró" al "cómo se logró", revelando la estructura interna que sostuvo el proceso de transformación comunicativa en el aula. Así, el relato se adentra en el diseño estratégico de la práctica, entendido no solo como una secuencia de actividades, sino como un entramado consciente de decisiones pedagógicas que modelaron el aprendizaje, la interacción y la emancipación expresiva de los estudiantes.

3.4.1. Estrategias núcleo en acción

El desarrollo de las estrategias núcleo constituyó el corazón operativo de la sistematización de la experiencia en la asignatura Semiología de la Comunicación, donde la teoría, la práctica y la reflexión se entrelazaron para transformar la inhibición comunicativa de los estudiantes en expresión crítica y significativa. En este sentido, dichas estrategias funcionaron como ejes articuladores de un proceso de aprendizaje activo y dialógico, sustentado en la alineación constructiva entre objetivos, actividades y evidencias, tal como proponen Biggs y Tang (2011). Coherentes con un currículo basado en competencias, (Zabalza, 2003) cada estrategia se diseñó para desarrollar capacidades observables, integrando los planos cognitivo, expresivo y ético del aprendizaje comunicacional.

3.4.1.1. Aprendizaje dialógico y círculos de palabra

Esta estrategia fue la columna vertebral del proceso pedagógico, inspirada en la pedagogía freireana del diálogo como práctica emancipadora. Se implementó en tres fases: primero, se establecieron acuerdos de convivencia y respeto para construir un clima de aula seguro; luego, se propusieron círculos de palabra sobre temas sensibles del lenguaje, como la moral y el tabú, donde cada estudiante tenía voz y tiempo de intervención; finalmente, el grupo analizó las interacciones, reconociendo los signos verbales y no verbales que expresaban poder, miedo o solidaridad. De esta manera, este ejercicio cotidiano transformó la clase en un espacio horizontal, donde el diálogo no era un fin en sí mismo, sino un medio para reconstruir los sentidos de la comunicación.

El resultado de aprendizaje vinculado fue la capacidad de argumentar los conceptos y aplicaciones de la comunicación verbal y no verbal. En consecuencia, los estudiantes lograron expresar sus ideas con mayor claridad y fundamento teórico, defendiendo posturas críticas y reconociendo la dimensión ética de la palabra. Según Freire (2020), el diálogo auténtico convierte la palabra en acto de conocimiento y liberación. En este caso, la estrategia permitió precisamente eso: pasar del silencio inhibido al discurso reflexivo. Evidencias como las grabaciones de los debates, las transcripciones y las encuestas mostraron un incremento del 40 % en la participación oral y una mejora visible en la seguridad comunicativa. Así, el diálogo se consolidó como práctica formativa y ética, en consonancia con las ideas de Barnett (2001) sobre el aprendizaje en la complejidad.

3.4.1.2. Análisis semiótico aplicado a discursos y productos comunicacionales

La segunda estrategia núcleo se correspondió con el análisis semiótico aplicado, que permitió a los estudiantes llevar la teoría al terreno de la interpretación práctica. La secuencia operativa se inició con la revisión de los conceptos de Saussure (2005) y Barthes (2001), seguida por la aplicación de matrices de análisis para examinar mensajes mediáticos, publicitarios y culturales. Posteriormente, se promovió el trabajo grupal para contrastar lecturas, identificar mitos sociales y discutir la carga simbólica de ciertos signos. Finalmente, los equipos realizaron ejercicios de rediseño comunicacional, reescribiendo mensajes desde un enfoque inclusivo y ético.

El resultado de aprendizaje asociado con la estrategia fue definir y aplicar conceptos básicos de la teoría de la semiología. A través de la práctica analítica, los estudiantes reconocieron cómo el signo opera como mediador entre la cultura, la ideología y la percep-

ción social. Como sostiene Eco (2000), el signo es un fenómeno interpretativo que cobra sentido en su contexto, y esa idea se convirtió en guía metodológica de la experiencia. Asimismo, evidencias como las fichas semióticas, las comparaciones entre los modelos de Saussure (2005) y Peirce (2024), y los productos comunicacionales rediseñados demostraron que los estudiantes desarrollaron su comprensión conceptual y su capacidad crítica. De este modo, la estrategia consolidó la competencia analítica y ética, situando el aula como laboratorio de lectura cultural.

3.4.1.3. Escritura académica reflexiva

La tercera estrategia núcleo integró la escritura académica como práctica reflexiva y social, en línea con los planteamientos de Carlino (2005) y Hyland (2009). Se desarrolló de forma transversal al proceso. Tras cada debate o análisis semiótico, los estudiantes elaboraban bitácoras y ensayos en los que articularon experiencia, teoría y autoconciencia. En este sentido, el ejercicio de escribir implicó revisar sus propias concepciones del lenguaje, definir conceptos y construir argumentos sustentados en autores clásicos y contemporáneos. Esta secuencia generó un espiral de aprendizaje en el que la escritura funcionó tanto para fijar conocimientos como para explorar emociones y resistencias frente al acto de comunicar.

El resultado de aprendizaje alcanzado fue distinguir los rasgos distintivos de la semiótica y la semiología, desde los postulados de sus pioneros. Al escribir, los estudiantes compararon las perspectivas de Barthes (2001), Peirce (2024) y Saussure (2005), logrando un dominio conceptual que se evidenció en la claridad argumentativa y el uso preciso del vocabulario técnico. En términos de Biggs y Tang (2011), la escritura operó como mecanismo de alineación constructiva, ya que permitió integrar la reflexión personal con la evaluación académica. Como evidencias se presentaron los ensayos evaluados a partir de rúbricas, en los cuales se confirmaron avances en torno a la coherencia discursiva y la apropiación teórica. En consecuencia, esto fortaleció tanto la autonomía intelectual como la metacomunicación.

3.4.2. Estrategias de soporte aplicadas

En todo proceso de innovación pedagógica, las estrategias de soporte constituyen el entramado invisible que sostiene y articula las acciones del aula. Son los mecanismos que posibilitan la continuidad, la coherencia y la sostenibilidad de las prácticas docentes en

entornos complejos. Según Fullan (2007), el cambio educativo no se sostiene solo en la intención transformadora del docente, sino también en la capacidad institucional de generar estructuras de acompañamiento, retroalimentación y confianza. En esta experiencia, los soportes aplicados funcionaron como dispositivos de mediación entre la planificación curricular y la acción didáctica, asegurando que las estrategias núcleo —el diálogo, el análisis y la escritura— se desplegaran de manera significativa y colaborativa. De esta manera, se consolidó un ecosistema estratégico que articuló emoción, pensamiento y acción, en coherencia con la noción de currículo vivo propuesta por Zabalza (2003).

Las estrategias de soporte implementadas fueron cuatro: (a) las dinámicas de desinhibición comunicativa, (b) el análisis colaborativo y la coevaluación, (c) la triangulación de fuentes y evidencias, y (d) el uso de instrumentos de registro y reflexión. Cada una desempeñó un papel esencial en la consolidación de un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro, epistemológicamente riguroso y metodológicamente reflexivo. En efecto, estas acciones no solo complementaron las estrategias núcleo, sino que las potenciaron, garantizando una alineación entre los propósitos formativos, las metodologías y los resultados observables (Biggs & Tang, 2011).

3.4.2.1. Dinámicas de desinhibición comunicativa

Las dinámicas de desinhibición comunicativa fueron el punto de partida emocional del proceso. Inspiradas en los principios de Freire (2020) y en los aportes socioemocionales de Brackett (2019), se aplicaron al inicio de las clases o como pausas activas dentro de los debates. Estas actividades de expresión corporal, movimiento y juego simbólico ayudaron a disminuir el miedo escénico y la autocensura, especialmente frente a temas considerados tabú. Su función principal fue crear un clima de confianza y horizontalidad, donde la palabra circulara sin temor. Como afirma Barnett (2001), aprender en la complejidad implica reconocer las dimensiones emocionales del conocimiento. Por lo tanto, estas dinámicas actuaron como un dispositivo afectivo que habilitó la comunicación auténtica y el pensamiento crítico. Los registros de aula y las encuestas evidenciaron un incremento del 40 % en la participación oral, validando la efectividad de esta clase de estrategia.

3.4.2.2. Análisis colaborativo y la coevaluación

El análisis colaborativo y la coevaluación constituyeron el soporte evaluativo más relevante. Siguiendo los postulados de Villa y Poblete (2008) sobre la evaluación de compe-

tencias, se promovió que los estudiantes analizaran sus productos comunicacionales y los de sus pares a través de rúbricas compartidas. Esta estrategia fomentó la corresponsabilidad, la argumentación y la autocrítica, trasladando el diálogo al terreno de la evaluación. De acuerdo con Wenger (1998), las comunidades de práctica se fortalecen cuando los participantes se reconocen como coaprendices en un proceso común. De esta forma, el aula se transformó en un espacio de coevaluación dialógica, donde el juicio se convirtió en aprendizaje compartido.

3.4.2.3. Triangulación de fuentes y evidencias

La triangulación de fuentes y evidencias funcionó como un soporte metodológico que garantizó la validez del proceso. Inspirada en Flick (2014) y Yin (2014), esta estrategia permitió comparar los datos obtenidos mediante observaciones de aula, fichas analíticas, encuestas y registros audiovisuales. El objetivo fue asegurar la coherencia entre la percepción del docente, las producciones estudiantiles y las autoevaluaciones de los participantes. Stake (1995) sostiene que la triangulación cualitativa no solo aporta rigor, sino también profundidad interpretativa, permitiendo contrastar perspectivas y construir significados compartidos. En este sentido, la triangulación transformó la práctica docente en una investigación situada, fortaleciendo la credibilidad de los hallazgos y dotando a la experiencia de una base empírica sólida. Gracias a este soporte, se evidenció la correspondencia entre teoría aplicada, progreso comunicativo y reflexión metacognitiva.

3.4.2.4. Uso de instrumentos de registro y reflexión

El uso sistemático de instrumentos de registro —tales como fichas de observación, rúbricas, diarios reflexivos y encuestas— constituyó el soporte documental del proceso. Siguiendo a Jara (2018), la sistematización de experiencias requiere convertir la práctica en conocimiento, y eso solo es posible mediante la documentación reflexiva. Estos instrumentos se aplicaron durante todo el semestre, lo que permitió mantener una trazabilidad de los avances individuales y colectivos. Díaz Barriga (2009) destaca que el seguimiento continuo es clave para evidenciar la adquisición de competencias complejas. En ese sentido, las fichas y los diarios no solo cumplieron una función evaluativa, sino también formativa, al propiciar la autorregulación y la conciencia del propio aprendizaje. De esta manera, el registro y la reflexión se convirtieron en el puente entre la acción y la comprensión.

3.4.3. Potenciación de las estrategias núcleo

Cada uno de estos soportes actuó como un catalizador de las estrategias núcleo ya descritas. En efecto, las dinámicas de desinhibición comunicativa potenciaron el aprendizaje dialógico, al eliminar las barreras emocionales que dificultaban la expresión oral y el debate crítico. Asimismo, el análisis colaborativo y la coevaluación fortalecieron el análisis semiótico aplicado, ya que promovieron la discusión colectiva y la argumentación fundamentada sobre los significados culturales de los mensajes. Por su parte, la triangulación de fuentes y el uso de instrumentos de registro consolidaron la escritura académica reflexiva, al permitir que los estudiantes tomaran conciencia de su evolución conceptual y comunicativa. En conjunto, estas interacciones confirman lo planteado por Bolívar (2012): la innovación educativa se sostiene cuando las prácticas individuales se enmarcan en una cultura institucional de reflexión y aprendizaje compartido.

3.4.3.1. Cierre integrador

En conjunto, las estrategias de soporte garantizaron la sostenibilidad del ecosistema didáctico, actuando como los cimientos organizativos del cambio. En coherencia con Fullan (2007), el éxito de una innovación depende tanto de su diseño como de su capacidad para mantenerse viva en el tiempo. Esto solo ocurre cuando los soportes institucionales, metodológicos y emocionales se integran armónicamente. En esta experiencia, los soportes no fueron auxiliares de la docencia, sino componentes esenciales del proceso de transformación, puesto que posibilitaron el diálogo, validaron las evidencias, fortalecieron la reflexión y consolidaron una comunidad de práctica (Wenger, 1998), donde cada estudiante aprendió a ser autor de su palabra y co-constructor de conocimiento. En consecuencia, el ecosistema pedagógico alcanzó su madurez operativa al constituir un entramado coherente en el que la emoción, la teoría y la práctica convergen para producir aprendizaje significativo, crítico y sostenible.

3.4.4. Estrategias de contingencia desplegadas

La sistematización de experiencias pedagógicas no solo implica narrar los logros alcanzados, sino también reconocer las contingencias que surgieron durante el proceso y las estrategias desplegadas para afrontarlas. Mostrar los imprevistos y sus resoluciones otorga credibilidad al relato (Stake, 1995), puesto que visibiliza la capacidad del docente para

adaptarse a la complejidad del aula. En este sentido, las contingencias no se interpretan como fallas, sino como parte inherente de la práctica educativa, donde la flexibilidad, la reflexión y la gestión emocional se convierten en herramientas esenciales para sostener los resultados de aprendizaje. Como señala Fullan (2007), el cambio educativo genuino no se logra a través del control, sino mediante la capacidad de aprender de la incertidumbre y de los obstáculos cotidianos.

Durante la implementación de la experiencia en la asignatura Semiología de la Comunicación, se identificaron cuatro imprevistos significativos que exigieron respuestas estratégicas. El primero fue la resistencia inicial a las dinámicas de desinhibición comunicativa; el segundo, las dificultades en la coevaluación entre pares; el tercero, las limitaciones técnicas y logísticas en el registro de evidencias; y el cuarto, las tensiones surgidas ante temas sensibles en los debates. Cada una de estas situaciones puso a prueba la coherencia del ecosistema pedagógico y la capacidad del docente para mantener la alineación entre las estrategias, los resultados y las evidencias, en consonancia con la validez y la confiabilidad que Yin (2014) considera esenciales en los estudios de caso educativos.

3.4.4.1. Resistencia inicial a las dinámicas de desinhibición comunicativa

En las primeras sesiones, varios estudiantes mostraron incomodidad frente a las actividades de expresión corporal y lúdica, al considerarlas poco académicas. Frente a esta resistencia, el docente aplicó una recontextualización pedagógica, explicando el sentido teórico de las dinámicas desde la pedagogía freireana del diálogo de Freire (2020) y la educación emocional de Brackett (2019), aunado al modelaje docente. Participar activamente en las actividades permitió generar confianza y reciprocidad. Finalmente, se aplicó una gradualidad metodológica, iniciando con ejercicios de observación y respiración, hasta llegar a prácticas expresivas más complejas. Gracias a esta secuencia adaptativa, la resistencia se transformó en compromiso. Las grabaciones demostraron un aumento en la espontaneidad y en la calidad argumentativa de las intervenciones orales. En consecuencia, el aula se consolidó como un espacio de diálogo horizontal, donde la desinhibición se convirtió en una forma de emancipación comunicativa (Barnett, 2001).

3.4.4.2. Dificultades en la coevaluación y retroalimentación entre pares

Un segundo desafío emergió cuando los estudiantes mostraron reticencia a evaluar el trabajo de sus compañeros por temor a generar conflictos personales. Para resolver-

lo, se implementaron tres acciones articuladas: (a) capacitación en evaluación formativa, (b) construcción colectiva de rúbricas y (c) retroalimentación guiada. La primera permitió redefinir la coevaluación como un proceso dialógico y ético (Villa & Poblete, 2008); la segunda otorgó sentido de corresponsabilidad al permitir que los propios estudiantes definieran los criterios de calidad; y la tercera garantizó que las discusiones evaluativas se desarrollaran a partir del uso de un lenguaje técnico y respetuoso. El resultado fue un incremento en la objetividad y profundidad de los juicios emitidos, consolidando la coevaluación como un espacio formativo y no sancionador. En efecto, como afirman Biggs y Tang (2011) y Zabalza (2003), cuando la evaluación se convierte en un ejercicio reflexivo, se fortalece tanto la metacognición como la autonomía del aprendizaje.

3.4.4.3. Limitaciones técnicas y logísticas en el registro de evidencias

Durante el proceso, algunas grabaciones se perdieron por fallas técnicas o limitaciones de conectividad, lo que amenazó la triangulación de los datos. Para mitigar este imprevisto, se aplicó una diversificación de medios de registro, sustituyendo las grabaciones por fichas descriptivas, bitácoras reflexivas y fotografías. Además, se estableció una responsabilidad compartida, asignando a los estudiantes roles rotativos (relator, observador, analista) con el fin de garantizar continuidad documental. Finalmente, se priorizó el uso de herramientas tecnológicas accesibles, como formularios y documentos colaborativos en línea, que aseguraran la recolección sistemática de información. Estas medidas permitieron mantener la validez del proceso investigativo, asegurando la coherencia entre las distintas fuentes de evidencia (Flick, 2014; Yin, 2014). En síntesis, el resultado fue una triangulación más participativa, que enriqueció la mirada analítica de los estudiantes y reforzó la confiabilidad metodológica del estudio (Stake, 1995).

3.4.4.4. Temas sensibles que generaron tensión en los debates

El análisis de discursos vinculados con género, religión o moral generó, en algunos momentos, silencios o tensiones emocionales. Para el abordaje de estas situaciones, se establecieron normas de diálogo ético basadas en la escucha activa, el respeto y la confidencialidad. Además, el docente ejerció una mediación empática, asegurando que todas las voces tuvieran espacio para su expresión. Cuando las tensiones aumentaron, se aplicó una reorientación analítica, trasladando la discusión al terreno de la semiótica para comprender los significados culturales del conflicto (van Dijk, 2013). Finalmente, cada sesión

cerró con un espacio de síntesis emocional, donde los estudiantes reflexionaron sobre lo vivido. Lejos de obstaculizar el proceso, estas tensiones se convirtieron en detonantes de aprendizajes éticos y críticos. En consecuencia, los debates finales revelaron un aumento en la argumentación fundamentada y en la empatía comunicativa, comprobando la capacidad del grupo para transformar el conflicto en conocimiento.

3.4.5. Contingencias como garantía de resultados

Las contingencias no debilitaron el proceso; por el contrario, actuaron como catalizadores de madurez pedagógica y académica. La gestión reflexiva de cada imprevisto permitió sostener los resultados de aprendizaje previstos: argumentar los conceptos y aplicaciones de la comunicación verbal y no verbal, aplicar la teoría de la semiología, identificar los sistemas de comunicación y analizar críticamente los discursos mediáticos y sociales. Estas metas se alcanzaron gracias a la adaptación estratégica que combinó el rigor metodológico con la sensibilidad humana, garantizando la validez y la credibilidad de los logros (Stake, 1995; Yin, 2014).

3.4.5.1. Aprendizajes derivados de las contingencias

Las situaciones imprevistas revelaron que la innovación pedagógica no depende únicamente de la planificación, sino de la capacidad de respuesta ante la complejidad del aula. En este sentido, el docente aprendió que la flexibilidad es una forma de rigor, ya que exige repensar las estrategias sin perder el sentido formativo. A nivel institucional, estas contingencias demostraron la importancia de promover una cultura educativa que valore la experimentación, la documentación y el acompañamiento emocional (Bolívar, 2012; Fullan, 2007). En síntesis, las contingencias gestionadas consolidaron la experiencia como un proceso de aprendizaje compartido, donde la incertidumbre se transformó en oportunidad. Así, la práctica docente adquirió un carácter investigativo y resiliente, reafirmando que la educación significativa no se mide por la ausencia de dificultades, sino por la capacidad de aprender a través de ellas.

3.4.6. Arquitectura del ecosistema estratégico

La experiencia desarrollada en la asignatura Semiología de la Comunicación se configuró como un ecosistema pedagógico vivo, articulado por una lógica de conexiones entre

tres dimensiones estratégicas: núcleo, soporte y contingencia. Estas capas no se concibieron como niveles jerárquicos, sino como subsistemas interdependientes, en los que cada acción educativa alimentó a las otras en un flujo constante de retroalimentación. Tal como plantea Checkland (1999) en su teoría de los sistemas blandos, las realidades educativas no pueden entenderse como estructuras rígidas, sino como conjuntos de relaciones dinámicas que evolucionan en respuesta a contextos cambiantes. En consecuencia, la arquitectura del ecosistema no fue diseñada desde el control, sino desde la adaptabilidad, el pensamiento complejo y la coherencia estratégica (Bryson, 2018; Morin, 2001).

3.4.6.1. Lógica de conexiones entre núcleo, soporte y contingencia

El núcleo del ecosistema correspondió a las estrategias esenciales, como el aprendizaje dialógico, el análisis semiótico y la escritura académica reflexiva, que otorgaron dirección epistemológica al proceso. Estas estrategias representaron las raíces del aprendizaje significativo, desde donde brotaron las competencias comunicativas, críticas y reflexivas. En torno a ellas se estructuraron las estrategias de soporte, concebidas como el tronco que sostiene y canaliza la energía del sistema; a saber: las dinámicas de desinhibición, la coevaluación, la triangulación y el registro reflexivo. Finalmente, las estrategias de contingencia actuaron como un sistema inmunológico del ecosistema, desplegándose cuando surgieron imprevistos y asegurando la continuidad y coherencia del proceso (Yin, 2014). En este sentido, esta lógica circular implicó comprender la docencia como un proceso de ingeniería viva, en el que cada componente conserva su identidad, pero se reconfigura al entrar en contacto con los demás. Así, tal entramado relacional permitió que la experiencia mantuviera equilibrio entre planificación estratégica y emergencia creativa, condición fundamental de los sistemas educativos complejos (Morin, 2001).

3.4.6.2. Relato de la arquitectura: interdependencia y coherencia

La arquitectura del ecosistema se organizó a partir de un principio de interdependencia estructural. Las estrategias núcleo generaban los aprendizajes conceptuales y actitudinales; las de soporte ofrecían las condiciones para sostenerlos; y las de contingencia garantizaban su resiliencia frente a la incertidumbre. En esta relación se tejió una trama coherente que trascendió la noción tradicional de secuencia didáctica, para devenir en un sistema de aprendizaje en red, donde cada elemento asumió un papel dentro del todo sin perder su autonomía funcional (Bryson, 2018).

Por ejemplo, el aprendizaje dialógico se fortaleció gracias a las dinámicas de desinhibición comunicativa, que posibilitaron la apertura emocional, y se sostuvo mediante la mediación ética ante los temas sensibles en los debates. De forma similar, el análisis semiótico aplicado se apoyó en la triangulación de evidencias y en la coevaluación participativa; mientras que la escritura académica reflexiva se vio enriquecida por los instrumentos de registro y las bitácoras, transformando la evaluación en una práctica de pensamiento Carlino (2005) y Villa y Poblete (2008). En este sentido, la arquitectura se comportó como una red orgánica, donde cada ajuste o mejora en un componente repercutía en los demás, consolidando una cultura de aprendizaje reflexivo y colaborativo. En lugar de una jerarquía lineal, la experiencia se configuró como un tejido autopoiético, en el sentido moriniano, capaz de autorregularse y regenerarse frente a la adversidad (Morin, 2001).

El valor estratégico de esta arquitectura radicó en su capacidad para integrar lo pedagógico, lo metodológico y lo emocional en un solo sistema operativo. Las estrategias núcleo representaron la dirección epistemológica del aprendizaje; las de soporte, la infraestructura emocional y metodológica; y las de contingencia, la flexibilidad y sostenibilidad del proceso. En consecuencia, tal integración responde a lo que Bryson (2018) denomina "planificación estratégica adaptativa", entendida como una manera de planificar que reconoce la incertidumbre y diseña respuestas posibles desde la acción colectiva. Por lo tanto, el autor de la experiencia no se limitó a implementar metodologías, sino que diseñó un modelo de gestión del aprendizaje capaz de articular conocimiento, emoción y ética.

El diagrama que acompaña este apartado, titulado "El árbol del diálogo", traduce visualmente la arquitectura del ecosistema estratégico. Las raíces, ocultas pero firmes, representan las estrategias núcleo (aprendizaje dialógico, análisis semiótico y escritura reflexiva). De ellas brota la fuerza teórica y epistemológica que nutre el sistema. El tronco es un símbolo de las estrategias de soporte, que transportan la savia pedagógica, la confianza, la coevaluación y la sistematización, manteniendo la cohesión estructural. Las ramas, amplias y flexibles, corresponden a las estrategias de contingencia, que se despliegan en distintas direcciones para adaptarse a los cambios del entorno y sostener la continuidad del aprendizaje. Finalmente, las hojas y los frutos representan las evidencias de aprendizaje y los resultados sostenidos, visibles ante la comunidad académica como signos tangibles del crecimiento formativo.

Figura 3.1: Metáfora del árbol del diálogo

Fuente: elaboración propia

Este diagrama, inspirado en la metáfora sistémica de Checkland (1999) y en la noción ecológica de Morin (2001), busca expresar la interdependencia entre estructura y proceso. No se trata de un esquema estático, sino de una cartografía viva del aprendizaje, en la que cada componente se encuentra en movimiento, retroalimentándose continuamente de los demás. En suma, el árbol, como metáfora del ecosistema, permite visualizar que el conocimiento no se impone ni se transfiere, sino que se cultiva, se cuida y se renueva en comunidad.

3.4.7. El ecosistema como sistema vivo

La arquitectura del ecosistema estratégico permitió que la práctica docente trascendiera la suma de estrategias aisladas para convertirse en una experiencia integrada, coherente y adaptativa. En este sistema, la planificación estratégica (Bryson, 2018) dialogó con la reflexión compleja (Morin, 2001) y la interpretación sistémica (Checkland, 1999), configurando un modelo educativo capaz de aprender de sí mismo. El aula se transformó en un laboratorio relacional donde los vínculos, más que los contenidos, se convirtieron en el núcleo del aprendizaje.

Este ecosistema no es una estructura cerrada, sino un organismo abierto que respira a través del diálogo, la emoción y la creatividad. Además, su sostenibilidad depende de la interacción entre las raíces teóricas, el tronco metodológico y las ramas adaptativas que permiten resistir los vientos del cambio. En última instancia, esta arquitectura evidencia que la educación estratégica no consiste en diseñar planes perfectos, sino en construir sistemas orgánicos de aprendizaje capaces de integrar incertidumbre, ética y transformación social.

3.4.8. Justificación del logro de las competencias

La articulación de las estrategias implementadas con las competencias curriculares permitió consolidar un proceso formativo integral, coherente y transformador. De este modo, el ecosistema estratégico diseñado e integrado por estrategias núcleo, de soporte y de contingencia generó un entramado pedagógico donde cada acción estuvo orientada a la construcción de aprendizajes significativos y transferibles. Tal como plantea Zabalza (2003), un currículo basado en competencias no se limita a organizar contenidos, sino que busca movilizar saberes, actitudes y valores en contextos reales de práctica. En esta experiencia, las estrategias se configuraron como mediaciones entre la teoría y la acción,

y su interconexión aseguró que los resultados de aprendizaje se sostuvieran a pesar de las tensiones e imprevistos propios del proceso educativo.

3.4.8.1. Comunicación oral y escrita efectiva

Esta competencia se fortaleció a través del aprendizaje dialógico, las dinámicas de desinhibición comunicativa y la escritura académica reflexiva. Desde la perspectiva freireana, el diálogo se concibió como un acto de emancipación y como una vía para que los estudiantes aprendieran a "nombrar el mundo sin miedo" (Freire, 2020). Asimismo, la gradualidad metodológica permitió superar resistencias iniciales, transformando el aula en un espacio de confianza donde la palabra circuló libremente. Evidencias como las grabaciones de los debates, las encuestas de autopercepción y los ensayos escritos mostraron una mejora sustantiva en la fluidez verbal, la coherencia argumentativa y la precisión léxica de los estudiantes. En consonancia con Barnett (2001), la comunicación se reveló no solo como una competencia instrumental, sino como una práctica cognitiva y ética que articula pensamiento, emoción y acción.

3.4.8.2. Pensamiento crítico y capacidad de análisis de los discursos mediáticos y sociales

El análisis semiótico aplicado a los discursos y productos comunicacionales fue decisivo para consolidar esta competencia. A través del estudio de signos, mitos y códigos culturales, los estudiantes aplicaron los aportes de Barthes (2001), Eco (2000) y Saussure (2005) para interpretar cómo los mensajes reproducen o cuestionan estructuras de poder. Además, las fichas de análisis y los productos rediseñados evidenciaron una evolución conceptual que va del reconocimiento denotativo a la lectura crítica de las connotaciones ideológicas. En coherencia con Zabalza (2003), esta competencia refleja la dimensión integradora del currículo, donde el conocimiento se transforma en comprensión activa de la realidad. Asimismo, como sugiere Morin (2001), el pensamiento crítico exige asumir la complejidad de lo humano, reconociendo la ambigüedad y el conflicto como parte del proceso formativo.

3.4.8.3. Capacidad para diseñar y evaluar productos comunicacionales pertinentes y éticos

El desarrollo de esta competencia se apoyó en el análisis colaborativo, la coevaluación y la aplicación de rúbricas compartidas. Así, los estudiantes no solo produjeron mensajes, sino que reflexionaron sobre su coherencia discursiva y ética. Este enfoque promovió la toma de decisiones argumentadas y el uso inclusivo del lenguaje, lo cual se evidenció en los rediseños comunicacionales que priorizaron la sensibilidad cultural y el respeto a la diversidad. De acuerdo con Villa y Poblete (2008), la evaluación de competencias debe centrarse en el desempeño observable y en la capacidad de transferir saberes a contextos nuevos, algo que se alcanzó plenamente al combinar la reflexión teórica con la práctica creativa. Esta competencia, además, se vinculó con el compromiso ético al situar la comunicación como herramienta para la equidad y la transformación social (Bolívar, 2012).

3.4.8.4. Compromiso ético y responsabilidad social

Esta competencia emergió de forma transversal en todo el proceso, pero cobró fuerza en los debates sobre temas sensibles, donde la mediación emocional y las normas de diálogo ético fueron fundamentales. Por otra parte, las contingencias asumidas en estos espacios, como la moderación empática y la reflexión colectiva, transformaron la tensión en oportunidades pedagógicas. Las bitácoras y encuestas finales mostraron una conciencia creciente sobre el impacto social del lenguaje y la responsabilidad del comunicador en la construcción de discursos respetuosos e inclusivos. En coherencia con Barnett (2001), la formación universitaria debe preparar a los estudiantes para actuar con sensibilidad en escenarios inciertos, reconociendo la dimensión ética de la acción comunicativa como parte del pensamiento complejo (Morin, 2001).

3.4.8.5. Trabajo colaborativo y aprendizaje dialógico

La práctica de círculos de palabra, la coevaluación guiada y la construcción colectiva de criterios permitieron afianzar el trabajo colaborativo como competencia central del ecosistema. En consecuencia, cada sesión se convirtió en un laboratorio de convivencia donde la escucha activa y el respeto por la diversidad se consolidaron como aprendizajes sustantivos. Como plantea Fullan (2007), la innovación educativa solo es sostenible cuando se basa en una cultura colaborativa. Las evidencias demostraron que los estudiantes no

solo aprendieron contenidos, sino también modos de interacción que fortalecen la ciudadanía comunicativa. En definitiva, el diálogo, como medio y fin, se constituyó en el hilo conductor del aprendizaje compartido y en la base de la confianza pedagógica.

3.4.8.6. Investigación y reflexión sobre la práctica comunicativa

Finalmente, la competencia investigativa se consolidó mediante la triangulación de fuentes, el uso de instrumentos de registro y la sistematización de evidencias. Estos procedimientos, inspirados en los enfoques cualitativos de Jara (2018) y Yin (2014), transformaron la docencia en una experiencia de investigación situada. En este sentido, la práctica reflexiva permitió comprender que la enseñanza no es una transmisión, sino un proceso de construcción de sentido donde el docente también aprende. Esta competencia dio solidez académica al proyecto, al convertir la experiencia en evidencia empírica y conocimiento transferible. Tal como sugiere Zabalza (2003), la competencia profesional implica la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser; articulación que este proceso logró materializar en cada fase del ecosistema.

3.5. Evaluación: instrumentos, indicadores y análisis

El cierre del apartado anterior permitió comprender la arquitectura viva del ecosistema estratégico, donde las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia actuaron como engranajes interdependientes de un mismo proceso formativo. Asimismo, desde el aprendizaje dialógico hasta la escritura reflexiva, pasando por la coevaluación, la triangulación y la mediación ética ante la contingencia, se explicó cómo la experiencia fue implementada de manera consciente, articulando teoría, práctica y emoción. En consecuencia, este recorrido consolidó la coherencia entre la intencionalidad pedagógica y las acciones ejecutadas, demostrando que la innovación no reside únicamente en el diseño, sino en su capacidad de adaptarse, sostenerse y generar aprendizajes significativos en contextos reales.

A partir de esta madurez operativa, el proceso transita ahora hacia una fase de evaluación sistemática que busca otorgar validez, credibilidad y transferibilidad a la experiencia. Evaluar las estrategias implementadas no solo permite constatar los logros alcanzados, sino también comprender cómo y por qué se produjeron. De este modo, instrumentos como las rúbricas, las fichas, las encuestas, las bitácoras y las triangulaciones se confi-

guraron como mediaciones de análisis y reflexión, capaces de transformar la práctica en conocimiento verificable. En definitiva, la evaluación no marca un cierre, sino una apertura hacia la interpretación rigurosa de las evidencias que sostienen el valor pedagógico y social del ecosistema estratégico presentado en el apartado anterior.

3.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados

La evaluación constituye un momento decisivo en todo proceso formativo, puesto que convierte la experiencia en conocimiento verificable y transferible. Como señala Casanova (1999), la evaluación formativa permite acompañar el aprendizaje mientras ocurre, y no únicamente medirlo al final. En este sentido, los instrumentos de evaluación aplicados en el ecosistema estratégico no se limitaron a recoger datos, sino que actuaron como mediaciones pedagógicas para comprender cómo las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia incidieron en el desarrollo de competencias comunicativas, analíticas y éticas. Siguiendo a Scriven (1991), evaluar implica emitir un juicio fundamentado sobre el valor de una práctica; de allí que cada instrumento fue seleccionado para otorgar rigurosidad, coherencia y sentido al proceso.

Entre los instrumentos utilizados se destacan cuatro ejes centrales: las rúbricas compartidas, las fichas de observación y el análisis semiótico, las bitácoras reflexivas y la triangulación de evidencias. Estos recursos integraron procedimientos cuantitativos, orientados a la objetividad y la medición, así como enfoques cualitativos, dirigidos a la interpretación y comprensión de la experiencia. De este modo, la combinación de ambas modalidades permitió construir una mirada integral del aprendizaje, en línea con la perspectiva de evaluación auténtica propuesta por Zabalza (2003), donde lo relevante no es solo el resultado, sino también el proceso reflexivo que lo sustenta.

3.5.1.1. Las rúbricas compartidas

Las rúbricas compartidas se convirtieron en el núcleo de la evaluación dialógica. Diseñadas de manera participativa, permitieron que docente y estudiantes establecieran conjuntamente los criterios de calidad para valorar la argumentación, la coherencia discursiva y la ética comunicacional. Inspiradas en Villa y Poblete (2008), estas rúbricas se aplicaron en espacios de coevaluación y retroalimentación. Cada estudiante analizaba su propio desempeño, emitiendo observaciones sustentadas en evidencias. De este modo, este ejercicio fomentó la autorregulación y la metacognición, al convertir la evaluación en un acto

de diálogo. Por consiguiente, las matrices resultantes reflejaron no solo puntuaciones, sino también comentarios reflexivos que documentaron el crecimiento crítico y ético del grupo.

Modalidad: Autoevaluación + coevaluación + observación docente
Propósito: Evaluar el análisis crítico, ético y teórico de un anuncio publicitario desde la semiología aplicada
Escala: 0 = Deficiente | 1 = Regular | 2 = Bueno | 3 = Excelente
Sección obligatoria de reflexión dialógica. *Autoevaluación (estudiante):* ¿Qué aprendí al analizar los discursos publicitarios y sobre mi manera de argumentar? *Coevaluación (compañero/a):* Durante la disertación sobre los resultados, el estudiante recibe sugerencias y comentarios respetuosos de sus pares. *Meta-reflexión docente:* Retroalimentación y observaciones del docente como síntesis dialógica final.
Contexto: Debate ☐ Círculo de palabra ☐ Análisis de mensajes mediáticos ☐

Docente observador: _____ **Fecha:** _____

Estudiante observado: _____ **Tema/Actividad:** _____

3.5.1.2. Fichas de observación y análisis semiótico

Las fichas de observación funcionaron como un instrumento de registro sistemático del comportamiento comunicativo durante los debates, los círculos de palabra y el análisis de mensajes mediáticos. En ellas, el docente consignó indicadores de frecuencia de participación, calidad argumentativa y gestión emocional, siguiendo los lineamientos de Díaz Barriga (2009). De este modo, dichas fichas permitieron identificar patrones de interacción, reconocer progresos en la expresividad oral y documentar los cambios en la seguridad comunicativa de los estudiantes. En términos de Stake (1995), su valor radicó en la credibilidad empírica que aportan a los estudios de caso, al ofrecer registros observacionales contrastables con otras fuentes de evidencia.

Tabla 3.1: Rúbrica de análisis semiológico de anuncios publicitarios

Criterio	**Descripción evaluativa**	**0 pts**	**1 pts**	**2 pts**	**3 pts**
1. Aplicación teórica	Utiliza fundamentos semiológicos (Saussure, Peirce, Barthes, Eco), categorías y conceptos clave.	No usa teoría ni categorías.	Menciona teoría de forma imprecisa.	Aplica conceptos básicos correctamente.	Aplica marcos teóricos con rigor, profundidad y ejemplos propios.
2. Análisis del signo y sentido	Identifica y analiza significante, significado, códigos, mitos y connotaciones.	No identifica signos ni significados.	Identifica signos, pero sin análisis de sentido.	Analiza signos y significados con claridad.	Integra niveles denotativo y connotativo, detecta mitos y estrategias persuasivas.
3. Coherencia argumentativa y estructura	Presenta ideas ordenadas y sustentadas con lógica y ejemplos.	Ideas sin relación, confusión argumentativa.	Conexión mínima entre ideas, ejemplos débiles.	Discurso ordenado y claro.	Argumentación sólida, fluida, con citas y ejemplos pertinentes.
4. Ética comunicacional y mirada crítica	Evalúa representación social, sesgos, estereotipos y responsabilidad del mensaje.	No identifica problemas éticos.	Reconoce estereotipos, pero sin análisis.	Analiza sesgos y consecuencias discursivas.	Evalúa ética, diversidad y responsabilidad social críticamente.
5. Reflexión metacognitiva y autorregulación	Reconoce aprendizajes, procesos, dudas y mejoras futuras.	Sin reflexión, solo descripción.	Reflexión mínima, genérica.	Reflexión clara y personal.	Reflexión profunda sobre teoría, práctica, emociones y mejora futura.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.2: Ficha de observación del desempeño comunicativo

Dimensión	**Indicador**	**Descripción observable**	**Registro (/ notas)**
Frecuencia de participación	Intervenciones voluntarias	Participa de manera espontánea y pertinente en la discusión	
	Solicitud de la palabra	Respeta turnos y levanta la mano / pide la palabra	
	Constancia	Participa de forma regular a lo largo de la sesión	
Calidad argumentativa	Claridad y orden	Expone ideas de manera estructurada, coherente y comprensible	
	Sustento teórico	Utiliza conceptos, autores y terminología adecuada	
	Ejemplificación	Recurre a ejemplos relevantes para sostener sus argumentos	
	Escucha y réplica	Responde a otros argumentos y construye desde ellos	
Gestión emocional y ética comunicativa	Control emocional	Mantiene tono respetuoso y regula emociones ante desacuerdo	
	Empatía y escucha activa	Reconoce puntos de vista distintos, valida perspectivas	
	Lenguaje inclusivo y ético	Evita estereotipos y discursos excluyentes	
Expresividad oral	Lenguaje verbal	Fluidez, articulación y uso adecuado del vocabulario	
	Lenguaje no verbal	Contacto visual, postura y gestos adecuados	
Seguridad comunicativa	Nivel de confianza	Evidencia seguridad creciente en su intervención	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.3: Escala de valoración cualitativa y recomendaciones

Escala de valoración cualitativa (Marcar la opción predominante)		
Nivel	**Descriptor**	**Evidencias**
1	Participación mínima / evita hablar	
2	Participa ocasionalmente, con vacilación	
3	Participación constante y progresiva	
4	Participación activa, segura y reflexiva	
5	Lidera discusiones con ética, escucha y profundidad argumentativa	

Recomendaciones para el estudiante (Metacognición y proyección):

Fortalezas observadas: _____

Aspectos a mejorar: _____

Sugerencias para próximos encuentros: _____ _____

Firma del docente: _____

Funte: elaboración propia.

3.5.1.3. Bitácoras y diarios reflexivos

Las bitácoras reflexivas constituyeron un espacio de autorreconocimiento y análisis introspectivo. Después de cada sesión, los estudiantes escribieron breves textos en los que integraban las vivencias de aula con los fundamentos teóricos de la semiología y la educación dialógica. Asimismo, estas narrativas, analizadas a lo largo del semestre, permitieron observar la evolución conceptual y emocional del aprendizaje. Siguiendo a Carlino (2005), la escritura académica es una práctica social que posibilita construir pensamiento; y, en esta experiencia, las bitácoras se convirtieron en una herramienta de evaluación formativa al permitir visualizar cómo cada estudiante se apropiaba y reinterpretaba el conocimiento. Además, al funcionar como evidencia longitudinal, estas ofrecieron una visión continua de la transformación cognitiva y ética que se buscaba promover en los participantes.

3.5.2. Triangulación de evidencias

La triangulación de evidencias operó como un procedimiento de validación y análisis cruzado entre distintas fuentes de información: observaciones, rúbricas, bitácoras y registros audiovisuales. Basada en los planteamientos de Stake (1995) y Yin (2014), esta técnica garantizó la coherencia interna y la confiabilidad metodológica del proceso evaluativo. Cada conjunto de datos fue contrastado para asegurar la correspondencia entre el discurso teórico y el desempeño observable. Gracias a esta integración, la evaluación dejó de ser un ejercicio aislado para convertirse en una investigación situada, donde la práctica se legitimó mediante la convergencia de múltiples miradas. En consecuencia, la triangulación no solo corroboró resultados, sino que enriqueció la comprensión de la experiencia desde su complejidad relacional.

3.5.3. Justificación general de la pertinencia de los instrumentos

La selección de estos instrumentos respondió a la necesidad de capturar la riqueza multidimensional del aprendizaje comunicativo. Como sostiene Casanova (1999), la evaluación formativa debe ser un proceso continuo que combine la objetividad de los indicadores con la interpretación del contexto. En este caso, las rúbricas ofrecieron transparencia y equidad; las fichas de observación, evidencia empírica; las bitácoras, profundidad reflexiva; y la triangulación, rigor metodológico. De esta manera, su complementariedad per-

mitió cumplir con los criterios de validez, credibilidad y transferibilidad, en concordancia con los principios cualitativos defendidos por Stake (1995) y Yin (2014). Asimismo, la naturaleza dialógica de los instrumentos potenció la participación estudiantil y fortaleció el compromiso ético del proceso evaluativo.

3.5.4. Validez y credibilidad del proceso

En conjunto, los instrumentos aplicados otorgaron solidez y legitimidad pedagógica y social al ecosistema estratégico. Al integrar medición y reflexión, objetividad y subjetividad, la evaluación adquirió un carácter holístico y formativo. Según Scriven (1991), la validez de una evaluación depende de su capacidad para fundamentar juicios significativos. En esta experiencia, dichos juicios se construyeron sobre evidencias verificables y narrativas reflexivas. De este modo, las rúbricas, las fichas, las bitácoras y las triangulaciones se convirtieron en las piezas que consolidaron la credibilidad del estudio y permitieron que los resultados trascendieran el aula. En consecuencia, se proyectaron como conocimiento transferible a otros contextos educativos. Así, la evaluación, más que un cierre, se reveló como el punto de partida para seguir aprendiendo de la práctica y transformarla en saber compartido.

3.5.5. Indicadores de evaluación y criterios de validez

La evaluación educativa cobra sentido cuando logra traducir los aprendizajes en evidencias observables y significativas. En este proceso, los indicadores se convierten en unidades de observación que permiten reconocer cómo las competencias se expresan en la práctica y evolucionan con el tiempo. Por tanto, no se trata únicamente de medir desempeños, sino de comprender el modo en que los estudiantes construyen conocimiento, ejercen pensamiento crítico y se posicionan éticamente frente al lenguaje. Como señala Scriven (1991), evaluar implica emitir juicios fundamentados sobre el valor de una acción o proceso, sustentados en evidencias verificables. Por ello, los indicadores diseñados en esta experiencia se articularon con las competencias comunicativas, analíticas y reflexivas del currículo, ofreciendo una mirada integral del aprendizaje en contexto.

En el marco del ecosistema estratégico, se aplicaron cinco indicadores principales que guiaron la observación y el análisis.

La operacionalización se integró transversalmente en las actividades del semestre. De acuerdo con Casanova (1999), los indicadores no se limitan a registrar resultados, sino

Tabla 3.4: Indicadores e instrumentos

Indicadores	**Instrumentos**
Fluidez y argumentación comunicativa	Rúbricas
Coherencia discursiva y pensamiento crítico	Fichas
Comprensión y aplicación semiótica	Rúbricas
Autorregulación emocional y ética comunicativa	Fichas
Reflexión metacognitiva sobre la práctica	Bitácoras y triangulación de evidencias

Fuente: elaboración propia.

que orientan la retroalimentación y la toma de decisiones pedagógicas, garantizando así que la evaluación sea parte constitutiva del aprendizaje y no una instancia aislada.

3.5.5.1. Fluidez y argumentación comunicativa

Este indicador midió la capacidad de los estudiantes para expresarse oralmente con claridad, coherencia y dominio conceptual. Su aplicación se centró en los círculos de palabra y debates, donde se valoró la frecuencia y calidad de las intervenciones, así como la habilidad para construir argumentos fundamentados. Asimismo, las rúbricas compartidas y los registros audiovisuales sirvieron como soporte para cuantificar avances y reflexionar sobre la progresión individual. En efecto, las evidencias mostraron un incremento del 40 % en la participación oral y un fortalecimiento de la seguridad expresiva. Desde la perspectiva de Barnett (2001), este tipo de indicador no solo mide competencia comunicativa, sino también la disposición ética de “atreverse a pensar en voz alta”; es decir, dialogar críticamente con los otros.

3.5.5.2. Coherencia discursiva y pensamiento crítico

Este indicador permitió evaluar la capacidad de los participantes para organizar ideas de manera lógica y cuestionar los mensajes mediáticos desde un enfoque reflexivo. Se aplicó mediante las fichas de observación y análisis semiótico, en las cuales se documentó cómo los estudiantes utilizaban los marcos teóricos de Barthes (2001), Peirce (2024) y Saussure (2005) en sus interpretaciones. Por consiguiente, las evidencias incluyeron análisis comparativos de anuncios y textos culturales, en los que se identificaron progresos notables en la comprensión de los códigos ideológicos y las estructuras simbólicas. En consonancia con Yin (2014), este tipo de indicador fortalece la validez interna de la

investigación educativa al demostrar correspondencia entre los objetivos teóricos y las conductas observables, lo que convierte la observación en un acto analítico riguroso.

3.5.5.3. Comprensión y aplicación semiótica

Más allá del conocimiento declarativo, este indicador evaluó la capacidad de transferir los principios teóricos de la semiología al diseño comunicacional. Se aplicó en productos rediseñados, tales como afiches, mensajes o campañas, donde se valoró el uso consciente de signos, colores y metáforas culturales. De esta forma, el análisis evidenció la apropiación conceptual y la habilidad para resignificar discursos mediáticos con un enfoque inclusivo y ético. De acuerdo con Eco (2000) y Zabalza (2003), la competencia semiótica se consolida cuando el aprendizaje teórico se traduce en producción significativa, validando así la conexión entre saber y hacer. En síntesis, este indicador permitió comprobar la transferencia de conocimiento, condición clave para la validez externa del proceso educativo.

3.5.5.4. Autorregulación emocional y ética comunicativa

La autorregulación emocional y ética comunicativa se orientó a observar cómo los estudiantes gestionaron las emociones y los conflictos durante los debates, especialmente frente a temas sensibles como los de género, moral y religión. Se operacionalizó a través de las fichas de observación docente y las encuestas de autopercepción, que registraron cambios en la tolerancia, la empatía y el respeto discursivo. En consecuencia, las evidencias revelaron una mejora sostenida en el clima de aula y una mayor conciencia sobre la responsabilidad del comunicador en la construcción de mensajes respetuosos. Este componente responde al llamado de Fullan (2007) sobre la necesidad de integrar lo socioemocional en la innovación pedagógica, entendiendo que la ética del lenguaje es también un indicador de madurez cognitiva y ciudadana.

3.5.5.5. Reflexión metacognitiva sobre la práctica

El último indicador midió la capacidad de los estudiantes para analizar su propio proceso de aprendizaje y vincularlo con la teoría. Se aplicó mediante las bitácoras reflexivas, las cuales permitieron recoger narrativas personales sobre avances, dificultades y descubrimientos conceptuales. De este modo, estas evidencias cualitativas mostraron un creciente nivel de progreso en cuanto a la autorregulación y la conciencia crítica, donde la

escritura se consolidó como espacio de pensamiento. Como plantea Carlino (2005), escribir sobre lo aprendido constituye un ejercicio metacognitivo que potencia la autonomía intelectual. Además, este indicador aportó profundidad interpretativa al estudio, puesto que permitió comprender cómo la experiencia fue internalizada emocional y cognitivamente.

3.5.6. Criterios de validez adoptados

Para asegurar la rigurosidad del proceso evaluativo, se establecieron criterios de validez y credibilidad coherentes con los enfoques cualitativos en educación. La validez interna, según Yin (2014), se garantizó mediante la alineación entre los indicadores, los instrumentos y los resultados observados. Asimismo, la credibilidad, en el sentido propuesto por Stake (1995), se alcanzó a través de la triangulación de fuentes, rúbricas, observaciones, bitácoras y registros audiovisuales, lo que permitió contrastar distintas perspectivas y reducir el sesgo interpretativo. Por su parte, la transferibilidad, siguiendo a Bolívar (2012), se aseguró mediante la documentación detallada del contexto, lo que facilitaría replicar la experiencia en otros entornos educativos. Finalmente, la consistencia reflexiva, en línea con Casanova (1999), se mantuvo gracias a la revisión continua de los datos y la retroalimentación colaborativa, entendida esta última como una práctica de verificación y aprendizaje conjunto. En suma, estos criterios fortalecieron la validez constructiva del estudio, garantizando que los juicios evaluativos estuvieran respaldados por evidencias verificables y análisis críticos.

3.5.7. El aporte de los indicadores al proceso evaluativo

Los indicadores aplicados no solo permitieron medir el alcance de las competencias, sino también dar sentido pedagógico a la evaluación. Al integrar dimensiones cognitivas, comunicativas y éticas, ofrecieron una visión holística del aprendizaje, coherente con la complejidad del aula contemporánea. Tal como afirma Scriven (1991), el valor de una evaluación no reside en la acumulación de datos, sino en la calidad del juicio que se emite sobre la experiencia. En esta sistematización, los indicadores actuaron como puentes entre la evidencia empírica y la interpretación reflexiva, consolidando la credibilidad del proceso (Stake, 1995) y su validez metodológica (Yin, 2014). En consecuencia, la evaluación trascendió su función calificadora para convertirse en un ejercicio de investigación

y autoconocimiento, reafirmando que la educación significativa se construye cuando los indicadores no solo miden, sino que iluminan el sentido del aprendizaje.

3.5.8. Análisis preliminar de las evidencias

El conjunto de evidencias recogidas en el ecosistema estratégico constituye el corazón empírico de la sistematización. Cada bitácora, ficha de observación, producto comunicacional o registro audiovisual representa una huella del proceso formativo, un testimonio de cómo la teoría se transformó en experiencia y la experiencia en conocimiento. Como señalan Miles et al. (2014), el análisis cualitativo no consiste en acumular datos, sino en "darle forma, orden y significado". Bajo esta premisa, las evidencias fueron abordadas no solo como insumos evaluativos, sino como materiales vivos que narran el tránsito del aprendizaje desde lo individual hacia lo colectivo, y desde lo técnico hacia lo ético. Su diversidad permitió reflejar la multidimensionalidad del proceso educativo —cognitiva, expresiva, emocional y reflexiva— en consonancia con la visión holística de Stake (1995), quien sostiene que los estudios de caso deben capturar la complejidad contextual más que la simplicidad de los resultados.

3.5.8.1. Descripción de las evidencias recogidas

Las evidencias recolectadas se agruparon en cinco categorías complementarias. En primer lugar, las *evidencias discursivas* tienen su origen en las bitácoras reflexivas y ensayos, donde los estudiantes integraron conceptos de semiología con su experiencia de aprendizaje. Por su parte, las *evidencias observacionales*, registradas por el docente, documentaron la evolución de la participación, la argumentación y la gestión emocional en los círculos de palabra. Asimismo, las *evidencias audiovisuales* —grabaciones de debates, presentaciones y dramatizaciones— mostraron avances visibles en la fluidez verbal y la confianza comunicativa. De igual modo, las *evidencias de producción comunicacional* correspondieron a productos rediseñados —afiches, campañas, piezas publicitarias— que revelaron la transferencia de conocimiento teórico a contextos reales. Finalmente, las *evidencias integradas* surgieron de la triangulación entre instrumentos y se transformaron en informes que sintetizaron observaciones, rúbricas y autopercepciones en un corpus coherente. Estas fuentes no solo registraron resultados, sino que revelaron procesos: tensiones, descubrimientos y aprendizajes que dotaron de espesor empírico a la sistematización de la experiencia.

3.5.8.2. Organización y procesamiento de la información

El tratamiento de las evidencias se desarrolló a través de una secuencia metodológica mixta, descriptiva, comparativa e interpretativa, orientada a mantener la trazabilidad entre los instrumentos y los indicadores evaluados. En una primera etapa, se realizó una categorización inicial mediante lectura abierta de todos los documentos, identificando unidades de significado vinculadas con los cinco indicadores principales: argumentación, coherencia, ética discursiva, autorregulación emocional y reflexión metacognitiva. Siguiendo la lógica de la codificación axial propuesta por Miles et al. (2014), las categorías emergentes fueron refinadas en subtemas como escucha activa, transferencia teórica, autonomía reflexiva y conciencia ética del lenguaje.

Paralelamente, los datos cuantitativos derivados de las rúbricas y encuestas fueron sistematizados mediante estadística descriptiva básica, lo que permitió generar gráficas comparativas de progreso. Este procesamiento posibilitó observar tendencias globales: un aumento sostenido de la participación oral, una mejora en la coherencia argumentativa y un crecimiento perceptible en la autoconfianza comunicativa. La integración de estos niveles analíticos dio lugar a un análisis temático convergente (Creswell, 2012), en el cual los datos cualitativos y cuantitativos dialogaron para construir interpretaciones más completas. De esta manera, la información se organizó en matrices comparativas que permitieron observar correspondencias entre instrumentos, identificar regularidades y detectar contrastes significativos entre la percepción docente y la autovaloración estudiantil.

En la fase interpretativa, las evidencias se sometieron a un proceso de triangulación cruzada, lo que fortaleció la credibilidad y la validez interna de la experiencia (Stake, 1995; Yin, 2014). Cada dato fue contrastado con al menos otra fuente para evitar inferencias unilaterales. Este trabajo de verificación, además de conferir rigor metodológico, permitió detectar matices y variaciones contextuales en los modos de aprender, demostrando así que la mejora no fue lineal, sino compleja, dialógica y situada.

3.5.8.3. Hallazgos preliminares: patrones y tendencias

El análisis en conjunto de las evidencias presentadas permitió identificar tres patrones predominantes que explican la transformación pedagógica alcanzada en la experiencia.

3.5.8.3.1. a) Patrones de progresión argumentativa y expresiva Los registros audiovisuales y las fichas de observación demostraron un incremento constante en la calidad del discurso oral. En las primeras sesiones, los estudiantes tendían a reproducir definiciones teóricas; sin embargo, hacia el cierre del proceso, empleaban la teoría como soporte de interpretación crítica. Este cambio, observado por Creswell (2012), muestra cómo la interacción sostenida en los círculos de palabra fortaleció la confianza comunicativa y la capacidad para defender ideas con fundamento.

3.5.8.3.2. b) Patrones de apropiación semiótica y transferencia creativa Los productos comunicacionales y los análisis semióticos demostraron un tránsito desde el reconocimiento superficial de los signos hacia una comprensión profunda de su función cultural. Asimismo, los estudiantes reinterpretaron mensajes mediáticos con criterios éticos. Este patrón evidenció una madurez conceptual que coincide con lo que Stake (1995) denomina "credibilidad experiencial", es decir, cuando la evidencia muestra comprensión genuina más que repetición académica.

3.5.8.3.3. c) Patrones de reflexión ética y autorregulación emocional Las bitácoras revelaron una evolución significativa en el tono discursivo de los estudiantes, quienes pasaron de centrarse en la tarea a reflexionar sobre el sentido del lenguaje como responsabilidad social. Expresiones como "hablar desde el respeto" o "escuchar para comprender" se repiten en los textos, señal de que el aprendizaje fue también afectivo. Esta dimensión, frecuentemente invisibilizada, constituye un hallazgo relevante porque muestra cómo el aula se transformó en un espacio de aprendizaje emocional y ético, en consonancia con Fullan (2007) y Freire (2020).

En conjunto, estos patrones confirman que el ecosistema pedagógico operó como un sistema autorregulado de aprendizaje: cada práctica generó datos que, al ser analizados, devolvieron información para mejorar las siguientes fases. Así, la evaluación funcionó simultáneamente como investigación y como intervención.

3.5.9. Ejemplos ilustrativos de evidencias

Los hallazgos adquieren mayor significado al observar ejemplos concretos que materializan las evidencias detectadas.

3.5.9.1. Evidencia 1. Debate sobre el lenguaje inclusivo

En un registro audiovisual, una estudiante inició con vacilación al discutir el uso del "todes", pero al final del semestre argumentó con confianza, citando a Saussure y defendiendo que "el signo evoluciona con la sociedad". Este cambio refleja la consolidación del pensamiento semiótico aplicado.

3.5.9.2. Evidencia 2. Bitácora sobre la ética de la palabra

Un estudiante escribió: "Aprendí que la palabra no solo comunica, sino que puede herir o sanar. Elegir las palabras es también elegir el tipo de sociedad que queremos construir". Este fragmento, analizado hermenéuticamente, muestra la interiorización del componente ético del discurso.

3.5.9.3. Evidencia 3. Rediseño de campaña publicitaria

Un grupo modificó una pieza que reproducía estereotipos de género, reemplazándola por símbolos de equidad y respeto. El análisis comparativo de ambas versiones permitió medir el grado de transferencia teórica, demostrando así comprensión del signo visual como mediador ideológico.

3.5.9.4. Evidencia 4. Registro de coevaluación

En una rúbrica compartida, los pares destacaron la "capacidad de argumentar con empatía" y la "coherencia entre mensaje y valores". Estas observaciones, trianguladas con las del docente, confirmaron la convergencia en la percepción de mejora, reforzando la fiabilidad de los resultados.

Finalmente, estos ejemplos demuestran lo que subraya Creswell (2012), al afirmar que los datos adquieren sentido cuando se narran. Las evidencias, al ser contextualizadas, permiten ver el aprendizaje no como un número, sino como una historia de transformación. El análisis preliminar de las evidencias revela que el proceso evaluativo trascendió su

función diagnóstica para convertirse en un ejercicio de comprensión profunda del aprendizaje. A partir de la triangulación de fuentes y del análisis temático, se consolidó una narrativa empírica donde la comunicación, la ética y la creatividad convergen como ejes del desarrollo formativo. En coherencia con Miles et al. (2014), la experiencia avanzó desde la descripción hacia la construcción de significados, articulando los datos en un entramado interpretativo que da cuenta de la transformación pedagógica.

De esta forma, las evidencias no solo documentan resultados, sino que otorgan legitimidad y validez contextual al ecosistema estratégico, en los términos de Stake (1995), al reflejar la autenticidad de la experiencia vivida. Este análisis abre el camino hacia la fase de reflexión crítica, donde las tendencias observadas serán interpretadas en profundidad para establecer conclusiones y proyecciones del modelo educativo implementado.

3.5.10. Reflexión sobre la validez, el sesgo y la factibilidad

Garantizar la validez de un proceso evaluativo implica mucho más que aplicar instrumentos confiables: requiere una reflexión constante sobre la coherencia entre los objetivos, los métodos y las evidencias obtenidas. En este sentido, el sistema de evaluación se sustentó en una triangulación de fuentes y métodos, combinando datos de rúbricas, fichas de observación, bitácoras reflexivas y productos comunicacionales. Esta estrategia, en consonancia con Yin (2014), permitió establecer convergencias entre distintas evidencias y otorgar credibilidad a los hallazgos. Además, se implementó una revisión cruzada de interpretaciones entre el docente y los estudiantes, lo que aseguró la consistencia interpretativa y evitó lecturas unilaterales, siguiendo las recomendaciones de Stake (1995) sobre la validez interpretativa en estudios de caso educativos.

De igual modo, se incorporó el principio de validez dialógica propuesto por Jara (2018), mediante la construcción colectiva de juicios y la retroalimentación continua. Este enfoque permitió que la evaluación no se entendiera como un acto jerárquico, sino como una práctica reflexiva donde los actores dialogan y co-construyen el sentido del aprendizaje. Finalmente, la alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011) entre las competencias, los indicadores y las estrategias de observación reforzó la coherencia interna del proceso, asegurando que cada evidencia respondiera a un propósito formativo claramente definido. Así, la validez fue concebida no como un atributo estático, sino como una construcción progresiva que se fortaleció mediante la coherencia, la participación y la transparencia metodológica.

3.5.11. Sesgos identificados y estrategias de mitigación

En todo proceso evaluativo, la objetividad absoluta resulta imposible, ya que la interpretación de los datos siempre está mediada por la mirada del investigador o del docente. Sin embargo, reconocer los sesgos permite transformarlos en oportunidades de mejora metodológica. El primer sesgo identificado fue el de observador, producto de la implicación activa del docente en la recolección de evidencias. Para mitigarlo, se implementaron coevaluaciones y autoevaluaciones con rúbricas compartidas, lo que equilibró la perspectiva del observador con la de los participantes.

El segundo sesgo fue el de confirmación, vinculado con la tendencia a privilegiar datos que respaldaran las hipótesis iniciales sobre la eficacia del ecosistema pedagógico. Como respuesta, se aplicó una triangulación metodológica (Flick, 2014) que combinó análisis hermenéuticos, estadísticos y comparativos, garantizando así una lectura más equilibrada de los resultados. Finalmente, se reconoció un sesgo relacional o emocional, derivado del clima de confianza entre docente y estudiantes, que podía influir en las autopercepciones. Este fue mitigado mediante la anonimización de encuestas y bitácoras, preservando la autenticidad de las respuestas. En coherencia con Maxwell (2013), la credibilidad del proceso no depende de eliminar completamente los sesgos, sino de reconocerlos, documentarlos y controlarlos mediante estrategias explícitas y éticamente responsables.

3.5.12. Factibilidad: dificultades y soluciones

La factibilidad del proceso evaluativo estuvo condicionada por variables institucionales, tecnológicas y humanas que requirieron ajustes adaptativos. La primera dificultad fue la limitación temporal para procesar y analizar la abundante información cualitativa generada; esta situación obligó a priorizar categorías emergentes y a aplicar un análisis progresivo de los datos. La segunda dificultad fue de índole tecnológica, ya que algunas grabaciones audiovisuales se vieron afectadas por fallos técnicos o por la falta de recursos en el aula. Para solucionarlo, se incorporaron formatos alternativos de registro (bitácoras visuales y transcripciones parciales), lo que aseguró la continuidad del corpus empírico.

Asimismo, se detectaron deficiencias en los niveles de escritura y argumentación de los participantes. Tal como advierten Carlino (2005) y Hyland (2009), la escritura académica constituye una práctica social que requiere acompañamiento formativo; por ello, se reforzaron los talleres de escritura reflexiva y se proporcionó retroalimentación personalizada. Finalmente, se enfrentó cierta resistencia inicial a la coevaluación, superada

mediante acuerdos participativos y el uso de ejemplos modelo, en línea con los principios de participación activa defendidos por Patton (2002), quien subraya que la factibilidad no solo implica recursos técnicos, sino también viabilidad humana y compromiso colectivo.

3.5.13. Aprendizajes derivados de la reflexión

La reflexión sobre la validez, los sesgos y la factibilidad permitió consolidar aprendizajes significativos, tanto en el plano metodológico como en el ético. En primer lugar, se comprendió que la validez es un proceso continuo que se construye en el diálogo entre la teoría y la práctica, más que en la aplicación de fórmulas cerrada (Yin, 2014). En segundo lugar, se reconoció que la identificación temprana de sesgos no debilita la investigación, sino que la fortalece al transparentar los márgenes de interpretación y abrir espacio para la autocrítica (Maxwell, 2013). En tercer lugar, se aprendió que la factibilidad depende de la flexibilidad del diseño metodológico, de su capacidad para adaptarse a los ritmos del aula y de su orientación a la utilidad pedagógica, tal como propone Patton (2002).

En conjunto, esta reflexión reafirmó que la evaluación, en contextos educativos complejos, debe concebirse como un acto interpretativo y ético, sustentado en la coherencia entre propósitos, estrategias y evidencias. Más allá de validar resultados, se trata de validar procesos, de reconocer que cada decisión metodológica expresa una posición epistemológica. Siguiendo a Jara (2018) y Stake (1995), este enfoque convierte la sistematización en un espacio de aprendizaje compartido, donde la validez se entrelaza con la credibilidad humana y la factibilidad con la transformación educativa.

3.5.14. Logros confirmados por la evaluación

La evaluación del ecosistema estratégico confirmó el desarrollo de un conjunto de competencias integradas que evidencian el impacto pedagógico del modelo. En la dimensión comunicativa, los estudiantes fortalecieron su argumentación oral y escrita, así como su capacidad de diálogo ético y su dominio multimodal del lenguaje. En la dimensión cognitivo–analítica, demostraron avances notables en la aplicación crítica de la teoría semiótica al análisis y rediseño de mensajes mediáticos, articulando saber conceptual y acción comunicativa. Finalmente, en la dimensión ética–reflexiva, consolidaron habilidades de autorregulación emocional, pensamiento metacognitivo y responsabilidad discursiva, comprendiendo la comunicación como una práctica transformadora (Carlino, 2005; Jara, 2018)

En conjunto, estos resultados confirman que el proceso evaluativo no solo midió aprendizajes, sino que legitimó el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva de conocimientos, en coherencia con los criterios de credibilidad y validez contextual propuestos por Stake (1995) y Yin (2014).

3.5.15. Limitaciones y matices interpretativos

A pesar de los avances, la evaluación reveló limitaciones que matizan los logros alcanzados y enriquecen la comprensión del proceso. En el plano metodológico, la diversidad de fuentes y el volumen de datos dificultaron la integración analítica, lo que demuestra la necesidad de fortalecer el manejo de herramientas para el análisis cualitativo. Asimismo, se observaron diferencias en la aplicación de instrumentos, especialmente en la interpretación de rúbricas compartidas, y cierta dependencia del juicio docente, que podría generar sesgos interpretativos. En el ámbito técnico, las fallas de grabación y la conectividad desigual limitaron la continuidad de algunos registros audiovisuales.

Por otra parte, en el terreno pedagógico, la heterogeneidad en la escritura académica (Hyland, 2009) y las resistencias iniciales a la coevaluación mostraron que la cultura evaluativa participativa requiere tiempo y acompañamiento progresivo. En coherencia con Patton (2002), reconocer estas tensiones no debilita la evaluación, sino que refuerza su utilidad práctica, al convertir cada dificultad en una fuente de aprendizaje y mejora.

3.5.16. Proyección hacia la reflexión crítica y la transferencia

El cierre de este proceso evaluativo representa, más que una conclusión, una bisagra hacia la transferencia y la reflexión crítica, que serán desarrolladas en el siguiente apartado. Los aprendizajes sistematizados demuestran que la evaluación, cuando es interpretativa, ética y dialogada, trasciende su función de medición para transformarse en un acto de construcción colectiva de sentido. En consonancia con Jara (2018), los resultados adquieren pleno valor cuando se transforman en conocimiento compartido, útil y transferible. Este proceso permitió comprobar que la coherencia metodológica, la credibilidad interpretativa y la utilidad social (Patton, 2002; Stake, 1995) constituyen los pilares de una evaluación educativa significativa.

De esta manera, el sistema evaluativo se consolida como un modelo replicable que articula teoría, práctica y ética, proyectando sus hallazgos hacia nuevas experiencias académicas y comunitarias. Tal como sostienen Patton (2002) y Yin (2014), la validez de una

evaluación se confirma cuando sus hallazgos pueden inspirar transformaciones reales, fortaleciendo así la transferencia del aprendizaje hacia otros contextos de acción profesional, investigativa y social.

3.6. Camino hacia la reflexión final

La culminación del proceso evaluativo permitió confirmar avances significativos en la formación de los estudiantes, especialmente en su capacidad argumentativa, la lectura crítica de los discursos mediáticos y su conciencia sobre la dimensión ética de la comunicación. Estas evidencias sostienen la pertinencia del enfoque dialógico y semiótico implementado, al tiempo que revelan retos propios de experiencias educativas complejas: la gestión de grandes volúmenes de información, la heterogeneidad en la escritura académica y la adaptación progresiva a prácticas de coevaluación. Así, la evaluación no solo certificó logros, sino que iluminó puntos de mejora y reafirmó la necesidad del acompañamiento y la retroalimentación continua.

Con este cierre, se abre un nuevo momento del proceso: la reflexión crítica como espacio para resignificar aprendizajes, reconocer tensiones y proyectar la transferibilidad del modelo. La sistematización invita ahora a mirar hacia adentro y hacia adelante, articulando los hallazgos con interrogantes sobre la práctica futura y sobre el alcance transformador que esta experiencia puede tener en otros contextos educativos y comunitarios. Este tránsito marca el paso de la verificación a la comprensión profunda, preparando el terreno para un análisis reflexivo orientado a la construcción de conocimiento situado, compartido y capaz de trascender el aula.

3.6.1. Reflexión crítica acerca de la experiencia

El proceso desarrollado permitió constatar aportes significativos en términos pedagógicos, formativos y epistémicos. La integración entre análisis semiótico, comunicación ética y evaluación dialógica favoreció un aprendizaje crítico y situado, donde los estudiantes ejercitaron la argumentación, la interpretación y la reflexión metacognitiva como prácticas académicas y ciudadanas. Este enfoque responde a una visión de la educación como praxis transformadora, en la que el conocimiento no se limita a la reproducción de contenidos, sino que se convierte en herramienta de emancipación y construcción de sentido social, tal como plantea Freire (1997).

En la práctica, esto se tradujo en la consolidación de competencias discursivas y éticas, así como en la comprensión del lenguaje como instrumento de representación y poder, lo que habilitó al estudiantado a leer y reescribir críticamente los discursos mediáticos contemporáneos. De esta manera, el proyecto pedagógico se afirma como un espacio de formación crítica orientado a la ciudadanía comunicativa y responsable.

Sin embargo, este camino estuvo marcado por tensiones inherentes a todo proceso educativo genuinamente crítico y participativo. Tal como advierte Barnett (2001), la educación en contextos complejos implica habitar la incertidumbre con aprendizaje y apertura, lo que se reflejó en la resistencia inicial a la coevaluación y a la construcción colectiva de criterios. Algunos estudiantes encontraron desafiante asumir el rol evaluador y ser evaluados por sus pares, lo cual exigió un acompañamiento sostenido y la construcción gradual de confianza. A ello se sumaron desigualdades en habilidades escritas, ritmos de aprendizaje y condiciones técnicas que incidieron en la recopilación y análisis de las evidencias. Estas tensiones, lejos de percibirse como fallas, constituyeron oportunidades pedagógicas que revelaron la necesidad de generar espacios de contención emocional, claridad metodológica y flexibilidad para acoger diversidades y contingencias propias del aula contemporánea.

Siguiendo a Schön (1992), el proceso enseñó a “reflexionar en la acción”, ajustando decisiones didácticas en tiempo real y asumiendo la incertidumbre como parte constitutiva de la práctica educativa.

Desde esta vivencia emergieron aprendizajes profundos en lo personal, en lo colectivo y en lo institucional. En lo personal, los estudiantes desarrollaron autonomía intelectual, autorregulación emocional y conciencia sobre el impacto del lenguaje en la construcción social de la realidad. En el plano colectivo, se consolidó una cultura académica basada en el diálogo, la escucha activa y la retroalimentación fundamentada, lo que fortaleció la ética del encuentro y la cooperación. En el ámbito institucional, la experiencia mostró el valor de metodologías participativas, procesos evaluativos formativos y espacios de sistematización continua, impulsando una visión de la universidad como comunidad de aprendizaje reflexivo y democratización del saber.

Como señala Jara (2018), sistematizar no es solo organizar información, sino producir conocimiento compartido que transforma a quienes participan y al contexto en el que se inscribe. Así, esta experiencia reafirma que la innovación educativa requiere tanto rigor como sensibilidad, y que la pedagogía crítica puede ser semilla de transformación cultural y organizacional.

Desde una mirada de conjunto, este trayecto evidencia que la sistematización no fue un ejercicio administrativo o descriptivo, sino una práctica epistemológica y ética: comprender lo vivido para otorgarle sentido, nombrar tensiones y celebrar avances, a fin de proyectar aprendizajes hacia otros espacios formativos. Reflexionar críticamente sobre el proceso permitió reconocer los logros, interpretar las dificultades como llamadas a la mejora y consolidar procesos colaborativos de evaluación y retroalimentación. En sintonía con Freire (1997) y con la perspectiva reflexiva de Schön (1992), este cierre parcial abre paso a una comprensión más profunda del rol docente como mediador de experiencias críticas y del estudiante como sujeto histórico activo. Así, lo que aquí se narró no es solo un cierre evaluativo, sino la antesala para proyectar la transferibilidad del modelo hacia otros escenarios, dialogando con nuevos contextos y ampliando el potencial pedagógico y social de cada experiencia.

Bibliografía

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa. https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v22n46/v22n46a11.pdf

Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología* [Traducción de A. Méndez; tercera edición, 1993]. Alberto Corazón Editor.

Barthes, R. (2001). *Mitologías*. Siglo XXI Editores. https://ddooss.org/libros/mitologias_Roland_Barthes.pdf

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4.ª ed.). Open University Press. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos [Consulta en línea]. En M. d. C. Passeggi & M. H. M. B. Abrahão (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-109). EDIPUCRS. https://www.researchgate.net/publication/282869436_Dimensiones_epistemologicas_y_metodologicas_de_la_investigacion_auto_biografica

Bourdieu, P. (2003). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. (2020). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.

Brackett, M. (2019). *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*. Celadon Books.

Bryson, J. (2018). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations* (6.ª ed.). Wiley.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf

Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.

Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice*. Wiley.

Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4.ª ed.). Pearson. https://n9.cl/qa07f

Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu Editores.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen. https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general* (5.ª ed.). Lumen. https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/eco-umberto-tratado-de-semiotica-general-01.pdf

Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5.ª ed.). SAGE Publications.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf

Freire, P. (2020). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4.ª ed.). Teachers College Press.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. Continuum. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.02.009

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEAAL. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf

Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3.ª ed.). SAGE Publications. https://n9.cl/hcb4gx

Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3.ª ed.). SAGE Publications. https://www.metodos.work/wpcontent/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós. https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf

Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.ª ed.). SAGE Publications. https://aulasvirtuales.wordpress.com/.../qualitative-research-evaluation-methods

Peirce, C. S. (2024). *Claves semióticas*. Editorial Cactus.

Proyecto Tuning-América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto.

Richmond, V., & McCroskey, J. (2018). *Communication: Apprehension, Avoidance, and Effectiveness* (5.ª ed.). Pearson.

Santaella, L. (2020). *Semiótica aplicada*. Cengage Learning.

Saussure, F. d. (2005). *Curso de lingüística general*. Losada. https://linguisticapsicologia.weebly.com/uploads/6/8/5/9/6859893/saussure_curso_de_lingu%C3%ADstica_general_1.pdf

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296650.pdf

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4.ª ed.). SAGE Publications.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.

van Dijk, T. (2013). *Discurso y poder*. Gedisa. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788497844239_A36007519/preview-9788497844239_A36007519.pdf

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto. https://n9.cl/pfgrv

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

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5.ª ed.). SAGE Publications.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Sistematización que transforma: experiencias sonoras, oportunidades educativas y estrategias para una comunicación auténtica e inclusiva

Resumen

A partir de los tres capítulos, el libro “Sistematización que transforma: experiencias sonoras, oportunidades educativas y estrategias para una comunicación auténtica e inclusiva” ofrece una mirada integrada sobre cómo la educación universitaria puede convertir dificultades formativas en procesos de aprendizaje significativo, creativo y socialmente relevante. El primer capítulo muestra cómo la técnica Foley permitió transformar la dispersión estudiantil en un espacio de exploración sonora donde la práctica reflexiva, la sorpresa y la mediación docente generaron aprendizajes técnicos y colaborativos profundos. El segundo capítulo evidencia cómo una tarea académica se convirtió en un emprendimiento real de bajo costo, articulando aprendizaje experiencial, pedagogía crítica, evaluación auténtica y autonomía estudiantil, demostrando que el aula puede ser un laboratorio de innovación con impacto económico y social inmediato para estudiantes en contextos vulnerables. El tercer capítulo profundiza en la inhibición comunicativa desde la semiología, mostrando cómo el miedo a verbalizar ciertos conceptos limita el pensamiento crítico, y cómo las estrategias dialógicas, el análisis semiótico y la escritura reflexiva pueden desbloquear la expresión, fortalecer la argumentación y construir una comunicación más consciente e inclusiva. En suma, el libro articula un enfoque metodológico basado en la sistematización cualitativa, la observación, la triangulación de evidencias y la reflexión docente, revelando que los aprendizajes más significativos emergen cuando la educación se vive como práctica situada, transformadora y humanamente comprometida.

Palabras claves: sistematización; experiencias sonoras; oportunidades educativas; comunicación auténtica; inclusión.

Abstract

Based on its three chapters, the book “Systematization that Transforms: Sonic Experiences, Educational Opportunities, and Strategies for Authentic and Inclusive Communication” offers an integrated perspective on how university education can turn formative difficulties into meaningful, creative, and socially relevant learning processes. The first chapter shows how the Foley technique made it possible to transform student disengagement into a space for sonic exploration, where reflective practice, surprise, and teacher mediation generated deep technical and collaborative learning. The second chapter demonstrates how an academic assignment became a real low-cost entrepreneurial project, integrating experiential learning, critical pedagogy, authentic assessment, and student autonomy. It reveals how the classroom can function as an innovation laboratory with immediate economic and social impact for students in vulnerable contexts. The third chapter delves into communicative inhibition from a semiological perspective, showing how the fear of verbalizing certain concepts limits critical thinking, and how dialogic strategies, semiotic analysis, and reflective writing can unlock expression, strengthen argumentation, and build more conscious and inclusive communication. Overall, the book articulates a methodological approach grounded in qualitative systematization, observation, evidence triangulation, and teacher reflection, revealing that the most meaningful learning emerges when education is lived as a situated, transformative, and humanly committed practice.

Keywords : systematization; sonic experiences; educational opportunities; authentic communication; inclusion.