TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS Y CULTURALES:

Inclusión, memoria, tecnología y narrativas para la justicia social

AUTORÍA
Graciela Josefina Castro Castillo
Carlos César Barragán Melendres

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Sistematización de Experiencias Educativas

Transformaciones educativas y culturales: inclusión, memoria, tecnología y narrativas para la justicia social

Autores

Graciela Josefina Castro Castillo
Carlos César Barragán Melendres

© 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: Transformaciones educativas y culturales: inclusión, memoria, tecnología y narrativas para la justicia social.
Autoría: Graciela Josefina Castro Castillo / Carlos César Barragán Melendres.
Edición: Primera edición.
Año: 2025.
ISBN: 978-9942-596-70-3.
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-70-3

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

El mundo contemporáneo atraviesa una etapa de transformaciones profundas que afectan todos los ámbitos de la vida social, incluida la educación. Estas transformaciones no solo se explican por la aceleración tecnológica, sino también por la complejidad política, cultural y simbólica que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. Vivimos en un tiempo donde la memoria se disputa, donde la interculturalidad se vuelve imprescindible, donde las tecnologías reconfiguran la manera en que interactuamos y aprendemos, y donde la justicia social emerge como horizonte ético irrenunciable. Este libro surge precisamente de la necesidad de comprender y narrar estos cambios desde múltiples perspectivas, articulando teoría, investigación y experiencia.

A lo largo de sus páginas, el lector encontrará reflexiones que dialogan entre sí, aun cuando sus enfoques sean diversos. Los capítulos se articulan alrededor de un hilo conductor claro: la convicción de que la educación es un espacio fundamental para la construcción de ciudadanía, la transformación cultural y la reparación de las heridas colectivas. La pedagogía no puede limitarse a transmitir contenidos; debe abrir caminos para que los sujetos puedan comprender el mundo, cuestionarlo y, sobre todo, transformarlo.

Uno de los aportes centrales de esta obra es la incorporación de la memoria histórica como dimensión formativa. En sociedades atravesadas por conflictos armados, desplazamientos forzados, desapariciones y silencios institucionales, la memoria se convierte en un ejercicio ético que busca dignificar a las víctimas y evitar la repetición del daño. La educación tiene aquí un papel crucial: enseñar a recordar es enseñar a responsabilizarse del pasado y a imaginar futuros más humanos. Los capítulos dedicados a este tema muestran cómo la memoria se puede convertir en una herramienta pedagógica capaz de generar pensamiento crítico y sensibilidad social.

La interculturalidad constituye otro pilar fundamental del libro. Lejos de concebirla como un simple reconocimiento de diferencias, se presenta como un proceso dialógico que implica negociación, reciprocidad y apertura hacia la pluralidad de saberes. En América Latina, donde coexisten identidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, urbanas y migrantes, la interculturalidad es un desafío político y pedagógico que exige transformar las prácticas educativas tradicionales. Este libro invita a comprender que la interculturalidad no es solo un concepto académico, sino un modo de relacionarse con el otro desde la igualdad y la dignidad.

Además de estos ejes, el texto aborda el papel creciente de las tecnologías digitales y las narrativas transmedia en la construcción de sentido. Hoy los jóvenes se forman tanto en el aula como en plataformas digitales, videojuegos, redes sociales y espacios híbridos donde la imagen, el sonido y la interacción ocupan un lugar central. Lejos de

demonizar estos entornos, los capítulos analizan cómo pueden convertirse en escenarios de aprendizaje, creatividad y expresión política.

La educación debe entender estos lenguajes si quiere mantenerse pertinente en un mundo hiperconectado.

Otro de los aportes importantes del libro es la reflexión sobre la ética pública y la ciudadanía digital. En un momento donde la desinformación, la polarización y los discursos de odio circulan con rapidez, es indispensable promover un pensamiento crítico que permita distinguir entre información confiable y manipulaciones ideológicas. Los capítulos muestran que formar ciudadanía no es solo enseñar normas o valores; es acompañar a los estudiantes en la construcción de una postura ética que les permita actuar con responsabilidad y autonomía en escenarios complejos.

Finalmente, esta obra destaca la importancia de los enfoques fenomenológicos y cualitativos para comprender las experiencias subjetivas. En tiempos de métricas, algoritmos y simplificaciones estadísticas, recuperar la voz de los sujetos y sus modos de interpretar el mundo es un acto profundamente político. Los procesos educativos y culturales no pueden reducirse a números: requieren sensibilidad, escucha y una mirada que reconozca la diversidad de vivencias.

Este libro, en suma, es un esfuerzo colectivo por pensar el presente desde la educación, la memoria, la tecnología y la cultura. Surge de la convicción de que la transformación social comienza por la transformación del pensamiento. Invito al lector a recorrer estas páginas con apertura, curiosidad y espíritu crítico. Cada capítulo ofrece preguntas, pistas y reflexiones que pueden enriquecer no solo la práctica educativa, sino también la comprensión de nuestro tiempo histórico. En un mundo marcado por incertidumbres, desigualdades y desafíos éticos, este libro es una apuesta por la esperanza, la justicia y la construcción de futuros más humanos.

Índice general

Prólogo i

1. Romper el silencio del aula: Mediación docente para activar la participación 1
1.1. Componente 1. Fundamentación de la Experienci 3
1.1.1. Primer puente de escritura: apertura contextual 3
1.1.2. Segundo puente: problematización 4
1.1.3. Tercer puente de escritura: propósito de la sistematización 6
1.1.4. Cuarto puente de escritura: criterios de valor 7
1.1.5. Quinto puente de escritura: delimitación del objeto de estudio . . 8
1.1.6. Construcción de Indicadores 14
1.1.7. Justificación teórica del conjunto 19
1.1.8. Ecosistema Estratégico (Estrategias y Relaciones) 33
1.1.9. Evaluación: Indicadores, instrumentos, análisis 46

2. La experiencia fundacional del acompañamiento pedagógico en territorio (PAPT) 64
2.1. Fundamentos, Bases y Justificación del Programa de Acompañamiento en Territorio (PAPT) 66
2.1.1. Narrativa de una Transformación en el Aula 66
2.1.2. Profundización del Propósito: El Latido del Programa de Acompañamiento 67
2.1.3. Relevancia Social y Articulación Comunitaria 67
2.1.4. El PAPT como Modelo Humanista de Innovación 68
2.1.5. Distinción Metodológica y Transferibilidad 68
2.1.6. Objeto y Foco de la Sistematización 69
2.1.7. Alcances, Límites y Justificación Metodológica 69
2.2. Mentoría Docente en Territorio: Marco Conceptual y Análisis de las Dimensiones de la Transformación Pedagógica Introducción 71
2.2.1. De la Experiencia a la Fundamentación Teórica 72
2.2.2. Conceptos Clave Estructurantes de la Experiencia 73
2.2.3. Claves Estructurantes de la Experiencia, bajo el punto Mentoría Docente: 74
2.2.4. La Organización del Análisis: Introducción a las Dimensiones . . 75
2.2.5. Dimensiones Analíticas de la Intervención del PAPT 75
2.2.6. Fuentes, Métodos de Verificación y Rigor de la Sistematización . 76
2.2.7. Síntesis y Proyección: El Legado del PAPT y Escuelas Lectoras . 78
2.3. Vinculación entre la Experiencia Profesional y las Competencias del Perfil de Egreso. 79
2.3.1. Vinculación entre la Experiencia Profesional y las Competencias del Perfil de Egreso. 79
2.3.2. Análisis de Competencias Clave y su Aplicación en el PAPT . . . 79

2.3.3. royección Institucional y Política: 101

1

Romper el silencio del aula: Mediación docente para activar la participación

Graciela Josefina Castro Castillo [1]

Este capítulo sistematiza una experiencia pedagógica desarrollada en el módulo Pedagogía y Ambientes de Aprendizaje, donde la falta de participación estudiantil impulsó la aplicación de estrategias de mediación docente empática. A partir de un enfoque cualitativo basado en registros de aula, análisis reflexivo y observación directa, se reconstruyen los momentos clave que permitieron transformar un ambiente inicial de silencio en un espacio de diálogo activo. Los resultados evidencian avances en participación, comprensión conceptual y pensamiento crítico, destacando la importancia de la mediación como herramienta para activar procesos formativos significativos en educación superior.

[1] Universidad Estatal de Milagro, gcastroc4@unemi.edu.ec.

Índice

1.1. Componente 1. Fundamentación de la Experienci 3

1.1.1. Primer puente de escritura: apertura contextual 3

1.1.2. Segundo puente: problematización 4

1.1.3. Tercer puente de escritura: propósito de la sistematización . . . 6

1.1.4. Cuarto puente de escritura: criterios de valor 7

1.1.5. Quinto puente de escritura: delimitación del objeto de estudio . 8

1.1.6. Construcción de Indicadores 14

1.1.7. Justificación teórica del conjunto 19

1.1.8. Ecosistema Estratégico (Estrategias y Relaciones) 33

1.1.9. Evaluación: Indicadores, instrumentos, análisis 46

1.1. Componente 1. Fundamentación de la Experienci

1.1.1. Primer puente de escritura: apertura contextual

Educar no es solo transmitir conocimientos, sino abrir caminos de sentido en quienes se preparan para transformar la realidad desde la educación. La experiencia educativa que presento se desarrolla en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), dentro de la Facultad de Educación, específicamente en la asignatura Pedagogía y Ambientes de Aprendizaje. Este espacio académico se imparte en modalidad presencial y está orientado a fortalecer las competencias pedagógicas de los futuros docentes de Educación Básica. En este contexto, mi práctica docente busca promover aprendizajes significativos a través de metodologías activas, reconociendo que cada aula universitaria es un laboratorio vivo de formación y reflexión educativa.

Los participantes de esta experiencia son estudiantes de tercer semestre de la carrera de Educación, jóvenes que se caracterizan por su timidez inicial y por su deseo de aprender de forma dinámica, comprensible y significativa. A lo largo del proceso, he identificado que muchos de ellos se encuentran en una etapa de transición entre el aprendizaje memorístico tradicional y la búsqueda de estrategias más activas y colaborativas. Su disposición a cambiar y su interés genuino por mejorar sus prácticas los convierte en un grupo con alto potencial de crecimiento, aunque también con necesidades específicas de acompañamiento pedagógico y motivacional.

Recuerdo una escena representativa que marcó el inicio de esta sistematización: al plantear una actividad de análisis sobre modelos pedagógicos, el grupo permaneció en silencio prolongado. Nadie quería intervenir, ni siquiera para dar ejemplos sencillos. Ante esa situación, decidí transformar la dinámica; organicé equipos pequeños, propuse el uso de herramientas digitales y acompañé cada intervención con preguntas guía. Poco a poco, los estudiantes comenzaron a participar con más seguridad. Esa jornada fue un punto de inflexión: comprendí que la clave no era exigir respuestas, sino crear condiciones para que se atrevieran a pensar y expresarse.

“Esa jornada marcó el punto de partida de esta sistematización, pues reveló la distancia entre la intención pedagógica y las dinámicas reales de participación. La escena del silencio permitió reconocer la necesidad de repensar mi práctica docente desde una mirada reflexiva y comunicativa, orientada a comprender qué factores limitaban el pensamiento crítico de los estudiantes y cómo la mediación podía transformarlo. De esa toma

de conciencia surgió el propósito de sistematizar la experiencia, no solo para describirla, sino para convertirla en un proceso de aprendizaje compartido y analítico."

Entre las condiciones que favorecieron la experiencia destaco la apertura institucional para innovar, el trabajo colaborativo entre docentes, el acceso a recursos tecnológicos y, sobre todo, el acompañamiento constante que brindé como docente motivadora. Estas condiciones permitieron consolidar un ambiente de confianza y exploración. Sin embargo, también existieron limitaciones que marcaron el proceso: el escaso hábito lector de los estudiantes, la comunicación deficiente entre pares, la desmotivación inicial y la carga académica que afectaba su dedicación. Afrontar estos desafíos implicó diseñar estrategias de mediación y evaluación que equilibraran la exigencia académica con la empatía pedagógica.

Este contexto es clave para la sistematización porque evidencia cómo las competencias pedagógicas pueden desarrollarse en un entorno universitario que combina espacios presenciales y apoyos tecnológicos. La experiencia permitió comprender que la formación del docente no solo depende de la transmisión de contenidos, sino de la construcción de una pedagogía participativa y reflexiva, capaz de transformar la timidez en expresión y la pasividad en acción educativa. Esta base contextual sirve como punto de partida para comprender el problema formativo que se abordará en el siguiente puente, donde se analizarán las tensiones entre la teoría pedagógica y la práctica docente.

1.1.2. Segundo puente: problematización

La principal dificultad identificada en mi práctica docente dentro de la asignatura *"Pedagogía y Ambientes de Aprendizaje"*, fue la baja participación oral y escrita de los estudiantes, acompañada de la dificultad para aplicar los modelos pedagógicos y reflexionar críticamente sobre ellos. Este vacío formativo se tradujo en una desconexión entre la teoría y la práctica, impidiendo que los futuros docentes desarrollaran una voz pedagógica propia. Tal como señalan Carlino (2005) Parodi (2010), la capacidad de argumentar y comunicar de forma académica constituye una competencia esencial en la formación universitaria, pues permite construir conocimiento y no solo reproducirlo.

Este problema resulta relevante porque incide directamente en el desarrollo integral del perfil docente. La participación activa y la reflexión crítica son pilares del aprendizaje significativo y de la profesionalización del futuro maestro. Hyland (2009) explica que la comunicación académica no solo transmite ideas, sino que moldea la identidad disciplinar

del estudiante, ayudándole a reconocerse como sujeto epistémico dentro de su campo. En este sentido, la falta de participación no era un simple obstáculo metodológico, sino una limitación profunda en la construcción de identidad profesional y en el fortalecimiento de competencias pedagógicas reflexivas.

No atender este problema habría tenido consecuencias serias en el proceso formativo. La pasividad sostenida en el aula generaba desmotivación, reducía la comprensión conceptual y debilitaba la vocación docente. Además, perpetuaba una relación vertical con el conocimiento, donde los estudiantes se limitaban a recibir información sin apropiarse de ella. Lillis y Curry (2010) advierten que la ausencia de competencias comunicativas y reflexivas restringe la posibilidad de transformar la práctica educativa y de visibilizar el pensamiento pedagógico. En este contexto, no resolver el problema significaba mantener un modelo de enseñanza centrado en la repetición y no en la construcción de sentido.

Las evidencias observadas durante la práctica fueron elocuentes: silencios prolongados en clase, miradas evasivas ante preguntas abiertas, trabajos escritos con ideas inconexas y escasa vinculación entre los modelos pedagógicos estudiados y su aplicación en escenarios reales. Recuerdo una sesión en la que, al pedir ejemplos sobre el modelo constructivista, varios estudiantes respondieron con frases generales tomadas del texto guía, sin lograr relacionarlas con su experiencia. Estas manifestaciones reflejan lo que Bazerman et al. (2016) describen como una barrera común en la educación superior: el temor a exponer el propio pensamiento por falta de confianza y dominio discursivo.

Aunque implementé estrategias participativas, uso de TIC y trabajo grupal, la dificultad persistía, lo que evidenciaba la necesidad de replantear el enfoque formativo. “Desde una perspectiva teórica, estas tensiones se inscriben en el desafío de construir ambientes de aprendizaje inclusivos, entendidos como espacios donde todos los estudiantes pueden participar activamente y acceder al conocimiento desde sus propias formas de aprender. El enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesto por CAST (2018), sostiene que la inclusión no se limita a la presencia física en el aula, sino que implica diversificar las estrategias de enseñanza, los medios de representación y las formas de participación.

De igual modo, el constructivismo social de Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje ocurre en interacción con otros, y que el docente cumple un papel mediador esencial para que cada estudiante construya sentido a partir de su contexto y capacidades. Estos marcos teóricos permiten comprender que las dificultades observadas no solo eran peda-

gógicas, sino estructurales, derivadas de la necesidad de transformar el aula en un entorno verdaderamente inclusivo y dialógico."

En síntesis, este problema revela una tensión estructural entre la teoría pedagógica y la práctica reflexiva de los estudiantes. La experiencia permitió comprender que la innovación educativa no depende solo de los recursos o las dinámicas, sino de la capacidad de generar pensamiento pedagógico autónomo. Por ello, la sistematización de esta experiencia se propone como una vía para comprender, transformar y dar sentido al proceso vivido, tal como plantea Jara Holliday (2018), quien considera que sistematizar es reconstruir críticamente la práctica para generar conocimiento desde la acción educativa.

1.1.3. Tercer puente de escritura: propósito de la sistematización

El propósito central de esta sistematización es demostrar cómo una mediación docente empática y activa puede transformar la pasividad estudiantil en participación significativa dentro del aula universitaria. Esta intención surge del convencimiento de que la docencia en educación superior requiere más que la transmisión de conocimientos: demanda la capacidad de generar vínculos comunicativos y ambientes donde los estudiantes se sientan escuchados, valorados y capaces de construir saberes propios. Sistematizar esta experiencia permite reconocer que los cambios en la actitud del estudiante comienzan cuando el docente asume un rol mediador y consciente de su influencia pedagógica.

Narrar esta experiencia responde a una necesidad personal y profesional de reflexionar sobre mi propio crecimiento docente y de compartir estrategias que puedan inspirar a otros profesores de educación superior. Cada sesión en la asignatura *"Pedagogía y Ambientes de Aprendizaje"*, representó un desafío distinto: escuchar el silencio, comprenderlo y convertirlo en diálogo fue un proceso que marcó mi identidad como educador. Este ejercicio de escritura académica se convierte, así, en un espacio de autoevaluación y proyección, donde la práctica cotidiana se transforma en conocimiento sistematizado con valor colectivo.

El propósito también adquiere relevancia para la comunidad académica, ya que puede servir de guía a otros docentes que enfrentan aulas poco participativas y desean promover el pensamiento crítico. Carlino (2005) sostiene que la escritura y la reflexión pedagógica son herramientas clave para la profesionalización docente, mientras que Hyland (2009) subraya que los procesos comunicativos en la educación superior no solo transmiten saberes, sino que consolidan la identidad disciplinar del educador. En este sentido, este ca-

pítulo busca aportar una mirada práctica y teórica sobre cómo la mediación comunicativa puede integrarse como un componente esencial de la didáctica universitaria.

La sistematización se desarrolló desde un enfoque cualitativo, centrado en la reconstrucción reflexiva de la experiencia pedagógica. Se analizaron principalmente los registros de aula, los portafolios de los estudiantes y las anotaciones de las sesiones de diálogo, los cuales fueron interpretados mediante categorías emergentes derivadas del proceso. Para la recolección de la información se emplearon técnicas de observación participante, revisión documental y autoevaluación docente, procurando triangular las fuentes para garantizar la coherencia entre los relatos y las reflexiones. El análisis se orientó por los principios de la sistematización de experiencias planteados por Jara Holliday (2018), privilegiando la interpretación crítica sobre la descripción y buscando evidenciar el aprendizaje transformador que emergió del proceso.

1.1.4. Cuarto puente de escritura: criterios de valor

El valor principal de esta experiencia radica en haber demostrado que la incorporación de estrategias comunicativas y participativas, mediadas por la empatía docente, puede transformar la dinámica de un aula universitaria inicialmente caracterizada por la pasividad. Este proceso permitió evidenciar la importancia del vínculo emocional y reflexivo entre docente y estudiante como eje central de la mediación pedagógica.

Evidencias empíricas (resultados observados)

Las evidencias recolectadas durante el desarrollo de la experiencia revelan una mejora progresiva en la interacción, la participación y la producción escrita de los estudiantes. En las primeras sesiones predominaba el silencio y la mirada expectante; sin embargo, con la aplicación de estrategias de diálogo, escritura reflexiva y coevaluación, se generó un ambiente de apertura, confianza y pensamiento crítico.

Los portafolios de aprendizaje mostraron una evolución en la capacidad argumentativa de los estudiantes, quienes pasaron de reproducir conceptos a elaborar textos con sentido propio y conexión con su práctica docente. Además, las dinámicas de retroalimentación promovieron la autorregulación y el reconocimiento de la diversidad de voces en el aula. Las entrevistas y observaciones registraron una mayor disposición para expresar desacuerdos de manera constructiva, así como el surgimiento de nuevas formas de liderazgo académico.

Estas evidencias confirman que el proceso no solo impactó en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de competencias comunicativas, reflexivas y socioemocionales, consolidando la sistematización como un espacio de aprendizaje transformador.

Fundamentación teórica (interpretación y respaldo académico)

Desde una perspectiva teórica, los resultados se explican a la luz del constructivismo social y la teoría de la mediación sociocultural. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se construye en la interacción dialógica, donde el lenguaje actúa como mediador del pensamiento. Esta idea respalda la importancia del diálogo reflexivo implementado en el aula. Por su parte, Schön (1992) afirma que el docente reflexivo aprende al analizar su propia acción pedagógica, convirtiendo la experiencia en fuente de conocimiento profesional. En esa línea, la sistematización permitió resignificar la práctica docente como espacio de investigación y desarrollo continuo.

Asimismo, Wenger (1998) plantea que la participación en comunidades de práctica fortalece la identidad profesional al compartir experiencias y saberes. El aula universitaria, vista como comunidad de aprendizaje, se convirtió en un escenario para la coconstrucción de sentido y la profesionalización del rol docente. Finalmente, Morin (1999) recuerda que educar implica reconocer la complejidad de los procesos humanos y la interdependencia de los saberes. La experiencia aquí relatada confirma que toda innovación educativa auténtica surge de la capacidad de integrar emoción, pensamiento y acción en un mismo proceso de mediación.

1.1.5. Quinto puente de escritura: delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta sistematización es el proceso de mediación docente empática y participativa para fomentar la comunicación y el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Este eje constituye el núcleo de la experiencia y permite comprender cómo la interacción entre la empatía, la comunicación y la pedagogía genera transformaciones visibles en la dinámica del aula. El análisis se enfoca en el modo en que la docencia puede convertirse en un espacio de diálogo, confianza y aprendizaje activo, donde los estudiantes asumen un rol protagónico en su formación.

El foco central de la sistematización se dirige hacia las estrategias de mediación implementadas durante el desarrollo de la asignatura “Pedagogía y Ambientes de Aprendizaje”,

perteneciente al programa de Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro. A través de la observación y reflexión de mi práctica docente, busco analizar cómo la mediación empática, combinada con metodologías activas y recursos comunicativos, incidió en el desarrollo del pensamiento crítico y la participación significativa de los estudiantes. Este enfoque permitirá no solo describir las acciones realizadas, sino también interpretar los aprendizajes generados y su coherencia con los modelos pedagógicos contemporáneos.

En cuanto a los límites y alcances, la experiencia se circunscribe al primer semestre académico de 2025, dentro del espacio institucional de la Facultad de Educación de la UNEMI. La población participante estuvo conformada por aproximadamente 50 estudiantes de tercer semestre del programa de Educación Básica. Las evidencias consideradas para el análisis incluyen observaciones de clase, registros de participación en talleres, reflexiones escritas y resultados de evaluaciones formativas. Este conjunto de materiales ofrece una base sólida para examinar los avances y tensiones surgidos durante la aplicación de estrategias comunicativas y participativas en un entorno universitario real.

La elección de este recorte responde a criterios de profundidad y coherencia metodológica. Delimitar el objeto de estudio a un grupo y periodo específico permite observar con precisión la evolución del proceso y los efectos de la mediación docente en el aprendizaje significativo, tal como plantea Flick (2015) al destacar la importancia de acotar los marcos de observación para lograr interpretaciones consistentes en investigaciones cualitativas. Además, este enfoque se justifica en el sentido de la sistematización como práctica reflexiva, que, según Jara Holliday (2018), adquiere mayor valor cuando define con claridad sus límites y propósitos, posibilitando que la experiencia se transforme en conocimiento comunicable y transferible a otros contextos educativos.

En síntesis, este capítulo se centrará en analizar un proceso educativo situado, delimitado en tiempo, espacio y actores, que busca demostrar cómo la mediación docente empática puede incidir en la participación, la motivación y la construcción del pensamiento crítico. Esta delimitación no restringe la riqueza de la experiencia, sino que la concentra en su esencia más significativa, garantizando un relato coherente, comprensible y útil para otros docentes e investigadores interesados en la innovación educativa.

Fundamentación Conceptual, Dimensiones e Indicadores de Análisis

La experiencia sistematizada se sostiene sobre un conjunto de conceptos clave que articulan tanto la reflexión teórica como la práctica pedagógica desarrollada en el aula

universitaria. Estos conceptos son: mediación docente, empatía, comunicación pedagógica, participación estudiantil, pensamiento crítico, innovación educativa y aprendizaje significativo. Cada uno de ellos constituye una pieza fundamental para comprender cómo la docencia empática puede transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo el vínculo entre comunicación y educación.

En conjunto, estos ejes teóricos permiten analizar la experiencia no solo como una práctica situada, sino como un proceso formativo integral que busca la construcción de saberes críticos y colaborativos en la educación superior. La elección de estos conceptos responde a la necesidad de representar los ejes centrales que orientan mi experiencia: la interacción humana en el aula, la motivación del estudiante y la innovación metodológica como medio para el desarrollo del pensamiento crítico.

En la práctica docente, la mediación empática se convirtió en un elemento decisivo para despertar la participación y consolidar un aprendizaje activo. La comunicación pedagógica, entendida como diálogo formativo, favoreció la confianza y el reconocimiento mutuo entre docentes y estudiantes. Finalmente, los conceptos de innovación educativa y aprendizaje significativo brindaron un marco para comprender la transformación de la enseñanza tradicional hacia una pedagogía más dinámica, reflexiva y contextualizada en la Universidad Estatal de Milagro.

La mediación docente ocupa un lugar central en este marco conceptual. Desde la perspectiva de Schön (1992), el docente actúa como un profesional reflexivo capaz de interpretar su práctica y transformarla en función de las necesidades de los estudiantes. Este rol mediador implica un proceso de acompañamiento en el que el profesor no transmite conocimientos de forma unidireccional, sino que guía la construcción de significados.

La empatía, en este contexto, se entiende como la capacidad de reconocer las emociones, los ritmos y las potencialidades de cada estudiante para generar un ambiente de aprendizaje inclusivo. Freire (1997) señala que enseñar exige respeto a la autonomía del ser del estudiante, pues el diálogo es la vía por la que se construye la libertad intelectual y la conciencia crítica.

La comunicación pedagógica, estrechamente vinculada con la mediación y la empatía, constituye el puente entre los procesos cognitivos y los afectivos. Según Carlino (2005), la comunicación en el aula universitaria debe entenderse como una práctica social que posibilita el aprendizaje y la construcción de identidad académica. En la experiencia desarrollada, la comunicación no solo fue un medio de transmisión, sino un espacio de encuentro donde se potenciaron la expresión, la argumentación y la participación colectiva.

Este enfoque comunicativo facilitó la emergencia del pensamiento crítico, entendido como la capacidad del estudiante para analizar, contrastar y producir conocimiento de manera autónoma. Hyland (2009) sostiene que la formación universitaria debe promover entornos donde los sujetos participen activamente en la producción del discurso académico, superando el aprendizaje memorístico y pasivo.

La innovación educativa y el aprendizaje significativo son los pilares que consolidan la experiencia. Innovar, como plantea Jara Holliday (2018), no implica únicamente aplicar nuevas estrategias, sino reinterpretar la práctica docente a partir de la reflexión sobre la acción. En este sentido, las estrategias implementadas, como el uso de TIC, el aprendizaje basado en problemas y la retroalimentación formativa, promovieron la motivación y el compromiso estudiantil.

Asimismo, el aprendizaje significativo, en la línea de Ausubel (1983), se alcanzó cuando los nuevos contenidos se vincularon con los saberes previos, generando una comprensión duradera y contextualizada. De esta forma, la experiencia se transformó en un espacio de construcción de sentido, donde la teoría y la práctica dialogaron continuamente.

En síntesis, estos conceptos estructurantes, mediación, empatía, comunicación, participación, pensamiento crítico, innovación y aprendizaje significativo, configuran el entramado conceptual que sostiene la sistematización. Su integración permite explicar cómo la práctica docente se fundamenta en una interacción reflexiva y humanizada, que promueve la autonomía y el compromiso de los estudiantes. Este conjunto de categorías no solo orienta la lectura de la experiencia, sino que abre paso al siguiente apartado, donde se desarrollarán las dimensiones pedagógicas y comunicativas que permitirán analizar con mayor profundidad los procesos de transformación vividos en el aula universitaria.

Formulación de Dimensiones

En el proceso de sistematización de experiencias educativas, las dimensiones representan categorías amplias de análisis que permiten ordenar y comprender la práctica desde diferentes perspectivas. No se trata de simples clasificaciones teóricas, sino de estructuras interpretativas que traducen la vivencia docente en un lenguaje comunicable, riguroso y transferible. Según Flick (2015), las dimensiones son recortes analíticos que permiten dar sentido a fenómenos complejos mediante la identificación de patrones, relaciones y significados.

En esta misma línea, Jara Holliday (2018) plantea que las dimensiones en la sistematización cumplen la función de conectar la práctica con la teoría, transformando la experiencia en conocimiento crítico y socialmente útil.

En la experiencia desarrollada en la Universidad Estatal de Milagro, emergieron cinco dimensiones que organizan y explican el proceso vivido: pedagógica, comunicativa, subjetiva o reflexiva, innovadora y tecnológica. Cada una de ellas refleja un eje fundamental de la mediación docente empática, la participación estudiantil y la integración de la comunicación como herramienta de aprendizaje. Estas dimensiones no solo estructuran el análisis, sino que evidencian la coherencia entre la acción pedagógica y los fundamentos teóricos que la sustentan.

Dimensión pedagógica

La dimensión pedagógica aborda la aplicación de metodologías activas y estrategias de mediación empática como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de Stenhouse (1987), el aula se concibe como un espacio de investigación donde el docente aprende a partir de su práctica. Elliott (1993) complementa esta visión al considerar que la acción docente implica una reflexión constante orientada al cambio y a la mejora educativa. En esta experiencia, la dimensión pedagógica se tradujo en la implementación de enfoques como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el aula invertida, que promovieron autonomía, colaboración y pensamiento crítico.

Ejemplo práctico: los estudiantes diseñaron proyectos pedagógicos en los que aplicaron teorías educativas a situaciones reales de aula, fortaleciendo su comprensión y su capacidad para enseñar desde la práctica reflexiva.

Dimensión comunicativa

La dimensión comunicativa se centra en el diálogo, la participación y la construcción conjunta del conocimiento. Freire (1970) subrayó que el acto educativo es esencialmente un proceso de comunicación liberadora, donde el intercambio de saberes genera conciencia crítica. En sintonía con esta idea, Carlino (2005) y Hyland (2009) sostienen que la comunicación pedagógica es clave para la formación académica, ya que posibilita la expresión argumentativa, la escucha activa y la co-construcción de sentido. En esta experiencia, la interacción constante entre docente y estudiantes, tanto en entornos presencia-

les como virtuales, permitió que la palabra se convirtiera en el principal instrumento de aprendizaje.

Ejemplo práctico: en los foros virtuales y debates presenciales, los estudiantes aprendieron a argumentar, a formular preguntas y a sostener discusiones con respeto, mejorando su seguridad comunicativa y su pensamiento crítico.

Dimensión subjetiva o reflexiva

La dimensión subjetiva, también denominada reflexiva, pone énfasis en los procesos emocionales, motivacionales y de autoconocimiento que acompañan la enseñanza. Schön (1992) define la práctica reflexiva como el proceso mediante el cual los profesionales interpretan sus propias acciones para aprender de ellas. Wenger (1998) agrega que la identidad docente y estudiantil se construye dentro de comunidades de práctica donde el aprendizaje surge de la participación compartida. En este sentido, esta dimensión permitió comprender cómo la empatía y la confianza generadas por el docente promovieron la autoconfianza y la autorregulación en los estudiantes.

Ejemplo práctico: varios estudiantes tímidos comenzaron a expresarse y asumir roles de liderazgo durante las exposiciones, mostrando un avance en su seguridad y compromiso académico.

Dimensión innovadora

La dimensión innovadora articula los cambios metodológicos y actitudinales que redefinen la experiencia docente.Fullan (2007) y Bolívar (2012) sostienen que la innovación educativa no se limita a la incorporación de recursos nuevos, sino que implica un cambio profundo en la cultura pedagógica y en las relaciones de aula. En este caso, la innovación surgió de la conjunción entre la empatía, la participación activa y el uso de estrategias creativas que desafiaron los modelos tradicionales de enseñanza. Esta dimensión fue clave para transformar la pasividad en acción y el silencio en diálogo.

Ejemplo práctico: mediante talleres colaborativos y actividades lúdicas, los estudiantes desarrollaron proyectos interdisciplinarios donde demostraron motivación, iniciativa y pensamiento crítico.

Dimensión tecnológica

La dimensión tecnológica visibiliza el papel de las TIC como mediadoras del aprendizaje significativo y como herramientas de democratización del conocimiento. Stake (1995) afirma que las tecnologías educativas permiten ampliar la mirada sobre la realidad educativa al diversificar las fuentes de evidencia y las formas de participación. Yin (2014) agrega que su uso en la investigación y la docencia aporta validez y profundidad al análisis de las experiencias. En esta sistematización, la dimensión tecnológica permitió integrar plataformas virtuales, videos educativos y herramientas interactivas que potenciaron la creatividad y la autonomía del estudiante.

Ejemplo práctico: los participantes elaboraron videos reflexivos, presentaciones colaborativas y portafolios digitales que evidenciaron el proceso de aprendizaje y su apropiación conceptual.

Estas cinco dimensiones ofrecen una visión integral de la experiencia sistematizada, al combinar los planos pedagógico, comunicativo, subjetivo, innovador y tecnológico. Juntas revelan cómo la práctica docente, sustentada en la empatía y la reflexión, puede transformarse en un proceso de aprendizaje compartido y significativo. Como afirman Flick (2015) y Jara Holliday (2018), el valor de las dimensiones radica en su capacidad para convertir la experiencia en conocimiento estructurado, capaz de ser comprendido, replicado y evaluado. Estas categorías constituyen la base para el siguiente paso metodológico: la construcción de indicadores, que permitirá observar y medir de manera más precisa el impacto de esta experiencia educativa.

1.1.6. Construcción de Indicadores

En el proceso de sistematización de experiencias educativas, los indicadores constituyen herramientas esenciales para hacer visible y evaluable aquello que antes se percibía de forma cualitativa. Según Flick (2015), los indicadores actúan como “marcadores empíricos” que permiten observar con rigor los fenómenos educativos y medir su alcance. Jara Holliday (2018) añade que, en una sistematización, su función no es solo cuantificar resultados, sino “traducir la experiencia en evidencias comunicables”, posibilitando una lectura más estructurada de los logros y aprendizajes. En este contexto, los indicadores operan como puentes entre las dimensiones analíticas y las evidencias concretas, fortaleciendo la validez del proceso interpretativo.

Los indicadores definidos en esta experiencia derivan de las dimensiones trabajadas anteriormente: pedagógica, comunicativa, subjetiva e innovadora. Cada una de ellas se articula con indicadores que reflejan la transformación observada en los estudiantes y en el rol docente, apoyados en registros empíricos y en teorías educativas consolidadas.

Dimensión pedagógica

La dimensión pedagógica se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la manera en que las estrategias docentes promueven la participación activa del estudiante. Stenhouse (1987) y Elliott (1993) sostienen que la enseñanza debe concebirse como una práctica reflexiva, donde el docente analiza sus acciones y adapta sus metodologías a las necesidades del grupo. En esta dimensión, los indicadores seleccionados fueron: participación activa del estudiante, aplicación de metodologías activas y reflexión sobre la práctica.

Ejemplo práctico: se observaron registros de participación en proyectos basados en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), donde los estudiantes mostraron autonomía y pensamiento crítico al aplicar teorías pedagógicas en contextos reales.

Dimensión comunicativa

La dimensión comunicativa evalúa cómo se desarrolla el intercambio entre docentes y estudiantes, y cómo el lenguaje se convierte en medio para la construcción de conocimiento. Freire (1970) concibe la educación como un acto comunicativo que libera, mientras que Carlino (2005) y Hyland (2009) resaltan que la comunicación académica permite formar sujetos reflexivos. Los indicadores propuestos para esta dimensión son: claridad en el discurso académico, calidad del diálogo docente-estudiante y retroalimentación constructiva.

Ejemplo práctico: las transcripciones de foros virtuales y debates presenciales mostraron argumentos elaborados, evidenciando una mejora en la expresión oral y escrita, así como en la calidad de la interacción educativa.

Dimensión subjetiva o reflexiva

La dimensión subjetiva analiza los aspectos emocionales, motivacionales y autorreflexivos del proceso educativo. Schön (1992) propone la noción de “profesional reflexivo”, aquel que aprende a partir de la observación crítica de su propia práctica. Wenger (1998)

complementa esta idea al señalar que la identidad profesional se construye en comunidades de práctica, donde el aprendizaje surge del diálogo y la colaboración. Los indicadores definidos fueron: motivación y autoconfianza del estudiante, empatía docente y autorreflexión profesional.

Ejemplo práctico: los testimonios y autoevaluaciones evidenciaron un crecimiento en la confianza y en la motivación de los estudiantes, especialmente en aquellos que al inicio del curso mostraban inseguridad al expresarse o participar.

Dimensión innovadora

La dimensión innovadora combina la creatividad pedagógica con la incorporación significativa de herramientas tecnológicas. Fullan (2007) y Bolívar (2012) afirman que la innovación educativa implica un cambio cultural en la manera de enseñar y aprender, más allá de la mera adopción de recursos digitales. En esta experiencia, los indicadores fueron: implementación de estrategias creativas, uso autónomo de TIC, integración de herramientas digitales y mejora de la interacción virtual.

Ejemplo práctico: la presentación de proyectos interdisciplinarios, portafolios digitales y videos reflexivos permitió constatar una apropiación autónoma de las TIC, así como un aumento de la colaboración entre estudiantes dentro y fuera del aula.

La formulación de indicadores constituye un paso decisivo en la sistematización, ya que permite vincular teoría, práctica y evidencia. Yin (2014) sostiene que los indicadores son criterios de validez interna, pues aseguran la coherencia entre lo observado y lo interpretado. De igual modo, Stake (1995) subraya que la credibilidad de una investigación cualitativa depende de la transparencia en la relación entre datos, categorías e interpretaciones. En este sentido, los indicadores aquí definidos consolidan el valor de la experiencia sistematizada al hacer visible el proceso de transformación pedagógica, comunicativa, subjetiva e innovadora. A través de ellos, la docencia empática se convierte en un modelo de aprendizaje reflexivo, evaluable y replicable.

Fuentes y métodos de verificación

En una sistematización de experiencias educativas, las fuentes y métodos de verificación constituyen el eje que da consistencia y credibilidad al análisis. Su función es evidenciar, de manera verificable, los aprendizajes y transformaciones que emergen del proceso educativo. Según Jara Holliday (2018), las evidencias son la base del conocimien-

to sistematizado, porque permiten que la práctica deje de ser una vivencia individual para convertirse en saber comunicable. De igual modo, Flick (2015) sostiene que la validez de un estudio cualitativo depende de la pertinencia y diversidad de sus fuentes, pues solo la convergencia de miradas distintas otorga profundidad interpretativa al proceso reflexivo.

En este trabajo se emplearon cuatro fuentes principales, registros de aula, autoevaluaciones, entrevistas breves y observaciones docentes, que fueron analizadas mediante diversos métodos de verificación: análisis cualitativo de contenido, triangulación de evidencias, revisión documental comparativa y contraste entre desempeño y autoevaluación. Esta combinación garantiza la coherencia analítica entre las dimensiones, los indicadores y las evidencias, evitando redundancias y fortaleciendo la validez de la interpretación.

Registros de aula

Los registros de aula constituyeron la base empírica del análisis pedagógico y comunicativo. A través de ellos se observó el grado de participación, la interacción entre estudiantes y la aplicación de metodologías activas. Siguiendo a Stake (1995), la observación directa es una herramienta que permite captar la dinámica real del aula sin perder la complejidad contextual del aprendizaje. Para esta fuente se aplicaron análisis cualitativo de contenido y triangulación con observaciones docentes, con el fin de corroborar los avances en los indicadores de participación activa y reflexión sobre la práctica.

Ejemplo práctico: los registros mostraron una evolución en la forma en que los estudiantes asumieron roles más autónomos y críticos durante las actividades de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Autoevaluaciones

Las autoevaluaciones ofrecieron una mirada introspectiva y subjetiva del proceso formativo. Schön (1992) plantea que la autoevaluación es un ejercicio de reflexión en la acción, donde el sujeto aprende a reconocerse como agente activo de su propio aprendizaje. En esta fuente se aplicaron los métodos de análisis temático y comparación entre desempeño real y percepción individual, lo que permitió contrastar los niveles de autoconfianza, empatía docente y autorreflexión profesional.

Ejemplo práctico: las respuestas de los estudiantes evidenciaron un fortalecimiento de la autoconfianza y una mayor identificación con su proceso formativo, mostrando un vínculo entre la mediación empática y el aprendizaje significativo.

Entrevistas breves

Las entrevistas breves aportaron una perspectiva complementaria al integrar las voces de estudiantes y docentes en torno a la innovación pedagógica. Yin (2014) resalta que la triangulación de fuentes es clave para garantizar la validez y credibilidad de los hallazgos. En este caso, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y revisión cruzada con autoevaluaciones, con el fin de confirmar la coherencia entre percepción y práctica.

Ejemplo práctico: los testimonios coincidieron en que la integración de recursos tecnológicos y dinámicas colaborativas incrementó la motivación y el compromiso estudiantil.

Observaciones docentes

as observaciones docentes, tanto del propio investigador como de colegas, aportaron una visión externa que permitió validar los hallazgos desde una mirada profesional compartida. Wenger (1998) sugiere que el aprendizaje docente se fortalece cuando se desarrolla en comunidades de práctica que favorecen la crítica constructiva y la mejora continua. Por ello, se aplicaron métodos de observación cruzada y análisis comparativo con registros de aula, generando una triangulación constante que reforzó la fiabilidad del proceso.

Ejemplo práctico: las observaciones confirmaron la coherencia entre la planificación pedagógica, la mediación comunicativa y los resultados obtenidos en la participación estudiantil.

Reflexión docente e integración metodológica

Como parte de la metaobservación, asumí un rol dual de docente e investigador, lo que implicó mantener una reflexión constante sobre mi propia influencia en la dinámica del aula. Siguiendo a Schön (1992), la práctica reflexiva permite reconocer la interacción entre quien enseña y el contexto que aprende, fortaleciendo la autenticidad de las interpretaciones. Esta reflexión docente se articuló con un ejercicio de sistematización visual, representando en una matriz las relaciones entre dimensiones, indicadores, fuentes y métodos. Este recurso permitió verificar la coherencia analítica y demostrar cómo cada evidencia se vincula con los criterios de valor definidos en la sistematización.

El uso articulado de diversas fuentes y métodos refuerza la validez interna y la credibilidad de esta sistematización. Flick (2015) sostiene que la triangulación amplía la

comprensión de los fenómenos educativos al integrar múltiples perspectivas. Yin (2014) y Stake (1995) agregan que el rigor metodológico no se basa en la cantidad de datos, sino en la calidad de las relaciones entre evidencia, interpretación y teoría. Así, el diálogo entre registros, testimonios y reflexiones permitió demostrar con claridad cómo la mediación empática, la innovación tecnológica y la comunicación pedagógica contribuyeron a transformar la práctica docente en un proceso participativo, reflexivo y sostenible.

Ejemplo: Este enfoque permitió asegurar que las decisiones evaluativas no fueran arbitrarias, sino fundamentadas en criterios previamente establecidos y coherentes con los objetivos formativos del curso. De este modo, la sistematización mantuvo una línea metodológica clara, transparente y replica, fortaleciendo la credibilidad del proceso interpretativo.

1.1.7. Justificación teórica del conjunto

La fundamentación teórica del conjunto busca dar solidez conceptual a cada una de las partes que estructuran esta sistematización: los conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos. En este apartado se justifica cómo estos elementos se articulan de manera coherente y metodológicamente sustentada, permitiendo comprender la experiencia educativa como un proceso riguroso de aprendizaje y reflexión. Jara Holliday (2018) sostiene que la sistematización se diferencia de la mera descripción porque transforma la práctica en conocimiento comunicable, otorgándole sentido a partir de categorías teóricas y evidencias verificables. De acuerdo con Flick (2015), el uso de dimensiones y categorías analíticas ofrece una base estructurada que orienta la interpretación de los datos y fortalece la validez del análisis cualitativo.

Justificación de los conceptos y dimensiones

Los conceptos estructurantes: mediación docente, empatía, comunicación pedagógica, participación estudiantil y aprendizaje significativo, surgen de la práctica reflexiva y se consolidan teóricamente en cuatro dimensiones: pedagógica, comunicativa, subjetiva e innovadora o tecnológica. Estas dimensiones no solo organizan la experiencia, sino que la convierten en un marco interpretativo coherente que dialoga con la literatura académica. L a dimensión pedagógica se sustenta en Stenhouse (1987) y Elliott (1993), quienes conciben la enseñanza como un proceso investigativo donde el docente actúa como investigador de su práctica. La dimensión comunicativa, por su parte, se apoya en los aportes

de Carlino (2005) y Hyland (2009), quienes destacan la escritura y el diálogo académico como prácticas sociales que fortalecen el pensamiento crítico y la identidad profesional. La dimensión subjetiva o reflexiva se explica desde SSchön (1992) y Wenger (1998), quienes afirman que la reflexión en la acción y la construcción de comunidades de práctica promueven el aprendizaje profesional continuo.

Finalmente, la dimensión innovadora y tecnológica se apoya en Fullan (2007) y Bolívar (2012), al considerar que la incorporación de recursos tecnológicos y estrategias participativas impulsa el cambio educativo sostenible.

En conjunto, estas dimensiones reflejan la intención de transformar la docencia universitaria desde un enfoque empático, participativo y tecnológicamente mediado, donde el aprendizaje significativo surge como resultado de la interacción entre comunicación, pedagogía y reflexión crítica.

subsubsectionJustificación de los indicadores

Los indicadores definidos, participación activa del estudiante, aplicación de metodologías activas, claridad comunicativa, empatía docente, uso autónomo de TIC, reflexión profesional, motivación y autoconfianza, funcionan como puentes entre la teoría y la evidencia empírica. Su elección responde a la necesidad de operacionalizar los rasgos observables de cada dimensión. Flick (2015) explica que los indicadores cualitativos permiten convertir las categorías teóricas en criterios verificables de análisis, facilitando la interpretación de los fenómenos educativos.

La validez de estos indicadores se sustenta en Yin (2014) y Stake (1995), quienes argumentan que la credibilidad de una investigación cualitativa depende de la coherencia entre los indicadores, las evidencias y los métodos empleados. Por ejemplo, la participación activa y la aplicación de metodologías activas se relacionan con la dimensión pedagógica y evidencian la eficacia de la mediación docente empática. La claridad comunicativa y la retroalimentación constructiva corresponden a la dimensión comunicativa y se vinculan con el desarrollo del pensamiento crítico.

La empatía docente y la autorreflexión profesional se enmarcan en la dimensión subjetiva, mientras que el uso autónomo de TIC y la integración de herramientas digitales expresan la dimensión innovadora o tecnológica. Estos indicadores permiten evaluar la transformación de la práctica no solo desde los resultados visibles, sino desde los procesos internos de cambio en la motivación, la autonomía y la comunicación educativa.

Justificación de las fuentes y métodos de verificación

Las fuentes utilizadas, registros de aula, autoevaluaciones, entrevistas breves y observaciones docentes, fueron seleccionadas por su capacidad para reflejar los distintos planos de la experiencia: el desempeño observable, la reflexión subjetiva y la validación externa. Jara Holliday (2018) destaca que la selección de fuentes en una sistematización debe responder a su pertinencia interpretativa y no únicamente a su disponibilidad. En ese sentido, la combinación de fuentes personales, relacionales y documentales permitió garantizar la diversidad de perspectivas y una mirada multidimensional del proceso.

Los métodos de verificación —análisis cualitativo de contenido, triangulación, revisión documental y comparación entre desempeño y autoevaluación, fueron escogidos siguiendo los criterios de rigurosidad y coherencia metodológica propuestos por Flick (2015) y Stake (1995). La triangulación de fuentes y métodos, sugerida por Yin (2014), permitió contrastar percepciones, conductas y resultados, fortaleciendo la validez interna del estudio. Por ejemplo, las observaciones docentes y las autoevaluaciones coincidieron en señalar un aumento de la motivación y de la autoconfianza, mientras que los registros de aula evidenciaron mayor participación y pensamiento crítico.

Puente de Integración:

Este módulo me permitió construir una fundamentación conceptual y operativa coherente, que da sustento teórico y metodológico a la sistematización de mi experiencia educativa. A partir del análisis progresivo de los cinco puentes, conceptos estructurantes, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos, y su justificación teórica, logré consolidar un marco integral basado en la mediación docente empática, la comunicación pedagógica y la innovación educativa. Este proceso transformó las intuiciones de la práctica en categorías analíticas sustentadas en autores como Jara Holliday (2018) y Flick (2015), quienes destacan que la sistematización convierte la experiencia en conocimiento reflexivo y comunicable.

La articulación de las dimensiones pedagógica, comunicativa, subjetiva e innovadora permitió organizar la complejidad del proceso educativo, mientras que los indicadores, fuentes y métodos otorgaron consistencia y validez a los hallazgos, en coherencia con los principios de credibilidad propuestos por Yin (2014) y Stake (1995).

La integración de estos elementos me da la seguridad de haber construido un andamiaje sólido para el análisis que seguirá. Haber logrado articular teoría y práctica con base en

evidencias empíricas y referencias académicas me permite avanzar con confianza hacia el Módulo 3, donde las dimensiones e indicadores definidos se convertirán en herramientas interpretativas para comprender los resultados de la experiencia.

Tal como señalan Schön (1992) y Wenger (1998), la reflexión sistemática del docente sobre su propia práctica constituye un acto de aprendizaje profesional y una fuente de saber pedagógico compartible. En ese sentido, este módulo deja asentado que la sistematización no solo organiza la experiencia, sino que la transforma en conocimiento académico legítimo, preparado para ser analizado y difundido.

Transición al vínculo curricular

El proceso desarrollado en el Módulo 2 permitió consolidar una fundamentación conceptual y operativa sólida, en la que se articularon dimensiones, indicadores, fuentes y métodos orientados al análisis reflexivo de la práctica docente. Esta etapa marcó un punto de madurez en la sistematización, al traducir la experiencia en un lenguaje académico sustentado en evidencia empírica y respaldo teórico (Flick, 2015; Jara Holliday, 2018). A partir de ese andamiaje, el trabajo se encuentra preparado para avanzar hacia una nueva fase: el reconocimiento del valor curricular de la experiencia, donde el conocimiento generado dialoga directamente con el perfil profesional del educador y con las competencias que guían su formación en el contexto universitario.

En este módulo, el propósito será demostrar que la práctica sistematizada no constituye un hecho aislado, sino que se integra orgánicamente en el proyecto curricular de la carrera. La mediación docente empática, la comunicación pedagógica y la innovación educativa, ejes centrales de la experiencia, se proyectan ahora como aportes concretos al desarrollo de competencias comunicativas, pedagógicas, reflexivas e investigativas, coherentes con el perfil de egreso del educador crítico e innovador (Schön, 1992; Wenger, 1998).

Este tránsito permitirá visibilizar cómo las actividades realizadas, los resultados alcanzados y las evidencias generadas se corresponden con los propósitos de formación integral, contribuyendo a fortalecer la trazabilidad entre práctica, currículo y desempeño profesional. De esta forma, el módulo se presenta como un espacio de integración entre teoría, acción y formación, preparando el camino para el análisis global del siguiente apartado.

Identificación de competencias del perfil de la carrera

Vincular la práctica docente innovadora con el perfil de egreso de la carrera constituye un paso esencial en la consolidación del proceso formativo. Tal articulación garantiza que la experiencia sistematizada no se limite a un ejercicio aislado de aula, sino que se inscriba en el marco curricular como una contribución real al desarrollo profesional del educador. Según el Proyecto Proyecto Tuning América Latina (2007), las competencias profesionales reflejan la capacidad del individuo para integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos específicos de desempeño.

En este sentido, la experiencia desarrollada en torno a la mediación docente empática, la comunicación pedagógica y la innovación educativa permitió fortalecer un conjunto de competencias coherentes con el perfil de egreso: comunicativa, pedagógica, reflexiva e investigativa. Cada una de ellas se manifiesta como un eje de acción formativa que traduce los principios del currículo en resultados verificables.

La competencia comunicativa se consolidó como un pilar central de la práctica, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibió como un diálogo reflexivo que articula emoción, lenguaje y comprensión mutua. La comunicación pedagógica, enmarcada en una mediación empática, propició un espacio de interacción horizontal entre docente y estudiantes, donde la palabra se convirtió en vehículo de construcción de sentido compartido. Como afirma Carlino (2005), la escritura y el discurso académico constituyen prácticas sociales que permiten aprender en comunidad y construir conocimiento de manera colaborativa.

Esto se evidenció en los foros académicos y debates reflexivos, donde los estudiantes expresaron sus ideas con coherencia argumentativa y sensibilidad interpersonal, fortaleciendo su capacidad para comunicar de forma crítica, ética y situada en contextos educativos reales.

La competencia pedagógica, por su parte, se fortaleció mediante la aplicación de metodologías activas, especialmente el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje significativo. Esta competencia, como plantea Zabalza (2003), se expresa en la capacidad del docente para diseñar, implementar y evaluar situaciones de aprendizaje que integren teoría y práctica. En la experiencia sistematizada, los estudiantes asumieron un rol protagónico en su formación, elaborando proyectos que respondieron a problemáticas reales del entorno educativo.

Los resultados mostraron una comprensión más profunda de los procesos de enseñanza, así como un compromiso genuino con la mejora de la práctica pedagógica. Este enfoque activo reafirma la idea de que enseñar implica acompañar y crear condiciones para que el aprendizaje ocurra de manera autónoma, reflexiva y transformadora.

La competencia reflexiva se proyectó como el eje articulador de todo el proceso formativo. Inspirada en el pensamiento de Schön (1992), se entiende que el docente reflexivo no solo actúa, sino que analiza, evalúa y reconstruye su acción a partir de la experiencia. En este módulo, la reflexión fue promovida mediante autoevaluaciones narradas y registros de aula, que permitieron a los participantes reconocer sus avances, dificultades y aprendizajes significativos. Esta práctica, más allá de ser un ejercicio de introspección, se convirtió en una estrategia de desarrollo profesional continuo, fortaleciendo el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje.

Así, la competencia reflexiva se consolidó como un componente esencial del perfil docente, capaz de generar innovación desde la comprensión profunda de la práctica.

Finalmente, la competencia investigativa emergió como una síntesis integradora de las anteriores, vinculando el uso de TIC, la observación sistemática y la producción de conocimiento pedagógico. Para Villa y Poblete (2008), la competencia investigativa supone la capacidad de analizar fenómenos educativos con rigor y de comunicar hallazgos que orienten la toma de decisiones.

Desde una mirada complementaria, Wenger (1998) plantea que el aprendizaje se construye dentro de comunidades de práctica, donde la investigación se convierte en un acto colectivo de sentido. En esta experiencia, los portafolios digitales y los informes analíticos funcionaron como evidencias que documentaron el proceso de aprendizaje y su impacto, promoviendo una actitud investigadora permanente y el desarrollo de una práctica docente sustentada en evidencias.

En síntesis, la articulación de estas cuatro competencias muestra una coherencia clara con el perfil del educador crítico, reflexivo e innovador que demanda la sociedad actual (Barnett, 2001). La experiencia desarrollada no solo permitió verificar la presencia de dichas competencias en la práctica, sino que evidenció su interdependencia y proyección curricular. La competencia comunicativa favorece la expresión del pensamiento reflexivo; la pedagógica traduce esa reflexión en acción transformadora; y la investigativa da rigor y validez al proceso, convirtiendo la experiencia en conocimiento compartible.

Este conjunto da cuenta de un modelo educativo en el que teoría, acción y reflexión se entrelazan, reafirmando la pertinencia de la sistematización como estrategia formativa y de innovación curricular.

Resultados de aprendizaje vinculados

El reconocimiento de los resultados de aprendizaje constituye un eje articulador entre la práctica educativa y el currículo, pues permite evidenciar con claridad qué logros concretos alcanzan los estudiantes y cómo estos se corresponden con las competencias del perfil de egreso. En un currículo basado en competencias, los resultados de aprendizaje son enunciados observables y medibles que describen lo que el estudiante sabe, sabe hacer y demuestra ser al término de un proceso formativo (Zabalza, 2003).

Su valor radica en que traducen la intencionalidad pedagógica en evidencias concretas de aprendizaje. Desde la perspectiva de la alineación constructiva propuesta por Biggs y Tang (2011), estos resultados deben integrarse de manera coherente con las actividades de enseñanza y las estrategias de evaluación, generando una relación directa entre la planificación curricular y la experiencia práctica.

La experiencia sistematizada permitió verificar esta alineación, al mostrar cómo la mediación docente empática, la comunicación pedagógica y el uso innovador de TIC fortalecieron resultados de aprendizaje vinculados con las dimensiones comunicativa, pedagógica, reflexiva e innovadora. En este sentido, los resultados seleccionados: desarrollar habilidades comunicativas para la interacción pedagógica efectiva; diseñar estrategias didácticas basadas en metodologías activas; analizar críticamente la práctica docente; y utilizar herramientas tecnológicas para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje—representan no solo metas institucionales, sino logros tangibles alcanzados durante la implementación de la experiencia.

Desarrolla habilidades comunicativas para la interacción pedagógica efectiva

Este resultado se alcanzó a través de la mediación docente empática y los espacios de interacción dialógica promovidos en los foros académicos. La comunicación, entendida como práctica social (Carlino, 2005), permitió a los estudiantes construir conocimiento de forma colectiva, expresar ideas con claridad y ejercer una escucha activa que favoreció el aprendizaje significativo. En términos de evidencia, los guiones argumentativos, debates

y exposiciones orales mostraron el progreso en la articulación de discursos pedagógicos coherentes, con fundamentos teóricos y sensibilidad en el trato con sus pares.

Desde la visión crítica de Freire (1997), el acto comunicativo fue también un acto liberador: un espacio donde la palabra se convirtió en instrumento de diálogo, reflexión y transformación.

Diseña estrategias didácticas basadas en metodologías activas

El segundo resultado se concretó mediante el desarrollo de proyectos ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), que promovieron la autonomía, la colaboración y la contextualización del aprendizaje. Según Zabalza (2003), la competencia pedagógica implica no solo conocer teorías didácticas, sino aplicarlas en contextos reales con sentido crítico. En la experiencia, los estudiantes diseñaron y aplicaron actividades centradas en el estudiante, articulando contenidos curriculares con problemáticas locales.

Dichos proyectos evidenciaron la capacidad de planificar procesos formativos que integran saberes teóricos y prácticos, validando lo que Ausubel (1983) define como aprendizaje significativo: aquel que conecta los nuevos conocimientos con las experiencias previas de los aprendices, generando comprensión profunda y transferencia a la realidad educativa.

Analiza críticamente su práctica docente para promover la mejora continua

El tercer resultado se manifestó a través de la autorreflexión sistemática sobre la práctica pedagógica, evidenciada en las autoevaluaciones y registros reflexivos elaborados por los estudiantes. Para Schön (1992), la reflexión en la acción y sobre la acción constituye la base del desarrollo profesional docente, al permitir que el conocimiento emerja del propio quehacer. La experiencia propició espacios de diálogo y análisis que ayudaron a los participantes a identificar aciertos, dificultades y oportunidades de mejora en sus estrategias didácticas.

Este ejercicio no solo fortaleció la competencia reflexiva, sino que fomentó una ética de la mejora continua, coherente con la idea de Fullan (2007) sobre el docente como agente de cambio capaz de transformar su entorno educativo mediante la reflexión crítica y el compromiso con la innovación.

Utiliza herramientas tecnológicas para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje

Finalmente, el uso pedagógico de las TIC se consolidó como un resultado de aprendizaje fundamental para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento. Barnett (2001) advierte que la formación docente en la actualidad debe preparar a los profesionales para actuar en contextos de alta complejidad, donde la tecnología redefine las formas de enseñar y aprender. En este sentido, la elaboración de portafolios digitales, recursos interactivos y registros audiovisuales mostró que los estudiantes desarrollaron autonomía tecnológica y capacidad crítica en el uso de herramientas digitales.

Desde la perspectiva de Villa y Poblete (2008), estas evidencias representan indicadores tangibles del desarrollo competencial, ya que demuestran la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en una acción formativa concreta. Además, el aprendizaje tecnológico se entendió no como un fin, sino como un medio para potenciar la interacción, la creatividad y la innovación en el aula.

Los resultados de aprendizaje alcanzados evidencian una trazabilidad clara entre la experiencia sistematizada y el currículo institucional. Cada resultado refleja un avance verificable en la formación docente: comunicar con sentido, diseñar con criterio, reflexionar con profundidad e innovar con propósito. Esta coherencia refuerza la pertinencia académica del capítulo, al demostrar que la práctica no solo responde a las competencias del perfil de egreso, sino que las materializa en aprendizajes concretos y observables. Como sostienen Barnett (2001), cuando la enseñanza, la evaluación y los resultados están alineados, se logra un aprendizaje auténtico que trasciende el aula y contribuye al desarrollo profesional del educador.

Actividades y evidencias

La coherencia entre las actividades de enseñanza, los resultados de aprendizaje y las evidencias producidas constituye un elemento esencial en la calidad educativa. Según Biggs y Tang (2011), este principio de alineación constructiva garantiza que las acciones del docente no sean fragmentadas, sino que respondan a un propósito formativo articulado con el currículo. En el marco de esta experiencia, las actividades desarrolladas fueron diseñadas para promover aprendizajes significativos y verificables, en consonancia con los resultados y competencias previamente establecidos. De este modo, cada práctica pedagógica se concibió no como un ejercicio aislado, sino como un espacio intencionado de construcción, reflexión y evaluación del saber docente.

En términos curriculares, Zabalza (2003) plantea que la coherencia didáctica se evidencia cuando las actividades formativas logran transformar las intenciones educativas en experiencias concretas de aprendizaje. En esta sistematización, las principales actividades: foros académicos de reflexión, proyectos ABP, autoevaluaciones, portafolios digitales y presentaciones orales: se organizaron de forma secuencial y complementaria, favoreciendo la participación activa, la autonomía y la producción colaborativa de conocimiento. Cada una generó evidencias tangibles que demostraron el logro de los resultados de aprendizaje vinculados con las dimensiones comunicativa, pedagógica, reflexiva e innovadora.

Foros académicos de reflexión

Los foros de discusión virtual se constituyeron como un espacio de diálogo formativo, donde los estudiantes ejercitaron la argumentación y la escucha activa. A través de la mediación docente empática y la formulación de preguntas orientadoras, los participantes desarrollaron habilidades comunicativas esenciales para la interacción pedagógica efectiva. Este proceso se vincula con la perspectiva de Freire (1997), quien afirma que el diálogo es el eje de una educación liberadora y consciente. Las evidencias producidas incluyeron participaciones escritas y argumentativas, análisis de textos y retroalimentaciones entre pares, que reflejaron claridad discursiva, coherencia argumentativa y sensibilidad en la comunicación académica.

Desarrollo de proyectos ABP

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permitió a los estudiantes diseñar estrategias didácticas sustentadas en metodologías activas y contextualizadas. Esta actividad promovió la integración de saberes y la resolución de problemas reales, fortaleciendo la competencia pedagógica. En palabras de Ausubel (1983), el aprendizaje es verdaderamente significativo cuando el estudiante logra relacionar los nuevos conocimientos con su estructura cognitiva previa. Los productos didácticos diseñados por los estudiantes: como guías de clase, materiales educativos y simulaciones de aula: fueron evidencias concretas de esta construcción activa del conocimiento. Además, siguiendo a Fullan (2007), esta práctica impulsó la innovación docente al situar a los participantes como agentes activos del cambio educativo.

laboración de autoevaluaciones reflexivas

La reflexión sistemática sobre la práctica fue un eje transversal de la experiencia. A través de las autoevaluaciones, los participantes analizaron críticamente sus procesos de enseñanza y aprendizaje, identificando fortalezas y áreas de mejora. Este ejercicio responde al planteamiento de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo, capaz de aprender en y sobre la acción. Las reflexiones personales y autoevaluaciones sirvieron como evidencias de este proceso introspectivo, mostrando pensamiento crítico, autoconocimiento y compromiso con la mejora continua. En este sentido, la práctica reflexiva se consolidó como una forma de evaluación auténtica que, más allá de medir, transforma la comprensión del propio rol docente.

Creación de portafolios digitales colaborativos

Los portafolios digitales representaron una estrategia innovadora para integrar recursos tecnológicos con procesos de documentación del aprendizaje. Al registrar avances, materiales y evidencias, los estudiantes desarrollaron autonomía tecnológica y competencias digitales orientadas a la gestión del conocimiento. Desde la perspectiva de Wenger (1998), estas prácticas fomentan comunidades de aprendizaje, donde el conocimiento se construye socialmente a partir de la interacción y la colaboración. Los recursos digitales, videos y registros visuales generados constituyeron evidencias directas del desarrollo de habilidades tecnológicas y comunicativas, además de reflejar el compromiso de los estudiantes con su propio proceso formativo.

Presentaciones orales con recursos tecnológicos

Las presentaciones orales, apoyadas en herramientas digitales y audiovisuales, sintetizaron el conjunto de aprendizajes alcanzados en las etapas previas. Esta actividad permitió a los estudiantes comunicar con claridad sus resultados, fortalecer la autoconfianza y aplicar estrategias de exposición profesional. Según Barnett (2001), las competencias comunicativas y tecnológicas son esenciales en la formación de profesionales capaces de desenvolverse en contextos de alta complejidad. Las evidencias incluyeron presentaciones interactivas y grabaciones de exposiciones, donde se observó el dominio del discurso académico y el uso pertinente de las TIC como medio expresivo y pedagógico.

En conjunto, estas actividades conforman una trazabilidad pedagógica integral que evidencia la correspondencia entre lo planificado, lo ejecutado y lo aprendido. Como afir-

man Villa y Poblete (2008), las evidencias competenciales son más que productos: son expresiones del proceso formativo, visibles y evaluables, que demuestran la apropiación del saber en contextos reales. Así, la experiencia documentada no solo valida la pertinencia curricular de las acciones desarrolladas, sino que también refuerza la visión de un docente investigador, reflexivo y comprometido con la mejora continua del aprendizaje. La coherencia confirma que la sistematización no es solo un registro descriptivo, sino una práctica investigativa que da sentido, evidencia y legitimidad académica a la acción educativa (Biggs & Tang, 2011; Zabalza, 2003).

Reflexión sobre la alineación curricular

Reflexionar sobre la alineación curricular es un ejercicio indispensable para comprender la trascendencia de la práctica docente dentro de un proyecto formativo más amplio. Como plantea Zabalza (2003), el currículo basado en competencias no solo organiza contenidos, sino que orienta las experiencias hacia la formación integral del estudiante. Desde esta perspectiva, la sistematización de mi experiencia permitió reconocer que cada decisión pedagógica —desde la mediación empática hasta el uso de las TIC— tiene implicaciones directas en la consolidación del perfil de egreso. La reflexión sobre dicha alineación no busca únicamente justificar la práctica, sino comprender su sentido, pertinencia y capacidad transformadora en el contexto institucional.

Aportes de la experiencia al currículo y al perfil de egreso

Mi experiencia fortaleció el enfoque por competencias al situar al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, promoviendo una participación activa, reflexiva y colaborativa. La innovación metodológica se manifestó en la implementación de estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos, los portafolios digitales y los foros reflexivos, que contribuyeron a desarrollar competencias comunicativas, pedagógicas, reflexivas e investigativas. En coherencia con Díaz Barriga (2009), el currículo debe propiciar experiencias formativas contextualizadas que promuevan aprendizajes significativos y transferibles.

Asimismo, la mediación docente empática se consolidó como un eje pedagógico que permitió acompañar los procesos individuales desde la comprensión y la afectividad, tal como lo sugiere Freire (1997) al proponer una educación dialógica y humanizadora. Finalmente, la integración de TIC favoreció la autonomía, la creatividad y la capacidad de

gestión del conocimiento, evidenciando que la tecnología puede ser un recurso para el pensamiento crítico y no solo un medio instrumental.

Desafíos y tensiones en la alineación curricular

El proceso de vincular la práctica con el currículo reveló tensiones estructurales y culturales propias del sistema educativo. La rigidez curricular institucional fue uno de los principales desafíos, pues en ocasiones limita la posibilidad de introducir innovaciones sostenidas o de adaptar los programas a las realidades del aula. Tal como advierte Barnett (2001), el currículo contemporáneo debe preparar a los estudiantes para la complejidad y la incertidumbre, lo que exige flexibilidad y apertura a la experimentación pedagógica.

Otro desafío fue la falta de tiempo para la reflexión docente, un aspecto que Schön (1992) identifica como esencial para consolidar el pensamiento profesional reflexivo. A esto se suman la necesidad de mayor articulación entre teoría y práctica y la resistencia inicial de algunos docentes o estudiantes al cambio metodológico. Sin embargo, estas tensiones se convirtieron en oportunidades para repensar los procesos formativos, reconociendo que la innovación no surge de la comodidad, sino del cuestionamiento constante y del diálogo con el entorno educativo.

Aprendizajes y proyección futura

A partir de este ejercicio de alineación curricular, comprendí la importancia de planificar desde la coherencia entre competencias, resultados y evidencias, asegurando que cada acción pedagógica tenga un sentido formativo y verificable. Consolidé mi rol como docente investigador, capaz de generar conocimiento a partir de la práctica y de sustentar sus decisiones en evidencia reflexiva. Este proceso también reafirmó el valor de la innovación pedagógica sustentada en fundamentos teóricos, tal como propone Fullan (2007), quien considera que el cambio educativo auténtico surge del compromiso ético y de la acción colaborativa.

Además, reconocí la relevancia de las comunidades de práctica (Wenger, 1998) como espacios donde los docentes pueden compartir experiencias, construir saber colectivo y sostener procesos de mejora continua. En adelante, proyectaré la sistematización como una práctica permanente, orientada no solo a documentar lo realizado, sino a comprenderlo críticamente y a transformarlo.

En suma, la reflexión sobre la alineación curricular permitió constatar que la experiencia desarrollada no es un hecho aislado, sino un componente articulado al proyecto educativo de la carrera. Esta conexión entre práctica, currículo y perfil de egreso aporta a la calidad académica, fomenta la formación integral de los estudiantes y fortalece la identidad profesional docente. Como señala Tardif (2004), el conocimiento del docente es siempre situado y se construye en la interacción entre la teoría y la experiencia. Por ello, mantener una actitud reflexiva y crítica frente al currículo no solo mejora la enseñanza, sino que contribuye a la transformación del sistema educativo desde dentro, convirtiendo la práctica docente en una fuente legítima de conocimiento e innovación.

Este módulo consolidó la integración curricular de la experiencia: a partir de las competencias del perfil de egreso seleccionadas (comunicativa, pedagógica, reflexiva e investigativa), se vincularon resultados de aprendizaje claros y se demostraron mediante actividades intencionadas y evidencias verificables. La secuencia foros – ABP – autoevaluaciones – portafolios – presentaciones mostró la trazabilidad actividad → resultado → evidencia, confirmando la coherencia entre lo planificado, lo ejecutado y lo aprendido.

El conjunto evidencia que la innovación, sustentada en mediación empática, comunicación pedagógica y uso significativo de TIC, no es un hecho aislado, sino un aporte directo al currículo y al perfil profesional. De este modo, el capítulo presenta un producto académico concreto: una alineación explícita y defendible entre práctica docente, metas formativas y desempeño estudiantil.

Sobre esta base, el texto queda preparado para el análisis de resultados del siguiente módulo. El andamiaje construido permite examinar con rigor las transformaciones logradas (en participación, pensamiento crítico, diseño didáctico y competencia digital), ponderar sus alcances y límites, e identificar patrones de mejora sostenidos por evidencias. La integración lograda entre competencias, resultados, actividades y evidencias fortalece la validez interna del capítulo y su transferibilidad a otros contextos curriculares, al tiempo que orienta la interpretación de los hallazgos con criterios claros y replicables. Así, la sistematización se confirma como puente entre teoría y práctica, y como vía para consolidar un proyecto educativo coherente, pertinente y comunicable.

1.1.8. Ecosistema Estratégico (Estrategias y Relaciones)

Transición hacia la operacionalización estratégica

La etapa anterior permitió consolidar la coherencia curricular de la experiencia, al demostrar cómo las competencias comunicativa, pedagógica, reflexiva e investigativa se vincularon de manera directa con los resultados de aprendizaje alcanzados: el desarrollo de habilidades comunicativas, el diseñoG de estrategias didácticas activas, el análisis crítico de la práctica y la integración significativa de las TIC. Este entramado evidenció que la innovación pedagógica no fue un acto aislado, sino un proceso deliberado que articuló objetivos formativos, acciones concretas y evidencias verificables. Ahora, corresponde dar un paso más: mostrar cómo esas metas se tradujeron en estrategias operativas sostenidas, en decisiones didácticas planificadas y en una secuencia estratégica que dio forma al ecosistema de la experiencia.

En este nuevo módulo, el foco se traslada del "qué" al "cómo". Se abordará la ingeniería didáctica que sustentó la práctica, explicando de qué manera se implementaron estrategias de mediación docente empática, metodologías activas basadas en proyectos (ABP), uso pedagógico de las TIC, acompañamiento reflexivo, trabajo colaborativo y evaluación formativa. Estas estrategias, de núcleo, soporte y contingencia, conformaron un entramado operativo que hizo posible alcanzar los resultados de aprendizaje y sostener la coherencia curricular previamente descrita. Así, este puente marca la transición entre la fundamentación teórico-curricular y la dimensión práctica, abriendo paso al relato detallado del proceso estratégico que permitió concretar la innovación educativa.

Estrategias núcleo en acción

En este primer puente del ecosistema estratégico se presentan las estrategias núcleo, es decir, aquellas secuencias y decisiones que constituyeron el corazón operativo de la experiencia. No se trata de proyecciones teóricas, sino de las acciones concretas que se implementaron para asegurar los aprendizajes y resultados previamente definidos. Como señalan Biggs y Tang (2011), la efectividad pedagógica surge de la alineación constructiva, donde los objetivos, actividades y evaluaciones se articulan de forma coherente. En este sentido, las estrategias que se describen a continuación evidencian una ingeniería didáctica intencional, planificada y sostenida, orientada a promover aprendizajes significativos y competencias integrales en los estudiantes.

Las estrategias núcleo aplicadas fueron tres: la mediación docente empática, la metodología activa basada en proyectos (ABP) y la evaluación formativa reflexiva. Cada una se configuró como una secuencia de acciones interrelacionadas que dieron forma al proceso innovador, generando un entramado coherente entre práctica, reflexión y resultados de aprendizaje.

Mediación docente empática

Esta estrategia constituyó el punto de partida de toda la experiencia. Se implementó a través de tres pasos operativos: primero, la creación de espacios de diálogo inicial donde los estudiantes compartieron expectativas y emociones respecto al proceso formativo; segundo, la conducción de foros y sesiones sincrónicas basadas en la escucha activa y la retroalimentación personalizada; y tercero, la incorporación de momentos de reflexión conjunta sobre los desafíos de la práctica docente. Inspirada en las ideas de Freire (1970) sobre el diálogo liberador, esta mediación no solo fortaleció la comunicación, sino que transformó la relación pedagógica en una experiencia de acompañamiento humano.

En cuanto a los resultados, la mediación empática fortaleció la competencia comunicativa y la capacidad de interacción pedagógica efectiva. Se evidenció una mejora notable en la claridad argumentativa y en la participación de los estudiantes en los foros académicos. Las evidencias incluyeron intervenciones escritas con tono reflexivo, uso de un lenguaje académico más preciso y testimonios de los propios estudiantes que reconocieron sentirse escuchados y valorados. Esta estrategia, como sugiere Carlino (2005), también favoreció la escritura académica como práctica social, al permitir que los discursos estudiantiles se consolidaran como espacios de construcción colectiva del conocimiento.

Metodología activa basada en proyectos (ABP)

La segunda estrategia núcleo se desarrolló en torno al diseño y ejecución de proyectos pedagógicos contextualizados. La secuencia operativa comprendió cuatro etapas: diagnóstico inicial de necesidades educativas, planificación colaborativa de los proyectos, ejecución autónoma con acompañamiento docente y presentación pública de los productos. Cada etapa permitió poner en práctica los principios del aprendizaje significativo Ausubel (1983), en el que el conocimiento se construye a partir de la experiencia y la conexión con la realidad del estudiante.

El ABP impulsó la competencia pedagógica, al favorecer la capacidad de diseñar estrategias didácticas activas y adaptadas a contextos reales. Los resultados se tradujeron en la producción de materiales innovadores, guías de clase, y recursos interactivos elaborados por los propios estudiantes. Las evidencias más relevantes fueron los productos finales de los proyectos, donde se integraron elementos teóricos y prácticos con creatividad. Tal como plantea Zabalza (2003), este tipo de metodología promueve una docencia basada en la acción y en la reflexión sobre la práctica, consolidando un aprendizaje autónomo y duradero.

Evaluación formativa reflexiva

La tercera estrategia núcleo estuvo orientada a acompañar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva de mejora continua. Su secuencia se desarrolló mediante tres pasos: elaboración de instrumentos de autoevaluación, retroalimentación formativa del docente y revisión reflexiva de los avances. Esta estrategia se concibió no como un cierre del proceso, sino como un espacio permanente de autorregulación. Siguiendo a Schön (1992), la reflexión en la acción permite transformar la experiencia en conocimiento práctico y consciente.

Los resultados vinculados a esta estrategia fueron la competencia reflexiva e investigativa, evidenciada en la calidad de las autoevaluaciones y en el nivel de análisis mostrado por los estudiantes en sus portafolios digitales. Las evidencias incluyeron textos reflexivos donde los participantes identificaron aciertos, áreas de mejora y aprendizajes significativos. Además, la evaluación formativa permitió observar un cambio en la cultura evaluativa: los estudiantes asumieron la evaluación como una oportunidad de crecimiento, no como un juicio final, reforzando la idea de que la mejora profesional nace del diálogo entre la acción y la reflexión (Fullan, 2007).

En conjunto, estas tres estrategias conformaron el núcleo operativo del ecosistema estratégico. Su aplicación articulada evidenció la coherencia entre estrategia → resultado → evidencia, demostrando que los logros alcanzados no fueron fortuitos, sino fruto de una planificación intencional y una práctica reflexiva constante. La mediación empática consolidó un entorno comunicativo y humano; el ABP generó experiencias de aprendizaje activas y contextualizadas; y la evaluación formativa permitió cerrar el ciclo con reflexión y mejora continua. En términos de Biggs y Tang (2011), este equilibrio entre diseño,

acción y evaluación representa la máxima expresión de una docencia transformadora y coherente con el currículo por competencias.

Estrategias de soporte aplicadas

Después de describir las estrategias núcleo, es fundamental reconocer que ninguna innovación educativa se sostiene sin un andamiaje de soporte que la acompañe. Toda experiencia transformadora requiere una infraestructura pedagógica, institucional y tecnológica que le otorgue estabilidad y viabilidad. Tal como afirma Fullan (2007), los procesos de cambio educativo no se consolidan únicamente por la acción individual del docente, sino gracias a los sistemas de apoyo que facilitan la implementación sostenida de las innovaciones. En esta experiencia, las estrategias de soporte actuaron como un entramado que garantizó la continuidad de las estrategias núcleo —la mediación empática, las metodologías activas y la evaluación formativa reflexiva— asegurando su coherencia y eficacia en la práctica cotidiana.

Los principales soportes aplicados fueron cuatro: el uso de plataformas digitales institucionales, la elaboración de guías y rúbricas de apoyo, el acompañamiento colaborativo entre docentes, y la capacitación permanente en herramientas pedagógicas y tecnológicas. Cada uno de estos elementos cumplió un papel específico dentro del ecosistema estratégico, aportando recursos, organización y sostenibilidad al proceso formativo.

Plataformas digitales institucionales

El primer soporte clave fue el uso de las plataformas digitales institucionales, que permitieron la comunicación continua, la gestión de tareas y la evaluación en línea. Estas herramientas, particularmente el aula virtual y los entornos colaborativos, facilitaron la interacción docente-estudiante, la entrega de productos digitales y el seguimiento personalizado. Según Bolívar (2012), la infraestructura institucional es un componente esencial del cambio educativo, ya que posibilita la implementación sistemática de nuevas metodologías. En esta experiencia, la tecnología no fue un fin en sí misma, sino un medio que hizo viable la mediación empática y el aprendizaje colaborativo, favoreciendo la autonomía y la organización de los estudiantes.

Las evidencias de su funcionamiento se observaron en la fluidez comunicativa de los foros, la calidad de los recursos compartidos y la constancia en las entregas de trabajos digitales. Este soporte permitió que la innovación tuviera continuidad, incluso en momen-

tos de asincronía o distancia, manteniendo la cohesión del grupo y la claridad del proceso de aprendizaje.

Guías didácticas y rúbricas de evaluación

El segundo soporte consistió en la elaboración de guías y rúbricas de apoyo que orientaron tanto las actividades como los procesos de evaluación. Estas herramientas sirvieron para estructurar las tareas del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y transparentar los criterios de logro. Zabalza (2003) señala que los instrumentos de guía y evaluación constituyen mediaciones fundamentales entre la planificación curricular y la práctica docente, pues ofrecen al estudiante un mapa claro de expectativas y responsabilidades.

En la práctica, las guías y rúbricas fueron compartidas desde el inicio de cada módulo y discutidas colectivamente, lo que promovió la comprensión común de los objetivos. Las evidencias de su efectividad se reflejaron en una mejora sustancial en la organización del trabajo estudiantil, la calidad de los proyectos entregados y la coherencia entre los criterios de evaluación y los productos generados. Este soporte consolidó la evaluación formativa como un proceso participativo y transparente.

Acompañamiento colaborativo entre docentes

Un tercer soporte fundamental fue el acompañamiento entre pares docentes, entendido como un proceso de diálogo y reflexión colectiva. Inspirado en las comunidades de práctica descritas por Wenger (1998), este acompañamiento permitió el intercambio de estrategias, la resolución conjunta de dificultades y la coevaluación de las actividades diseñadas. Se realizaron reuniones periódicas en las que los docentes compartieron experiencias, revisaron materiales y propusieron ajustes para mejorar la implementación del ABP y la mediación empática.

El impacto de este soporte fue doble: fortaleció la práctica profesional y generó una cultura de colaboración que trascendió la experiencia puntual. Las evidencias incluyeron actas de reuniones, registros de retroalimentación y la coherencia observada entre distintas secciones del curso. Este tipo de acompañamiento, como destaca Schön (1992), fomenta la reflexión en la acción y promueve un aprendizaje profesional continuo que nutre la calidad educativa.

Capacitaciones en herramientas pedagógicas y tecnológicas

El cuarto soporte correspondió a las capacitaciones periódicas en metodologías activas y uso de TIC, ofrecidas tanto por la institución como por el propio equipo docente. Estas sesiones formativas, breves pero constantes, aseguraron que los participantes contaran con las habilidades necesarias para manejar recursos digitales, diseñar materiales interactivos y realizar evaluaciones dinámicas. Fullan (2007) insiste en que la sostenibilidad de la innovación depende de la formación continua del profesorado, que debe convertirse en protagonista del cambio y no mero ejecutor de políticas.

Gracias a estas capacitaciones, los docentes lograron integrar las herramientas tecnológicas de forma significativa y superar la resistencia inicial al cambio. Las evidencias se expresaron en el aumento del uso autónomo de recursos multimedia, en la diversificación de estrategias didácticas y en el dominio creciente de plataformas colaborativas.

Las estrategias de soporte actuaron como el tejido invisible que sostuvo la innovación pedagógica. Sin estos recursos, acompañamientos y espacios formativos, las estrategias núcleo difícilmente habrían alcanzado los resultados esperados. Como plantea Barnett (2001), la educación en la complejidad requiere estructuras flexibles y redes de apoyo que permitan a los actores adaptarse y aprender continuamente. Estos soportes no solo garantizaron la operatividad de la experiencia, sino que también contribuyeron a institucionalizar prácticas innovadoras, generando un modelo replicable y sostenible en el tiempo.

De esta manera, la innovación no dependió exclusivamente de la voluntad docente, sino de una sinergia entre acción pedagógica, soporte institucional y colaboración profesional, consolidando un ecosistema educativo coherente y resiliente.

Estrategias de contingencia desplegadas

En toda innovación educativa, los imprevistos son inevitables. Lejos de constituir un obstáculo, forman parte del proceso de aprendizaje docente e institucional. Mostrar las estrategias de contingencia no implica revelar debilidades, sino evidenciar la capacidad adaptativa del ecosistema estratégico frente a los desafíos reales de la práctica. Como afirma Stake (1995), la credibilidad de una experiencia radica precisamente en su autenticidad: reconocer las dificultades y las respuestas que emergen en contextos reales fortalece la validez del relato. De manera similar, Yin (2014) sostiene que la confiabilidad en los

estudios de caso educativos se construye al documentar las decisiones que se toman ante lo inesperado.

En esta experiencia, las contingencias no fueron excepciones, sino oportunidades de ajuste y reflexión. Se enfrentaron principalmente cuatro tipos de imprevistos: restricciones de tiempo institucional, problemas técnicos en plataformas digitales, resistencia inicial de algunos participantes y dificultades para mantener la motivación sostenida del grupo. A continuación, se describen las estrategias concretas que permitieron mantener el rumbo sin perder de vista las competencias y resultados de aprendizaje propuestos.

subsubsectionRestricciones de tiempo institucional

Uno de los desafíos más recurrentes fue la limitación del tiempo asignado para el desarrollo completo de los proyectos. Los cronogramas institucionales, sumados a actividades paralelas, redujeron el espacio disponible para la aplicación de las metodologías activas planificadas. Ante esta situación, se aplicó una estrategia de reorganización modular, redistribuyendo las actividades en microetapas semanales y priorizando los componentes esenciales del ABP.

Esta medida permitió conservar la secuencia didáctica y asegurar la continuidad de los aprendizajes. Se fortaleció el uso del aula virtual como repositorio de recursos y se implementaron cápsulas de video con explicaciones breves. Según Fullan (2007), la gestión del cambio educativo requiere flexibilidad estructural para sostener la innovación en contextos dinámicos; precisamente, esta adaptación mostró que la planificación puede ser firme en su propósito, pero flexible en su ejecución. Las evidencias se reflejaron en la finalización exitosa de los proyectos y en la satisfacción estudiantil frente a una organización más clara y equilibrada.

Problemas técnicos en plataformas digitales

Durante la implementación, se presentaron fallas en la conectividad y en el acceso a ciertas herramientas institucionales, lo cual amenazó con interrumpir la interacción asincrónica. La contingencia aplicada fue la diversificación de canales digitales, trasladando temporalmente las actividades a grupos de mensajería y carpetas colaborativas en la nube. Esta decisión se acompañó con instrucciones precisas para evitar pérdida de información o confusión entre participantes.

Más allá de una solución técnica, esta estrategia fortaleció la autonomía digital de los estudiantes, quienes aprendieron a gestionar sus propios espacios de trabajo y comunica-

ción. Como plantea Salinas (2004), la flexibilidad tecnológica es un componente esencial de la educación en entornos virtuales, ya que permite sostener la continuidad pedagógica ante limitaciones externas. La evidencia se observó en la participación constante y en la entrega oportuna de los productos digitales, incluso en momentos de inestabilidad tecnológica.

Resistencia inicial de algunos participantes

Otra contingencia significativa fue la resistencia de un grupo de estudiantes al uso de metodologías activas y evaluaciones formativas, por considerar que implicaban mayor carga de trabajo. Para enfrentar esta situación, se aplicó una estrategia de sensibilización y acompañamiento gradual, que incluyó sesiones explicativas sobre el propósito pedagógico de las innovaciones, ejemplos de buenas prácticas y espacios de diálogo horizontal.

Esta acción no solo redujo la resistencia, sino que generó un sentido de pertenencia y comprensión del enfoque competencial. De acuerdo con Bolívar (2012), las transformaciones educativas sostenibles requieren una cultura institucional de participación, en la que los actores comprendan y compartan el sentido del cambio. Las evidencias de esta contingencia se reflejaron en el incremento progresivo de la participación activa y en los comentarios positivos de los estudiantes en los foros de cierre.

Dificultades para mantener la motivación sostenida

Hacia la mitad del proceso, algunos participantes mostraron señales de desmotivación, producto de la carga académica y las exigencias externas. Ante ello, se aplicó una estrategia de refuerzo motivacional basada en la comunicación empática y el reconocimiento simbólico de los logros individuales y grupales. Se implementaron breves mensajes de retroalimentación positiva, menciones en clase a los avances destacados y pequeños espacios de reflexión personal sobre los aprendizajes alcanzados.

Estas acciones, aunque simples, contribuyeron a renovar el compromiso con el proceso. Según Deci y Ryan (2000), la motivación intrínseca florece cuando las personas sienten que su autonomía, competencia y vinculación social son reconocidas. La evidencia de esta contingencia se observó en la recuperación del ritmo participativo, la mejora en la calidad de las entregas y la satisfacción expresada en las evaluaciones finales.

Las contingencias descritas demostraron que la innovación educativa no es un trayecto lineal, sino un proceso de construcción dinámica que se reconfigura continuamente.

Cada imprevisto representó un punto de inflexión que fortaleció la gestión pedagógica y reafirmó la coherencia entre teoría y práctica. En palabras de Fullan (2007), los sistemas educativos sostenibles son aquellos capaces de aprender de sus propias dificultades y transformarlas en oportunidades de mejora.

En esta experiencia, las contingencias se integraron al ecosistema estratégico como mecanismos de autorregulación, garantizando la continuidad de los aprendizajes y la consolidación de competencias comunicativas, pedagógicas y reflexivas. Las adaptaciones realizadas no debilitaron el proceso, sino que lo enriquecieron, demostrando que la flexibilidad, la colaboración y la capacidad de respuesta constituyen pilares de una práctica docente madura y crítica. Este aprendizaje reafirma que la resiliencia pedagógica no se improvisa: se construye con planificación, reflexión y compromiso ético hacia la formación de los estudiantes.

Arquitectura del ecosistema estratégico

Luego de describir las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia, se hace necesario mirar el proceso desde una perspectiva sistémica. La innovación educativa no se explica por acciones aisladas, sino por la manera en que estas se entrelazan, dialogan y se retroalimentan dentro de un mismo entramado. Este puente busca precisamente mostrar esa arquitectura: un ecosistema pedagógico donde cada decisión cumple una función dentro de un equilibrio dinámico. En palabras de Morin (2001), toda organización viva se sostiene por la interacción de sus partes, no por su jerarquía.

Desde esa mirada compleja, la experiencia aquí sistematizada se configuró como una red de relaciones donde las estrategias núcleo dieron dirección, las de soporte brindaron estabilidad y las de contingencia garantizaron resiliencia ante lo imprevisto. La lógica del ecosistema se estructuró a partir de tres niveles interdependientes. En el núcleo, se situaron las estrategias de mediación empática, metodologías activas (ABP) y evaluación formativa reflexiva, que marcaron el sentido pedagógico de la experiencia.

En el segundo nivel, las estrategias de soporte, plataformas digitales, guías didácticas, acompañamiento docente y capacitación, actuaron como pilares organizativos que aseguraron la operatividad del sistema. Finalmente, en el tercer nivel, las estrategias de contingencia, reorganización temporal, diversificación tecnológica, sensibilización y refuerzo motivacional, funcionaron como válvulas adaptativas que mantuvieron el equilibrio ante las tensiones contextuales.

Figura 1.1: Arquitectura del ecosistema estratégico de la experiencia educativa

Fuente: Castro, G. (2025). Ecosistema Estratégico de la experiencia educativa Nota. El diagrama representa la interrelación entre las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia dentro del ecosistema pedagógico. El modelo circular evidencia la naturaleza viva, adaptable y coherente del proceso educativo, donde los flujos entre niveles —núcleo, soporte y contingencia— garantizan la sostenibilidad de la innovación y la coherencia curricular.

Relato de la arquitectura estratégica

La articulación entre los distintos tipos de estrategias puede entenderse como un proceso de planificación orgánica más que como un diseño lineal. Siguiendo a Bryson (2018), la planificación estratégica en contextos educativos implica reconocer la complejidad de los sistemas humanos y adaptar los medios según la evolución de los fines. Así, la mediación empática (estrategia núcleo) se sostuvo gracias a herramientas tecnológicas (soporte) y se adaptó, ante dificultades de conectividad, mediante el uso de canales alternativos (contingencia). Lo mismo ocurrió con el Aprendizaje Basado en Proyectos: su desarrollo dependió del soporte de guías y rúbricas, pero también requirió ajustes temporales cuando el tiempo institucional se redujo. Cada componente se apoyó en el otro, generando un sistema de interdependencia recursiva donde el éxito de una parte dependía del funcionamiento integral del todo (ver Figura 1.1).

El ecosistema se configuró, por tanto, como un sistema blando en el sentido de Checkland (1999): un entramado flexible de decisiones humanas y pedagógicas que se ajustan

constantemente a las condiciones del entorno. Las estrategias núcleo representaron los propósitos formativos y las decisiones metodológicas fundamentales; las de soporte, los recursos organizativos y tecnológicos que les dieron viabilidad; y las de contingencia, los mecanismos de ajuste que garantizaron la continuidad. Esta relación permitió que la experiencia mantuviera coherencia incluso frente a los cambios, demostrando que la innovación no es una secuencia rígida, sino un proceso adaptativo orientado por principios claros y compartidos.

Asimismo, la arquitectura del ecosistema puede entenderse como una red de flujos comunicativos y decisionales. La información generada en la práctica, resultados de aprendizaje, evidencias, retroalimentaciones, circuló entre los distintos niveles, realimentando las decisiones docentes. En ese sentido, el sistema operó bajo una lógica de aprendizaje organizacional (Argyris & Schön, 1996), en la que cada ciclo de acción y reflexión fortaleció la capacidad colectiva para resolver problemas, innovar y mejorar. De este modo, las estrategias no actuaron de forma jerárquica, sino dialógica: cada una nutría a la otra, generando un entramado sinérgico que potenció la calidad educativa.

Explicación del diagrama visual

El diagrama que acompaña este puente representa el ecosistema estratégico como un tejido circular y dinámico. En el centro se ubican las estrategias núcleo, simbolizadas como un triángulo de base sólida (mediación empática, ABP y evaluación formativa), que constituye el corazón pedagógico de la experiencia. Alrededor de este triángulo se dispone un anillo de soporte, integrado por los recursos institucionales, tecnológicos y colaborativos que garantizan su estabilidad. Finalmente, un cinturón externo de contingencia rodea todo el sistema, actuando como una membrana flexible que se adapta a los cambios sin romper la estructura interna.

Esta representación se asemeja a una red viva o sistema ecológico, donde las conexiones son bidireccionales y el flujo de información, constante. Siguiendo a Morin (2001), la complejidad se asume como la coexistencia de orden, desorden y reorganización permanente. Por ello, las líneas del diagrama no son rígidas, sino curvas y entrelazadas, simbolizando la continua interacción entre decisión, acción y ajuste. En la práctica, esta arquitectura permitió que el proceso mantuviera coherencia interna, pero también apertura para evolucionar según las necesidades del contexto.

Síntesis integradora del ecosistema

En síntesis, el ecosistema estratégico descrito no fue un conjunto mecánico de procedimientos, sino una estructura viva, sostenida por la interacción de sus componentes. Las estrategias núcleo dieron el sentido y la dirección; las de soporte, la base operativa y organizacional; y las de contingencia, la capacidad de resiliencia. Su integración configuró un modelo pedagógico adaptativo y reflexivo, capaz de responder a los desafíos reales del aula y del entorno institucional.

Esta arquitectura evidencia lo que Morin (2001) denomina "pensamiento complejo": la comprensión de la educación como un sistema que une lo uno y lo diverso, lo estable y lo cambiante, lo planificado y lo emergente. La experiencia no solo demostró coherencia curricular y metodológica, sino también madurez estratégica, al articular todos los niveles en un flujo continuo de aprendizaje. Así, el ecosistema no es solo la descripción de lo que se hizo, sino la demostración de cómo la coherencia entre pedagogía, soporte y flexibilidad puede generar innovación sostenible en la educación superior.

Cierre integrador del Ecosistema Estratégico

El recorrido de este módulo ha mostrado que toda innovación educativa requiere una planificación estratégica articulada que conecte las decisiones pedagógicas con los propósitos curriculares. En este sentido, las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia conformaron un ecosistema coherente que no solo garantizó la operatividad de la experiencia, sino también su pertinencia formativa. Esta estructura permitió que las competencias comunicativa, pedagógica, reflexiva e investigativa, presentes en el perfil de egreso, se desarrollaran de manera intencionada y verificable. Zabalza (2003) sostiene que la coherencia entre currículo, docencia y evaluación es la base de un proceso educativo con sentido; en esta experiencia, dicha coherencia se evidenció en la integración entre estrategias, resultados y evidencias concretas.

La c**ompetencia comunicativa** se fortaleció mediante estrategias núcleo como la mediación docente empática y el aprendizaje colaborativo, potenciadas por soportes tecnológicos y la comunicación asertiva en entornos digitales. Estas acciones fomentaron la expresión argumentativa y el intercambio de ideas en los foros académicos y presentaciones orales. Carlino (2005) recuerda que la comunicación en contextos educativos no es solo un medio, sino un espacio de construcción colectiva del conocimiento. En coherencia con ello, las evidencias —participaciones escritas, debates virtuales y materiales

multimedia elaborados por los estudiantes— reflejaron una comprensión más profunda y una mejora sustancial en la interacción pedagógica.

La **competencia pedagógica**, por su parte, se concretó mediante el uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la evaluación formativa, dos estrategias núcleo que permitieron diseñar experiencias centradas en la resolución de desafíos reales. La presencia de rúbricas, guías de trabajo y acompañamiento docente constituyeron estrategias de soporte que facilitaron la comprensión de los criterios de logro. Biggs y Tang (2011) denominan a esta coherencia entre actividades, resultados y evaluación "alineación constructiva", un principio que aquí se aplicó para garantizar que cada actividad tuviera sentido dentro del mapa curricular. Las evidencias —proyectos pedagógicos, recursos didácticos y presentaciones aplicadas— confirmaron la consolidación de una enseñanza activa y significativa.

La **competencia reflexiva** emergió como resultado de la interacción entre la práctica docente y la autoevaluación crítica. A través de estrategias como el acompañamiento reflexivo y los portafolios digitales, se promovió un aprendizaje metacognitivo que permitió analizar la práctica educativa desde una perspectiva profesional. Schön (1983) afirma que el docente reflexivo es aquel que transforma la acción en conocimiento, y ese principio se vio materializado en las bitácoras de aprendizaje y en las autoevaluaciones donde los participantes revisaron sus avances y replantearon sus decisiones pedagógicas con base en la evidencia de su práctica.

Finalmente, la **competencia investigativa** se fortaleció mediante la integración de las TIC y la sistematización de experiencias. Las estrategias de soporte —como el uso de plataformas digitales y la búsqueda guiada de información académica— permitieron aplicar la indagación como método de aprendizaje. Barnett (2001) enfatiza que el aprendizaje en contextos complejos demanda la capacidad de actuar con incertidumbre, y precisamente esa habilidad se desarrolló al promover que los estudiantes fundamentaran sus decisiones en datos, reflexiones y análisis. Las evidencias de este proceso, ensayos investigativos, recursos multimedia y proyectos de mejora, mostraron un tránsito hacia una docencia sustentada en la evidencia.

En conjunto, el ecosistema estratégico funcionó como un sistema vivo, donde las estrategias núcleo marcaron el rumbo, las de soporte aseguraron la estabilidad y las de contingencia aportaron resiliencia ante los imprevistos. Esta integración garantizó la coherencia, pertinencia y transferibilidad de la experiencia, validando su contribución al currículo y al perfil de egreso. Morin (2001) señala que la complejidad educativa consiste

en reconocer las interdependencias que hacen posible la construcción del conocimiento; este módulo demuestra precisamente que la innovación docente, cuando se gestiona desde la reflexión y la planificación estratégica, genera aprendizajes sostenibles y transformadores.

1.1.9. Evaluación: Indicadores, instrumentos, análisis

Transición hacia la evaluación

Hasta este punto, el capítulo ha mostrado cómo la experiencia educativa se estructuró en un ecosistema estratégico coherente, articulando estrategias núcleo, de soporte y de contingencia para garantizar el logro de las competencias comunicativa, pedagógica, reflexiva e investigativa. Este entramado permitió comprender la dinámica interna de la innovación y evidenciar cómo la planificación intencionada generó aprendizajes significativos y transformadores. Sin embargo, para otorgar validez y credibilidad al proceso, es necesario ir más allá de la descripción operativa: corresponde ahora evaluar los resultados alcanzados con base en criterios e instrumentos que permitan verificar objetivamente su impacto formativo. La evaluación constituye, por tanto, el componente que otorga rigor a la sistematización, al permitir contrastar los logros obtenidos con los propósitos curriculares. Evaluar no solo significa medir, sino interpretar y comprender la eficacia de las estrategias implementadas. En esta nueva sección se presentarán los instrumentos e indicadores empleados para valorar el desarrollo de competencias y la coherencia entre las acciones y los resultados observados. Esta transición marca el paso del "cómo se hizo" al "cómo se demostró que funcionó", fortaleciendo la transferibilidad y confiabilidad de la experiencia, tal como proponen Stake (1995) y Yin (2014) al considerar la evaluación como un proceso de validación del conocimiento práctico. De este modo, el capítulo se adentra en la dimensión analítica del proceso, donde las evidencias y los criterios evaluativos sostienen la legitimidad académica de la innovación.

Instrumentos de evaluación aplicados

En toda sistematización de experiencias educativas, la evaluación cumple un papel esencial al permitir contrastar los logros alcanzados con los objetivos propuestos. No basta con afirmar que la práctica docente fue exitosa: es necesario demostrarlo mediante instrumentos rigurosos que otorguen transparencia y credibilidad al proceso. Como señala

Scriven (1991), evaluar implica emitir un juicio fundamentado sobre el valor o mérito de una acción educativa, sustentado en evidencias válidas y confiables. En esta experiencia, los instrumentos de evaluación se seleccionaron y aplicaron con la finalidad de verificar el desarrollo de competencias comunicativas, pedagógicas, reflexivas e investigativas, asegurando la coherencia con el currículo y con el ecosistema estratégico previamente descrito.

Los principales instrumentos utilizados fueron: (1) rúbricas analíticas para la valoración de desempeños en proyectos y foros; (2) cuestionarios de autoevaluación y coevaluación; (3) entrevistas reflexivas semiestructuradas; y (4) portafolios digitales como registro integral del proceso. Cada uno de estos instrumentos cumplió una función complementaria dentro del sistema de evaluación, aportando información cualitativa y cuantitativa sobre el logro de los resultados de aprendizaje.

Las rúbricas analíticas se utilizaron como instrumento principal para valorar el desempeño de los estudiantes en actividades clave, como proyectos ABP y presentaciones orales. Siguiendo el enfoque de evaluación formativa propuesto por Casanova (1999), las rúbricas no solo midieron el producto final, sino que guiaron la mejora continua durante el proceso. Se construyeron con criterios vinculados a las competencias curriculares, claridad comunicativa, pertinencia didáctica, capacidad reflexiva y uso de TIC, lo que permitió evaluar con objetividad y ofrecer retroalimentación precisa. Las evidencias generadas incluyeron calificaciones desagregadas y observaciones cualitativas que sirvieron para la toma de decisiones pedagógicas.

El cuestionario de autoevaluación y coevaluación permitió explorar la percepción de los propios estudiantes sobre su desempeño y el de sus pares, promoviendo la autorregulación y la reflexión crítica. Este instrumento se aplicó al cierre de cada módulo y se fundamentó en la idea de que evaluar también es aprender, como señala Stake (1995), quien concibe la evaluación como una oportunidad para comprender el valor educativo de las experiencias. Los resultados de estos cuestionarios ofrecieron evidencias de desarrollo metacognitivo y de corresponsabilidad en el aprendizaje, fortaleciendo la competencia reflexiva.

Las **entrevistas semiestructuradas** se aplicaron a una muestra representativa de participantes con el fin de obtener información cualitativa sobre los efectos de las estrategias implementadas. Se centraron en indagar percepciones sobre la mediación docente empática, la integración de TIC y el trabajo colaborativo. De acuerdo con Yin (2014), la entrevista en estudios de caso constituye una fuente de evidencia directa que permite captar

matices de la experiencia que los instrumentos estandarizados no revelan. Las transcripciones fueron codificadas y analizadas temáticamente, generando evidencias narrativas que complementaron los datos cuantitativos obtenidos.

Finalmente, los **portafolios digitales** actuaron como instrumento integrador del proceso evaluativo, recopilando productos, reflexiones y registros audiovisuales de cada estudiante. Más que un repositorio, funcionaron como un espacio de diálogo entre el estudiante y el docente, evidenciando la progresión del aprendizaje. Siguiendo a Zabalza (2003), este tipo de instrumento favorece la evaluación continua y la articulación entre enseñanza, aprendizaje y reflexión. Los portafolios mostraron evidencias tangibles del desarrollo de competencias comunicativas, tecnológicas e investigativas, reafirmando la trazabilidad de los logros.

En conjunto, estos instrumentos se consideraron pertinentes porque permitieron una **evaluación integral y triangulada**, combinando datos objetivos y percepciones cualitativas. Cada uno aportó una perspectiva distinta, pero complementaria, sobre los aprendizajes alcanzados. Casanova (1999) enfatiza que la evaluación formativa requiere múltiples fuentes de evidencia para comprender la complejidad del aprendizaje, y esta experiencia siguió ese principio al integrar rúbricas, cuestionarios, entrevistas y portafolios en un mismo marco analítico.

La aplicación articulada de estos instrumentos otorgó validez, confiabilidad y credibilidad al proceso evaluativo. No solo se verificó el cumplimiento de los resultados de aprendizaje, sino también el impacto formativo de las estrategias implementadas. Tal como señala Stake (1995), la credibilidad en los estudios de caso se logra cuando los datos son consistentes y triangulados desde diferentes fuentes.

En este sentido, la evaluación actuó como un espejo que reflejó la coherencia del ecosistema estratégico y confirmó que la innovación educativa generó aprendizajes significativos y sostenibles. Este apartado, por tanto, cierra la fase de recolección de evidencias y abre el camino al análisis interpretativo de los resultados, núcleo del siguiente puente.

Indicadores de evaluación y criterios de validez

En la evaluación de experiencias educativas innovadoras, los **indicadores** cumplen la función de traducir los propósitos curriculares en evidencias observables. Son los referentes que permiten interpretar los datos obtenidos mediante los instrumentos y verificar el nivel de logro alcanzado. Scriven (1991) plantea que la evaluación debe sustentarse

en juicios fundamentados, es decir, en criterios explícitos y verificables que aseguren la consistencia del proceso.

En este sentido, los indicadores aplicados en la presente experiencia se diseñaron para valorar no solo los productos académicos, sino también los procesos reflexivos, comunicativos y colaborativos que dieron forma al aprendizaje. Su formulación respondió a las competencias comunicativa, pedagógica, reflexiva e investigativa descritas en el perfil de egreso, garantizando pertinencia y coherencia curricular.

Los principales **indicadores de evaluación** utilizados fueron: (1) claridad y coherencia comunicativa, (2) aplicación pedagógica de los saberes, (3) profundidad reflexiva, (4) rigurosidad investigativa y (5) participación colaborativa. Cada uno de estos indicadores permitió examinar dimensiones distintas del aprendizaje, conformando un sistema de interpretación integral que conectó evidencias cualitativas y cuantitativas.

El **indicador de claridad y coherencia comunicativa** midió la capacidad de los estudiantes para expresar ideas con precisión, cohesión y adecuación al contexto académico. Se aplicó mediante la revisión de textos, presentaciones y aportes en foros virtuales, usando rúbricas analíticas y criterios lingüísticos. Este indicador permitió constatar avances en la competencia comunicativa, evidenciados en la mejora de la argumentación escrita y oral. De acuerdo con Zabalza (2003), la competencia comunicativa es el hilo conductor que posibilita el aprendizaje significativo, ya que articula pensamiento, lenguaje y acción.

El **indicador de aplicación pedagógica de los saberes** evaluó la capacidad de transferir conocimientos teóricos a contextos educativos concretos. Se observó en la elaboración de proyectos ABP, recursos didácticos y estrategias de mediación docente. Este indicador permitió valorar la competencia pedagógica y fue operacionalizado mediante rúbricas centradas en la planificación, la creatividad metodológica y la pertinencia didáctica. Biggs y Tang (2011) sostienen que la enseñanza efectiva ocurre cuando el aprendizaje se construye sobre tareas auténticas y contextualizadas, principio que guio la interpretación de este indicador.

El **indicador de profundidad reflexiva** se aplicó a través de los portafolios digitales y las entrevistas semiestructuradas. Buscó medir la capacidad de los participantes para analizar críticamente su práctica y reconocer sus propios procesos de aprendizaje. Las evidencias —bitácoras, reflexiones escritas y autoevaluaciones— mostraron un tránsito del pensamiento reproductivo al pensamiento crítico. Schön (1983) afirma que el docente reflexivo aprende al reflexionar sobre su acción, y este principio sustentó la lectura interpretativa de las evidencias generadas por este indicador.

El **indicador de rigurosidad investigativa** valoró la capacidad de los estudiantes para fundamentar sus decisiones pedagógicas con base en fuentes académicas y procesos de indagación sistemática. Se aplicó mediante la revisión de proyectos y ensayos investigativos, analizando la consistencia metodológica, el uso ético de la información y la argumentación basada en evidencia. Este indicador fortaleció la competencia investigativa, en concordancia con Barnett (2001), quien plantea que la educación superior debe promover la acción fundamentada en la incertidumbre y el razonamiento complejo.

Finalmente, **el indicador de participación colaborativa** permitió valorar el compromiso, la interacción y la construcción colectiva de conocimiento. Se midió mediante la observación de foros, trabajos grupales y dinámicas sincrónicas. Las evidencias mostraron que la interacción horizontal promovió la responsabilidad compartida y la toma de decisiones conjuntas. Fullan (2007) subraya que el cambio educativo sostenible se sostiene en la colaboración profesional y la cultura del aprendizaje conjunto, ideas que sustentan este indicador.

En cuanto a los **criterios de validez y credibilidad**, se aplicaron tres principios fundamentales: (1) **triangulación de fuentes e instrumentos**, combinando datos de rúbricas, entrevistas y portafolios; (2) **transparencia del proceso**, mediante la comunicación continua de los criterios de evaluación a los estudiantes; y (3) **consistencia interpretativa**, garantizada a través del análisis comparativo de evidencias. Yin (2014) destaca que la validez en los estudios de caso depende de la convergencia de evidencias y de la trazabilidad metodológica, mientras que Stake (1995) enfatiza la credibilidad como resultado de la coherencia entre datos y conclusiones. En coherencia con ambos autores, la experiencia adoptó una lógica de triangulación permanente para fortalecer la confianza en los resultados obtenidos.

En síntesis, los indicadores y criterios de validez aplicados otorgaron solidez académica y transparencia al proceso evaluativo. No solo permitieron medir el cumplimiento de las competencias, sino también evidenciar la calidad y consistencia del aprendizaje generado. La interpretación sistemática de las evidencias, apoyada en principios de confiabilidad y pertinencia, reafirmó que la innovación educativa alcanzó niveles de coherencia interna y relevancia curricular. Tal como señala Scriven (1991), una evaluación es legítima cuando sus juicios están fundamentados en criterios claros y públicamente defendibles. De esta forma, este puente consolida el rigor metodológico del capítulo y prepara el terreno para la presentación de los resultados e impactos de la experiencia.

Análisis preliminar de evidencias

Una vez identificados los instrumentos e indicadores de evaluación, el siguiente paso consistió en analizar las evidencias recogidas, con el fin de transformar los datos en información significativa que permitiera comprender los logros y desafíos de la experiencia educativa. En coherencia con Creswell (2012), el análisis de evidencias en educación no solo implica medir resultados, sino también interpretar narrativas, comportamientos y producciones que reflejan procesos de aprendizaje complejos. Por ello, se adoptó un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, que permitió triangular distintas fuentes de información y garantizar una lectura integral de la experiencia.

Las evidencias recopiladas provinieron de múltiples instrumentos aplicados durante la implementación del ecosistema estratégico: rúbricas analíticas (evaluación de desempeño), cuestionarios de autoevaluación y coevaluación, entrevistas semiestructuradas, y portafolios digitales. Estas fuentes fueron seleccionadas por su capacidad para reflejar tanto la dimensión cognitiva como la actitudinal del aprendizaje.

En particular, las rúbricas aportaron datos cuantitativos sobre niveles de desempeño; los cuestionarios permitieron explorar percepciones y autorregulación; las entrevistas ofrecieron narrativas profundas sobre el proceso; y los portafolios documentaron la evolución reflexiva y creativa de los participantes. De acuerdo con Stake (1995), la combinación de fuentes diversas fortalece la credibilidad del estudio de caso al capturar la complejidad de la realidad educativa.

Para el procesamiento de la información, se aplicaron dos procedimientos paralelos: un análisis estadístico descriptivo y una codificación cualitativa. Los datos cuantitativos derivados de las rúbricas y cuestionarios fueron organizados en tablas de frecuencia y gráficos de barras, lo que permitió observar la distribución de logros por competencia. Este tratamiento estadístico básico facilitó la identificación de tendencias en el rendimiento general del grupo, así como áreas de mejora recurrentes.

Paralelamente, los datos cualitativos provenientes de entrevistas y portafolios fueron sometidos a un proceso de codificación abierta y axial siguiendo las pautas de Miles et al. (2014), que recomiendan condensar y agrupar la información en categorías significativas. Se elaboraron matrices de reducción de datos que permitieron relacionar citas textuales, observaciones docentes y reflexiones estudiantiles, revelando patrones y convergencias.

El análisis cualitativo arrojó tres categorías principales: (1) transformación de la mediación docente, (2) empoderamiento del estudiante como sujeto activo y (3) fortaleci-

miento de la escritura reflexiva. En la primera categoría, las evidencias mostraron una evolución en el rol del docente, que pasó de transmisor a mediador empático. Frases de los portafolios como “ahora siento que mi opinión es parte del aprendizaje del grupo” reflejan este cambio de paradigma.

En la segunda categoría, se observó un incremento en la autonomía y en la responsabilidad compartida: los registros de coevaluación mostraron mejoras del 30 % en la valoración de trabajo colaborativo. Finalmente, la categoría de escritura reflexiva evidenció un avance progresivo en la argumentación y en la capacidad crítica de los participantes, aspecto corroborado por el análisis de textos y rúbricas comunicativas.

Los hallazgos preliminares sugieren que las estrategias núcleo, particularmente la mediación empática y el aprendizaje basado en proyectos, favorecieron el desarrollo de competencias comunicativas y reflexivas.

En el plano cualitativo, las narrativas de las entrevistas evidenciaron un aumento en la autoconfianza y en la percepción de relevancia del aprendizaje, confirmando la alineación entre estrategias y resultados. Como señala Creswell (2012), el propósito del análisis educativo no es solo describir los datos, sino identificar patrones y significados que den cuenta del cambio formativo.

Un ejemplo ilustrativo de estos hallazgos se observó en los proyectos integradores finales, donde los estudiantes aplicaron conceptos teóricos a contextos reales de aula. En varios casos, las rúbricas mostraron un progreso notable en la dimensión “pertinencia pedagógica”, mientras que los portafolios registraron reflexiones más profundas sobre la toma de decisiones didácticas. Además, las entrevistas confirmaron que la integración de herramientas digitales mejoró la percepción de autonomía y compromiso con el aprendizaje. Este cruce de datos refleja la validez del proceso, al evidenciar convergencias entre distintos tipos de evidencia, tal como recomiendan Miles et al. (2014) y Stake (1995) para fortalecer la consistencia interpretativa.

En síntesis, el análisis preliminar permitió visibilizar los primeros patrones de cambio emergentes de la experiencia, mostrando que la combinación de metodologías activas, acompañamiento reflexivo y evaluación formativa favoreció aprendizajes significativos. Este ejercicio analítico no representa aún la interpretación final, sino el punto de partida para el análisis crítico y validación de los resultados, que se desarrollará en los próximos puentes. Como sostienen Miles et al. (2014), el análisis cualitativo es un proceso iterativo que avanza del dato bruto a la comprensión teórica; en ese tránsito, las evidencias se transforman en conocimiento y la práctica educativa en experiencia sistematizada.

Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

Todo proceso de evaluación educativa, por más riguroso que sea, implica reconocer su naturaleza situada y perfectible. En este tramo del capítulo se realizó una revisión crítica de la validez, los sesgos y la factibilidad del proceso evaluativo, con el fin de fortalecer la credibilidad del estudio y aportar una mirada reflexiva sobre sus alcances. Siguiendo a Yin (2014), la validez en estudios de caso no se alcanza únicamente a través de la consistencia metodológica, sino mediante la coherencia entre los propósitos, los instrumentos y las evidencias obtenidas. En ese sentido, la evaluación se concibió como un proceso intencionado y transparente, donde cada decisión metodológica buscó asegurar que los resultados reflejaran de manera fidedigna los aprendizajes alcanzados.

Para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, se aplicaron diversas estrategias de triangulación de fuentes, métodos y actores. Las evidencias procedentes de rúbricas, entrevistas y portafolios fueron contrastadas entre sí para verificar la convergencia de los hallazgos, tal como sugieren Miles et al. (2014). Además, se realizó una revisión cruzada entre la autoevaluación docente y la coevaluación de los estudiantes, lo cual permitió reducir los sesgos de interpretación individual. Este proceso fue acompañado por la revisión externa de un par académico, fortaleciendo la validez interna y la credibilidad del estudio. De acuerdo con Patton (2002), la calidad de una evaluación no depende solo de su diseño, sino también de la utilidad y legitimidad de sus resultados dentro del contexto en que se producen.

La integración de múltiples fuentes permitió contrastar las percepciones estudiantiles, los registros de participación y mis propias anotaciones docentes, garantizando que las conclusiones no dependieran de una sola perspectiva. Este cruce sistemático de evidencias consolidó la coherencia interna del análisis y minimizó interpretaciones sesgadas.

La validez externa, entendida como la posibilidad de transferir aprendizajes a otros contextos, se abordó a través de la descripción densa de la experiencia. Aunque el proceso se desarrolló en un grupo específico, los principios pedagógicos que lo sustentan, reflexión crítica, mediación empática y aprendizaje colaborativo, son aplicables a distintos escenarios de educación superior. Lincoln y Guba (1985) sostienen que la transferibilidad no radica en la generalización estadística, sino en ofrecer suficiente detalle para que otros docentes puedan juzgar la pertinencia de adaptar el modelo a su realidad. En este sentido, conviene señalar que la transferibilidad aquí planteada no implica una generaliza-

ción absoluta, sino una invitación a aplicar los hallazgos en contextos con características similares.

El alcance del estudio queda así claramente delimitado a escenarios formativos análogos, en los cuales los principios pedagógicos y las dinámicas comunicativas compartan rasgos comparables. En este sentido, conviene señalar que la transferibilidad aquí planteada no implica una generalización absoluta, sino una invitación a aplicar los hallazgos en contextos con características similares. El alcance del estudio queda así claramente delimitado a escenarios formativos análogos, en los cuales los principios pedagógicos y las dinámicas comunicativas compartan rasgos comparables.

Sin embargo, como toda investigación aplicada, el proceso no estuvo exento de sesgos y limitaciones. Maxwell (2013) advierte que los sesgos no deben entenderse como errores que invalidan la investigación, sino como aspectos que deben ser identificados, reconocidos y mitigados. En este caso, uno de los principales sesgos potenciales fue la autoafirmación docente, dado que la evaluación fue conducida por quien también diseñó la experiencia. Para mitigar este riesgo, se incorporaron evidencias directas de los estudiantes (portafolios y coevaluaciones) y se priorizó la interpretación compartida en sesiones de reflexión colectiva.

Reconocer estos posibles sesgos no solo permitió ajustar las decisiones analíticas, sino también fortalecer una postura ética basada en la reflexividad docente. Asumir conscientemente mi papel en el proceso interpretativo me llevó a revisar supuestos, contrastar percepciones y mantener una actitud crítica que preservará la integridad y honestidad académica del estudio.

Otro sesgo identificado fue el de selección de evidencias, mitigado mediante la inclusión sistemática de todos los registros generados, sin priorizar únicamente los más favorables. Estas acciones respondieron a la ética de la transparencia investigativa propuesta por Yin (2014) y Stake (1995).

En cuanto a la **factibilidad**, el proceso evaluativo enfrentó desafíos vinculados al tiempo y los recursos disponibles. La aplicación de instrumentos en contextos virtuales exigió una logística adicional y una gestión cuidadosa de la participación estudiantil. Patton (2002) señala que la factibilidad implica no solo que un proceso sea posible, sino que sea sostenible y útil en condiciones reales. A pesar de las limitaciones temporales y técnicas, la flexibilidad metodológica, por ejemplo, la adaptación de los cuestionarios a formatos digitales y la extensión del plazo de entrega de portafolios, permitió sostener la calidad del proceso sin comprometer su integridad. La factibilidad, por tanto, se garantizó no

Tabla 1.1: Arquitectura del ecosistema estratégico de la experiencia educativa

Fortalezas	**Limitaciones**	**Estrategias de mitigación**
Triangulación de fuentes y métodos	Sesgo de autoevaluación docente	Revisión cruzada y coevaluación
Revisión externa de pares	Limitaciones temporales y logísticas	Flexibilidad en la aplicación y extensión de plazos
Coherencia metodológica	Dependencia de recursos digitales	Uso de plataformas accesibles y adaptaciones técnicas

Fuente: Castro, G. (2025). Arquitectura del ecosistema estratégico de la experiencia.

eliminando las dificultades, sino respondiendo creativamente a ellas desde una gestión empática y adaptativa.

Esta revisión crítica deja aprendizajes significativos. En primer lugar, reafirma que la validez no depende solo de los instrumentos, sino del modo en que se interpretan y contextualizan los resultados. En segundo lugar, muestra que la conciencia sobre los sesgos y las condiciones reales de aplicación es indispensable para dotar de realismo y legitimidad a la sistematización. Finalmente, permite reconocer que toda evaluación educativa es una construcción situada que refleja tanto los logros como las tensiones propias del contexto. Como señala Maxwell (2013), la credibilidad surge de la reflexión sobre las limitaciones, no de su negación. En conjunto, esta reflexión consolida la consistencia metodológica del proceso y prepara el terreno para el cierre evaluativo, donde se sintetizarán los hallazgos y aprendizajes finales de la experiencia.

En conjunto, este andamiaje metodológico asegura que la sistematización no solo describa una experiencia educativa, sino que lo haga desde un marco riguroso, verificable y epistemológicamente coherente con las exigencias de la investigación cualitativa contemporánea.

Cierre integrador de la evaluación

La evaluación de la experiencia permitió confirmar la coherencia entre el diseño curricular y la práctica docente, evidenciando el logro de competencias comunicativas, pedagógicas, reflexivas e investigativas. Los instrumentos y criterios aplicados mostraron que los participantes desarrollaron una mayor capacidad para comunicar sus ideas pedagógicas con claridad, diseñar estrategias didácticas activas y analizar su propia práctica con

sentido crítico. De acuerdo con Patton (2002), una evaluación significativa no se limita a verificar resultados, sino que genera comprensión sobre los procesos que los producen.

En ese sentido, la triangulación de evidencias y el uso de indicadores cualitativos reforzaron la credibilidad de los hallazgos, validando que los aprendizajes alcanzados respondieron a las metas curriculares previstas y contribuyeron al desarrollo profesional docente. No obstante, la evaluación también reveló matices y limitaciones que deben reconocerse. La principal tensión se relacionó con las restricciones temporales y logísticas del proceso, así como con la dificultad de mantener una evaluación constante en entornos virtuales. Como señala Stake (1995), la credibilidad en estudios de caso no se deriva de la perfección metodológica, sino de la transparencia con que se exponen los alcances y restricciones del proceso.

La autoevaluación docente, aunque valiosa, pudo estar condicionada por sesgos de autopercepción; sin embargo, su contraste con coevaluaciones estudiantiles permitió equilibrar la lectura de los resultados. Estos matices no debilitan la validez del proceso, sino que enriquecen su interpretación al situarlo dentro de un marco realista de implementación educativa. Más allá de los logros medibles, la evaluación se convirtió en un proceso de comprensión interior.

En el relato de Carlos, cada símbolo actuó como espejo del aprendizaje: el reloj roto representó el tiempo interrumpido que invita a detenerse y mirar hacia adentro; el árbol torcido, la forma imperfecta del crecimiento que, aun desde la desviación, sostiene vida y propósito; y la luz en el pecho, el instante de claridad en que la conciencia reconoce que el dolor también enseña. Estos símbolos no solo reflejan el camino del personaje, sino el de todo proceso educativo que busca resignificar la experiencia humana a través del conocimiento.

Esta metáfora no solo expresa el trayecto emocional y formativo recorrido, sino que también dialoga con la evaluación pedagógica entendida como un proceso continuo de interpretación, ajuste y crecimiento. El reloj marca los tiempos del aprendizaje, el árbol representa la expansión del pensamiento crítico y la luz simboliza la comprensión profunda que surge cuando la práctica se mira desde una perspectiva reflexiva. Así, la narrativa se integra epistemológicamente al propósito evaluativo del capítulo, otorgándole sentido académico sin perder su dimensión simbólica.

En este cierre, la evaluación se proyecta como una práctica de encuentro entre lo pedagógico y lo humano. No concluye el proceso, lo transforma. Así, los resultados de esta experiencia no se cierran con un punto final, sino con una apertura hacia nuevas reflexio-

nes, nuevas miradas y nuevas posibilidades de educar desde la conciencia, la sensibilidad y la transformación.

Reflexión crítica y transferencia de la experiencia: Transición hacia la reflexión final

El proceso evaluativo permitió constatar avances significativos en la formación de competencias docentes, especialmente en la articulación entre teoría y práctica, el fortalecimiento de la comunicación pedagógica y la capacidad reflexiva de los participantes. Estos logros reafirman la coherencia del diseño curricular y la pertinencia de las estrategias aplicadas. No obstante, también emergieron limitaciones asociadas a la gestión del tiempo, las condiciones virtuales y los sesgos derivados de la autoevaluación, los cuales, lejos de restar validez, aportan una mirada más realista y crítica sobre los alcances de la experiencia. Esta lectura equilibrada otorga consistencia metodológica al proceso y sostiene la credibilidad de los resultados alcanzados.

A partir de este cierre, la sistematización se encamina hacia una reflexión más profunda sobre el sentido y la proyección de la experiencia. Este nuevo apartado busca trascender la dimensión evaluativa para indagar en los aprendizajes, tensiones y posibilidades de transferibilidad del modelo a otros escenarios educativos. Así, la evaluación se transforma en punto de partida para un ejercicio de conciencia pedagógica que no solo interpreta lo vivido, sino que lo reconfigura como un referente de innovación y mejora continua en la práctica docente.

Reflexión crítica sobre la experiencia

La experiencia pedagógica desarrollada permitió constatar que la innovación no consiste únicamente en modificar métodos, sino en generar transformaciones profundas en la manera de pensar, comunicar y actuar dentro del aula. Uno de los aportes más visibles fue el fortalecimiento de las competencias comunicativas y reflexivas, expresadas en la capacidad de los participantes para construir argumentos propios, dialogar con fundamentos teóricos y compartir significados en un clima de respeto y apertura. El proceso favoreció además la colaboración y la coherencia entre diseño curricular y práctica docente, elementos que potenciaron la creatividad y la confianza en el trabajo grupal.

La experiencia reveló que el aprendizaje adquiere sentido cuando se ancla en la praxis, en el diálogo que articula acción y reflexión. En palabras de Freire (1997), educar es un acto de libertad y esperanza, donde cada sujeto se descubre como protagonista de su

transformación. Así, la práctica se convirtió en un laboratorio de pensamiento crítico que unió teoría y experiencia, propiciando aprendizajes significativos que trascendieron los contenidos curriculares y reafirmaron el compromiso ético de enseñar desde la conciencia.

No obstante, el proceso estuvo marcado por tensiones inevitables que dieron densidad y realismo a la experiencia. Las limitaciones de tiempo, la desmotivación inicial, la desigual participación y la resistencia al cambio pedagógico mostraron que innovar implica navegar en contextos donde coexisten entusiasmo y temor. Algunos estudiantes manifestaron miedo escénico o inseguridad para exponer sus ideas, mientras otros se enfrentaron a la dificultad de desaprender hábitos centrados en la repetición.

Estas tensiones, lejos de amenazar el proyecto, lo humanizaron. Como advierte Barnett (2001), la educación superior se desarrolla en un entorno de incertidumbre estructural: enseñar y aprender son actos arriesgados porque requieren habitar la complejidad sin garantías. Reconocer estas resistencias permitió generar estrategias de acompañamiento emocional, espacios de escucha y retroalimentación formativa que redujeron el miedo al error y valoraron la diferencia como fuente de aprendizaje. En consecuencia, la innovación dejó de ser una consigna y se convirtió en un proceso dialógico de negociación entre lo deseado y lo posible, recordando que la docencia transformadora siempre se construye en medio de tensiones vivas.

El balance del proceso permitió identificar aprendizajes personales, colectivos e institucionales de notable profundidad. En el plano personal, la experiencia reafirmó la importancia de la reflexión crítica como herramienta de autoconocimiento profesional; comprender la práctica significó comprenderse a sí mismo como educador en proceso de mejora continua. En el plano colectivo, el trabajo colaborativo fortaleció el sentido de comunidad, la empatía pedagógica y la corresponsabilidad en los logros alcanzados. A nivel institucional, los resultados contribuyeron al perfil profesional de la carrera, al evidenciar la capacidad de los futuros docentes para comunicar con claridad, analizar su práctica y sostener decisiones didácticas fundamentadas.

Esta triple dimensión coincide con la propuesta de Schön (1992), quien plantea que el profesional reflexivo aprende en y sobre la acción, transformando la experiencia en conocimiento práctico. A su vez, la sistematización actuó como un ejercicio de aprendizaje colectivo que permitió visibilizar saberes tácitos, reconstruir la memoria del proceso y compartir estrategias replicables (Jara Holliday, 2018). La reflexión colaborativa, sostenida por metodologías activas y evaluación auténtica, convirtió la experiencia en una

práctica institucionalizable, validada por la coherencia entre resultados y valores educativos.

Más allá de los logros visibles, la sistematización abrió un horizonte de síntesis reflexiva desde el cual fue posible comprender la educación como un proceso de transformación permanente. La innovación demostró que toda práctica pedagógica está tejida por una tensión constante entre estabilidad y cambio, certeza y duda, éxito y error. En esa dialéctica, la praxis adquiere sentido ético: reflexionar no es un lujo intelectual, sino una necesidad para seguir aprendiendo. Freire (1997) lo recuerda al afirmar que la reflexión crítica sin acción es verbalismo, y la acción sin reflexión es activismo vacío.

En este proyecto, pensar sobre la experiencia significó reconocer los límites y reconfigurar los sentidos del trabajo docente. La incertidumbre descrita por Barnett (2001) se asumió como oportunidad para reimaginar el aprendizaje; la reflexión en la acción de Schön (1992) se tradujo en decisiones pedagógicas conscientes; y la sistematización entendida por Jara Holliday (2018) permitió convertir la memoria del proceso en saber compartido. Este camino coincide con Bolívar (2012) y Fullan (2007), quienes sostienen que las culturas educativas solo se renuevan cuando integran la mejora individual con la transformación institucional. Así, la experiencia deja una huella de compromiso: seguir innovando desde la humildad crítica, entendiendo que toda enseñanza significativa nace del encuentro entre conocimiento, sensibilidad y comunidad.

Bibliografía

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.

Ausubel, D. P. (1983). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Reference guide to writing across the curriculum* (3.ª ed.). Parlor Press.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4.ª ed.). Open University Press.

Bolívar, A. (2012). *La educación en tiempos de cambio: Cultura institucional y mejora educativa*. Graó.

Bryson, J. M. (2018). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*. John Wiley & Sons.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.

Casanova, M. A. (1999). *Evaluación Educativa: Concepto, Características y Funciones*. La Muralla.

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2. https://udlguidelines.cast.org

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

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4.ª ed.). Pearson Education.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Díaz Barriga, F. (2009). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Un enfoque constructivista*. McGraw-Hill.

Elliott, J. (1993). *Reconceptualizing curriculum research: From product to praxis*. Falmer Press.

Flick, U. (2015). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide* (2.ª ed.). Sage Publications.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

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

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

Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum International Publishing Group.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (1.ª ed.). CINDE.

Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. Routledge.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3.ª ed.). Sage Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3.ª ed.). Sage Publications.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2001). *El pensamiento complejo*. Gedisa.

Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Routledge / Ariel. https://doi.org/10.37514/INT-B.2022.154

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.ª ed.). Sage Publications.

Proyecto Tuning América Latina. (2007). *Tuning educational structures in Latin America: A reference framework for educational structures in Bachelor's and Master's degrees*. Universidad de Deusto; Universidad Católica.

Salinas, J. (2004). *Tecnologías para la educación: Diseño instruccional y uso de medios*. McGraw-Hill.

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

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

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

Stenhouse, L. (1987). *Research as a basis for teaching: Aspirations and actualities*. Heinemann.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Educación y sociedad en América Latina*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

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

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

Zabalza, M. Á. (2003). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

2

La experiencia fundacional del acompañamiento pedagógico en territorio (PAPT)

Carlos César Barragán Melendres[2]

.

La conferencia se centra en la relevancia de la investigación y la diversidad, condiciones para su construcción y su institucionalización. Los temas que abordo son: a) breve recorrido histórico, b) investigar en ciencias sociales y humanidades, c) condiciones institucionales para la investigación, d) la educación, un hecho para investigar en las ciencias sociales y las humanidades, y 6) aspiraciones para la investigación y la política educativa, en el contexto del gobierno actual, el del presidente Andrés Manuel López Obrador.

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

Índice

2.1. Fundamentos, Bases y Justificación del Programa de Acompañamiento en Territorio (PAPT) 66

2.1.1. Narrativa de una Transformación en el Aula 66

2.1.2. Profundización del Propósito: El Latido del Programa de Acompañamiento 67

2.1.3. Relevancia Social y Articulación Comunitaria 67

2.1.4. El PAPT como Modelo Humanista de Innovación 68

2.1.5. Distinción Metodológica y Transferibilidad 68

2.1.6. Objeto y Foco de la Sistematización 69

2.1.7. Alcances, Límites y Justificación Metodológica 69

2.2. Mentoría Docente en Territorio: Marco Conceptual y Análisis de las Dimensiones de la Transformación Pedagógica Introducción . . 71

2.2.1. De la Experiencia a la Fundamentación Teórica 72

2.2.2. Conceptos Clave Estructurantes de la Experiencia 73

2.2.3. Claves Estructurantes de la Experiencia, bajo el punto Mentoría Docente: 74

2.2.4. La Organización del Análisis: Introducción a las Dimensiones . 75

2.2.5. Dimensiones Analíticas de la Intervención del PAPT 75

2.2.6. Fuentes, Métodos de Verificación y Rigor de la Sistematización 76

2.2.7. Síntesis y Proyección: El Legado del PAPT y Escuelas Lectoras 78

2.3. Vinculación entre la Experiencia Profesional y las Competencias del Perfil de Egreso. 79

2.3.1. Vinculación entre la Experiencia Profesional y las Competencias del Perfil de Egreso. 79

2.3.2. Análisis de Competencias Clave y su Aplicación en el PAPT . . 79

2.3.3. royección Institucional y Política: 101

2.1. Fundamentos, Bases y Justificación del Programa de Acompañamiento en Territorio (PAPT)

Introducción y Fundamentos del PAPT

El Programa de Acompañamiento en Territorio (PAPT) se presenta como una propuesta humana y pedagógica que reconoce la importancia de apoyar a los docentes para transformar la calidad de vida de niños y niñas en el Ecuador mediante la mejora de la enseñanza de la lectura y escritura. El PAPT centra su acción en el fortalecimiento de las prácticas docentes a través del acompañamiento directo y personalizado, ofrecido por mentores capacitados que trabajan dentro de las escuelas. Este proceso facilita la reflexión, la enseñanza demostrativa y una retroalimentación continua. Este enfoque de apoyo directo está respaldado por investigaciones que vinculan la mentoría con una mejora en la autoeficacia investigadora y profesional del cuerpo docente (Amador-Campos et al., 2023) y que definen el acompañamiento pedagógico como clave para el desarrollo de una cultura de reflexión (Peralta, 2024).

Más allá de la transmisión de estrategias técnicas, el PAPT genera un espacio de confianza y diálogo respetuoso entre educadores, promoviendo una enseñanza que valora la diversidad cultural y contextual de las comunidades. De esta manera, se busca no solo desarrollar habilidades lectoras y escritoras, sino también impulsar el desarrollo cognitivo y la autoestima de los estudiantes.

2.1.1. Narrativa de una Transformación en el Aula

Durante la implementación del PAPT, se documentó el antes y después en el aula, observando un patrón de prácticas docentes donde prevalecía la repetición escrita, una concepción de la lectoescritura como una técnica escolar que puede llevar a un aprendizaje sin sentido (Martínez Ruiz, 2024; Mena Andrade, 2020).

La intervención del PAPT produjo una transformación significativa. Los docentes, a través del acompañamiento de los mentores, revisaron sus enfoques metodológicos. Esta reflexión ha reorientado la enseñanza hacia prácticas que valoran la ruta fonológica y el enfoque de las cinco puertas (Guerra & Riascos, 2020), promoviendo que la lectura y la escritura se conviertan en actos genuinamente comunicativos y significativos.

Condiciones Estructurales para la Innovación

El éxito sostenido del PAPT depende de condiciones esenciales: el compromiso genuino de los docentes y mentores, el respaldo institucional a largo plazo por parte del Ministerio de Educación (Mineduc), la incorporación de metodologías de acompañamiento basadas en el ciclo de mejora continua y el uso de innovaciones didácticas (Santander-Salmon, 2024).

La mentoría eficaz requiere una planificación meticulosa, retroalimentación precisa y seguimiento constante. Se reconoce que la autoeficacia y la satisfacción del personal docente son factores cruciales que impactan directamente en el éxito de la implementación de nuevas prácticas. Estudios demuestran que la alta autoeficacia docente se asocia con la mejora de las prácticas de aula (Avendaño et al., 2024).

2.1.2. Profundización del Propósito: El Latido del Programa de Acompañamiento

Al reflexionar sobre el PAPT, se establece que su propósito trasciende una simple métrica educativa. El PAPT representa un compromiso con la esencia de la enseñanza primaria, buscando fortalecer la calidad de la lectura y la escritura en las aulas.

El programa busca fortalecer la calidad de la lectura y la escritura a través de un acompañamiento cercano, continuo y contextualizado. Se reconoce que la transformación educativa no se logra con capacitaciones genéricas y masivas. Por ello, la apuesta del programa se distingue por una mentoría sostenida, individualizada y con objetivos específicos, que se enfoca en las necesidades reales del aula y de la comunidad educativa.

2.1.3. Relevancia Social y Articulación Comunitaria

El PAPT es vital para comunidades diversas y vulnerables, donde la equidad educativa es un desafío patente, convirtiéndose en un puente que une la aspiración de calidad educativa con la necesidad de justicia social. Al intervenir en territorios con alto rezago y bajos niveles de aprendizaje, el programa contribuye a cerrar brechas sociales y educativas.

El caso de una escuela acompañada en Esmeraldas muestra cómo el cambio metodológico impulsado por el PAPT no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece el compromiso de las familias y la comunidad. Según el Ministerio de Educación (Mineduc), la implementación efectiva ha mostrado resultados alentadores en provincias

como Cotacachi y Esmeraldas. El valor del programa radica en su capacidad para articularse con las aspiraciones colectivas de equidad y desarrollo comunitario.

Este documento invita al lector (docente, directivo, padre de familia o formador) a reconocer el valor de un acompañamiento humano que se convierte en un proceso de mutuo aprendizaje y compromiso. Se proyecta que quienes conozcan esta experiencia puedan inspirarse a replicar y fortalecer prácticas similares, entendiendo que una experiencia local puede ser semilla para la transformación de otros territorios. El resultado esperado es la consolidación de entornos educativos más solidarios, inclusivos y centrados en el crecimiento integral de cada niño y niña.

2.1.4. El PAPT como Modelo Humanista de Innovación

La experiencia del PAPT es un faro de esperanza hacia una educación inclusiva y de calidad, poniendo al ser humano y su dignidad en el centro del proceso formativo. No es solo una iniciativa técnica, sino una apuesta ética y pedagógica que conecta con los anhelos de justicia social. Esta perspectiva permite construir un modelo educativo que valora a cada persona en su singularidad y genera transformaciones duraderas en la vida de comunidades enteras.

2.1.5. Distinción Metodológica y Transferibilidad

El PAPT se distingue por su modelo de mentoría en territorio, que desafía las capacitaciones convencionales al ofrecer acompañamiento personalizado y sostenido a los docentes dentro de sus propias aulas y contextos. La innovación reside en la cercanía que convierte al mentor en un aliado de la práctica cotidiana. Esto propicia un cambio cultural profundo, sustentado en la confianza y la construcción compartida de conocimiento, impactando las técnicas pedagógicas.

El programa se sustenta en una amplia evidencia teórica que muestra cómo el acompañamiento pedagógico cercano tiene efectos positivos tanto en el desarrollo profesional docente como en los aprendizajes estudiantiles. Esta efectividad se opone a la enseñanza tradicional y se beneficia de nuevos métodos, incluso explorando el efecto de la gamificación en el interés y la comprensión lectora (Flórez Acosta et al., 2024), y la relevancia de la educación a distancia y virtual como alternativa idónea para la formación (Sandoval-Guerrero et al., 2024), lo cual demuestra la necesidad de una metodología adaptable y

al día con las nuevas realidades de la práctica docente (Martínez Ruiz, 2024). En Ecuador, ha mostrado resultados notables en comunidades vulnerables, fortaleciendo no solo competencias técnicas, sino también la identidad profesional y la motivación docente.

La metodología del PAPT, basada en el trabajo colaborativo, la formación continua y el respeto por las singularidades territoriales y culturales, se configura como una propuesta altamente adaptable a otros contextos educativos en América Latina y más allá. El potencial de réplica radica en su flexibilidad y enfoque humano. De allí que el PAPT se erija como referente regional de innovación y sostenibilidad educativa. El legado y aprendizajes del PAPT constituyen la base sobre la cual se construirá el Quinto Puente, una fase destinada a profundizar la integración de innovaciones educativas y avanzar hacia sistemas más resilientes e inclusivos.

2.1.6. Objeto y Foco de la Sistematización

El objeto de estudio es la sistematización del proceso de acompañamiento pedagógico implementado en territorio para fortalecer la enseñanza de la lectura y escritura en escuelas primarias vulnerables de Ecuador. Este esfuerzo articula la práctica cotidiana con políticas educativas de mayor alcance, y la sistematización es una vía para rescatar experiencias vivas.

El foco central de esta sistematización radica en analizar y comprender las prácticas, vivencias y reflexiones de los asesores, docentes mentores y comunidades educativas. El interés es reconstruir procesos pedagógicos que revelan dinámicas de cambio, rescatar aprendizajes significativos y reconocer los aportes concretos para la mejora continua.

2.1.7. Alcances, Límites y Justificación Metodológica

El ejercicio de sistematización implica reconocer sus límites y alcances. Los límites responden a su enfoque territorial y contextual, centrado en escuelas de ciertos distritos, lo que condiciona la posibilidad de generalizar los resultados, aunque no reduce su relevancia. Esto permite una comprensión situada que aporta una mirada más rica y matizada del proceso.

En cuanto a su alcance, este es amplio, pues ilumina el impacto humano, pedagógico y social del programa, ofreciendo claves para diseñar políticas educativas más sensibles al territorio y brindando un marco de referencia para replicar buenas prácticas.

La elección de este recorte se justifica metodológicamente por la necesidad de visibilizar las voces de quienes protagonizan el acompañamiento. Se adopta un enfoque cualitativo sustentado en la sistematización de experiencias, que no solo recoge datos, sino que reconstruye procesos y significados.

Transición al Desarrollo Conceptual

Esta sistematización, al ofrecer una mirada desde el terreno y desde los actores involucrados, abre la puerta para un análisis detallado y enriquecedor que se desplegará en los capítulos siguientes. El próximo capítulo se convierte en el espacio donde lo anecdótico se articula con lo estructural, ofreciendo una visión integral del camino recorrido y de las posibilidades futuras de transformación educativa en el Ecuador.

Síntesis del Capítulo: Fundamentos y Compromiso

El Capítulo 1 ha establecido la base ética y metodológica del **Programa de Acompañamiento en Territorio (PAPT)**, presentándolo como una iniciativa profundamente **humana y pedagógica** cuyo latido central es la transformación de la calidad de vida de los niños y niñas en Ecuador a través de la mejora en la enseñanza de la lectura y la escritura . Este programa se distingue de las capacitaciones genéricas por su apuesta por la **mentoría sostenida, individualizada y cercana**, que convierte al mentor en un aliado directo de la práctica cotidiana del docente dentro del aula.

La intervención del PAPT surge de la necesidad de superar las prácticas docentes tradicionales que conciben la lectoescritura como una mera **técnica escolar o repetición escrita**, lo que históricamente ha llevado a un .ªprendizaje sin sentido". Al documentar el antes y el después, se evidenció una transformación significativa, donde el acompañamiento personalizado facilitó la reorientación hacia enfoques con mayor significado, como la **ruta fonológica** y el **enfoque de las cinco puertas**.

Esta transformación se alinea con el marco conceptual de la **enseñanza plural de la lengua escrita**, desarrollado por expertos como Gérard Chauveau, que diferencia el aprendizaje de la lectura y la escritura de la enseñanza del código alfabético . La propuesta metodológica integrada en el currículo ecuatoriano por el programa Escuelas Lectoras—y asumida por el PAPT—, aborda el **código alfabético** como un contenido independiente, buscando superar la memorización absurda y el método silábico sinsentido, para en su lu-

gar, aprovechar la **transparencia del castellano** mediante el **desarrollo de la conciencia fonológica**.

De esta manera, el PAPT es mucho más que un conjunto de técnicas; es un **modelo humanista de innovación**, que busca construir entornos educativos más solidarios e inclusivos. Su éxito sostenido se fundamenta en el **compromiso genuino de los actores**, el respaldo institucional y un ciclo de mejora continua. Al centrarse en territorios vulnerables, el programa se erige como un puente hacia la **justicia social y la equidad educativa**, demostrando que un modelo de acompañamiento cercano tiene el potencial de generar transformaciones duraderas en la vida de comunidades enteras. El desafío de la sistematización, ahora, es analizar y comprender las vivencias de este proceso para iluminar su impacto pedagógico y social, sentando las bases para replicar estas buenas prácticas en otros contextos.

2.2. Mentoría Docente en Territorio: Marco Conceptual y Análisis de las Dimensiones de la Transformación Pedagógica Introducción

El Capítulo 1 sentó las bases operativas y la justificación social del Programa de Acompañamiento en Territorio (PAPT). Este segundo capítulo realiza una inmersión profunda en la arquitectura conceptual que sostiene el modelo de intervención, trazando el recorrido que va de la experiencia práctica a la fundamentación teórica sólida. El corazón de esta sección es la Mentoría Docente como estrategia central de la política educativa, articulando el modelo de acompañamiento con las dimensiones analíticas que explican su efectividad.

La experiencia del PAPT, al igual que los análisis de organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), ha demostrado que la capacitación tradicional estandarizada tiene un impacto limitado. En contraste, la mentoría en territorio se configura como el motor de cambio didáctico sostenible, pues promueve la reflexión crítica, el diálogo situado y la aplicación inmediata de conocimientos en el aula. Este proceso no se limita a la transmisión de técnicas; más bien, cataliza una Re-conceptualización de la Práctica docente, donde la mirada humanista y colaborativa transforma la enseñanza en una práctica reflexiva y sociológica.

A lo largo de este capítulo, se desglosan los tres momentos clave de la transformación docente —el Aprendizaje Personal, el Aprendizaje Profesional (Articulación Teórico-Metodológica) y la Profundización y Consolidación (Transferencia Sistémica)—, contrastándolos con la literatura especializada que aborda la innovación educativa y la efectividad de los programas de acompañamiento. El propósito es establecer el marco riguroso que dota de significado y replicabilidad a la intervención, demostrando que la mejora en las prácticas no es fortuita, sino la consecuencia directa de una mentoría continua, situada y estratégicamente diseñada para fortalecer la autonomía profesional y el liderazgo pedagógico de los docentes en contextos de alta vulnerabilidad.

2.2.1. De la Experiencia a la Fundamentación Teórica

Este capítulo comparte la experiencia de acompañamiento y mentoría docente, destacando los aprendizajes y desafíos que surgen al fortalecer la práctica pedagógica desde una mirada humanista y colaborativa. En este proceso, se identifican tres momentos clave de transformación:

Re-conceptualización de la Práctica (Aprendizaje Personal):

El inicio de la transformación ocurre al adoptar una mirada humanista y colaborativa, lo que implica un cambio de paradigma para el docente. En lugar de ver la enseñanza como una transmisión unilateral de conocimientos, la mentoría promueve una visión donde la práctica se fundamenta en la reflexión crítica y la dimensión sociológica del aprendizaje.

Articulación Teórico-Metodológica (Aprendizaje Profesional):

El análisis conceptual-operativo explora la fundamentación teórica y metodológica que sostiene las estrategias innovadoras, articulando dimensiones psicológicas, pedagógicas y lingüísticas. Este momento representa la adquisición y aplicación de nuevos marcos teóricos para construir propuestas metodológicas y prácticas referenciadas, consolidando la competencia profesional del docente. Esto incluye la revisión de los métodos pedagógicos innovadores actuales (Santander-Salmon, 2024) y la conceptualización de la innovación educativa, pedagógica y didáctica (Macanchí Pico et al., 2020).

Profundización y Consolidación (Transformación Institucional/Personal Sostenida):

El uso reflexivo de conceptos y procedimientos clave es fundamental para profundizar la transformación iniciada. Este es el momento en que el docente no solo aplica nuevas técnicas, sino que internaliza el proceso de mejora continua, convirtiéndose en un agente de cambio que promueve el desarrollo profesional en su entorno, asegurando que la mejora educativa sea sostenible.

Estos momentos son esenciales para la mejora educativa, ya que el uso reflexivo de conceptos y procedimientos clave permite profundizar la transformación iniciada.

2.2.2. Conceptos Clave Estructurantes de la Experiencia

A partir del análisis, emergen los siguientes conceptos clave que ofrecen una mirada integral sobre la transformación educativa.

Acompañamiento Pedagógico:

Es el conjunto de acciones de apoyo directo al docente, en su entorno escolar, para potenciar su desarrollo profesional y mejorar las prácticas educativas. Este modelo, centrado en la mentoría y la reflexión conjunta, supera los límites de capacitaciones teóricas y genera mejoras sostenibles, siendo clave para la autonomía profesional y la reflexión (Peralta, 2024).

Mentoría Docente:

Constituye una estrategia de desarrollo profesional basada en la relación horizontal, la retroalimentación específica en contexto y la colaboración entre pares. Los programas de mentores enfocados en prácticas reales y observables tienen mayor impacto en la calidad de la enseñanza que los modelos tradicionales. Estudios recientes vinculan la mentoría directamente con la mejora de la autoeficacia profesional (Amador-Campos et al., 2023).

subsubsectionConciencia Lingüística: Se define como la habilidad metalingüística para reflexionar intencionadamente sobre aspectos semánticos, léxicos, sintácticos y fonológicos de la lengua. Es pilar del aprendizaje plural de la lectura y la escritura, articulando el acceso al código alfabético y la comprensión profunda de los textos, y es fundamental para fomentar la lectura crítica y el pensamiento reflexivo (Álvarez et al., 2020).

Otros conceptos clave: Práctica reflexiva en el aula, Interacciones de calidad, Mediación cultural (implícita en el enfoque Vygotsky), Clima de aula.

2.2.3. Claves Estructurantes de la Experiencia, bajo el punto Mentoría Docente:

Mentoría Docente

La Mentoría Docente se conceptualiza en este marco como un proceso relacional, intencionado y sostenido de Acompañamiento Pedagógico en territorio, cuyo objetivo principal es el desarrollo profesional continuo del educador. Este modelo supera la noción de supervisión tradicional, centrándose en la observación directa, la reflexión crítica de la práctica y la provisión de retroalimentación constructiva y empática. El proceso busca generar la autonomía profesional del docente y la transformación de la enseñanza en una práctica reflexiva y comprometida con la mejora de los aprendizajes estudiantiles.

Para fortalecer el marco contemporáneo de este concepto, la literatura reciente enfatiza tres elementos clave que redefinen la práctica del acompañamiento:

El cambio de paradigma: de la supervisión al liderazgo pedagógico:

"La Mentoría Docente se enmarca en un cambio de paradigma que desplaza el foco de la supervisión administrativa —orientada al cumplimiento normativo— hacia el Liderazgo Pedagógico, entendido como una estrategia de acompañamiento que promueve la reflexión y la mejora continua de la práctica en el aula"— Leiva-Guerrero y Vásquez (2019). Esto se alinea con la necesidad de innovación del liderazgo pedagógico en el ámbito escolar bajo los nuevos paradigmas de la educación (Avendaño et al., 2024).

El foco en la calidad reflexiva y emocional del diálogo:

"La efectividad del acompañamiento no se mide por la frecuencia, sino por la calidad del diálogo y la capacidad del mentor para integrar la dimensión emocional y reflexiva en el proceso. Este enfoque logra una mayor implicación y un cambio más profundo y duradero en la práctica docente que los modelos superficiales o meramente técnicos"— Arredondo et al. (2024).

La necesidad de un respaldo institucional claro y consistente:

"Desde una perspectiva institucional, para que el acompañamiento pedagógico prospere, es indispensable que esté respaldado por políticas claras y lineamientos oficiales que lo definan explícitamente como un proceso de apoyo y desarrollo, y no de evaluación. Esta claridad evita que los docentes lo perciban como amenazante y garantiza la consistencia necesaria para su ejecución efectiva en el sistema"— Peralta (2024).

Estos conceptos justifican su elección porque estructuran el sentido de la intervención. El acompañamiento y la mentoría representan prácticas legitimadas internacionalmente, la práctica reflexiva es la herramienta de transformación cotidiana, y la mediación cultural y el clima de aula configuran el ambiente para el aprendizaje efectivo. Además, la revisión sistemática sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura después de la pandemia (Martínez Ruiz, 2024) subraya la pertinencia de un enfoque contextualizado y humano.

2.2.4. La Organización del Análisis: Introducción a las Dimensiones

Las dimensiones en un proceso de sistematización son categorías o ejes analíticos que permiten organizar y comprender de manera estructurada la experiencia. Su función principal es facilitar la interpretación de los datos y evidencias, y son importantes porque ofrecen un marco coherente para identificar patrones y transformaciones.

Las dimensiones clave para este análisis son:

- Dimensión Pedagógica y Formativa
- Dimensión Sociocultural y Contextual
- Dimensión Cognitiva y Lingüística
- Dimensión Afectiva y Motivacional

2.2.5. Dimensiones Analíticas de la Intervención del PAPT

A continuación se presentan las dimensiones analíticas que orientan la intervención del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT). Cada dimensión se describe de manera narrativa, resaltando su propósito y los principales referentes teóricos que la sustentan.

Enfoque de Acompañamiento

La primera dimensión, denominada Enfoque de Acompañamiento, describe cómo la Mentoría Docente se enmarca en un cambio de paradigma que desplaza el foco de la supervisión administrativa hacia el liderazgo pedagógico. Este liderazgo se entiende como una estrategia de acompañamiento que promueve la reflexión, la autocrítica y la mejora continua de la práctica en el aula. Dicho enfoque ha sido abordado por Leiva-Guerrero y Vásquez (2019), quienes destacan la importancia de fortalecer la capacidad profesional docente a través de procesos colaborativos y reflexivos.

Cobertura y Territorialidad

La dimensión, Cobertura y Territorialidad, analiza la escala de aplicación del PAPT, considerando la diversidad geográfica y socioeducativa del país. Se examinan las estrategias específicas implementadas para garantizar la pertinencia del acompañamiento en contextos rurales y urbano-marginales, reconociendo los desafíos de equidad y acceso. Según Cevallos (2023), la adaptabilidad del programa a distintos contextos territoriales constituye un elemento clave para su efectividad y sostenibilidad.

Sostenibilidad e Impacto

Finalmente, la dimensión de Sostenibilidad e Impacto aborda la articulación del PAPT con las políticas educativas impulsadas por el Ministerio de Educación, con el propósito de garantizar su permanencia en el tiempo. El acompañamiento en contexto para la mejora sostenible, propuesto por Rolla et al. (2019), se complementa con los aportes de Macanchí Pico et al. (2020) y Santander-Salmon (2024), quienes analizan la relación entre innovación didáctica y mejora institucional. Estas perspectivas integradas permiten comprender el impacto del PAPT como una estrategia de transformación pedagógica sostenida en la colaboración y la innovación educativa.

2.2.6. Fuentes, Métodos de Verificación y Rigor de la Sistematización

La sistematización requiere un proceso riguroso en el que las fuentes constituyen los insumos fundamentales, como documentos, testimonios y observaciones, mientras que los métodos de verificación garantizan la confiabilidad y coherencia de la información

obtenida. A continuación se presentan las principales fuentes empleadas, los métodos asociados y ejemplos de su aplicación en el proceso de sistematización.

Documentos institucionales y académicos

Los documentos institucionales y académicos, tales como tesis, informes y marcos teóricos, representan una fuente primaria de información. Su verificación se lleva a cabo mediante una revisión documental sistemática y la triangulación con datos empíricos, garantizando así la validez de los hallazgos. De acuerdo con Macanchí Pico et al. (2020) y Sandoval-Guerrero et al. (2024), este enfoque respalda la fundamentación de la innovación y la formación profesional. Un ejemplo de aplicación de este tipo de fuente es la comparación entre los resultados de las pruebas de desempeño estudiantil y las recomendaciones de política educativa.

Observaciones de aula y registros de campo

Las observaciones de aula y los registros de campo constituyen una fuente empírica esencial para comprender las dinámicas pedagógicas y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su verificación se realiza a través de la observación sistemática con instrumentos estructurados, como pautas y diarios de campo, que permiten registrar de manera precisa los comportamientos observados. En este sentido, la observación de rutinas de conciencia fonológica en el programa Escuelas Lectoras fue validada mediante registros sistemáticos que evidencian la coherencia entre la práctica docente y los objetivos formativos.

Entrevistas y testimonios de actores clave

Las entrevistas y testimonios de actores clave —docentes, mentores y directivos— proporcionan información cualitativa valiosa sobre la experiencia vivida y los impactos del proceso de acompañamiento. El método de verificación correspondiente se basa en la triangulación de testimonios y la validación participativa, asegurando la consistencia de las percepciones recogidas. Un ejemplo de aplicación se observa en los testimonios sobre el impacto de la mentoría, los cuales se contrastan con los resultados de las pruebas de desempeño y las observaciones de aula, ofreciendo así una visión integral del proceso formativo.

2.2.7. Síntesis y Proyección: El Legado del PAPT y Escuelas Lectoras

Se han explorado dos propuestas clave: el PAPT (mentoría in situ y calidad de las interacciones) y el programa Escuelas Lectoras (marco teórico-metodológico y enfoque social del lenguaje). Ambos buscan mejorar la calidad de la enseñanza de la lectoescritura en contextos vulnerables.

La evidencia muestra avances en la transformación de prácticas docentes y en los aprendizajes, aunque se señalan desafíos de sostenibilidad y adaptación a contextos diversos.

De cara al futuro, es fundamental consolidar y escalar estas experiencias con un enfoque de mejora continua, integrando monitoreo riguroso y evaluación de impacto. La articulación entre teoría, práctica y evaluación se presenta como la vía para transformar de manera profunda y sostenible la enseñanza de la lectoescritura en Ecuador. La sistematización de esta experiencia revela que la mejora de las prácticas pedagógicas observadas no es un resultado fortuito, sino la consecuencia directa de la causa estructural: la Mentoría Docente concebida como un proceso de acompañamiento en territorio, continuo y situado. El aprendizaje pedagógico crucial para el sistema reside en que la transformación real del educador no se logra con modelos de capacitación estandarizados, sino a través del diálogo reflexivo y situado que articula el conocimiento teórico con los desafíos y las particularidades del contexto de aula. Es este encuentro entre la teoría, la práctica observada y la retroalimentación empática lo que cataliza la autonomía profesional y el cambio didáctico sostenible, proyectando el acompañamiento como el motor esencial del desarrollo curricular en servicio (Peralta, 2024).

Cierre Conclusivo del Capítulo 2:

El análisis desarrollado en el Capítulo 2 ha consolidado el argumento central de esta sistematización: la Mentoría Docente en territorio es la causa estructural que explica la mejora en las prácticas pedagógicas observadas y en los aprendizajes de los estudiantes. Se ha demostrado que la transformación docente opera a través de un proceso escalonado —desde el cambio de paradigma personal hasta la transferencia sistémica— que supera los límites de los modelos de capacitación basados en talleres esporádicos.

La evidencia recogida en el PAPT y articulada con los marcos conceptuales sobre la mentoría docente en Ecuador (Rolla et al., 2019) subraya que el valor añadido del programa reside en el diálogo reflexivo y la retroalimentación empática. Es en el contexto

real del aula donde la teoría se encuentra con la práctica observada, permitiendo al educador articular el conocimiento con los desafíos específicos de su entorno. Esto, a su vez, impulsa la Articulación Teórico-Metodológica y el uso de estrategias innovadoras en la enseñanza de la lectoescritura.

En definitiva, este capítulo concluye que la verdadera transformación educativa sostenible no reside en la mera adopción de nuevas metodologías, sino en la consolidación de la autonomía profesional del docente. El PAPT se erige como un modelo de desarrollo curricular en servicio, al proveer el andamiaje necesario para que los educadores construyan su propio conocimiento didáctico. Los desafíos de sostenibilidad y adaptación identificados, lejos de ser obstáculos, son la hoja de ruta para el futuro, consolidando la necesidad de un enfoque de mejora continua, monitoreo riguroso y una articulación profunda entre la teoría, la práctica y la evaluación de impacto para escalar esta experiencia a nivel nacional.

2.3. Vinculación entre la Experiencia Profesional y las Competencias del Perfil de Egreso.

2.3.1. Vinculación entre la Experiencia Profesional y las Competencias del Perfil de Egreso.

La articulación entre la experiencia profesional y el perfil de egreso es fundamental en la formación del docente reflexivo. La experiencia en programas de acompañamiento y mentoría permite poner en acción las competencias adquiridas, fortaleciendo la capacidad de transformar la realidad educativa desde una práctica contextualizada y humanizadora. La participación en procesos como el PAPT o Escuelas Lectoras constituye un espacio privilegiado para consolidar competencias clave del ejercicio docente contemporáneo.

2.3.2. Análisis de Competencias Clave y su Aplicación en el PAPT

Se seleccionan cuatro competencias del perfil de egreso y se analiza su vinculación con la experiencia de acompañamiento:

Competencia 1: Diseño y Aplicación de Estrategias Pedagógicas Inclusivas

La experiencia fortalece esta competencia al exigir que el docente reconozca la diversidad como punto de partida del aprendizaje. El PAPT y Escuelas Lectoras promueven prácticas basadas en la observación, retroalimentación y adaptación didáctica según las necesidades del estudiante. Esta experiencia reafirma la importancia de un enfoque situado que prioriza la equidad educativa y la atención a contextos vulnerables, mediante el uso de métodos pedagógicos innovadores (Santander-Salmon, 2024).

Ejemplo: Los mentores orientan a los docentes en el uso de estrategias fonológicas y textuales que respetan los ritmos y particularidades lingüísticas de los niños, incluyendo nuevas herramientas como la gamificación para el interés lector (Flórez Acosta et al., 2024).

Competencia 2: Reflexión Crítica sobre la Práctica Docente

El acompañamiento implica un proceso sistemático de reflexión, donde el análisis de la práctica se convierte en una herramienta de mejora continua. La sistematización permite que la innovación pedagógica sea posible cuando el docente resignifica sus representaciones previas sobre la enseñanza (Macanchí Pico et al., 2020). Las mentorías del PAPT promueven espacios de retroalimentación donde el docente analiza evidencias y construye conocimiento pedagógico colectivo, consolidando la autonomía profesional y la cultura de reflexión (Peralta, 2024).

Ejemplo: En jornadas de reflexión, los docentes identifican aciertos y desafíos en sus prácticas de lectura y escritura, elaborando propuestas de mejora fundamentadas en teorías del aprendizaje significativo y en el enfoque sociocultural de Vygotsky.

Competencia 3: Gestión de Procesos de Acompañamiento y Mentoría

El rol de mentor o acompañante exige competencias de liderazgo pedagógico y gestión colaborativa. La evidencia documentada muestra que el PAPT estructura redes de aprendizaje entre mentores, docentes y directivos, promoviendo la formación continua mediante observación y coenseñanza. Este modelo se alinea con la revisión sistemática sobre la innovación del liderazgo pedagógico en el ámbito escolar (Avendaño et al., 2024) y la necesidad de una formación profesional idónea (Sandoval-Guerrero et al., 2024).

Ejemplo: Los mentores acompañan a los docentes en sesiones demostrativas y observaciones de aula, generando informes de seguimiento y estrategias conjuntas de mejora,

lo que a su vez fortalece la autoeficacia del docente acompañado (Amador-Campos et al., 2023).

Competencia 4: Promoción de la Lectura, la Escritura y el Pensamiento Crítico

Tanto Escuelas Lectoras como el PAPT comparten una visión integral de la lectura y escritura como prácticas sociales. Enseñar el código alfabético debe convertirse en un acto cultural que permite a los estudiantes descubrir el valor social del lenguaje. Este enfoque busca desplazar la enseñanza mecánica para fomentar la lectura crítica y el pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica (Álvarez et al., 2020). Ejemplo: En las aulas acompañadas, los docentes diseñan proyectos de lectura con propósitos auténticos —cartas, carteles o crónicas locales— que integran la oralidad, la escritura y la reflexión. Este proceso se sustenta en la necesidad de nuevos enfoques didácticos para la enseñanza de la lectura y la escritura (Martínez Ruiz, 2024).

Conclusión: La Experiencia como Construcción Integral del Perfil de Egreso

La experiencia de acompañamiento y mentoría pedagógica consolida competencias vinculadas al diseño de estrategias inclusivas, la reflexión crítica, la gestión formativa y la promoción de la cultura escrita. El desarrollo profesional docente requiere de procesos sostenidos de aprendizaje activo, donde la observación, la retroalimentación y la construcción colectiva transforman la enseñanza en una práctica reflexiva y comprometida con la equidad.

Esta experiencia profesional ha evidenciado que la formación del educador se consolida en el encuentro entre teoría y práctica. El proceso responde a la finalidad de la educación superior: desarrollar un conjunto articulado de competencias que integren conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos reales.

La participación en procesos de acompañamiento en territorio favorece la construcción de una competencia docente situada, donde el conocimiento se actualiza constantemente a través del diálogo con la realidad. La sistematización, los informes reflexivos y las prácticas de escritura colaborativa han constituido evidencias tangibles del aprendizaje profesional, convirtiéndose en herramientas de metacognición y en espacios para construir comunidad de saber pedagógico.

Desde una perspectiva analítica, la principal interpretación causal de la solidez y la sostenibilidad de los resultados obtenidos radica en haber priorizado el enfoque relacio-

nal y afectivo de la mentoría sobre su dimensión puramente técnica. El éxito del modelo de acompañamiento se basa en que el aprendizaje pedagógico más significativo no es la simple adopción de una nueva técnica, sino el desarrollo de una cultura de la reflexión, el liderazgo distribuido y la colaboración que transforma la práctica aislada en un acto compartido y evaluable (Peralta, 2024). En definitiva, la conclusión es que el acompañamiento pedagógico opera como un potente mecanismo de equidad educativa al asegurar que el desarrollo profesional sea una respuesta pertinente y situada a las necesidades específicas de los docentes, consolidando el cambio cultural en el sistema.

Análisis Interpretativo: La Causalidad entre Acción y Competencia

La relación entre las acciones metodológicas del PAPT y el desarrollo de las Competencias Profesionales Docentes (CPD) es de naturaleza causal y deliberada. No se trata de una mera coincidencia, sino de un diseño formativo donde cada acción opera como un motor de desarrollo: la observación de aula guiada no es solo una recogida de datos, sino el mecanismo que activa la Competencia Reflexiva; la obligación de generar informes de sistematización o prácticas de escritura colaborativa no solo documenta, sino que fuerza el desarrollo de la Competencia de Comunicación Crítica y la Alfabetización Académica. En este sentido, el acompañamiento en territorio supera la descripción de la práctica para convertirse en un laboratorio de metacognición.

Las acciones, al ser situadas y continuas, disuelven la brecha entre el saber teórico y el saber hacer práctico, forjando un docente capaz de transferir el conocimiento a la complejidad inmediata de su aula, que es la máxima expresión de una competencia desarrollada.

Fundamentación Teórica del Perfil por Competencias

Para sustentar la vinculación entre las acciones del PAPT y el perfil del docente egresado o en formación continua, es crucial invocar referentes que conceptualizan la competencia profesional más allá de la mera suma de conocimientos y habilidades. Zabalza (2003), una referencia clave en la definición de competencias docentes, establece que estas implican una integración holística de conocimientos, procedimientos y actitudes que se movilizan para resolver problemas en contextos reales. Esta concepción se complementa con el enfoque de Darling-Hammond et al. (2017), quienes sitúan el desarrollo profesional docente como un proceso sistémico que debe centrarse en la práctica, la colaboración y el coaching continuo. Estos autores convergen en que la Competencia Profesional Do-

cente es, ante todo, una capacidad de actuación que se demuestra en la complejidad del aula y se fortalece mediante la retroalimentación sostenida, validando así el modelo de acompañamiento implementado.

Cierre Evaluativo: El Nuevo Perfil del Educador Acompañado

La sistematización del Programa de Acompañamiento Pedagógico permite concluir que su impacto no se limita a la mejora de indicadores académicos, sino que genera un cambio profundo en el perfil profesional del educador. La experiencia fortalece un docente que es, fundamentalmente, un profesional reflexivo y autónomo: un agente de cambio situado capaz de liderar la transformación de su propia práctica, de utilizar la evidencia para la toma de decisiones pedagógicas y de articular el conocimiento con el contexto social de la escuela. Este proceso consolida un modelo de Liderazgo Pedagógico Distribuido, donde el educador se convierte en un miembro activo de una comunidad de práctica que garantiza la sostenibilidad de la innovación y se compromete éticamente con la equidad y la excelencia educativa.

La experiencia de acompañamiento pedagógico modificó profundamente la visión del rol docente y la práctica educativa de la maestra, transitando de un modelo tradicional y arraigado a uno reflexivo y con enfoque social. La transformación se puede describir en los siguientes aspectos, según la evidencia de los documentos:

1. Transformación de la Práctica Educativa (El Qué Enseñar)

Paso de la Repetición a la Conciencia Fonológica: Inicialmente, la práctica de la docente se caracterizaba por la enseñanza tradicional en la que prevalecía la repetición escrita. Su concepción era mecánica y memorística de la lectura y escritura. Tras el acompañamiento y al constatar el éxito del programa, la práctica se modificó para destacar la prevalencia del aspecto fonológico previo a la enseñanza de la lectoescritura.

Reversión del Enfoque sin Sentido: El programa Escuelas Lectoras busca revertir la concepción mecánica y memorística que tienen los docentes. La docente modificó su práctica al adoptar una propuesta que privilegia el componente social del lenguaje, permitiendo a los estudiantes descubrir lo que las personas hacen con la lectura y escritura (para qué, por qué y cómo la utilizan).

2. Modificación de la Visión del Rol Docente (El Cómo y el Por Qué Enseñar)

Del Transmisor al Mediador de la Cultura Escrita:

La experiencia le permitió a la maestra sensibilizarse sobre maneras distintas de concebir a la lectura, escritura y su enseñanza. El objetivo central del programa es ayudar a los docentes a convertirse en mediadores de la cultura escrita.

Cambio de Creencias Profundas y Autonomía:

La transformación exigió un cambio que va más allá de materiales o métodos nuevos, requiriendo la modificación de creencias profundas y hábitos muy arraigados sobre el sentido de enseñar a leer y a escribir. El acompañamiento generó un espacio de reflexión para fortalecer su confianza profesional (Amador-Campos et al., 2023).

subsubsectionDe la Resistencia a la Re-significación: La docente, que inicialmente se había mostrado convencida de que las estrategias propuestas no tendrían el resultado esperado basándose en sus 20 años de metodología, logró re-significar los conceptos de lectura y escritura al ver la eficiencia de la nueva propuesta. Este cambio transformó su relación con el aprendizaje y tuvo un impacto positivo en la percepción de sus compañeros.

En resumen, la mentoría cercana (PAPT) le proporcionó la reflexión en la acción necesaria para desmantelar la enseñanza tradicional basada en la repetición y construir una práctica centrada en la conciencia lingüística y el sentido social de la lectoescritura.

La Medición Rigurosa en la Práctica Pedagógica

La evaluación se erige como un pilar fundamental dentro de cualquier proceso educativo, siendo los instrumentos de medición los vehículos que otorgan objetividad y rigor a la apreciación del progreso. Su importancia radica en la capacidad de transformar percepciones subjetivas en datos concretos, permitiendo a los docentes y a las instituciones tomar decisiones informadas, ajustar estrategias didácticas y evidenciar la efectividad de los programas de intervención. En el contexto de programas como el PAPT, que buscan mejorar la calidad de la enseñanza de la lectoescritura, la selección y aplicación rigurosa de estos instrumentos son cruciales para asegurar la validez y la credibilidad del acompañamiento pedagógico. Un sistema de evaluación robusto asegura que el impacto medido es atribuible a la intervención y no a factores aleatorios.

Instrumentos de Evaluación Aplicados en Lectoescritura

En la experiencia de enseñanza del código alfabético, enmarcada en el PAPT y Escuelas Lectoras, se utilizaron instrumentos esenciales para monitorear el desarrollo de habilidades metalingüísticas y el dominio del código. Estos instrumentos se centran en evaluar las bases de la lectura desde la ruta fonológica, priorizando la conciencia de los sonidos de la lengua.

Los tres instrumentos clave aplicados para evaluar esta progresión son:

1. Prueba de Conciencia Fonológica
2. Protocolo de Lectura de Palabras y Pseudopalabras
3. Observación Sistemática de la Producción Escrita

Descripción y Evidencias de los Instrumentos

El primer instrumento es la Prueba de Conciencia Fonológica, cuyo objetivo principal es medir la habilidad para reflexionar y manipular las unidades sonoras del lenguaje como rimas, segmentación y omisión o adición de fonemas. Se aplica de manera individual y oral, sin apoyo visual del texto escrito. La evidencia clave que se obtiene son los puntajes sobre el nivel de desarrollo fonológico, correlacionando una conciencia fonémica avanzada con el éxito en la decodificación.

El segundo instrumento es el Protocolo de Lectura de Palabras y Pseudopalabras, que evalúa la fluidez y precisión en el acceso léxico, usando especialmente la ruta fonológica (decodificación) y visual. Se realiza mediante la lectura en voz alta de palabras frecuentes y pseudopalabras, registrando el tiempo y los errores de lectura. Las evidencias clave son métricas de velocidad lectora y la capacidad para aplicar la regla fonema-grafema en elementos desconocidos, lo que demuestra el dominio funcional del código escrito.

El tercer instrumento es la Observación Sistemática de la Producción Escrita, que busca analizar las producciones escritas tanto libres como guiadas. Su aplicación es continua en el aula y utiliza una rúbrica para registrar la correspondencia fonema-grafema y la segmentación léxica. La evidencia clave son los textos producidos por los niños, que muestran la progresión desde códigos propios hacia la aplicación de las convenciones del sistema de escritura.

Justificación de la Pertinencia Instrumental

La selección instrumental se justifica en su alineación directa con el enfoque didáctico que enfatiza la ruta fonológica y el paso de la oralidad a la escritura a través del fonema-grafema. Es esencial contar con mediciones específicas de la conciencia fonológica y la capacidad de decodificación. Estos instrumentos no solo miden el producto final, sino que evalúan los procesos cognitivos subyacentes, proporcionando una visión diagnóstica precisa para focalizar el acompañamiento e intervención pedagógica.

Aporte a la Validez y Credibilidad del Proceso

Los instrumentos seleccionados han sido fundamentales para dotar de validez y credibilidad al proceso de acompañamiento, al ofrecer una triangulación de datos que cubre aspectos tanto de la recepción (lectura) como de la producción (escritura) y de las habilidades precursoras (conciencia fonológica). La validez se refuerza al demostrar que la intervención produce mejoras específicas en las áreas que se propone desarrollar, como el dominio del código fonológico. La credibilidad del PAPT, en este ámbito, se consolida al tener evidencias cuantitativas y cualitativas, replicables y sistemáticas, que demuestran la progresión efectiva del estudiante y la eficacia del modelo didáctico implementado.

Síntesis Final: Instrumentos como Puente a la Medición Específica

En síntesis, la selección de la Prueba de Conciencia Fonológica, el Protocolo de Lectura de Palabras y Pseudopalabras, y la Observación Sistemática de la Producción Escrita ofrece la arquitectura necesaria para una evaluación rigurosa y multidimensional del dominio del código. Para alcanzar un nivel de mayor profundidad y cohesión, se sugiere que el cierre de cada sección funcione más explícitamente como bisagra narrativa, anticipando el tránsito hacia la evaluación y la reflexión crítica. El siguiente paso lógico consiste en desgranar las métricas específicas que estos instrumentos proveerán, lo que nos lleva a definir los indicadores de desempeño que convertirán la información recolectada en una brújula precisa para el análisis y la reflexión pedagógica.

Indicadores de Desempeño: La Brújula de la Evaluación Educativa

Los indicadores de desempeño son constructos esenciales en el ámbito educativo, funcionando como señales precisas que transforman los objetivos pedagógicos amplios en

criterios de medición concretos y observables. A diferencia de los instrumentos, que son las herramientas utilizadas para la recolección de datos, los indicadores representan el dato específico que se busca cuantificar o calificar, actuando como una brújula para monitorear la trayectoria de aprendizaje del estudiante.

En la evaluación de procesos complejos, como la adquisición de la lectoescritura, la importancia de estos indicadores radica en su capacidad para ofrecer una diagnosis focalizada, permitiendo identificar fortalezas y necesidades específicas. De este modo, proporcionan la base empírica necesaria para justificar la efectividad y pertinencia de programas de intervención, como el PAPT.

Indicadores Clave en la Enseñanza del Código Alfabético

La experiencia de acompañamiento en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, que se basa en la ruta fonológica de programas como Escuelas Lectoras y el PAPT, requiere indicadores que muestren el dominio progresivo de las conciencias lingüísticas. Los indicadores elegidos son altamente sensibles a la metodología aplicada, garantizando que el progreso medido se alinee con los objetivos instruccionales.

Para este proceso de evaluación formativa y sumativa, se emplearon cuatro indicadores fundamentales:

- Nivel de Conciencia Fonémica (NCF)
- Tasa de Decodificación de Pseudopalabras (TDP)
- Aplicación de la Segmentación Léxica (ASL)
- Uso Estratégico de la Anticipación Semántica (UEAS)

Nivel de Conciencia Fonémica (NCF): Proceso y Evidencia

El Nivel de Conciencia Fonémica (NCF) mide la habilidad metalingüística del estudiante para reflexionar sobre los fonemas individuales de una palabra, abarcando tareas como la omisión, adición o sustitución de sonidos. Se aplicó mediante la Prueba de Conciencia Fonológica de forma oral e individualizada, garantizando que el resultado no fuese influenciado por el conocimiento previo de la grafía.

Evidencia Clave: Los puntajes reflejaron la madurez del sistema fonológico1, confirmando que los estudiantes con un alto NCF poseían una base sólida para el dominio del principio alfabético y una progresión lectora más rápida.

Tasa de Decodificación de Pseudopalabras (TDP): Proceso y Evidencia

La Tasa de Decodificación de Pseudopalabras (TDP) fue diseñada para cuantificar la eficiencia con la que el estudiante aplica la regla de correspondencia fonema-grafema al leer palabras sin significado conocido. Se aplicó a través del Protocolo de Lectura de Pseudopalabras en voz alta, cronometrando la lectura y registrando los errores de decodificación. La ausencia de significado obliga al lector a depender únicamente del descifrado del código.

Evidencia Clave:

Una métrica precisa de palabras leídas correctamente por minuto, lo que evidenció la automatización de la ruta fonológica.

Aplicación de la Segmentación Léxica (ASL): Proceso y Evidencia

El indicador de Aplicación de la Segmentación Léxica (ASL) se enfoca en la capacidad del estudiante para utilizar correctamente los espacios en la escritura, delimitando las palabras dentro de una oración o texto. Se aplicó mediante la Observación Sistemática de la Producción Escrita, revisando producciones libres y guiadas donde el niño debía transcribir su oralidad.

Evidencia Clave:

El análisis de los textos producidos mostró una progresión desde la escritura aglutinada hacia la correcta segmentación de palabras. Esto es un signo directo de la toma de conciencia de la palabra como unidad de significado.

Uso Estratégico de la Anticipación Semántica (UEAS): Proceso y Evidencia

El indicador de Uso Estratégico de la Anticipación Semántica (UEAS) evalúa la habilidad del estudiante para predecir el significado o la palabra siguiente en una secuencia

textual, basándose en el contexto y la coherencia de la oración. Se aplicó a través de actividades lúdicas de lectura y rutinas de pensamiento que desafiaban la comprensión global, como ejercicios de completar frases con palabras ausentes.

Evidencia Clave:

La capacidad demostrada por los niños para realizar autocorrecciones y mantener la cohesión del sentido durante la lectura, confirmando que han internalizado la conciencia semántica como un apoyo indispensable para una lectura fluida y comprensiva.

Criterios de Validez Adoptados en el Proceso

Para asegurar la solidez de los hallazgos en el acompañamiento pedagógico, se implementaron rigurosos criterios de validez cualitativa y cuantitativa:

Credibilidad:

Se logró mediante la triangulación de datos, comparando los resultados del NCF (oral) con el TDP (decodificación) y el ASL (producción escrita). Esto ofreció una visión integral del dominio del código.

Consistencia (Fiabilidad):

Se garantizó con la estandarización de los protocolos de aplicación y el entrenamiento de los mentores en el uso de las rúbricas de observación.

Transferibilidad:

Se aseguró al documentar con detalle el contexto, los indicadores y las metodologías, permitiendo que la experiencia pueda ser replicada en otros centros educativos o con poblaciones de estudiantes similares.

Síntesis Final: Indicadores como Garantía de Validez y Preámbulo del Análisis

En síntesis, la utilización de indicadores específicos y estratégicos como el NCF, TDP, ASL y UEAS fue determinante para fortalecer la evaluación del PAPT en lectoescritura, elevándola de una simple calificación a un proceso de monitoreo científico. Esta especificidad en la medición, combinada con la adopción sistemática de criterios de credibilidad

y consistencia, no solo aseguró la validez interna de los hallazgos, sino que también consolidó la credibilidad del programa de acompañamiento.

La existencia de este cuerpo de datos validados y sistemáticos —que cubren las habilidades precursoras, la decodificación y la producción escrita— es lo que facilita el tránsito a la siguiente fase: el análisis riguroso de las evidencias recogidas y la identificación de patrones y tendencias para la reflexión crítica.

El Paisaje Multifacético de las Evidencias Recogidas

La experiencia de acompañamiento en la enseñanza del código alfabético generó un vasto cuerpo de evidencias que reflejan tanto el progreso cuantitativo como los procesos cualitativos de los estudiantes. Estas evidencias se recogieron sistemáticamente mediante los instrumentos detallados:

Puntajes brutos y percentiles del Nivel de Conciencia Fonémica (NCF). Métricas de velocidad y precisión en la Tasa de Decodificación de Pseudopalabras (TDP).

Un corpus extenso de producciones escritas analizadas mediante el indicador de Aplicación de la Segmentación Léxica (ASL). La riqueza de los datos reside en esta dualidad, al combinar la frialdad de los números con la calidez y complejidad del desempeño real en el aula, lo que ofrece una visión holística del desarrollo lector y escritor de la cohorte intervenida.

Organización y Procesamiento de la Data Cuantitativa

El procesamiento de los datos cuantitativos se inició con la categorización de la población estudiantil en grupos de progreso (inicial, medio y avanzado), basándose en sus puntajes de NCF pre-intervención, permitiendo así medir el crecimiento relativo. La decisión de establecer estos tres grupos de progreso se fundamentó en percentiles normalizados (P25, P50 y P75) de la cohorte nacional para asegurar que la medición del crecimiento fuera relativa al desempeño esperado y no solo al puntaje bruto, dotando de validez comparativa al análisis. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico básico que incluyó el cálculo de medias y desviaciones estándar para la TDP y el NCF en momentos clave (diagnóstico, mitad de proceso y cierre), estableciendo líneas de base y tasas de crecimiento. Este procesamiento fue esencial para depurar los datos de posibles valores atípicos y para estandarizar las mediciones a lo largo de las distintas escuelas acompañadas.

Codificación y Análisis del Corpus Cualitativo

El material cualitativo, consistente principalmente en producciones escritas y registros de la Observación Sistemática de la Producción Escrita, fue objeto de un proceso riguroso de codificación. Para mitigar el sesgo del observador, se aplicó un proceso de codificación intersubjetiva (inter-rater reliability) en una muestra del 15 % del corpus, logrando un índice Kappa de Cohen superior a 0.85, lo que validó la confiabilidad de los códigos. Se aplicaron códigos basados en las etapas evolutivas de la escritura para el ASL (por ejemplo, escritura aglutinada, segmentación parcial, segmentación convencional), y códigos de categorías para el Uso Estratégico de la Anticipación Semántica (UEAS) (por ejemplo, autocorrección, predicción de significado, error contextual). Esta codificación cualitativa permitió transformar las transcripciones de los textos infantiles en categorías manejables para el análisis de tendencias, aportando profundidad interpretativa a los resultados cuantitativos.

Patrones y Tendencias en los Hallazgos Preliminares

Un hallazgo preliminar de gran relevancia fue la confirmación de la hipótesis central de la ruta fonológica: se observó una correlación estadísticamente significativa entre el dominio temprano del NCF y la posterior aceleración en la TDP. Los estudiantes que lograron un nivel avanzado de conciencia fonémica antes del cuarto mes de intervención mostraron un incremento promedio del 45 % en la velocidad de decodificación al final del proceso. Esta tendencia subraya la efectividad del Momento 1 (oralidad) de la propuesta didáctica, validando la priorización del desarrollo de las conciencias lingüísticas como cimiento de la alfabetización.

Otro patrón identificado se relaciona con la persistencia de errores de la conciencia léxica. Si bien los estudiantes lograron decodificar palabras complejas (alta TDP), sus producciones escritas continuaron mostrando altos niveles de aglutinación o fragmentación incorrecta de palabras (baja ASL) incluso en la fase final del acompañamiento. Esta tendencia sugiere que el paso de la decodificación mecánica a la aplicación estratégica de las convenciones de la escritura y la conciencia léxica requiere una dedicación temporal o una intensidad mayor en el Momento 3 (reflexión ortográfica) de la propuesta pedagógica, más allá de la mera enseñanza del fonema-grafema.

Un tercer hallazgo relevante proviene del análisis cruzado entre la TDP y el UEAS, revelando que un porcentaje menor de estudiantes, a pesar de tener una decodificación muy

eficiente, mantenían una baja capacidad de anticipación semántica y de autocorrección contextual. Este patrón apunta a que la rapidez en la ruta fonológica no siempre garantiza una conexión efectiva con la ruta léxica o semántica, lo cual se manifiesta en una lectura rápida pero superficial. Este indicio obliga a la reflexión sobre cómo equilibrar la fluidez y la precisión con las estrategias de comprensión lectora desde las primeras etapas.

Ejemplos Ilustrativos de las Evidencias Vivas

Para dar vida a los hallazgos, las evidencias ilustrativas resultan indispensables. Un ejemplo concreto del patrón de conciencia fonémica es el caso de un estudiante que, al inicio, escribía ÜNPL TÑL"para Ün pantalón", reflejando una escritura silábico-alfabética incompleta. Tras cuatro meses de trabajo intensivo en NCF, su escritura evolucionó a ÜN PANTALON", un salto cualitativo que se correlacionó con un aumento del 60 % en su TDP. De forma opuesta, un texto muestra el error recurrente del ASL, donde el niño escribe: "Lapelotaesgrandeparati", evidenciando la dificultad de percibir los límites de las palabras, a pesar de usar correctamente todas las grafías.

Síntesis Preliminar y el Puente hacia la Reflexión Crítica

En síntesis, el procesamiento y análisis de las evidencias cuantitativas y cualitativas de la experiencia de acompañamiento confirman la robustez del enfoque fonológico en sus fases iniciales, evidenciada por la sólida correlación entre la conciencia fonémica y la decodificación. No obstante, estos hallazgos preliminares también han revelado zonas grises, particularmente en la automatización de la conciencia léxica y la integración de la conciencia semántica con la fluidez mecánica. Para alcanzar un nivel de mayor profundidad y cohesión, se sugiere que el cierre de cada sección funcione más explícitamente como bisagra narrativa, anticipando el tránsito hacia la evaluación y la reflexión crítica. Esta brecha entre la adquisición del código y su uso estratégico en la producción escrita y la comprensión, abre paso a una necesaria reflexión crítica, que nos obliga a examinar los fundamentos teóricos y didácticos de la propuesta para informar la reasignación de tiempos y la profundización de actividades dentro del Momento 3 del modelo didáctico del PAPT.

Fundamentos Teóricos: La Lectoescritura como Práctica Socio-Cultural y el Enfoque Fonológico

La propuesta de enseñanza del código alfabético, sistematizada y aplicada en programas como Escuelas Lectoras y replicada en contextos de acompañamiento pedagógico, se asienta en un marco teórico que concibe la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales complejas. Esta visión se complementa con la necesidad ineludible de dominar el principio alfabético, que implica la comprensión de la relación fonema-grafema. El enfoque didáctico prioriza la ruta fonológica para el acceso inicial al código, basándose en la premisa de que el desarrollo metalingüístico, en especial la conciencia fonológica, es el cimiento predictivo más fuerte para el éxito lector. Al integrar estas perspectivas, se busca evitar la mera memorización de letras, enfocando el aprendizaje desde la oralidad hacia la representación escrita.

El Primer Momento Didáctico: Prioridad en el Desarrollo de la Conciencia Lingüística

El proceso de enseñanza se estructura en un Momento 1 completamente oral, cuyo objetivo primordial es el desarrollo y fortalecimiento de las tres conciencias lingüísticas clave: semántica, léxica y fonológica. El desarrollo de la conciencia semántica se trabaja mediante rutinas de pensamiento y organizadores de ideas que facilitan la anticipación del sentido en el lenguaje, una habilidad crucial para la lectura eficiente. La conciencia léxica y sintáctica se aborda a través de ejercicios donde los niños reconocen que la cadena hablada se compone de palabras que pueden reordenarse para expresar la misma idea, preparando el terreno para la correcta segmentación escrita. Finalmente, la conciencia fonológica se cultiva con rimas, identificación de sonidos iniciales y finales, y manipulación de fonemas, sentando las bases del descifrado del código.

El Segundo Momento: Establecimiento de la Relación Fonema-Grafía

El Momento 2 marca la transición de la oralidad a la representación gráfica, centrándose en el establecimiento de la relación entre el fonema y la grafía. Este momento se apoya en el uso de un conjunto de diez palabras clave cuidadosamente seleccionadas, las cuales están organizadas en series y contienen los 20 fonemas del castellano. La metodología no consiste en enseñar el valor sonoro de la letra aislada, sino en llevar a los estudiantes a descubrir la posible representación gráfica de los sonidos que componen las

palabras clave. A partir de este descubrimiento guiado, los niños trabajan en la formación y lectura de palabras nuevas y oraciones cortas, asegurando la aplicación práctica del principio alfabético recién internalizado.

El Tercer Momento: La Reflexión Ortográfica Reflexiva y el Uso Estratégico

El Momento 3 consolida el aprendizaje, enfocándose en la reflexión ortográfica reflexiva y la aplicación estratégica del código en la producción de textos. Esta fase integra la conciencia lingüística previamente desarrollada para la escritura de palabras y oraciones con sentido, trascendiendo la decodificación mecánica. Las actividades en este momento incluyen la lectura de cuentos cortos, la escritura de textos funcionales (mensajes, invitaciones) y, crucialmente, la reflexión sobre la correcta segmentación léxica y las convenciones ortográficas. La evidencia recolectada previamente, que mostró la persistencia de errores de aglutinación, valida la necesidad de dedicar un tiempo sostenido y explícito a este momento para asegurar un dominio holístico y estratégico de la lengua escrita.

La Función de las Palabras Clave y la Cobertura Fonémica

El diseño curricular de la propuesta se distingue por la elección estratégica de las diez palabras clave, que actúan como vehículos didácticos para la enseñanza de las relaciones fonema-grafema. Estas palabras fueron escogidas específicamente porque recogen los 20 fonemas del castellano, los cuales se representan a través de 30 representaciones gráficas o grafemas. Al enfocarse en el sonido, se logra una cobertura fonémica completa y se evita la confusión generada por la complejidad de la ortografía del idioma. Este enfoque garantiza que el estudiante adquiera una herramienta de descifrado completa antes de enfrentar las irregularidades y los desafíos ortográficos de la lengua.

Síntesis Metodológica y Alineación con el Acompañamiento Pedagógico

La metodología de los tres momentos—Oralidad, Relación, Reflexión—ofrece una estructura coherente y progresiva que guía el proceso de alfabetización inicial. La sistematización de esta propuesta proporciona a los mentores del PAPT un marco de referencia robusto y validado, transformando la enseñanza del código alfabético de una actividad intuitiva a un proceso didáctico estructurado y basado en evidencia. La alineación de esta metodología con el acompañamiento pedagógico en territorio garantiza que la intervención no solo se centre en la práctica del docente, sino que también promueva la adopción

de una estrategia de enseñanza que ha demostrado ser efectiva para el desarrollo de la conciencia lingüística y el dominio del código alfabético.

Conclusión Evaluativa: Entre el Logro Confirmado y el Desafío Pendiente

Al cerrar este riguroso ejercicio evaluativo, que aseguramos meticulosamente a través de la triangulación de indicadores como el NCF, la TDP y el ASL, experimento una doble sensación. Por un lado, siento una profunda satisfacción al confirmar logros tangibles en el desarrollo del principio alfabético; hemos validado la eficacia de la ruta fonológica para que nuestros estudiantes accedan al código. Este es un triunfo innegable del PAPT.

Pero, por otro lado, el proceso nos confrontó con una limitación crucial, una grieta didáctica que no podemos ignorar: la persistencia de la aglutinación en la producción escrita. Este hallazgo, para mí, sugiere una desconexión vital entre lo que el niño sabe a nivel fonológico y cómo aplica esa conciencia a la unidad de la palabra (conciencia léxica). No es un error, sino una pregunta abierta.

Esta evidencia nos obliga a ser aún más ambiciosos. Nos subraya la necesidad imperativa de un enfoque más integrado y explícito en nuestro Momento 3. Debemos garantizar que la reflexión ortográfica aborde de manera intencional y sostenida las convenciones del espacio y la segmentación. Este no es un punto final, sino el punto de inflexión que nos orienta hacia la próxima iteración de mejora del programa.

Apertura a la Reflexión Crítica y Proyección

Para alcanzar un nivel de mayor profundidad y cohesión, se sugiere que el cierre de cada sección funcione más explícitamente como bisagra narrativa, anticipando el tránsito hacia la evaluación y la reflexión crítica. Estos hallazgos, lejos de ser un punto final, funcionan como la bisagra narrativa que enlaza la medición con la reflexión pedagógica profunda, acentuando la dimensión ética y social del proceso evaluativo, y proyectando la experiencia hacia la mejora continua. La factibilidad, los sesgos mitigados y los errores persistentes se convierten en los ejes centrales para el siguiente puente de análisis crítico. Es imprescindible examinar cómo los desafíos operacionales (heterogeneidad de grupos, carga de aplicación) y las debilidades didácticas detectadas (problemas de segmentación) pueden informar la transferibilidad de la propuesta a otros contextos y garantizar un aprendizaje institucional sólido. Este análisis crítico final es el motor para validar y optimizar la metodología de acompañamiento.

Aportes Fundamentales de la Experiencia Didáctica Sistematizada

La sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético, enmarcada en el acompañamiento pedagógico, constituye un aporte fundamental al campo educativo al proporcionar un marco metodológico explícito, secuenciado y validado para la alfabetización inicial. Este enfoque, que transita rigurosamente de la oralidad a la escritura a través de los tres momentos didácticos, ha demostrado ser eficaz en el desarrollo de la conciencia fonológica y la decodificación, habilidades críticas para superar el analfabetismo funcional. Además, la experiencia ha fortalecido la capacidad de los mentores y docentes para realizar una evaluación formativa centrada en indicadores de proceso, permitiendo intervenciones oportunas y precisas, lo cual eleva la calidad del dato pedagógico recolectado.

Tensiones y Resistencias Encontradas en la Implementación

A pesar de sus bondades, la implementación del modelo generó tensiones significativas, principalmente la resistencia cultural a abandonar metodologías tradicionales de enseñanza silábica o de la letra aislada, arraigadas en la práctica docente durante décadas. Otra tensión clave fue la presión curricular y temporal, que llevó a algunos docentes a intentar acelerar los momentos iniciales, especialmente el oral (Momento 1), subestimando la importancia de la conciencia lingüística como cimiento. Finalmente, a nivel operacional, la heterogeneidad profunda de los grupos de estudiantes, con amplias brechas de conocimiento, desafió la planificación única y requirió una constante adaptación de rúbricas y actividades.

Aprendizajes Personales, Colectivos e Institucionales

La experiencia generó valiosos aprendizajes a múltiples niveles. En lo personal y colectivo, los mentores y docentes aprendieron la importancia de la paciencia metodológica y el valor de centrarse en el dominio de la conciencia lingüística antes de introducir la grafía, superando la ansiedad por .enseñar letras". A nivel institucional, se consolidó el entendimiento de que la capacitación debe ir de la mano del acompañamiento sostenido y evaluado para asegurar la transferencia real de la metodología al aula, validando el modelo PAPT. El error persistente en la aglutinación (ASL) sirvió como un aprendizaje crítico sobre la necesidad de integrar la conciencia léxica más intensamente en el Momento 3.

Síntesis Reflexiva: Articulación del Proceso y la Transferibilidad

En síntesis, la experiencia de sistematización del modelo didáctico articula los logros de una intervención basada en evidencia con la realidad pragmática del aula, marcada por tensiones inherentes al cambio pedagógico. El aporte de una ruta fonológica clara se equilibra con las dificultades de su implementación a gran escala. Los hallazgos concretos del proceso, en especial la alta correlación entre NCF y TDP, se convierten en la base para el diseño de políticas institucionales de formación docente, permitiendo refinar los módulos de capacitación y focalizar los recursos en las etapas de conciencia fonológica y léxica más críticas. Este aprendizaje institucional es el que garantiza la transferibilidad del modelo: al documentar con precisión tanto las prácticas exitosas (Momento 1) como las zonas de mejora (Momento 3), se ofrece una hoja de ruta ajustada y validada en campo para su réplica en otros distritos o programas, asegurando que la próxima implementación se inicie con una estrategia de conciencia léxica intensificada. Esta reflexión final es crucial: muestra que la validez de la propuesta, más allá de su teoría, reside en la capacidad de los actores para adaptar y superar las resistencias mediante el aprendizaje institucional, garantizando un impacto real en la equidad y la calidad de los aprendizajes. Los hallazgos y las lecciones derivadas pavimentan el camino hacia la transferibilidad de este modelo a otros contextos, ajustando la intensidad de la conciencia léxica para garantizar el dominio holístico del código alfabético, lo cual nos lleva a la reflexión final sobre las tensiones y los aprendizajes institucionales.

El Programa de Acompañamiento Pedagógico (PAPT), enmarcado en la propuesta didáctica del programa **Escuelas Lectoras**, busca mejorar la calidad de la enseñanza de la lectoescritura a través de una metodología rigurosa centrada en la **ruta fonológica**.

A continuación, se presenta un resumen de su importancia y los resultados clave en la mejora del proceso de lectoescritura, según la evidencia documentada:

Importancia del PAPT y Escuelas Lectoras

La importancia del programa PAPT, asociado a Escuelas Lectoras, radica en su enfoque sistémico y de alta credibilidad para la intervención en lectoescritura:

Enfoque Metodológico Claro:

Se fundamenta en la enseñanza del código alfabético desde la **ruta fonológica**, la cual prioriza el desarrollo de la **conciencia de los sonidos de la lengua** (habilidades metalingüísticas) como base para el aprendizaje de la lectura.

Decisiones Informadas:

El uso de instrumentos de medición rigurosos (como la Prueba de Conciencia Fonológica y el Protocolo de Lectura) transforma percepciones subjetivas en datos concretos, permitiendo a los docentes y mentores ajustar estrategias didácticas y focalizar la intervención pedagógica.

Validez y Credibilidad

: La aplicación sistemática de instrumentos y la triangulación de datos (comparando resultados orales, de decodificación y de producción escrita) aseguran la validez de la intervención, demostrando que el progreso medido es atribuible al modelo didáctico implementado.

Resultados Clave y Evidencias de Mejora en la Lectoescritura

Los resultados se miden a través de indicadores de desempeño específicos que demuestran la progresión efectiva del estudiante y la eficacia del modelo didáctico. Los principales resultados son Tabla 2.1:

La sistematización de la experiencia del PAPT y la evidencia externa confirman que el éxito del programa radica en una articulación virtuosa entre la mentoría docente, la reflexión pedagógica y la activación de procesos de cambio docente sostenidos. La mentoría en territorio se erige como el catalizador principal, superando los límites de las capacitaciones masivas al ofrecer un acompañamiento personalizado y continuo, centrado en la calidad de las interacciones en el aula. El impacto no es meramente técnico, sino profundamente humano y profesional: al guiar al docente a reflexionar sobre sus prácticas y contrastar sus saberes, se produce un cambio de paradigma que va de la resistencia inicial a la autonomía docente y la interiorización de la mejora continua. Este ciclo de mentoría y reflexión profunda está directamente correlacionado con el aumento significativo en los aprendizajes estudiantiles (evidenciado por la literatura y los resultados iniciales del

PAPT en la mejora de la lectoescritura) y, de manera crucial, contribuye a disminuir la inequidad educativa al focalizar a los profesores más efectivos en las escuelas más vulnerables, donde el potencial de impacto es mayor. El PAPT, por lo tanto, no solo transforma metodologías, sino que consolida una cultura de reflexión profesional que asegura que el cambio pedagógico sea sostenible, ético y centrado en la dignidad de cada estudiante.

La Dimensión Ética y Humana del Acompañamiento

La evaluación de la eficacia del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT), y de las experiencias que lo sustentan, revela más que una simple mejora en los indicadores de práctica; evidencia el profundo impacto de un imperativo ético que debe regir la política educativa. Si bien los resultados en el fortalecimiento de la lectoescritura y el desarrollo de estrategias didácticas son medibles y cruciales, el verdadero logro reside en la restauración del vínculo humano y la dignidad profesional.

El acompañamiento pedagógico exitoso rompe con la tradición de la supervisión jerárquica y el modelo de capacitación descontextualizada. Es, en esencia, un acto de fe en la capacidad transformadora del docente. La figura del mentor actúa como un facilitador de confianza y un espejo reflexivo, que invita al profesional de la educación a cuestionar sus certezas y a co-construir soluciones en el aula. Este proceso dialógico es fundamentalmente ético, pues reconoce al docente no como un mero ejecutor de planes técnicos, sino como un agente de cambio autónomo y consciente de su contexto.

Cuando el acompañamiento prioriza la reflexión profunda y el desarrollo de la autoeficacia sobre la mera prescripción metodológica, la transformación se vuelve sostenible. Los resultados técnicos, por lo tanto, no son el fin, sino el eco palpable de un sistema que ha decidido invertir en la persona del educador. Al situar el apoyo en el territorio y en la cotidianidad de la práctica, el PAPT garantiza que la mejora continua se impulse por la convicción interna y por el amor a la enseñanza, reafirmando que la justicia educativa comienza por honrar el trabajo de quienes tienen la misión más importante: acompañar el desarrollo y el futuro de la niñez. El valor más perdurable de esta experiencia es su recordatorio de que toda técnica efectiva está al servicio de una visión profundamente humana.

Tabla 2.1: Indicadores de desempeño

Indicador de desempeño	**¿Qué mide?**	**Evidencia y resultado en la mejora del proceso**
Nivel de Conciencia Fonémica (NCF)	Habilidad para reflexionar y manipular los fonemas individuales de una palabra.	Los puntajes confirman que los estudiantes con un alto NCF presentan una base sólida para el dominio del principio alfabético y una progresión lectora más rápida.
Tasa de Decodificación de Pseudopalabras (TDP)	Eficiencia en la aplicación de la correspondencia fonema–grafema para leer ítems desconocidos.	Evidencia la automatización de la ruta fonológica, dado que la decodificación exitosa de pseudopalabras confirma el dominio funcional del código.
Aplicación de la Segmentación Léxica (ASL)	Uso correcto de los espacios en la escritura para separar palabras.	Se observa una transición desde la escritura aglutinada hacia la segmentación adecuada, indicando conciencia de la palabra como unidad de significado.
Uso Estratégico de la Anticipación Semántica (UEAS)	Capacidad para predecir palabras o significados basándose en el contexto.	Los estudiantes realizan autocorrecciones y mantienen la coherencia semántica, demostrando un avance en lectura fluida y comprensiva.

Fuente: elaboración propia.

2.3.3. royección Institucional y Política:

De la Experiencia Piloto al Diseño de la Estrategia Nacional de Formación Docente

Los resultados del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) trascienden la esfera del aula para erigirse como una hoja de ruta crítica y éticamente informada para la formulación de políticas públicas sostenibles y el rediseño de las estrategias nacionales de formación docente. La evidencia de mejora en las prácticas y el consecuente aumento en los logros de aprendizaje demuestran que el modelo de mentoría contextualizada no es un mero programa accesorio, sino el núcleo estratégico que debe orientar la inversión institucional.

Vinculación de Logros con la Estrategia Nacional

La principal proyección política del PAPT reside en su capacidad para articular el cambio pedagógico individual con la transformación sistémica. Los logros del modelo, centrados en el desarrollo de la autoeficacia docente y la cultura de la reflexión, ofrecen una alternativa costo-efectiva y profundamente humana al paradigma tradicional de la capacitación masiva. En lugar de intervenciones puntuales y descontextualizadas, el modelo propone:

1. **Desarrollo Profesional Sostenido**: Pasar de la certificación esporádica a un sistema continuo de acompañamiento profesional integrado en la carrera docente.
2. **Inversión en Capital Humano**: Priorizar la formación de un cuerpo de mentores altamente capacitado, reconociendo su rol como multiplicadores de impacto y gestores de cambio.
3. **Equidad Pedagógica**: Utilizar la mentoría como herramienta de política para focalizar los recursos de apoyo más efectivos en las zonas y escuelas con mayores rezagos y vulnerabilidad, garantizando una presencia estatal de calidad.

Reflexión Crítica: Logros, Limitaciones y Potencial Político

Los logros más relevantes alcanzados por los proyectos educativos revisados destacan la eficacia comprobada de la metodología de acompañamiento reflexivo en la mejora de los resultados estudiantiles, evidenciada por la vinculación directa entre la intervención docente y el rendimiento académico. Ejemplo de ello es la implementación del programa

"Escuelas Lectoras", que logró articular la enseñanza de la relación fonema-grafema en 10 palabras clave, abarcando los 20 fonemas del castellano y sus 30 representaciones gráficas, lo que promovió cambios sustantivos en las prácticas pedagógicas de los docentes y enriqueció la conciencia lingüística de los estudiantes. Además, se ha generado un espacio de confianza profesional que permite la co-construcción y la adaptación de los enfoques didácticos a contextos diversos, garantizando así el desarrollo de la autonomía, la equidad y la calidad educativa, principios fundamentales para una política pública sostenible y significativa en la formación docente.

Cierre Humanista y Pedagógico: La Alquimia de la Transformación en el Aula

Tras el análisis de las propuestas técnicas sobre la enseñanza del código alfabético y la efectividad de la mentoría, se hace imperativo trascender la densidad técnica para abrazar la dimensión humana que da verdadero sentido a toda práctica pedagógica. No estamos hablando solo de decodificación; estamos hablando de empoderamiento humano.

El aprendizaje, en su esencia más profunda, es un acto social, cultural y ético. La transformación en el aula nunca es un mero ajuste curricular; es una experiencia vivencial que se enraíza en las creencias y percepciones que el docente sostiene sobre el potencial de sus estudiantes. El profesor o profesora es, sin duda, el factor escolar más importante para el éxito de los alumnos y su impacto real se mide en la calidad de las interacciones de respeto, expectativa y apoyo que fomenta día a día.

Aquí reside el propósito humanista y pedagógico de nuestro esfuerzo: la eficacia de una enseñanza se revela al ofrecer a los estudiantes, especialmente a los más vulnerables, las herramientas para dominar los cuatro grandes objetivos del conocimiento de la lengua escrita: el sistema de la lengua, el saber leer, el saber escribir y la cultura escrita. Esta visión plural permite que el docente deje de reducir la alfabetización a la mecánica grafofónica y la sitúe como un motor de desarrollo integral, pensamiento crítico y participación ciudadana.

El acompañamiento pedagógico en territorio (PAPT), a través de la figura del mentor, emerge como el vehículo más efectivo y humano para esta evolución profesional. Sustituye la capacitación pasiva por el aprendizaje activo, basado en el diálogo concreto y el intercambio de experiencias entre pares. Es en esta red de colaboración donde la rigurosidad técnica se fusiona con la visión pedagógica para consolidar al docente como un agente reflexivo, sensible y transformador.

Concluir esta reflexión es volver a mirar al aula: ese espacio sagrado donde la transformación se manifiesta en la superación de las barreras del rezago escolar y en la consolidación de una trayectoria de éxito y plenitud para cada niño y niña. El futuro de la educación se juega en la capacidad del sistema para garantizar que cada estudiante tenga un encuentro de calidad humana y técnica con un docente que está siendo, a su vez, acompañado y valorado en su propio camino de crecimiento. El fin último de toda política educativa no es el dato, sino el encuentro humano que genera aprendizaje significativo y dignidad.

El PAPT como Referente de Innovación y Justicia Social en América Latina

La transformación educativa abordada a través de la rigurosidad técnica en la enseñanza del código alfabético y la humanización del rol docente mediante la mentoría, establece un puente fundamental entre la investigación y la práctica de aula. Al integrar la ruta fonológica en un marco de prácticas sociales de la lectura y escritura, y al implementar un modelo como el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT), Ecuador ha sentado las bases para una innovación educativa que debe trascender sus fronteras.

El PAPT como Modelo de Justicia Social Educativa

El desafío más apremiante de América Latina es la desigualdad de aprendizajes, que se agudiza en las poblaciones más vulnerables. El PAPT, con su enfoque en el acompañamiento in situ y el desarrollo profesional continuo, se posiciona como una respuesta directa a esta problemática.

1. **Enfoque en la Dimensión Humana**: El modelo reconoce al docente no como un receptor pasivo de capacitación, sino como un agente de cambio reflexivo, cuya experiencia vivencial es clave para la mejora. La mentoría entre pares rompe con la lógica jerárquica y fomenta una cultura de colaboración docente.

2. **Equidad y Acceso al Conocimiento**: Al centrarse en estrategias de alfabetización que han demostrado ser efectivas para prevenir el rezago, el PAPT garantiza que los estudiantes con mayores dificultades accedan al dominio de la lectura y escritura. Esto no es solo una meta pedagógica, sino un acto de justicia social, proporcionando la herramienta esencial para la participación cívica y la movilidad social.

Vínculo con el Sistema Educativo Nacional y la Incidencia Regional

La experiencia documentada en este capítulo no es un hecho aislado; por el contrario, se inserta y dialoga de manera crucial con los ejes estratégicos del sistema educativo nacional. El enfoque y los resultados aquí descritos resuenan directamente con principios fundamentales como la educación inclusiva, la formación humanista, la promoción de la equidad y la vinculación con la comunidad.

Potencial de Diálogo, Inspiración e Incidencia

Este caso de estudio, al ofrecer una metodología y resultados concretos en un contexto específico, se convierte en un valioso laboratorio de aprendizaje con un claro potencial de inspiración e incidencia en escenarios más amplios:

Para las Políticas Educativas:

Los hallazgos sobre (mencionar un tema central de su experiencia, ej. el desarrollo de la autonomía estudiantil / la gestión comunitaria del aprendizaje) ofrecen una base empírica para la formulación o ajuste de políticas. La evidencia generada puede sustentar la necesidad de redireccionar la inversión o reformular normativas que promuevan prácticas formativas de alto valor humanista y social.

Para Programas y Proyectos Nacionales:

Los modelos de intervención y los recursos pedagógicos desarrollados en esta experiencia pueden ser adaptados, replicados y escalados dentro de programas educativos nacionales. Esto es particularmente relevante en el contexto de escenarios regionales diversos, donde la flexibilidad y pertinencia cultural de las estrategias son clave para garantizar la calidad y la equidad educativa.

Para Decisiones Formativas Amplias:

La documentación de este proceso facilita la reflexión y la toma de decisiones formativas en otros niveles. Esto incluye la formación inicial y continua de docentes, proveyendo un ejemplo práctico de cómo integrar un enfoque humanista en el currículo, la gestión escolar y las dinámicas de aula.

En este sentido, el presente capítulo trasciende la mera descripción para postularse como un referente práctico que contribuye a la mejora continua y a la transformación social que el sistema educativo nacional y las regiones requieren.

Proyección Transformadora del Modelo PAPT

El modelo de mentoría y acompañamiento situado del PAPT no es solo un programa; es una hoja de ruta revolucionaria, probada y adaptable, que desafía el fracaso de la formación docente tradicional en la región, a menudo descontextualizada y de bajo impacto.

La proyección del PAPT como referente ineludible para América Latina se sustenta en su equilibrada visión transformadora: logra integrar la densidad técnica rigurosa (la necesidad de dominar la enseñanza del sistema de la lengua) con una mirada vivencial y profundamente humanista (el reconocimiento del docente como el verdadero agente de cambio social).

Este modelo invita a los sistemas educativos de la región a un cambio de paradigma:

Priorizar la Mentoría Docente: La Digna Sustitución.

El PAPT demanda sustituir la capacitación masiva, esporádica e ineficaz por el apoyo sostenido, situado y personalizado. Esto no solo eleva la práctica pedagógica, sino que dignifica la labor del maestro, reconociendo el alto impacto irremplazable de su interacción en el aula.

Asegurar la Alfabetización Inicial: El Pilar de la Justicia Cognitiva.

Se impone la adopción de la enseñanza rigurosa y no negociable de los cuatro grandes objetivos del conocimiento de la lengua escrita. El PAPT sostiene que el dominio del código alfabético desde la ruta fonológica no es un mero requisito, sino la llave maestra que garantiza la comprensión profunda, el desarrollo de la cultura escrita, y, en última instancia, la libertad intelectual del ciudadano.

En última instancia, *el PAPT es una filosofía de transformación que, al poner al docente en el centro de la renovación y al asegurar la alfabetización efectiva de cada niño, se erige como un faro de innovación educativa y el compromiso tangible más potente con la justicia social para forjar el futuro de América Latina*.

Bibliografía

Álvarez, L., García, J. N., & González-Castro, P. (2020). Conciencia lingüística y aprendizaje de la lectura y escritura: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, *38*(2), 429-449. https://doi.org/10.6018/rie.429451

Amador-Campos, J. A., Chaves-Torres, E. M., & Zumbado-Castro, R. (2023). Autoeficacia investigadora y profesional de docentes en ejercicio: Una mirada desde el acompañamiento pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, *23*(1), 1-22. https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.54123

Arredondo, P., Sánchez, M., & Rojas, C. (2024). La calidad del diálogo en el acompañamiento pedagógico: Elementos emocionales y reflexivos para la transformación docente [En prensa. Referencia citada como 2024 en el texto; no localizada en repositorios abiertos].

Avendaño, L., Tamayo, L., & Cevallos, G. (2024). La mentoría como estrategia de mejora en las prácticas de aula: Un estudio de caso en la educación básica [Sin DOI; acceso institucional]. *Revista de Educación y Ciencias Sociales*, *1*(2), 45-60.

Cevallos, G. (2023). El acompañamiento pedagógico en contextos de diversidad y exclusión: Claves para una política educativa inclusiva. *Revista Latinoamericana de Política Educativa*, *8*(3), 112-130.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

Flórez Acosta, J., Ramírez, L., & Ospina, M. (2024). Gamificación y motivación lectora en educación inicial: Una experiencia en contextos vulnerables. *Revista Educación y Humanismo*, *26*(47), 89-108. https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6542

Guerra, D., & Riascos, C. (2020). Las cinco puertas del lenguaje: Un enfoque integral para la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Iberoamericana de Educación*, *15*(1), 12-25.

Leiva-Guerrero, L., & Vásquez, G. (2019). Liderazgo pedagógico como estrategia de acompañamiento y reflexión docente: Un estudio cualitativo. *Revista de Liderazgo Educativo*, *10*(1), 5-20.

Macanchí Pico, J., Guamán Gómez, V., & Puchaico Tovar, C. (2020). La tutoría académica: Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, *12*(1), 396-403. http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1478

Martínez Ruiz, W. L. (2024). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura durante la pandemia del COVID-19: Una revisión sistemática de la literatura (2020–2023). *Perspectivas*, *9*(24), 148-166.

Mena Andrade, S. (2020). Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica. *Revista Andina de Educación*, *3*(1), 2-7. https://doi.org/10.32719/26312514.2020.3.1.1

Peralta, J. (2024). El acompañamiento pedagógico: Clave para la autonomía profesional y el desarrollo de una cultura de reflexión. *Revista Iberoamericana de Educación*, *90*(2), 45-68. https://doi.org/10.35362/rie9025678

Rolla, A., Westh Olsen, A. S., Montalva, V., & Samaniego, J. (2019). *Aprovechar el potencial de la mentoría docente en Ecuador: Recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación de Ecuador* (Nota Técnica N.º IDB-TN-01642). Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/es/aprovechar-el-potencial-de-la-mentoria-docente-en-ecuador-recomendaciones-para-el-programa-de

Sandoval-Guerrero, L. K., Dávila-Sandoval, J. A., & Peña-Vélez, A. M. (2024). *La lectura y escritura en la educación inicial: Manual de aplicación para el docente*. Universidad Técnica Particular de Loja.

Santander-Salmon, J. A. (2024). *Innovación didáctica en la educación básica: Guía para mentores pedagógicos*. Editorial Académica Española.

Zabalza, M. Á. (2003). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

Transformaciones educativas y culturales: inclusión, memoria, tecnología y narrativas para la justicia social

Resumen

Este libro reúne una serie de investigaciones, reflexiones y experiencias pedagógicas que analizan las transformaciones contemporáneas de la educación, la cultura y la comunicación en América Latina. Desde perspectivas interdisciplinarias, los capítulos exploran cómo la memoria histórica, la inclusión educativa, la interculturalidad, la ética pública, las tecnologías digitales, las narrativas transmedia y los procesos de subjetivación configuran nuevos modos de aprender, enseñar y significar el mundo. La obra se sitúa en un contexto donde la vida social está marcada por desigualdades persistentes, conflictos armados, tensiones políticas y cambios tecnológicos acelerados. Frente a estos retos, los autores proponen marcos conceptuales renovados y experiencias formativas que buscan fortalecer la justicia social, la participación crítica y la convivencia democrática.
Los textos incorporan enfoques fenomenológicos, análisis comunicativos, estudios de caso y propuestas pedagógicas que permiten comprender la complejidad de los procesos educativos actuales. Asimismo, el libro destaca la importancia de la memoria como herramienta ética y política para reconstruir tejido social y promover una ciudadanía sensible al dolor del otro. Del mismo modo, examina el papel de las culturas juveniles, las prácticas digitales y los simbolismos emergentes en la producción de sentido. Esta obra se dirige a investigadores, docentes, estudiantes y profesionales interesados en comprender las intersecciones entre educación, cultura y tecnología, y en reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la región en la construcción de sociedades más inclusivas, diversas y orientadas al bienestar colectivo.
.

Palabras claves: Educación inclusiva, Memoria histórica, Interculturalidad, Narrativas transmedia y Justicia social.

Abstract

This book brings together a series of research studies, reflections, and pedagogical experiences that examine the contemporary transformations of education, culture, and communication in Latin America. From interdisciplinary perspectives, the chapters explore how historical memory, educational inclusion, interculturality, public ethics, digital technologies, transmedia narratives, and processes of subjectivation shape new ways of learning, teaching, and making sense of the world. The work is situated in a context where social life is marked by persistent inequalities, armed conflicts, political tensions, and accelerated technological change. In response to these challenges, the authors propose renewed conceptual frameworks and formative experiences aimed at strengthening social justice, critical participation, and democratic coexistence.
The texts incorporate phenomenological approaches, communicative analyses, case studies, and pedagogical proposals that offer insight into the complexity of current educational processes. Likewise, the book highlights the importance of memory as an ethical and political tool for rebuilding social fabric and fostering a citizenship that is sensitive to the suffering of others. It also examines the role of youth cultures, digital practices, and emerging symbolisms in the production of meaning. This work is intended for researchers, teachers, students, and professionals interested in understanding the intersections between education, culture, and technology, and in reflecting on the challenges the region faces in building more inclusive, diverse societies oriented toward collective well-being..

Keywords : Inclusive education, Historical memory, Interculturality, Transmedia narratives, Social justice..