



ENTRE CULTURA Y PRAXIS:

Sistematizaciones pedagógicas desde la identidad y la innovación en la educación superior

AUTORÍA

Carmen Graciela Zambrano-Villalba
David Delgado Santillan

**Entre cultura y praxis:
sistematizaciones pedagógicas desde la
identidad y la innovación en la
educación superior**

Autores

Carmen Graciela Zambrano-Villalba
David Antonio Delgado Santillan

© 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: Entre cultura y praxis: sistematizaciones pedagógicas desde la identidad y la innovación en la educación superior.

Autoría: Carmen Graciela Zambrano-Villalba / David Antonio Delgado Santillan.

Edición: Primera edición.

Año: 2025.

ISBN: 978-9942-596-68-0.

DOI: <https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-68-0>

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz.

Diagramación y diseño: Unidad de Diseño.

Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa.

Machala — Ecuador, diciembre de 2025.

Este libro fue diagramado en L^AT_EX.

Disponible en: <https://editorial.risei.org/>

Contacto: info@risei.org

Prólogo

La educación superior en América Latina enfrenta desafíos complejos y profundamente vinculados a los cambios sociales, culturales, tecnológicos y epistemológicos de las últimas décadas. En un contexto donde conviven transformaciones aceleradas, demandas de profesionalización y tensiones identitarias, los docentes universitarios buscan caminos para construir prácticas más humanas, pertinentes y orientadas al desarrollo integral de sus estudiantes. Este libro surge precisamente de ese escenario: de la necesidad de mirar la experiencia educativa con ojos críticos, de recuperar la memoria pedagógica y de transformar el aula en un territorio donde la cultura, la innovación y la reflexión se encuentren para resignificar el aprendizaje.

Las dos sistematizaciones que conforman esta obra pertenecen a áreas disciplinares distintas, pero comparten una convicción profunda: la docencia universitaria debe ser un acto consciente y reflexivo, capaz de dialogar con el pasado cultural, con el presente pedagógico y con las demandas profesionales del futuro. Tanto la formación docente como la formación en Ciencias de la Salud enfrentan retos comunes: estudiantes con diferentes trayectorias, currículos que buscan actualizarse, habilidades del siglo XXI que requieren ser desarrolladas y, sobre todo, la necesidad de formar profesionales sensibles, críticos y capaces de transformar los contextos donde actuarán.

El primer capítulo, dedicado a los juegos tradicionales, nos recuerda una verdad esencial: la educación no comienza en el aula, sino en la cultura. Antes de que existan teorías pedagógicas o metodologías, existen historias, saberes comunitarios, gestos que se transmiten de generación en generación y son altamente pertinentes en el escenario de la globalización con sentido local.

En efecto, los juegos tradicionales ecuatorianos, tales como el trompo, la rayuela, las canicas, no son simples actividades recreativas; son dispositivos culturales que han enseñado durante siglos valores como la colaboración, la paciencia, la creatividad, la convivencia y el sentido de pertenencia. Por lo tanto, el hecho de incorporarlos en la formación docente representa un acto de reivindicación: significa reconocer que los futuros maestros no solo deben dominar contenidos académicos, sino también comprender la identidad de los pueblos a los que servirán.

En un país pluriétnico y multicultural como Ecuador, la educación patrimonial no es un accesorio, sino una urgencia. La globalización, si bien abre nuevas oportunidades, también amenaza con diluir identidades locales. El capítulo muestra cómo el aula de posgrado se convirtió en un espacio de memoria viva, donde los maestrantes retomaron relatos familiares, evocaron sus infancias, compartieron costumbres de sus comunidades y redescubrieron la riqueza del patrimonio lúdico ecuatoriano.

Este proceso cultural en el marco educativo no solo fortaleció la convivencia, sino que generó un aprendizaje significativo y sensible. Es así que los juegos tradicionales se transformaron en herramientas pedagógicas capaces de hacer que la teoría cobre sentido, que la educación se vuelva emoción y que la identidad encuentre un lugar en la formación universitaria.

Mientras que el segundo capítulo se ubica en un horizonte distinto, pero complementario: el de la profesionalización del aprendizaje a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la carrera de Psicología. En un campo donde las competencias profesionales requieren integración entre teoría y práctica, el ABP se presenta como una respuesta metodológica transformadora. La sistematización analiza una experiencia desarrollada a lo largo de tres años, con la participación de 300 estudiantes en asignaturas clínicas y de salud. Los resultados son contundentes: cuando los estudiantes enfrentan problemas reales, investigan necesidades concretas en comunidades y trabajan en equipo con acompañamiento docente efectivo, desarrollan habilidades que ningún examen tradicional puede medir.

Los futuros psicólogos deben aprender a observar, interpretar, intervenir y evaluar. Estas capacidades no se generan memorizar contenidos, sino viviendo procesos, equivocándose, formulando hipótesis, encontrando soluciones y reflexionando sobre sus decisiones. El capítulo evidencia que el ABP no solo mejora la autonomía y el pensamiento crítico, sino que también fortalece competencias socioemocionales indispensables para el trabajo clínico: la empatía, la escucha, la toma de decisiones y la responsabilidad ética. Además, el acompañamiento pedagógico efectivo se consolida como un factor clave para guiar al estudiante sin invadir su autonomía, para orientar sin dirigir y para formar sin imponer.

Ambas sistematizaciones dialogan entre sí desde perspectivas complementarias: una recupera la cultura para fortalecer la identidad; la otra recupera la práctica para fortalecer la profesionalización y las implicaciones emergentes en un ecosistema cambiante.

Juntas construyen un mapa pedagógico donde la educación superior aparece como un espacio que, lejos de ser rígido o meramente técnico, puede ser profundamente humano, transformador y contextualizado, y ese es el desafío al cual todos estamos llamados.

En un tiempo histórico donde la educación universitaria enfrenta desafíos como la desmotivación estudiantil, la desconexión cultural, el exceso de tecnocracia y la desigualdad social, este libro ofrece un horizonte distinto. Propone que los docentes no esperen reformas externas para transformar su enseñanza, sino que comiencen por aquello que está al alcance de su mano: su experiencia cotidiana, sus relatos, sus intuiciones, sus errores, sus aciertos. Sistematizar experiencias no es un ejercicio burocrático; es un acto epistemológico, metodológico y político. Implica reconocer que el saber pedagógico también se construye desde abajo, desde el aula, desde la práctica viva.

Ambos capítulos muestran a docentes que no temen mirar su práctica con rigor; que observan, registran, analizan y reconstruyen. Y esa actitud es, en sí misma, un aprendizaje para toda la comunidad académica. En sociedades que demandan docentes reflexivos, investigadores de su práctica y capaces de actuar con sentido ético, este libro se convier-

te en un aporte valioso para el fortalecimiento de la educación superior ecuatoriana y latinoamericana. Cada página invita a reconocer que:

- La cultura es una fuente inagotable de aprendizaje.
- Los juegos tradicionales son herramientas pedagógicas.
- Las metodologías activas son caminos para la profesionalización.
- El acompañamiento docente es una forma de cuidado.
- La sistematización es un instrumento para la mejora continua.
- El aula es un lugar donde las historias personales se encuentran con el conocimiento académico.

Este libro recuerda que toda experiencia educativa puede y debe convertirse en conocimiento compartido, porque en la universidad no solo se enseña lo que se sabe, sino lo que se hace y lo que se es. Los capítulos aquí reunidos son un testimonio de compromiso, creatividad y humanidad. Invitan a los lectores a seguir sistematizando, reinventando y soñando una educación superior más sensible, más reflexiva y más transformadora.

Índice general

Prólogo	i
1. Sistematización de experiencias formativas del aprendizaje basado en proyectos en ciencias psicológicas	1
1.1. Introducción	4
1.2. Problematicación	5
1.3. Propósito de la sistematización	7
1.4. Valor de la experiencia áulica	9
1.5. Resultado esperado	10
1.6. Bisagra textual	12
1.7. Identificación de conceptos estructurales	13
1.8. Formulación de dimensiones	15
1.9. Construcción de indicadores	18
1.10. Fuentes y métodos de verificación	22
1.11. Dimensión Metodológica: el acompañamiento pedagógico efectivo	22
1.12. Dimensión Curricular - Práctica: La Articulación Teoría - Praxis y la Pertinencia	23
1.13. Dimensión Cognitivo-Autorregulatoria: El Desarrollo de la Autonomía y Competencias	23
1.14. La Operatividad como requisito de la sistematización	25
1.15. Fundamentación conceptual y operativa	27
1.16. Identificación de competencias del perfil de la carrera de psicología pre-sencial de la Universidad Estatal de Milagro	29
1.17. Resultados de aprendizaje vinculados a las competencias de la carrera	31
1.18. Actividades y evidencias	34
1.19. Reflexión sobre la alineación curricular	37
1.20. Transición hacia la operacionalización estratégica	39
1.21. Estrategias núcleo en acción	40
1.22. Estrategias de soporte aplicadas	42
1.23. Estrategias de contingencia desplegadas	45
1.24. Arquitectura del ecosistema estratégico	47
1.25. Transición hacia la evaluación	52
1.26. Indicadores de evaluación y criterios de validez	55
1.27. Hallazgos preliminares: patrones y tendencias	58
1.28. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad	63
1.29. Aportes significativos de la experiencia	66
2. Juegos tradicionales como patrimonio pedagógico en la formación docente	84
2.1. Introducción	86
2.2. Antecedentes del objeto de estudio	87
2.3. Problematicación	90

Tabla de Contenidos

2.4. Propósito de la sistematización	91
2.5. Criterios de valor	92
2.6. Delimitación del objeto de estudio	93
2.7. Relevancia de la experiencia	94
2.8. Marco conceptual referencial	97
2.9. Metodología de la sistematización de experiencias áulicas	101
2.10. Resultados de la sistematización	105
2.11. Conclusiones y consideraciones finales	107
2.12. Puente de cierre: reflexiones y recomendaciones	108

Sistematización de experiencias formativas del aprendizaje basado en proyectos en ciencias psicológicas

Carmen Graciela Zambrano-Villalba ¹

El capítulo ‘Sistematización de experiencias formativas del Aprendizaje Basado en Proyectos en Ciencias de la Salud’ analiza una experiencia docente desarrollada entre 2022 y 2025 en la carrera de Psicología de la UNEMI, con 300 estudiantes de asignaturas clínicas y de salud. Mediante una sistematización reflexiva sustentada en observación, registro de evidencias y análisis crítico, se describen estrategias de acompañamiento pedagógico efectivo orientadas a fortalecer la conexión teoría-práctica. Los resultados evidencian mejoras en el trabajo colaborativo, la autonomía, la autorregulación y el desarrollo de competencias profesionales, consolidando al ABP como una metodología transformadora para la formación en Ciencias de la Salud.

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

Índice

1.1. Introducción	4
1.2. Problematicación	5
1.3. Propósito de la sistematización	7
1.4. Valor de la experiencia áulica	9
1.5. Resultado esperado	10
1.6. Bisagra textual	12
1.7. Identificación de conceptos estructurales	13
1.8. Formulación de dimensiones	15
1.9. Construcción de indicadores	18
1.10. Fuentes y métodos de verificación	22
1.11. Dimensión Metodológica: el acompañamiento pedagógico efectivo	22
1.12. Dimensión Curricular - Práctica: La Articulación Teoría - Praxis y la Pertinencia	23
1.13. Dimensión Cognitivo-Autorregulatoria: El Desarrollo de la Autonomía y Competencias	23
1.14. La Operatividad como requisito de la sistematización	25
1.15. Fundamentación conceptual y operativa	27
1.16. Identificación de competencias del perfil de la carrera de psicología presencial de la Universidad Estatal de Milagro	29
1.17. Resultados de aprendizaje vinculados a las competencias de la carrera	31
1.18. Actividades y evidencias	34
1.19. Reflexión sobre la alineación curricular	37
1.20. Transición hacia la operacionalización estratégica	39
1.21. Estrategias núcleo en acción	40
1.22. Estrategias de soporte aplicadas	42
1.23. Estrategias de contingencia desplegadas	45

1.24. Arquitectura del ecosistema estratégico	47
1.25. Transición hacia la evaluación	52
1.26. Indicadores de evaluación y criterios de validez	55
1.27. Hallazgos preliminares: patrones y tendencias	58
1.28. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad	63
1.29. Aportes significativos de la experiencia	66

1.1. Introducción

Esta experiencia se desarrolló en la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador en la Facultad de Ciencias Sociales Comercial y Derecho en la carrera de Psicología modalidad presencial en el periodo 2022-2025, con 300 estudiantes de sexto y séptimo semestre de las asignaturas desarrolladas como Psicología de Emergencias, Psicología de la Salud, Psicopatología Clínica, Psicología Clínica, Psiquiatría y Farmacología.

Desde la perspectiva como docente de educación superior de más de 20 años de experiencia en la carrera de Psicología dirigiendo estas asignaturas, considero que el estudiante es responsable de adquirir el aprendizaje, pero para q pueda adquirir conocimientos, habilidades y actitudes de forma activa y significativa, permitiendo una vivencia profunda y la movilización de sus competencias en el campo de la psicología ha sido necesario innovar permanentemente las actividades áulicas en las diferentes asignaturas a cargo. Así sostienen (Aldas et al., 2025; Demera Arias, 2025; Pérez et al., 2025), referente al acompañamiento pedagógico efectivo que mejora significativamente el autoaprendizaje de los estudiantes de manera eficiente durante el proceso de la formación académica.

Esta iniciativa surgió cuando los estudiantes en una de las clases ratificaron que siempre trabajaban en grupo, pero no en equipo y no habían tenido un acompañamiento permanente en el desarrollo de los proyectos, por tanto, no habían alcanzado un aprendizaje que sea duradero y que potencie el perfil profesional desde el aula de clases. Este fue el punto de partida para compartir las experiencias vividas con los estudiantes desde el inicio hasta el final de la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. más allá de la memorización, buscando crear un impacto duradero en la persona al conectar los nuevos conocimientos con sus experiencias previas, intereses y emociones (Pinargo Añamisse et al., 2025; Rodríguez Viteri et al., 2025). Esta conexión permitió una comprensión más profunda, una participación activa y una aplicación práctica de lo aprendido en distintos contextos, fomentando así un aprendizaje que es relevante, motivador y transformador para el individuo.

Entonces se puede ratificar que a lo largo de la práctica docente se han establecido una serie de actividades que se consideraron imprescindibles para el aprendizaje significativo como lo es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Hasta que se encontró la manera más idónea de llegar al estudiante y lograr los objetivos propuestos al inicio del semestre.

Estas experiencias han sido la base fundamental para innovar permanentemente tomando en consideración los resultados de la interacción de elementos como el contenido

de la asignatura de acuerdo al micro currículo, entorno reales y virtuales que se utilizan para el desarrollo de las clases, recursos de aprendizaje, utilización del Moodle, Google Meet, entre otros y estar consciente del rol docente como mediador, creando un proceso que va más allá de la mera transmisión de información haciendo énfasis en promover el aprendizaje autorregulado (Gómez Zuñiga & Zevallos Loyola, 2024).

Por otro lado, el aprendizaje basado en proyectos es una metodología educativa en la que los estudiantes resuelven un problema o desafío del mundo real a través de un proyecto práctico, fomentando así el pensamiento crítico, la colaboración y la autonomía. Los estudiantes trabajan en equipo, investigan, aplican conocimientos y presentan un producto o solución final ante una audiencia, lo que aumenta su compromiso y desarrolla habilidades para la vida (Jiménez Gaona et al., 2025).

Se puede asegurar que estas experiencias van a enriquecer el aprendizaje de los estudiantes cuando existe un verdadero acompañamiento docente por tanto es fundamental que a nivel de la educación superior sea esta la iniciativa para superar enfoques educativos centrados en la transmisión-recepción de conocimientos, impulsando acciones que fomenten aprendizajes significativos mediante el vínculo cada vez más estrecho entre docentes, estudiantes y comunidad. Se profundiza en particularidades del Aprendizaje Basado en Proyectos y su valor para transformar el proceso formativo, apoyados en nuevos roles asignados al docente y al estudiante, así como en novedosas maneras de concebir los diferentes componentes didácticos.

1.2. Problematicación

El principal problema desde la perspectiva docente fue la dificultad de realizar una conexión efectiva entre la teoría y la práctica para desarrollar en los estudiantes competencias que fomenten el perfil profesional de manera pertinente y con calidad. En esta línea uno de los retos fue generar actividades prácticas relevantes, con un Aprendizaje Basado en Proyectos y resolución de problemas reales, donde los estudiantes puedan empoderarse del trabajo en equipo y que estén inmersos en estudios de casos reales (Pérez et al., 2025; Velásquez Monroy et al., 2021).

Esto implicó una planificación curricular intencional en un ambiente de aprendizaje contextual y comunitario que promueva la investigación acción, investigación empírica en la que prevalezca la autonomía del estudiante, la autorregulación de su propio aprendizaje sumado a los lineamientos dados en la clase (Castorina, 2025; Huacón Carranza

et al., 2023). Las competencias clave para un aprendizaje teórico-práctico incluyen el «aprender a aprender», que implica la metacognición y la gestión del propio proceso de aprendizaje; pensamiento crítico y resolución de problemas, para analizar situaciones y aplicar soluciones de manera efectiva; y la competencia digital, fundamental para manejar información y herramientas tecnológicas.

Son cruciales habilidades sociales como la comunicación y la colaboración, y capacidades personales como la autonomía, la iniciativa y la creatividad para impulsar la acción y la innovación en contextos (Centeno-Sandoval et al., 2025; Manosalvas Sánchez et al., 2025; Ruiz Muñoz & Vasco Delgado, 2025)

Una de las preocupaciones como docente comprometida en la educación superior y sobre todo en la formación profesional de calidad de los estudiantes en formación de grado, fue el no obtener un aprendizaje teórico-práctico integral de calidad en que los estudiantes construyan su aprendizaje con autosuficiencia, con bienestar y satisfacción personal para evitar sobre todo la rutina, que podría llevar a la desmotivación por las temáticas impartidas de manera teórica, además para evitar que se pudieran presentar dificultades de concentración, baja autoestima, y una menor capacidad para resolver problemas y aplicar conocimientos en contextos reales, esto desfavorecería el objetivo del docente centrado en la formación profesional del estudiante propuesto en el inicio del semestre (Del Valle et al., 2025; Tejada-Peña, 2025).

Una prueba indudablemente de esta problemática fue que en clases en ocasiones los estudiantes manifestaron que los proyectos que envían los docentes no son tan motivadores ni despiertan tanto el interés de ellos más bien lo consideran como una actividad de gran dificultad porque no tienen un acompañamiento permanente en el proceso del desarrollo de los mismos, fue ahí cuando se percibió la necesidad que ellos tenían de un acompañamiento personalizado para la elaboración, desarrollo y defensa de los proyectos.

Esta metodología permitió subdividir las clases de 60 minutos, 30 minutos teóricos y 30 prácticos para participar con cada equipo sobre las novedades, dificultades, relevancia u otros aspectos que desearan compartir con la docente y dar respuestas oportunas para esclarecer sus dudas y que puedan desarrollar cada actividad del proyecto con una mejor predisposición y motivación haciendo uso de su autosuficiencia, y automotivación al aprendizaje significativo y colaborativo. De esta manera considero que se puede eliminar barreras que puedan limitar el desarrollo profesional y la capacidad de adaptación a nuevas situaciones en el ejercicio de formación profesional.

Se puede asegurar que existe una problemática que se debe manejar desde el acompañamiento docente, con estrategias que fomenten el trabajo en equipo en la aplicación efectiva de la estrategia del Aprendizaje Basado en Proyectos en educación superior (Farinango Vásquez et al., 2025) (Sánchez Pazmiño et al., 2025; Farinango Vásquez et al., 2025). Esto implica que los estudiantes, guiados por un docente de manera eficiente, pueden resolver problemas o retos complejos de manera autónoma y colaborativa, y por último desarrollar competencias clave, como el pensamiento crítico, trabajo en equipo, al aplicar la teoría en situaciones prácticas, impactando positivamente en su motivación, rendimiento y preparación para la vida profesional.

1.3. Propósito de la sistematización

El propósito de fomentar un acompañamiento pedagógico efectivo en la ejecución, desarrollo y finalización del aprendizaje basado en proyectos es interactuar docente y estudiante para promover la reflexión sobre la práctica y la toma de decisiones de los cambios necesarios hacia un proceso de transformación para garantizar el logro del aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales en la formación de grado como pensamiento crítico, autoreflexión, autogestión del aprendizaje, resolución de problemas entre otros.

Así lo fundamentan Castillo Herrera y Silva Sánchez (2025) quienes sostienen que el ABP no solo favorece el aprendizaje significativo, sino que representa una oportunidad estratégica para reconfigurar la cultura educativa hacia un modelo más participativo, contextualizado y centrado en el estudiante, alineado con las demandas del siglo XXI (Aguilar Cango et al., 2025; Cano Lassonde, 2025; Quispe Cárdenas et al., 2025).

Un acompañamiento pedagógico efectivo es un proceso colaborativo y reflexivo en el que un experto (acompañante) guía a un docente para mejorar sus prácticas de enseñanza, centrándose en el protagonismo del estudiante. Implica una relación de confianza y respeto, basada en el diálogo y el intercambio de experiencias, para fortalecer las competencias profesionales del docente, lo que a su vez mejora el aprendizaje de los estudiantes.

De este modo argumenta Zambrano Muñoz et al. (2025) en el estudio sobre la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia para reducir el rezago escolar postpandemia, los efectos negativos de la educación remota entre otros, ya que promueve un aprendizaje activo, significativo y colaborativo, mejora la motivación y participación de los estudiantes vinculando la teoría con la práctica a través de experiencias reales.

Estos autores consideran que la implementación debe ser acompañada de una planificación y acompañamiento adecuado, formación docente y acceso a recursos para la integración exitosa del ABP. Por último, se requiere de un cambio cultural hacia enfoques pedagógicos más dinámicos y centrados en el estudiante.

Este acompañamiento pedagógico efectivo es importante para otros docentes universitarios que pudieran encontrarse con las mismas dificultades en el aula ya que le da la oportunidad de mejorar su práctica docente y al mismo tiempo fomentar en los estudiantes las competencias para el ejercicio profesional. En el estudio de Rivas Robleto y Lorenzo Curbelo (2025) los hallazgos mostraron que la incorporación de tecnologías y enfoques pedagógicos centrados en el estudiante promovió entornos de aprendizaje dinámicos, colaborativos y significativos.

Allí se identificó la necesidad de apoyo institucional para consolidar procesos de formación sostenibles, concluye que las políticas de formación docente deben priorizar el desarrollo profesional continuo, el uso pedagógico de la tecnología y la creación de entornos inclusivos para responder eficazmente a las demandas sociales y educativas actuales.

Con este texto se espera ofrecer un modelo replicable para a los docentes universitarios que busquen integrar la teoría con la práctica en las asignaturas a cargo, sobre todo para garantizar la efectividad de la estrategia ABP en la formación de grado en la educación superior.

El lector podrá encontrar en esta sistematización tanto un relato de experiencia como claves metodológicas para diseñar de manera efectiva el acompañamiento al estudiante en el proceso de ejecución de los proyectos áulicos, integrando la teoría y práctica como parte de las estrategias pedagógicas con rigor metodológico y académico generando aprendizajes transferibles y discutibles en otras comunidades universitarias.

El propósito de esta sistematización es mostrar cómo un acompañamiento pedagógico efectivo en la aplicación del aprendizaje basado en proyectos ABP, puede contribuir a mejorar la práctica docente y por otro lado potenciar el aprendizaje autorregulado y cooperativo desarrollando competencias pre profesionales específicas para el ejercicio profesional.

Es así que el acompañamiento pedagógico efectivo, optimiza y maximiza la efectividad del proceso de aprendizaje del ABP enfatiza la mejora en el logro de los aprendizajes y el desarrollo de competencias y prepara a los estudiantes para el futuro ejercicio profesional. Este acompañamiento individualizado guía a los estudiantes de manera personali-

zada, fomenta la autonomía y asegura que alcancen los objetivos de aprendizaje e impacta positivamente en el desarrollo de habilidades fundamentales para el mundo real.

1.4. Valor de la experiencia áulica

Esta experiencia aporta significativamente a mejorar el problema existente o incomodidad que manifiestan los estudiantes cuando no hay un acompañamiento efectivo en la ejecución del ABP, al ofrecer un resultado útil y eficaz se puede asegurar que se otorga un implemento estratégico innovador donde se prioriza una conexión única con los estudiantes en el proceso del desarrollo del ABP (Peña Maldonado et al., 2025; Robledo Ramón et al., 2015).

Esta conexión trata de unificar ideas o conocimientos para crear algo nuevo y valioso que se puede replicar en cualquier contexto universitario ya que considero que es una propuesta efectiva que promueve el aprendizaje significativo y colaborativo. Y es que la innovación, en el acompañamiento pedagógico efectivo, se puede identificar porque es un proceso dinámico, individualizado, que va más allá de la mera aplicación de las técnicas pedagógicas en el aula es mantener un vínculo positivo entre docente y estudiante en el proceso del aprendizaje, que busca mejorar continuamente los procesos educativos para formar estudiantes universitarios preparados para los desafíos de un mundo profesional cambiante.

Por otro lado, se asegura de que los estudiantes desarrollan adecuadamente las competencias profesionales relacionadas al ejercicio profesional y la investigación en el campo de la asignatura.

La correcta aplicación del acompañamiento pedagógico específico e individualizado por cada equipo de trabajo en el desarrollo del ABP con seguridad mejora las prácticas docentes, fortalece las competencias y la reflexión crítica e los estudiantes, lo que a su vez eleva el rendimiento académico y contribuye a una gestión institucional más eficaz sobre todo alineados a la misión, visión de la universidad y a los resultados de aprendizaje de la carrera por cada nivel de aprendizaje. Los beneficios incluyen el desarrollo de un trabajo colaborativo, la mejora de la autonomía y el liderazgo en los procesos educativos, la creación de entornos de aprendizaje más efectivos y significativos, y el fortalecimiento de vínculos entre los actores educativos.

Los aspectos más útiles y replicables de la experiencia docente que se comparte en este capítulo son las actividades estratégicas que se incorporan dentro del aula clase para

potenciar los métodos o estrategias relacionados al ABP, los mismos que pueden ser replicables en otros contextos universitarios como técnicas de aprendizaje activo con espacios para el análisis grupal y reflexión de los resultados obtenidos y los esperados, resolución de problemas en pareja y con el método Delphi entre otros, además el uso de recursos didácticos variados, en un ambiente de aprendizaje positivo y la planificación detallada. La claridad metodológica, la transparencia en la recopilación y análisis de datos y la disponibilidad de recursos son fundamentales para que otros puedan reproducir y comparar los hallazgos de esta experiencia.

Esta experiencia está fundamentada en las teorías del aprendizaje activo basado en proyectos que ha sido estudiada y referenciada por autores como Alomá Bello et al. (2022), quien sostiene que durante más de medio siglo un conjunto de teorías han postulado las ventajas del aprendizaje activo, y las implicaciones de este enfoque para la pedagogía, sin embargo, no se encontró suficiente información que abordara este tema de forma integral desde sus diferentes perspectivas investigativas, que va desde las descripciones de las ideas clásicas de Dewey, Montessori, Piaget y Vygotsky, hasta llegar al aprendizaje activo, por descubrimiento, a través de la experiencia, aprendizaje por indagación y aprendizaje autorregulado; y también los más recientes enfoques cognitivos sobre el aprendizaje activo.

Al respecto se puede asegurar que aprender de forma activa implica altos niveles de razonamiento y motivación, alineados a la educación superior rompiendo barreras de la pedagogía tradicional (Castillo Rosas & Cabral Rosetti, 2022; Enríquez Chasin, 2021; Espejo Leupín, 2016).

1.5. Resultado esperado

El objeto de estudio de esta sistematización fue abordar las estrategias metodológicas utilizadas en el aula en el proceso de desarrollo del ABP y los resultados en los estudiantes de formación de grado en las asignaturas que se han impartido en estos tres últimos años (2022-2025), por otro lado, potenciar la experiencia docente, estimulando la generación de una cultura de revisión y cambio pedagógico continuo e innovador, impulsando nuevas metodologías y enfoques de enseñanza y, por último, cumplir los lineamientos de una educación superior de calidad garantizando aprendizajes profundos y significativos formando profesionales competentes con actitud proactiva enmarcados en la investigación,

contribuyendo al desarrollo de la sociedad (Alomá Bello et al., [2022](#); Enríquez Chasin, [2021](#); Espejo Leupín, [2016](#)).

Este apartado se centra en las estrategias de acompañamiento especializados utilizadas en el proceso de las clases en los espacios de construcción y desarrollo de los proyectos áulicos en base al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) iniciando con la identificación de las necesidades de la comunidad donde van a realizar la intervención psicológica para ello se presentan claves para la detección como observa, registra y analiza, posteriormente elaborar una composición breve donde se describa las necesidades para luego con el método Delphi tomar decisiones con la estrategia metacognitivo de Alternativas, Posibilidades y Elecciones (APE) sintetizando las necesidades de la comunidad, avanzar con la evaluación inicial y al mismo tiempo sistematizando la estructura del proyecto de intervención psicológica en los diferentes ámbitos de la psicología de acuerdo a cada asignatura.

En efecto, se combinan estrategias a lo largo del semestre desde la teoría a la práctica de los contenidos programados en el silabo. Por su parte, la limitación temporal corresponde a los semestres académicos desde el 2022 al 2025 con la participación de 300 estudiantes matriculados legalmente en la carrera de psicología en asignaturas como psicología de emergencias, psicología de la salud, psicopatología clínica, psicología clínica, psiquiatría y farmacología.

El alcance de este apartado considera las evidencias registradas en clases de las actividades de acompañamiento pedagógico individualizado y grupal en el inicio de la estructura y finalización del ABP. Las evidencias registradas en el Moodle como talleres, exposiciones y otras actividades de aprendizaje requeridas con la finalidad de optimizar el aprendizaje significativo y colaborativo en los equipos previamente elaborados por los estudiantes participantes, (Castillo Rosas & Cabral Rosetti, [2022](#); Peña Maldonado et al., [2025](#); Robledo Ramón et al., [2015](#)).

Se opta por estas estrategias ya que permite a los estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio profesional de acuerdo a los resultados de aprendizaje de cada uno de los contenidos programáticos del silabo de las asignaturas. Esta sistematización es pertinente y relevante ya que en muchos contextos educativos se aplica el ABP.

Es así que Alonso-García ([2021](#)) ratifica que el ABP junto con un acompañamiento pedagógico efectivo incide significativamente en la adquisición de competencias necesarias para la innovación y el emprendimiento en el campo profesional. Estos resultados resaltan la importancia de integrar metodologías activas en el currículo educativo para fortalecer

el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de adaptación de los estudiantes. En resumen, este manuscrito procura optimizar la práctica docente en la educación superior con estrategias innovadores para el aprendizaje de los estudiantes.

El estudio queda limitado como el acompañamiento efectivo en el proceso de aplicación del aprendizaje basado en proyectos que abarca los apartados de acompañamiento para elaborar la estructura del proyecto hasta la elaboración del informe y defensa del mismo de manera que se optimicen las estrategias cognitivas, metacognitivas y colaborativas, así como estrategias de autorregulación del aprendizaje. Con esta delimitación se estableció el marco inicial que oriento el desarrollo del capítulo, asegurando coherencia narrativa y pertinencia analítica.

1.6. Bisagra textual

En el panorama actual de la educación superior, resulta indispensable trascender la mera transferencia de información para asegurar la formación de profesionales competentes y con una actitud proactiva. Una preocupación fundamental que surge de la práctica docente es la dificultad de lograr una conexión efectiva entre la teoría y la práctica para desarrollar el perfil profesional con pertinencia y calidad.

Este desafío se evidencia cuando los estudiantes manifiestan que los proyectos les resultan desmotivadores, incluso una actividad de gran dificultad, si no cuentan con un acompañamiento docente permanente en el proceso de su desarrollo. Se aborda esta problemática, proponiendo un sistema de acompañamiento pedagógico efectivo que optimice la ejecución, desarrollo y finalización del Aprendizaje Basado en Proyectos.

El objetivo es ofrecer un resultado útil y eficaz que sirva como implemento estratégico innovador, priorizando un vínculo positivo e individualizado entre docente y estudiante. En la parte introductoria, se describió el contexto donde se realizó la experiencia docente desde una percepción concreta y específica de la aplicación de la modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas o Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), proceso compartido entre los participantes, que facilita el desarrollo de competencias específicas que conducen a los actores en un caminar compartido en el desarrollo del aprendizaje significativo y colaborativo además de la autorregulación del aprendizaje.

A lo largo de la investigación, se explora las estrategias y claves metodológicas empleadas en asignaturas de la carrera de Psicología en la Universidad Estatal de Milagro, durante el período 2022-2025. El foco central se establece en el acompañamiento especia-

lizado para la construcción y desarrollo de los proyectos áulicos en base al ABP, comenzando con la identificación de necesidades comunitarias y culminando con la elaboración, informe y defensa del proyecto.

La metodología implica combinar la teoría y la práctica a lo largo del semestre donde se detallan actividades estratégicas como división de la clase teórico y práctico para el seguimiento a equipos, uso de la estrategia metacognitivo de Alternativas, Posibilidades y Elecciones (APE) para la toma de decisiones y el acompañamiento individualizado y grupal entre otros. Al final, los docentes podrán aplicar un modelo replicable que no solo mejora la práctica docente, sino que también fortalece el desarrollo de competencias pre profesionales como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la autorregulación del aprendizaje.

1.7. Identificación de conceptos estructurales

Los conceptos estructurales que articulan la presente sistematización se definen en concordancia con el eje temático centrado en la metodología activa y el apoyo docente en la educación superior como:

- Acompañamiento Pedagógico Efectivo.
- Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Competencias Profesionales.
- Aprendizaje Significativo y Colaborativo.
- Autorregulación del Aprendizaje.

Estos términos emergen de manera recurrente en la práctica docente y en las reflexiones escritas de los estudiantes participantes, los mismos que permiten dar cuenta de los ejes centrales de la práctica. En definitiva, la articulación de esta sistematización se fundamenta en cinco conceptos estructurales esenciales que reflejan la experiencia docente en la aplicación de metodologías activas.

Estos términos, identificados por su alta frecuencia en los archivos, se definen a continuación de manera clara y concisa dentro del marco temático del Aprendizaje Basado en Proyectos y el Acompañamiento Pedagógico. El acompañamiento pedagógico efectivo

hace referencia al proceso colaborativo y reflexivo en el que el docente guía al estudiante para optimizar sus prácticas de aprendizaje, enfocándose en la autonomía y en la mejora continua de la enseñanza. Es un vínculo positivo y personalizado entre el docente y el estudiante en el proceso de aprendizaje cuyo objetivo es mejorar el logro de los aprendizajes, el desarrollo de competencias y la preparación para el ejercicio profesional (Abanto Zorrilla et al., 2021; Morado & Ocampo Hernández, 2018; Rodríguez Vieira, 2023).

Por otro lado, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología educativa activa en la que los estudiantes, usualmente en equipo, resuelven un problema o desafío del mundo real a través de un proyecto práctico. Esta estrategia fomenta el pensamiento crítico, colaboración, autonomía y la aplicación de conocimientos en contextos reales, es el objeto de estudio de esta sistematización (Franco et al., 2016).

En este sentido es fundamental conceptualizar las Competencias Profesionales como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante desarrolla de forma activa y significativa para el ejercicio de su profesión, es el resultado final esperado de la aplicación de las estrategias pedagógicas y del ABP.

Entre los ejes temáticos también está el Aprendizaje Significativo y Colaborativo que es la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que crea un impacto duradero en el estudiante al conectar los nuevos conocimientos con sus experiencias, intereses y emociones previas (Moncini Marrufo & Pirela Espina, 2021; Rodríguez Marconi et al., 2023).

El aprendizaje significativo promueve una comprensión más profunda y una aplicación práctica de lo aprendido (Intriago-Cedeño et al., 2022). La Autorregulación del Aprendizaje en cambio hace refiere a la capacidad del estudiante para gestionar y monitorear su propio proceso de aprendizaje, lo cual incluye la metacognición. Es una competencia clave que se busca potenciar mediante el acompañamiento y las estrategias cognitivas (Guadalupe Beltrán et al., 2025).

El aprendizaje es un proceso activo, significativo y profundo mediante el cual el estudiante adquiere y moviliza conocimientos, habilidades y actitudes de forma permanente en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos y del acompañamiento pedagógico efectivo, este proceso no se limita a la acumulación de información, sino que se logra cuando el estudiante conecta los nuevos saberes con sus experiencias previas, garantizando una vivencia profunda y la aplicación práctica de lo aprendido. El objetivo final del aprendizaje, bajo este enfoque, es potenciar el perfil profesional y desarrollar competencias esenciales como la autorregulación y el pensamiento crítico.

El acompañamiento efectivo permite una guía y apoyo continuo, individualizado y grupal, que busca optimizar la efectividad del proceso de aprendizaje, efectividad que se mide de acuerdo a la condición del acompañamiento que maximiza la mejora en el logro de los aprendizajes, el desarrollo de competencias y la preparación para el futuro ejercicio profesional. En este sentido, el docente tiene un rol de mediador que va más allá de la mera transmisión de información, haciendo énfasis en promover el aprendizaje autorregulado y la innovación permanente en las actividades áulicas. Los estudiantes se consideran responsables de adquirir el aprendizaje, necesitando un acompañamiento permanente para lograr un aprendizaje que potencie su perfil profesional desde el aula asegurando el desarrollo de competencias que potencia las habilidades, actitudes y capacidades clave que se buscan fortalecer en el estudiante para el ejercicio profesional, tales como el pensamiento crítico, la autorreflexión, la autogestión del aprendizaje y la resolución de problemas.

La experiencia se organiza como un modelo estratégico centrado en la innovación pedagógica, donde el Acompañamiento Pedagógico Efectivo se establece como el eje catalizador para optimizar el Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta sinergia conceptual garantiza la superación de la desconexión tradicional entre la teoría y la práctica, promoviendo un aprendizaje significativo y colaborativo que impulsa directamente el desarrollo de competencias profesionales en el estudiante.

La experiencia se estructura, por tanto, en un ciclo virtuoso que va de la planificación docente al resultado estudiantil. Esta organización lógica y secuencial nos permite ahora abordar en detalle las dimensiones de análisis, abriendo el paso a la primera: la descripción de las estrategias implementadas en el acompañamiento docente durante la ejecución del ABP; y la segunda dimensión, el impacto directo de estas estrategias en la autorregulación y el logro de competencias del estudiantado.

1.8. Formulación de dimensiones

La formulación precisa de las dimensiones constituye un hito ineludible en el tránsito del problema de investigación al diseño metodológico operativo. Este proceso implica la descomposición del objeto de estudio en componentes analíticos concretos y abordables. Es a través de estas dimensiones que el investigador establece los límites claros de su indagación, definiendo cuáles aspectos específicos del fenómeno serán examinados y cómo se articularán en la matriz de constructo al análisis.

La superación de la brecha entre la teoría y la práctica en la formación profesional constituye el eje articulador de esta sistematización, demandando la formulación de dimensiones analíticas que permitan desglosar y comprender la experiencia docente. La dificultad inicial, centrada en generar actividades prácticas pertinentes para el desarrollo de competencias en el campo de la Psicología, exige una aproximación tridimensional que abarque el proceso de enseñanza, el contenido de la práctica y el resultado en el desarrollo del estudiante.

De esta manera, se definen la Dimensión Metodológica, la Dimensión Curricular-Práctica y la Dimensión Cognitivo-Autorregulatoria como pilares fundamentales para el análisis (Duarte Pérez, 2025; Guadalupe Beltrán et al., 2025; Quintanilla-López, 2025).

- **Dimensión Metodológica.** Esta dimensión se centra en el Acompañamiento Pedagógico Efectivo, entendido como el cómo el docente interviene intencionalmente para garantizar el logro de los aprendizajes y las competencias profesionales, tal como lo fundamenta Zambrano Muñoz et al. (2025) y Sepúlveda y Volante (2019). Esta metodología supera la mera instrucción, al consolidarse como un proceso colaborativo y reflexivo que promueve un vínculo positivo con el estudiante, incentivando la autorreflexión sobre la práctica y la toma de decisiones necesarias en el proceso de transformación (Arias Benalcázar et al., 2025).

La innovación radica en su naturaleza dinámica e individualizada, que busca mejorar continuamente los procesos formativos y la conexión con el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos (Cervantes Mata, 2024; Macanchí Pico et al., 2020). El acompañamiento efectivo es crucial para la sostenibilidad del ABP, transformándolo de una simple técnica en una estrategia integral que reconfigura la cultura educativa hacia un modelo participativo, contextualizado y centrado en el protagonismo del estudiante (Aguilar Cango et al., 2025; Cano Lassonde, 2025). Al gestionar la ejecución, el desarrollo y la finalización de los proyectos, el docente actúa como guía experto que fortalece las competencias profesionales, logrando que el ABP no solo favorezca el aprendizaje significativo, sino que también alinee la formación con las demandas del siglo XXI. La efectividad de este proceso depende, por tanto, de la capacidad para mantener un seguimiento pormenorizado y de la calidad del feedback ofrecido durante todo el ciclo del proyecto.

- **Dimensión Curricular-Práctica.** Esta dimensión se enfoca en el qué y dónde se aplica el conocimiento, resolviendo el problema de la desconexión con el perfil

profesional (Portilla Faicán et al., 2025). Esto implicó una planificación curricular rigurosa e intencional, orientada a generar ambientes de aprendizaje comunitarios que promuevan la investigación–acción y el estudio de casos reales (Prado Cuarezma, 2024).

La clave es la inmersión en escenarios auténticos de intervención psicológica, donde los estudiantes deben identificar las necesidades de la comunidad mediante métodos rigurosos como la observación, el registro, el análisis y la toma de decisiones, apoyándose en estrategias como el Método Delphi (Rodríguez Álvarez, 2008; Rodríguez Perón et al., 2010). Esta dimensión garantiza que el aprendizaje sea relevante y significativo, exigiendo que los proyectos áulicos se vinculen directamente con el ejercicio profesional.

El reto es configurar actividades que permitan a los estudiantes movilizar sus conocimientos en contextos complejos y cambiantes, promoviendo una actitud proactiva en la investigación y contribuyendo al desarrollo social (Alomá Bello et al., 2022). La pertinencia contextual se convierte, por lo tanto, en el mecanismo que asegura que la formación de grado cumpla con los lineamientos de una educación superior de calidad, garantizando la formación de profesionales competentes y socialmente responsables (Castro Chávez & García Estupiñán, 2018; Chávez Arias, 2018; León Urquijo et al., 2018; Roys Rubio & Pérez García, 2018).

- **Dimensión Cognitivo–Autorregulatoria.** Se concentra en el desarrollo de la autonomía y las competencias profesionales en el estudiante, representando el resultado directo del acompañamiento pedagógico en el marco del ABP. El autoaprendizaje se establece como la meta, en la cual el estudiante se responsabiliza de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes de forma activa y significativa, permitiendo la vivencia profunda y la movilización de sus capacidades (Alfaro Saavedra et al., 2025; Arias-Macias, 2025).

Este proceso requiere el fomento de la metacognición y la autorregulación del propio aprendizaje, habilidades esenciales para el éxito académico y profesional (Tejada-Peña, 2025). En esta dimensión se catalizan competencias profesionales clave para el psicólogo, tales como el pensamiento crítico para analizar situaciones de manera efectiva y la resolución de problemas para aplicar soluciones pertinentes. Asimismo, la competencia digital resulta fundamental para el manejo eficiente de

la información y de las herramientas tecnológicas en el entorno profesional contemporáneo.

En consecuencia, el acompañamiento pedagógico se evalúa en función de su capacidad para asegurar que los estudiantes no solo adquieran conocimientos técnicos, sino que desarrollen habilidades intrínsecas que les permitan adaptarse y sobresalir en un contexto profesional dinámico (Gómez Zuñiga & Zevallos Loyola, 2024). De este modo, cada dimensión cuenta con un respaldo conceptual sólido en la literatura especializada, funcionando como un puente entre la teoría y la realidad empírica a explorar. Al enraizar la formulación en postulados teóricos consistentes, se garantiza que las categorías de análisis no sean meras etiquetas descriptivas, sino herramientas conceptuales con alto valor interpretativo.

Una vez formuladas y validadas las dimensiones primarias que intervienen en el acompañamiento efectivo en la aplicación del ABP, el siguiente paso lógico es el desglose en indicadores o sub-dimensiones. Estos indicadores deben ser sensibles a las variaciones del fenómeno y servir como señales claras para la medición o la interpretación, ya sea cuantitativa o cualitativa. La concatenación lógica entre concepto, dimensión e indicador establece la cadena de inferencia que dota de solidez y replicabilidad al argumento científico de este capítulo (Jimenez Bajaña et al., 2025; Mendieta Lucas et al., 2025).

1.9. Construcción de indicadores

La sistematización de experiencias educativas innovadoras requiere establecer mecanismos precisos que permitan evaluar el impacto y la efectividad de la práctica docente motivo por el cual es necesario realizar la transición de la dimensión a la evidencia observable y es aquí donde los indicadores cobran un valor central.

Estos no son meros datos estadísticos, sino señales cualitativas-cuantitativas que traducen los constructos teóricos expresados en las dimensiones para llegar a hechos observables y medibles. Su necesidad radica en dotar de rigor científico a la experiencia, facilitando la identificación de logros, desafíos y áreas de mejora. En esencia, la construcción de indicadores es el proceso de transformar lo abstracto, como el acompañamiento efectivo, en evidencia empírica y documentable. Este ejercicio de concreción es fundamental para la replicabilidad y validación de la innovación pedagógica (Duarte Pérez, 2025; Jimenez Bajaña et al., 2025).

A continuación, se presenta el desglose operativo de las tres dimensiones clave de esta sistematización, con el objetivo de establecer un marco claro para la recolección de evidencias de la experiencia docente en la aplicación del acompañamiento pedagógico efectivo en la ejecución del aprendizaje basado en proyectos ABP. Así en la Dimensión Metodológica del Acompañamiento Pedagógico Efectivo se identificaron tres indicadores como son:

- *Frecuencia y calidad del feedback formativo*, caracterizado por el registro del número de interacciones docente–estudiante por proyecto y el grado de especificidad y orientación a la acción del feedback proporcionado.
- *Uso de estrategias de seguimiento personalizado*, cuya descripción permite la identificación de herramientas, sean estas digitales o presenciales, empleadas para el seguimiento individualizado del progreso del estudiante en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).
- *Tasa de culminación exitosa de proyectos*, donde se puede identificar el porcentaje de estudiantes que completan los proyectos con un nivel de calidad superior, evidenciando la gestión efectiva del docente.

El Acompañamiento Pedagógico Efectivo debe ser evaluado no solo por la presencia de acciones de guía, sino por su intencionalidad reflexiva y colaborativa (Sepúlveda & Volante, 2019). Este acompañamiento trasciende la instrucción directa, buscando incentivar la autoreflexión del estudiante sobre su propia práctica, una clave para la transformación profesional (Benalcázar-Haro et al., 2025).

La calidad del Feedback y el uso de metodologías de apoyo son cruciales para que el ABP se mantenga como una estrategia integral y contextualizada, fortaleciendo continuamente el vínculo pedagógico y la orientación hacia la competencia (Aguilar Cango et al., 2025; Cervantes Mata, 2024).

Un ejemplo de evidencia son los registros de la plataforma digital muestran que el docente emitió, en promedio, tres Feedback específicos por estudiante durante la fase crítica del proyecto, destacando no solo errores, sino sugiriendo estrategias concretas de mejora, como revisar la base de datos para validar el uso del Método Delphi antes de aplicarlo. En la Dimensión Curricular-Práctica se estableció la Articulación de la Teoría-Praxis y la pertinencia, donde se identificó tres indicadores, detallados a continuación:

- *Grado de vinculación contextual de los proyectos*, caracterizado por la medición de la relación directa entre los problemas abordados en los proyectos de aula y las necesidades reales de la comunidad o el campo profesional.
- *Grado de movilización de conocimientos teóricos en la intervención*, caracterizado por la observación de la capacidad del estudiante para citar, aplicar y justificar su toma de decisiones prácticas con soportes teóricos rigurosos de la Psicología.
- *Grado de uso de metodologías de investigación-acción*, caracterizado por el registro de la aplicación de técnicas de investigación validadas (como la observación sistemática, el registro de casos o el Método Delphi) para la recolección de datos en escenarios auténticos.

Esta dimensión se concentra en el "qué" se aprende y el "dónde" se aplica, resolviendo la histórica brecha de la desconexión con el perfil de egreso (Portilla Faicán et al., 2025). La pertinencia demanda que el diseño curricular sea intencional, configurando actividades que fuerzan al estudiante a movilizar su corpus teórico en escenarios de intervención auténtica, tal como se promueve en la investigación-acción (Prado Cuarezma, 2024).

Lograr que el aprendizaje sea significativo pasa por la conexión directa entre el aula y el ejercicio profesional, garantizando una formación de calidad y socialmente responsable (Aguilar Chávez et al., 2022; Chávez Vera et al., 2022). Un ejemplo de evidencia es el informe final del proyecto que incluye una sección de "Justificación Teórica de la Intervención" donde el estudiante usó las categorías de análisis de Alomá Bello et al. (2022) sobre fundamentos cognitivos para explicar por qué eligió una técnica de role-playing grupal sobre una individual, demostrando la movilización efectiva de conocimientos.

Por otra parte, en la Dimensión Cognitivo-Autorregulatoria para el desarrollo de la Autonomía y Competencias se establecieron estos indicadores:

- *El Nivel de Autoeficacia y Autonomía Percibida* descrita como la evaluación (vía encuesta o rúbrica) de la percepción del estudiante sobre su capacidad para iniciar, gestionar y finalizar las tareas del proyecto sin requerir intervención constante.
- *La Metacognición en la Práctica* descrita como el análisis de los diarios reflexivos o portafolios donde el estudiante describe cómo planificó, monitoreó y ajustó sus propias estrategias de aprendizaje durante el ABP (Alemán Caballero, 2025).

- *La Competencia Digital y Pensamiento Crítico* descrita como la evaluación de la integración de herramientas tecnológicas en la solución de problemas complejos del proyecto y la calidad de la argumentación en la toma de decisiones.

El autoaprendizaje es la meta de esta dimensión, pues el estudiante debe asumir un rol activo en la adquisición de competencias profesionales (Olid et al., 2020; Vergara Calderón & Rey Sánchez, 2024).

Los indicadores se centran en el fomento de la metacognición, que es la conciencia y control sobre el propio proceso de aprendizaje, habilidad esencial para el éxito profesional (Tejada-Peña, 2025).

El desarrollo de competencias profesionales, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, se cataliza cuando el estudiante es capaz de autorregularse, lo que le permite adaptarse y sobresalir en el dinámico entorno laboral (Gómez Zuñiga & Zavallos Loyola, 2024; Mendieta Lucas et al., 2025). Un ejemplo de evidencia es la sección reflexiva semanal del portfolio digital, el estudiante escribió: "Identifiqué que estaba procrastinando en la fase de análisis. Decidí implementar la técnica Pomodoro (planificación) y revisé mis criterios de evaluación cada hora (monitoreo), logrando así reconducir el tiempo de forma efectiva (ajuste)".

La Construcción de Indicadores no es un mero requisito metodológico; es la herramienta que confiere solidez y credibilidad a toda la sistematización. Al definir de manera clara y operativa qué constituye una "buena"práctica en cada dimensión, se transforma la narrativa de la experiencia en una demostración de impacto.

Estos indicadores permiten ir más allá de la descripción, ofreciendo una base robusta para la validación y, más importante aún, para la posterior replicabilidad de la experiencia en otros contextos educativos. De esta manera, garantizamos que las conclusiones extraídas estén firmemente enraizadas en la evidencia empírica (Abanto Zorrilla et al., 2021; Guadalupe Beltrán et al., 2025).

La Construcción de Indicadores es, en esencia, la herramienta que confiere solidez y credibilidad a toda la sistematización, culminando el tránsito entre el constructo teórico y el diseño operativo. Al definir de manera clara y operativa qué constituye una "buena"práctica en cada dimensión, se transforma la narrativa de la experiencia en una demostración de impacto con rigor empírico.

Estos instrumentos analíticos permiten ir más allá de la mera descripción, ofreciendo una base robusta para la validación y, más importante aún, para la posterior replicabilidad

de la innovación pedagógica en otros contextos. De esta manera, se establece la matriz de constructo que sustentará la fase subsiguiente de análisis e interpretación de datos, asegurando que las conclusiones extraídas estén firmemente enraizadas en la evidencia observable.

1.10. Fuentes y métodos de verificación

La construcción de indicadores, si bien es esencial, solo adquiere valor práctico cuando se definen claramente las fuentes de información y los métodos de verificación. Este proceso garantiza que la sistematización trascienda la mera opinión o la anécdota, anclando los hallazgos en la evidencia empírica. Se trata de especificar el "*dónde* el *cómo*" se recolectarán los datos que demuestren el grado de cumplimiento de los indicadores establecidos. Un diseño robusto de verificación asegura la trazabilidad de los resultados, haciendo transparente el proceso de transformación de la práctica educativa y su posterior análisis riguroso (Duarte Pérez, 2025; Lucero Baldevenites et al., 2025; Portilla Faicán et al., 2025). A continuación, se determinan las fuentes de verificación por dimensión analítica, es decir que, para cada dimensión, se ha identificado un conjunto de fuentes que representan los registros auténticos y directos de la experiencia, priorizando aquellos documentos institucionales y producciones estudiantiles que ya forman parte del ecosistema de aprendizaje.

1.11. Dimensión Metodológica: el acompañamiento pedagógico efectivo

El Acompañamiento Pedagógico se verifica a través de la documentación generada en la interacción docente-estudiante, privilegiando la revisión de los registros digitales sobre las percepciones subjetivas. Las principales fuentes son los logs de actividad en la plataforma virtual, el *Sistema de Gestión de Aprendizaje (SGA)* y las rúbricas de evaluación cualitativa aplicadas por el docente. Estos registros ofrecen una visión objetiva sobre la *frecuencia, especificidad y temporalidad del feedback* formativo (Arias Benalcázar et al., 2025). Se incluyen las planificaciones microcurriculares y los formatos de seguimiento docente, que detallan las estrategias explícitas diseñadas para el acompañamiento personalizado y la resolución de conflictos metodológicos durante el desarrollo del ABP.

Tabla 1.1: Fuentes y métodos de verificación de la dimensión metodológica del acompañamiento pedagógico efectivo

Indicador	Fuente de verificación	Método de verificación
Frecuencia y calidad del feedback formativo	Registros de feedback en la plataforma virtual (LMS/SGA)	Análisis de contenido y frecuencia de interacción
Uso de estrategias de seguimiento personalizado	Guías de acompañamiento docente y formatos de tutoría	Muestreo documental y matriz de codificación
Tasa de culminación exitosa de proyectos	Informes de notas finales e indicadores de deserción	Análisis descriptivo (porcentajes)

Fuente: elaboración propia.

1.12. Dimensión Curricular - Práctica: La Articulación Teoría - Praxis y la Pertinencia

La Dimensión Curricular-Práctica se sustenta en las producciones intelectuales y técnicas resultantes del proyecto, demostrando cómo el estudiante vinculó los saberes disciplinares con la realidad. La fuente principal es el *Informe Final del Proyecto*, que contiene la justificación teórica, la metodología aplicada y los resultados de la intervención. Esta documentación permite evaluar el grado de vinculación contextual y la movilización de conocimientos rigurosos (Prado Cuarezma, 2024). Asimismo, se analizan los *Instrumentos de Recolección de Datos* utilizados por los estudiantes (cuestionarios, guías de observación) y las memorias de aplicación, confirmando el uso de metodologías de investigación-acción pertinentes al campo de la Psicología (Castro Chávez & García Estupiñán, 2018; Roys Rubio & Pérez García, 2018).

1.13. Dimensión Cognitivo-Autorregulatoria: El Desarrollo de la Autonomía y Competencias

Para verificar el desarrollo de la autonomía y las competencias de orden superior, la fuente primordial es la producción reflexiva del estudiante, ya que es allí donde se evidencia la metacognición sobre el propio proceso de aprendizaje. El Portafolio (o Diario) Digital Reflexivo se convierte en el repositorio de esta evidencia, donde los estudiantes narran su planificación, monitoreo y ajuste de estrategias (Tejada-Peña, 2025).

Tabla 1.2: Fuentes y métodos de verificación de la Dimensión Curricular–Práctica: la articulación teoría–praxis y la pertinencia

Indicador	Fuente de verificación	Método de verificación
Grado de vinculación contextual de los proyectos	Acta de validación del proyecto con actores externos (si aplica) y matriz de problematización	Revisión de pertinencia y juicio de expertos
Movilización de conocimientos teóricos en la intervención	Sección de justificación teórica del informe final	Análisis de citas y referencias (índice de densidad teórica)
Uso de metodologías de investigación–acción	Instrumentos de recolección de datos y anexos metodológicos	Contraste con el método científico y diseño de casos

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se emplea una Encuesta de Autoeficacia Percibida (Ornelas et al., 2012) para cuantificar la percepción de control y capacidad del estudiante sobre sus tareas (Arias-Macias, 2025). Estos métodos, al complementarse, brindan una visión holística entre el dato cuantitativo de la percepción y la evidencia cualitativa de la práctica reflexiva (Alfaro Saavedra et al., 2025).

Tabla 1.3: Fuentes y métodos de verificación de la Dimensión Cognitivo–Autorregulatoria: el desarrollo de la autonomía y competencias

Indicador	Fuente de verificación	Método de verificación
Nivel de autoeficacia y autonomía percibida	Escala de autoeficacia (encuesta)	Análisis factorial exploratorio y media de respuestas
Evidencia de metacognición en la práctica	Entradas semanales del portafolio digital reflexivo	Análisis temático y codificación de estrategias
Aplicación de competencia digital y pensamiento crítico	Rúbrica de evaluación del informe final (sección argumentación)	Escala de valoración de juicios y uso de herramientas

Fuente: elaboración propia.

1.14. La Operatividad como requisito de la sistematización

La operatividad como requisito de la sistematización y de la clara articulación entre los indicadores, las fuentes y los métodos de verificación es el paso que transforma la intención conceptual *en un diseño metodológico plenamente operativo*. Esta matriz de constructo garantiza que la fase posterior de recolección y análisis de datos se realice con *rigor y consistencia*, elementos cruciales para la validez interna de la sistematización. Al establecer qué se mira, dónde se encuentra la prueba y cómo se procesará esa prueba, se dota a la experiencia de la solidez empírica necesaria para que sus conclusiones no solo sean significativas para el contexto local, sino que también contribuyan de manera transferible al conocimiento pedagógico en el ámbito de la formación universitaria.

La sistematización de experiencias educativas se concibe como un proceso reflexivo y metódico que exige una justificación teórica explícita en cada uno de sus componentes, garantizando la *validez interna y externa* del estudio. Este puente articula y soporta el conjunto de decisiones metodológicas tomadas, desde la formulación de las dimensiones hasta la elección de las herramientas de verificación. El objetivo fue evidenciar que el marco analítico no ha sido seleccionado al azar, sino que responde a una revisión crítica y profunda de la literatura pedagógica y psicológica aplicada al contexto de la formación profesional, buscando la máxima *pertinencia y rigor científico* (Duarte Pérez, 2025; Hospinal et al., 2025). Este ejercicio de coherencia es vital para que los hallazgos trasciendan la anécdota, posicionándose como una contribución significativa al campo disciplinar. La elección de la Dimensión Metodológica, Curricular-Práctica y Cognitivo-Autorregulatoria se justifica en la necesidad de abordar la innovación desde una perspectiva integral y sistémica que abarca los tres pilares del proceso enseñanza-aprendizaje.

El enfoque metodológico, centrado en el Acompañamiento Pedagógico Efectivo, responde a la evidencia de que las estrategias activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), requieren de una guía docente constante y cualificada para su éxito, diferenciando la mera instrucción de la mentoría reflexiva (Benalcázar-Haro et al., 2025). Esta justificación se cimienta en la visión del docente como agente de transformación y facilitador de procesos, más que como transmisor de contenido.

La *Dimensión Curricular-Práctica: Articulación Teoría-Praxis y Pertinencia*, por su parte, atiende directamente al problema central de la formación universitaria: la desconexión entre el saber teórico y las demandas del ejercicio profesional. Su inclusión se

fundamenta en los principios de la *pedagogía crítica y la educación contextualizada*, que demandan que el conocimiento se movilice en escenarios auténticos para generar un aprendizaje verdaderamente significativo (Chávez Arias, 2018). Este enfoque asegura que la experiencia sistematizada no solo enseñe conceptos, sino que forme profesionales capaces de usar herramientas teóricas para la intervención en el mundo real, alineándose con modelos de investigación-acción (Prado Cuarezma, 2024).

La *Dimensión Cognitivo-Autorregulatoria: Desarrollo de la Autonomía y Competencias* es crucial, ya que el éxito en el ABP depende fundamentalmente de la capacidad del estudiante para gestionar su propio proceso. La justificación de esta dimensión radica en la importancia de desarrollar la *metacognición y la autoeficacia* percibida como competencias transversales para la vida profesional, habilidades que permiten al egresado adaptarse a entornos laborales cambiantes. Al centrarse en la autonomía, el estudio reconoce que el objetivo último de la educación superior innovadora es formar aprendices de por vida, capaces de planificar, monitorear y ajustar sus estrategias de forma independiente (Alfaro Saavedra et al., 2025; Arias-Macias, 2025).

La justificación de los indicadores reside en su función de operacionalizar los constructos teóricos de cada dimensión, transformando ideas abstractas en variables concretas y medibles. La selección de indicadores como la *Frecuencia y Calidad del Feedback Formativo o el Índice de Densidad Teórica* no es casual; buscan capturar tanto la cantidad de la intervención como su naturaleza cualitativa, que es donde reside la riqueza de la innovación pedagógica (Sepúlveda & Volante, 2019)). Esta doble vertiente, cuali-cuantitativa, es lo que otorga la triangulación temprana al diseño.

Los indicadores han sido diseñados bajo el criterio de *relevancia y viabilidad* y estos son relevantes porque atacan el corazón de cada dimensión, por ejemplo, al medir la *Evidencia de Metacognición en la Práctica* a través del diario, se está buscando la prueba directa de la reflexión. Son viables porque se basan en información ya generada por la experiencia (registros, informes, portafolios), minimizando la necesidad de instrumentos externos invasivos y asegurando que la medición no perturbe la experiencia original. Esta elección empírica evita los juicios de valor subjetivos y facilita la *replicabilidad* de la experiencia en otros programas académicos (Cango Cango et al., 2025).

La selección de *Fuentes y Métodos de Verificación* está teóricamente justificada por el principio de triangulación metodológica, un requisito indispensable en la investigación educativa cualitativa que busca la robustez y la confirmabilidad de los datos. Esta aproximación mixta, que combina la objetividad de los logs digitales con la profundidad de

los análisis temáticos, asegura que los hallazgos sean consistentes a través de diversas ópticas. La combinación de *Análisis Descriptivo (porcentajes)* de informes de notas con el Análisis Temático de los diarios reflexivos permite ofrecer una explicación completa del fenómeno: no solo cuántos estudiantes culminaron con éxito, sino por qué lo hicieron, entendiendo sus procesos internos.

El uso de *registros digitales (SGA)* como fuente primaria para la Dimensión Metodológica está justificado por su alto grado de objetividad y fiabilidad temporal, lo que permite trazar la interacción con una precisión inalcanzable con la observación tradicional. Por otro lado, la utilización de *Instrumentos de Investigación-Acción y Portafolios Digitales Reflexivos* como fuentes para las otras dos dimensiones, se soporta en su naturaleza de producciones auténticas del estudiante (Tejada-Peña, 2025).

Estos documentos son pruebas que demuestran la movilización de competencias en tiempo real, validando la experiencia desde la perspectiva del actor principal del proceso formativo, lo que es esencial para la validez ecológica de la sistematización.

Al articular la *Fundamentación Conceptual y Operativa de la Experiencia*, ha establecido un sólido marco analítico-metodológico que garantiza la coherencia y el rigor de la sistematización en su totalidad. La justificación de conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos demuestra que la experiencia de innovación educativa ha sido descompuesta en elementos medibles que reflejan directamente sus objetivos transformadores. Esta arquitectura metodológica permite que el estudio trascienda el nivel descriptivo, ingresando al nivel explicativo e interpretativo, lo que facilitará la identificación precisa de los mecanismos causales que explican el éxito o los desafíos de la innovación implementada (Roys Rubio & Pérez García, 2018).

De esta manera, la matriz de constructo aquí definida no solo servirá como una hoja de ruta para la recolección de datos, sino como un modelo teórico-práctico que puede ser adaptado y replicado por otras instituciones. La solidez empírica proporcionada por la triangulación de métodos y la justificación teórica explícita confirman el valor de la sistematización como una herramienta de investigación y mejoramiento continuo, cerrando el ciclo entre la teoría, la práctica y su validación científica en el contexto universitario.

1.15. Fundamentación conceptual y operativa

Se culmina con la construcción de un *andamiaje analítico y metodológico* completo, transformando el problema inicial en un modelo de estudio coherente y riguroso. Este

recorrido comenzó con la justificación de los conceptos centrales y la formulación de las tres dimensiones (metodológica, curricular-Práctica, cognitiva-autorregulatoria) que delimitan la innovación.

Posteriormente, se operacionalizaron estas dimensiones mediante la creación de indicadores específicos, que traducen los constructos teóricos en variables observables. Al término del caso se diseñó la hoja de ruta práctica al definir las *fuentes de verificación* (registros LMS, portafolios, informes) y los métodos de análisis (temático, descriptivo), todo ello encapsulado en una justificación teórica que valida la solidez del conjunto (Castro-Mero & Mendoza-Bravo, 2022; Esteban Guitart, 2011; Ortiz, 2023).

La robustez de este marco metodológico confiere una seguridad analítica indispensable para la fase de investigación. Al haber establecido con precisión qué se va a medir, cómo se va a medir y por qué se seleccionaron esas herramientas, el estudio está blindado contra la subjetividad y la ambigüedad en la interpretación. Este conjunto sienta las bases para identificar no solo qué sucedió en la experiencia, sino por qué fue un éxito (o un desafío), facilitando la extracción de lecciones aprendidas con alto valor de transferibilidad (Arias-Macias, 2025; Roys Rubio & Pérez García, 2018).

Este capítulo aborda la construcción de un robusto andamiaje analítico y metodológico, logrando transformar la experiencia en un modelo de estudio coherente y riguroso. Este marco no solo definió el qué y el porqué de la innovación, sino que la delimitó a través de tres dimensiones operacionales clave: Metodológica, Curricular-Práctica y Cognitivo-Autorregulatoria.

Al establecer los indicadores específicos y las fuentes de verificación asociadas a cada una, se ha podido cimentar la fase de investigación contra la subjetividad. Ahora, la seguridad analítica alcanzada permite realizar un giro reflexivo indispensable para articular la solidez interna de la experiencia con su pertinencia externa en el contexto institucional.

Con este sustento el capítulo se enfoca, por tanto, en la transición del "andamiaje analítico" a la "articulación curricular". La dimensión Curricular-Práctica, establecida previamente, servirá como eje conductor para contrastar la evidencia empírica recolectada con el proyecto formativo de la carrera. Se procederá a identificar de modo explícito cómo los resultados y las lecciones aprendidas fortalecen el perfil de egreso, qué competencias esenciales se desarrollaron efectivamente, y cómo esta innovación puede integrarse formalmente en el plan de estudios.

El objetivo es que la sistematización trascienda como un insumo de alto valor de transferibilidad y transformación curricular. Desde el enfoque de la evidencia la dimensión

curricular presentará las actividades de cada dimensión y el cumplimiento de las mismas en cada una de las actividades, registros, informes entre otros, permitiendo la transición de la metodología a los resultados de manera clara, innovadora, que aporte al aprendizaje de calidad en la educación superior.

1.16. Identificación de competencias del perfil de la carrera de psicología presencial de la Universidad Estatal de Milagro

La sistematización de experiencias educativas innovadoras cobra su mayor relevancia cuando se articula directamente con los fines formativos de la institución, trascendiendo la mera descripción de una práctica exitosa a través de un vínculo estratégico entre innovación y el perfil de egreso de la carrera de Psicología presencial de la Universidad Estatal de Milagro. Este vínculo es crucial, pues el perfil de egreso no es solo una declaración de intenciones, sino el contrato social que la universidad establece con la sociedad sobre las capacidades de sus egresados (Barnett, 2001; Zamora-Zamora et al., 2024).

En este sentido, la experiencia innovadora pasa de ser un caso aislado a ser un elemento de fortalecimiento estratégico de las competencias profesionales. La integración de la práctica a la visión curricular asegura que las habilidades desarrolladas estén alineadas con las demandas del contexto profesional y la sociedad del conocimiento.

Identificar las competencias específicas que fueron impactadas por la experiencia permite cuantificar su contribución al proyecto de carrera. La noción de competencia, entendida como la integración dinámica de conocimientos, habilidades y actitudes en un desempeño funcional (Tuning América Latina, 2007), exige que toda práctica pedagógica se diseñe con un horizonte claro en mente. A continuación, se detallan las competencias de la carrera de Psicología de la Universidad Estatal de Milagro que se vieron directamente potenciadas por la experiencia objeto de esta sistematización.

- **Competencia 1. Investigación y Análisis Crítico:** Desarrolla habilidades de investigación y análisis crítico para aplicar en la solución de problemas psicológicos en contextos psicosociales. El fortalecimiento de competencias a través de la experiencia docente, es fundamental para un profesional de la Psicología, quien debe mantenerse actualizado y fundamentar las decisiones clínicas o comunitarias en

evidencia científica rigurosa. La experiencia sistematizada potencia esta habilidad al situar al estudiante en un rol activo de constructor de conocimiento, obligándolo a trascender la mera repetición de contenidos al productor activo del conocimiento. Desde el marco teórico, la promoción de un pensamiento reflexivo y la capacidad de cuestionar fuentes se alinea con la visión de la comunicación académica como una práctica discursiva que modela la comprensión disciplinar (Carlino, 2005). De este modo el estudiante no solo investiga, sino que aprende a discernir la calidad, validez y la aplicabilidad del conocimiento en contextos reales y complejos, fortaleciendo el rigor metodológico indispensable para la profesión.

- **Competencia 2. Evaluación y Diagnóstico:** Evalúa procesos cognitivos y diagnóstica trastornos psicoafectivos y comportamentales usando técnicas de investigación psicológica. La competencia de evaluación y diagnóstico no se limita a la aplicación protocolar de instrumentos estandarizados; requiere la habilidad de integrar datos diversos recolectados en el dossier o historia clínica, registros de observación, desde el punto de vista biopsicosocial y formular hipótesis contextualizadas, multifactoriales. La experiencia innovadora, basada en la resolución de problemas auténticos o el análisis de casos complejos, expuso a los estudiantes a situaciones que demandaron una síntesis de conocimientos técnicos, habilidades de análisis, síntesis diagnóstica y un juicio clínico preliminar para la toma de decisiones para establecer un proceso de intervención psicológica oportuno y de calidad para promover el bienestar integral de los participantes. Este enfoque práctico permite a los estudiantes no solo adquirir herramientas metodológicas, habilidades cognitivas y metacognitivas sino también desarrollar confianza en su capacidad y precisión necesaria para desplegarla eficazmente, transformando el conocimiento teórico en desempeño observable y éticamente responsable.
- **Competencia 3. Ética Profesional:** Aplica los principios deontológicos de la psicología, con un enfoque ético, proactivo e intercultural. La formación ética va más allá del conocimiento de códigos deontológicos; implica la toma de decisiones complejas en situaciones ambiguas, donde confluyen dilemas interculturales y responsabilidades sociales. La experiencia innovadora integró ejercicios reflexivos y escenarios simulados que exigieron a los estudiantes deliberar sobre las implicaciones éticas de sus propuestas de intervención. Al fomentar la proactividad y el respeto por la diversidad cultural, la práctica pedagógica promueve una ética situada,

preparando al egresado para enfrentar la complejidad del ejercicio profesional con responsabilidad y sensibilidad, elementos esenciales del liderazgo crítico buscado por el perfil.

Para cada una de estas competencias, la experiencia generó evidencias concretas que facilitaron el análisis. Para la competencia de investigación y análisis crítico, se recogieron los informes finales de proyecto y las revisiones parciales realizadas además de los registros de entregables sugerencias y mejoras recomendadas, donde se valoró la solidez argumentativa y la correcta escritura científica.

En el caso de la competencia de evaluación y diagnóstico, la evidencia se materializó en los análisis de casos evaluados e intervenidos con los respectivos informes de casos que contienen la justificación de la selección de técnicas de evaluación y la propuesta diagnóstica inicial para el caso asignado. Para la competencia ética profesional, se documentaron los registros de debates guiados y los códigos de conducta creados por los propios grupos de trabajo para abordar la dimensión intercultural y proactiva de su práctica, demostrando la manifestación del saber hacer en la acción (Villa & Poblete, 2008).

Esta experiencia educativa innovadora opera como un catalizador para la transformación de habilidades declarativas en competencias profesionales de alto nivel. Al alinear deliberadamente las estrategias didácticas con las exigencias del perfil de la carrera de psicología de la Universidad Estatal de Milagro, se asegura que el futuro egresado no solo posea las herramientas científicas, sino también la agudeza crítica y la sensibilidad ética para aplicarlas de manera contextualizada. El fortalecimiento simultáneo de las competencias de investigación, diagnóstico y ética profesional, confirma la contribución de la innovación al objetivo macro de la UNEMI: formar un líder crítico, contextualizado y capaz de generar un impacto positivo y transformador en el ámbito de la salud mental.

1.17. Resultados de aprendizaje vinculados a las competencias de la carrera

El tránsito de las macro competencias del perfil de egreso de los futuros profesionales en la carrera de psicología, a la evidencia concreta de la experiencia innovadora exige un anclaje en los Resultados de Aprendizaje (RA). Los RA representan la manifestación observable y medible de lo que el estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer al finalizar un proceso formativo, asegurando la pertinencia del currículo (Neil et al., 2023;

Zabalza, 2003). Es en esta fase donde se valida la denominada alineación constructiva como una estrategia relevante en la adquisición de las competencias profesionales (Biggs & Tang, 2011; Carrasco Aristi et al., 2025).

Un principio fundamental que garantiza que las actividades de enseñanza y evaluación estén diseñadas para lograr precisamente los resultados de aprendizaje declarados. En el contexto de la educación superior, esta alineación no solo mejora la calidad, sino que también confiere transparencia y credibilidad al proceso formativo ante la sociedad. La experiencia sistematizada, al operar sobre problemáticas psicosociales reales y complejas, funciona como un laboratorio de desempeño donde los RA son puestos a prueba y consolidados.

A continuación, se detallan los resultados de aprendizaje más directamente impactados, demostrando cómo la práctica se convierte en el puente entre la teoría curricular y la formación del líder crítico y contextualizado que demanda el perfil profesional de la carrera de psicología (Barnett, 2001; Gonzáles, 2025; Gutiérrez-Mora & Pantoja-Villalobos, 2020; Gutiérrez-Valerio et al., 2025), basados en las actividades de capacitación en investigación, manejo estadístico, y diagnóstico psicosocial comunitario, los siguientes resultados de aprendizaje de la carrera de Psicología se fortalecieron de manera prioritaria:

- RA1. Diseño y Ejecución Metodológica: El estudiante está en capacidad de diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación psicológica, utilizando métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos. Este RA se relaciona directamente con la competencia de Investigación y Análisis Crítico (C1). La práctica innovadora, al integrar a estudiantes de séptimo semestre en proyectos psicosociales activos, trascendió la mera enseñanza teórica de la metodología. Los talleres de capacitación abarcaron desde la distinción de tipos de investigación hasta la elaboración de proyectos específicos, comprometiendo a los estudiantes a tomar decisiones metodológicas concretas. Este enfoque, donde la enseñanza se centra en la acción, garantiza una alineación constructiva al exigir al estudiante que demuestre su capacidad para estructurar un proceso investigativo riguroso, lo cual es la manifestación práctica del conocimiento adquirido (Biggs & Tang, 2011). Al desarrollar habilidades en la selección y aplicación de métodos, los estudiantes no solo aprenden sobre investigación, sino que efectivamente se convierten en investigadores.
- RA2. Interpretación de Datos para el Diagnóstico: El estudiante demuestra la habilidad de interpretar resultados estadísticos (SPSS) y datos cualitativos para establecer

un diagnóstico inicial de necesidades psicosociales en contextos de emergencia o comunitarios. La vinculación de este RA con la competencia de Evaluación y Diagnóstico (C2) es de naturaleza instrumental y analítica. El logro de este resultado se materializó a través de la capacitación en la utilización del software SPSS para el análisis estadístico, complementada por talleres específicos sobre análisis de datos cualitativos, cuantitativos y mixtos. Esto es crucial, ya que un diagnóstico psicológico robusto depende de la habilidad para procesar grandes volúmenes de datos y transformarlos en información significativa (Boud et al., 2011; Villa & Poblete, 2008). La experiencia entrenó al estudiante para ir más allá de la simple obtención de un número, enfocándose en la interpretación contextualizada de esos resultados para detectar necesidades psicoemocionales como ansiedad, estrés o depresión en sectores específicos, tal como se evidenció en contextos de emergencia y comunitarios en zonas vulnerables del cantón Milagro, Guayas–Ecuador.

- RA3. Deliberación Ética en el Contexto: El estudiante es capaz de aplicar principios éticos y deontológicos en la gestión de la información sensible y en la interacción con poblaciones vulnerables, garantizando la confidencialidad y el respeto intercultural. Este Resultado de Aprendizaje consolida la competencia de Ética Profesional (C3), movilizand la reflexión moral hacia la acción responsable. La interacción con poblaciones vulnerables, propia del proyecto psicosocial, impuso desafíos éticos reales relacionados con el consentimiento informado, la protección de la identidad y la contención emocional adecuada. El estudiante no solo revisó la normativa deontológica, sino que tuvo que deliberar y actuar bajo presión, lo cual fomenta una comprensión de la ética como un proceso dinámico y situado, esencial para abordar la complejidad del ejercicio profesional (Aldave, 2020; Barnett, 2001). Este proceso garantiza que la aplicación de principios se dé con un enfoque proactivo e intercultural, ajustando la intervención a las particularidades del contexto sin comprometer la integridad profesional.

En este sentido, el impacto de la experiencia innovadora en estos resultados de aprendizaje puede ser evidenciado a través de las actividades concretas realizadas por los estudiantes:

- Para RA1 (Diseño y Ejecución Metodológica): La evidencia reside en el desarrollo del “Taller de capacitación para elaboración del proyecto psicosocial”, donde los

estudiantes formularon sus propios proyectos enmarcados en psicología de emergencias, con técnicas psicoemocionales, contención emocional y primeros auxilios psicológicos. Estos proyectos fueron ejecutados en los contextos previamente seleccionados, dando continuidad, luego del diagnóstico inicial, a la recolección de información en el sector.

- Para RA2 (Interpretación de Datos para el Diagnóstico): La manifestación directa fue el “Taller de análisis de datos cualitativos, cuantitativos y mixtos” y la “Capacitación de utilización del SPSS”. Este proceso culminó en la elaboración de los “Parámetros del diagnóstico inicial para la detección de necesidades en el contexto comunitario”, los cuales constituyen un claro indicador de la capacidad del estudiante para traducir datos en diagnóstico.
- Para RA3 (Deliberación Ética en el Contexto): Se evidencia en la participación de los estudiantes en actividades de “contención emocional para personas víctimas del crimen organizado” y “Apoyo Psicosocial y Contención Emocional”. En estas acciones, la aplicación práctica de la confidencialidad, la gestión del riesgo y la sensibilidad cultural fue una exigencia permanente en la interacción con la comunidad.

La demostración de estos RA confirma que la experiencia sistematizada no solo complementó el currículo de Psicología, sino que actuó como un potente vehículo para consolidar los objetivos de la carrera. Al vincular directamente las actividades de investigación y diagnóstico en un entorno real y de alta complejidad (emergencias y contextos psicosociales), se valida la tesis de que el aprendizaje efectivo se produce cuando la práctica fuerza al estudiante a movilizar competencias en un escenario auténtico. La evidencia generada por los propios estudiantes sobre el dominio de estos resultados es un testimonio de la pertinencia curricular de la innovación, sentando las bases necesarias para la validación de la experiencia como modelo replicable y de alto valor de transferibilidad en la formación de futuros psicólogos.

1.18. Actividades y evidencias

La articulación entre el diseño curricular y la práctica pedagógica se materializa a través de la rigurosa trazabilidad de las actividades de aprendizaje, los resultados esperados y las evidencias de logro, un proceso fundamental en la formación por competencias

(Villareal-Sánchez & Montaña, 2021). Este encadenamiento no solo asegura la pertinencia y calidad de la enseñanza, sino que también ofrece la transparencia necesaria para que estudiantes, docentes y acreditadores comprendan el proceso de adquisición de las capacidades profesionales.

La demostración explícita de este vínculo garantiza que los esfuerzos realizados en la experiencia innovadora contribuyan directamente a perfilar las competencias requeridas para el ejercicio ético y eficaz de la Psicología, particularmente en ámbitos de intervención psicosocial y emergencia (Soto-Baño & Clemente-Suárez, 2021). La sistematización, en este sentido, se convierte en un ejercicio de rendición de cuentas académica sobre la efectividad de las metodologías implementadas.

La experiencia educativa innovadora se centró en la integración práctica y reflexiva de las competencias investigativas y de intervención psicosocial, abordando problemáticas reales desde el inicio de la formación. Las actividades clave desarrolladas para fortalecer el perfil de egreso en el contexto de la Psicología de Emergencias, Clínica y Comunitaria fueron las siguientes:

- Capacitación para fortalecer las competencias de investigación mediante un ciclo de talleres formativos.
- Desarrollo de un proyecto de investigación psicosocial en el contexto local, considerando procesos psicoemocionales, contención emocional y primeros auxilios psicológicos (Mero, 2022).
- Aplicación práctica de contención emocional para personas con alto grado de vulnerabilidad, en casos de víctimas del crimen organizado, a través de intervenciones de campo.
- Taller de técnicas para la selección de instrumentos de evaluación inicial, con énfasis en el enfoque psicométrico.

Estas actividades, estructuradas mediante un ciclo intensivo de talleres, buscó el desarrollo de la competencia de formación investigativa, esencial para el psicólogo como profesional reflexivo y productor de conocimiento (Figuerola Rodríguez et al., 2020). La inmersión en metodologías de investigación, el uso de herramientas estadísticas (SPSS) y la búsqueda avanzada en bases de datos de acceso abierto, apuntaron a que los estudiantes no solo consumieran, sino que también generaran evidencia científica rigurosa y

pertinente. Esto permite trascender la mera aplicación de protocolos y cimentar la práctica en marcos teóricos actualizados y validados, logrando así una profunda articulación entre teoría y acción (Aldas et al., 2025).

Entre la evidencia concreta se identifica el Informe Técnico de la ejecución del proyecto psicosocial, documento que incluye el marco teórico, el diseño metodológico, plan de recolección de datos y el cronograma de ejecución del proyecto, la matriz de sistematización de cada una de las actividades ejecutadas desde el enfoque científico sobre posibles enfermedades psicológicas como estrés parental o alteraciones psicoemocional, realizando un análisis crítico de las variables y metodologías utilizadas en el contexto local (Montero-Valdés & Valdés-Santiesteban, 2023).

El ejercicio de diseñar y ejecutar el proyecto vinculó directamente la teoría psicosocial con la realidad contextual de la ciudad de Milagro (Nontol-Nontol & Leyva-Aguilar, 2024). Esta metodología, cercana al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), fortaleció la competencia de análisis contextual y diagnóstico de necesidades comunitarias, al exigir a los estudiantes definir parámetros de diagnóstico, seleccionar la muestra (220 participantes) y planificar la recolección de información. La experiencia concreta en la comunidad promueve el aprendizaje experiencial y significativo (Villareal-Sánchez & Montaña, 2021).

La intervención de campo en el sector Cien Camas y la Ciudadela Unida Sur, centrada en la contención emocional para personas víctimas del crimen organizado, fue el eje para el desarrollo de la competencia de intervención en crisis y primeros auxilios psicológicos (PAP). Esta actividad demandó la aplicación inmediata de los protocolos y habilidades de regulación interpersonal, cruciales en la Psicología de Emergencias (Soto-Baño & Clemente-Suárez, 2021). La exposición a situaciones de alto impacto psicológico permitió a los estudiantes gestionar su propio estrés y el de los afectados, pasando del "saber cómo.^{a1} "demostrar la acción.^{en} el modelo de Miller.

En este caso la evidencia concreta fue el registro de Intervención en Crisis (Ficha PAP). Ficha estandarizada llenada por el estudiante tras cada intervención, detallando el triaje emocional, las técnicas de contención aplicadas, la derivación pertinente y la reflexión post-intervención sobre el caso.

El taller especializado en la selección y validación de instrumentos, con un enfoque psicométrico, permitió a los estudiantes afinar su competencia de evaluación psicológica rigurosa. El proceso de integrar un instrumento exige comprender las propiedades psi-

cométricas para asegurar la fiabilidad y validez de los datos recolectados (Aliaga-Pacora et al., 2021).

Esto refuerza la capacidad para tomar decisiones informadas sobre la medición de variables psicológicas. La evidencia concreta fue la matriz de propiedades psicométricas del instrumento, tabla comparativa que evalúa el instrumento seleccionado en términos de validez (constructo, contenido) y fiabilidad (alfa de Cronbach, test-retest), justificando su idoneidad para la población objetivo.

La secuencia pedagógica de esta experiencia refleja una profunda coherencia curricular al alinear talleres teóricos-prácticos con la ejecución de proyectos de alto impacto social, demostrando la transición del conocimiento declarativo al procedimental y, finalmente, al dominio competencial (González-García, 2018).

El perfil de la carrera de Psicología, enfocado en la intervención psicosocial y la investigación aplicada, se valida al exigir a los estudiantes generar evidencia y ejecutar acciones de contención en escenarios reales, cumpliendo con los criterios de calidad que organismos nacionales e internacionales solicitan para el rediseño curricular (Hernández et al., 2023). Este diseño, centrado en la acción y la reflexión, no solo dota a los futuros profesionales de herramientas, sino que también fomenta una actitud crítica y ética frente a las demandas de la sociedad.

1.19. Reflexión sobre la alineación curricular

La reflexión sobre la alineación curricular es crucial para garantizar la pertinencia y calidad de la formación universitaria. Este proceso busca asegurar que los objetivos de la asignatura, las metodologías de enseñanza y la evaluación trabajen de forma coherente para desarrollar las competencias profesionales deseadas en el futuro psicólogo.

En disciplinas de intervención directa como la Psicología Clínica, de Emergencias y Psicosocial Comunitaria, la alineación no es solo un requisito administrativo, sino una necesidad ética para asegurar que el egresado pueda afrontar las exigencias éticas y técnicas del ejercicio profesional con idoneidad.

La experiencia profesional docente en áreas como psicología clínica, psicología de emergencias y Apoyo psicosocial comunitario) es la columna vertebral que da vida al currículo, transformando el saber en el saber hacer. Primeramente, porque valida y contextualiza la práctica dando relevancia de los contenidos, confirmando que los objetivos de aprendizaje están alineados con las demandas actuales del mercado laboral. Por ejem-

plo, en Emergencias, la experiencia permite enseñar la aplicación real de protocolos de Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) y triaje emocional, que son esenciales en la práctica.

La experiencia facilita la enseñanza de un enfoque integrador para formular casos complejos y desarrollar habilidades terapéuticas reales como el manejo de la transferencia/contratransferencia, difíciles de simular sin vivencia directa desarrollando eficazmente las competencias profesionales. En el ámbito Psicosocial, aterriza la teoría en la práctica al integrar metodologías participativas como la Investigación Acción Participativa (IAP) para el diagnóstico comunitario. La experiencia proporciona ejemplos concretos de dilemas éticos, fortaleciendo la práctica basada en la confidencialidad y el respeto de los límites profesionales.

A pesar del valor de la experiencia, la alineación curricular enfrenta varios desafíos importantes, especialmente al integrar el dinamismo de la práctica con la estructura académica brecha entre el aula y la realidad del contexto comunitario. Uno de los principales retos es superar la resistencia a sustituir la teoría abstracta con la resolución de problemas auténticos y la integración constante de casos reales. La rigidez curricular puede dificultar la actualización rápida de contenidos para reflejar los cambios en el campo, como los nuevos desafíos en salud mental post-pandemia o los efectos psicosociales del cambio climático.

Resulta desafiante no solo enseñar conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades blandas y actitudes necesarias para la práctica ética y eficaz de la psicología, como la gestión del estrés en crisis o la sensibilidad cultural. Los escenarios de emergencia y psicosocial demandan una respuesta integrada e integral con otras disciplinas.

Alinear el currículo como una integración para fomentar la interdisciplinariedad y la formación en la práctica situada, requiere una reconfiguración del rol docente y de las estructuras de las prácticas profesionales.

Por tanto, los aprendizajes derivados de esta reflexión sugieren que la proyección futura debe centrarse en la innovación metodológica y el aprendizaje experiencial para consolidar el perfil de egreso como la Metodología Basada en la Práctica (MBP) a más del ABP ya que es fundamental el uso de metodologías que centren la evaluación en el desempeño y la simulación de escenarios de crisis o clínicos complejos, en lugar de la memorización.

El enfoque debe estar en la integración y transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes. El fortalecimiento del rol docente-practicante permite una proyección futura que requiere que docentes con experiencia clínica y de emergencias que asuman un rol de

facilitadores y modelos en el aprendizaje experiencial, guiando a los estudiantes a través de las complejidades éticas y técnicas de la práctica.

Por último, la innovación curricular continua se debe establecer un mecanismo de revisión curricular constante que integre los nuevos desafíos psicosociales, la atención a la diversidad y el impacto de los determinantes sociales en la salud mental. El objetivo es que la experiencia profesional sirva para aterrizar continuamente la teoría en la práctica, manteniendo una formación vanguardista.

A través de este análisis de trazabilidad, queda demostrada la coherencia estructural y funcional que vincula la experiencia innovadora con el plan de estudios de Psicología. Se ha establecido que las competencias identificadas, los resultados de aprendizaje esenciales y la secuencia de actividades (desde la capacitación en investigación hasta la intervención en crisis), se alinean de manera progresiva y pertinente con el perfil de egreso, especialmente en las áreas de Psicología Clínica, de Emergencias y Psicosocial Comunitaria.

Esta articulación asegura que cada evidencia generada como el informe técnico de intervención psicosocial, no es un mero entregable, sino la manifestación observable de un logro competencial que prepara al estudiante para afrontar las demandas éticas y técnicas del ejercicio profesional. En consecuencia, la rigurosa documentación de esta alineación curricular sirve como el preámbulo metodológico indispensable para la fase empírica.

Habiendo justificado el porqué y el cómo se diseñó la experiencia para impactar el perfil de egreso, la atención se dirige ahora hacia el qué se logró. El siguiente apartado presentará los resultados detallados del proceso de sistematización, con el objetivo de interpretar las transformaciones concretas y los aprendizajes significativos obtenidos, validando así la efectividad de las metodologías implementadas en la formación de futuros psicólogos. Este análisis cuantitativo y cualitativo permitirá pasar del diseño curricular a la evidencia de impacto real.

1.20. Transición hacia la operacionalización estratégica

Con el cierre del análisis curricular, que abarcó la alineación entre las competencias de egreso como *Investigación, Diagnóstico y Ética Profesional* y los resultados de aprendizaje observables como el *Diseño Metodológico, Interpretación de Datos y Deliberación Ética*, se ha logrado fundamentar la pertinencia de esta experiencia innovadora dentro del marco formativo de la carrera de Psicología.

El trayecto hasta aquí ha demostrado no solo qué se logró en el estudiante, sino por qué es crucial para el perfil profesional de psicología como un líder crítico capaz de resolver problemas de manera efectiva, (Vargas, 2025; Vega & Mejía, 2023). Este proceso de validación conceptual y curricular sienta la base para un giro narrativo esencial para pasar del deber ser y el logro a la descripción pragmática del cómo fundamento la experiencia profesional con la aplicación del ABP (Hospinal et al., 2025).

El foco se desplaza ahora hacia la operacionalización estratégica de la experiencia, el corazón de su ingeniería didáctica. Este apartado se dedica a desglosar las acciones pedagógicas concretas que permitieron movilizar las competencias y alcanzar dichos resultados, describiendo el ecosistema estratégico de intervención. Se detalla la arquitectura del diseño, comenzando por las estrategias de núcleo como el ABP y la Práctica Deliberada en contextos reales comunitarios, para luego articularlas con los mecanismos de soporte que se desarrolla en el proceso de la ejecución del proyecto psicosocial como es el *Trabajo Colaborativo, Uso de Software Estadístico y las estrategias* de contingencia. Esta transición, por lo tanto, no es un mero cambio de tema, sino la invitación formal a adentrarse en la mecánica interna que hizo posible la transformación del conocimiento teórico en desempeño profesional.

1.21. Estrategias núcleo en acción

La materialización de la ingeniería didáctica en la experiencia sistematizada reposó sobre un conjunto de estrategias núcleo diseñadas para impulsar la transición del saber teórico a la praxis contextualizada. Estas estrategias no fueron meros métodos de instrucción, sino dispositivos complejos que, en el espíritu de la alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011), aseguraron que la forma en que el estudiante se involucraba con el conocimiento correspondiera directamente con las competencias profesionales que la carrera de Psicología busca formar. Se trata de prácticas implementadas de forma deliberada que funcionaron como el motor principal para el desarrollo de las competencias de Investigación y Diagnóstico, pilares del perfil de egreso (Zabalza, 2003).

A diferencia de las estrategias de soporte o contingencia, las estrategias núcleo constituyeron el corazón de la acción educativa, demandando un alto nivel de compromiso cognitivo y una aplicación sostenida. En esta experiencia se definieron dos estrategias clave: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la Práctica Deliberada en Contextos Éticos. La elección de estas estrategias radicó en el potencial para situar al estudiante fren-

te a desafíos auténticos, forzando la integración de múltiples conocimientos disciplinares y habilidades blandas en un entorno de simulación profesional (Pezo Galdea & Medina Bacilio, 2024).

El ABP se implementó con el objetivo de anclar la competencia de Investigación en un problema psicosocial real de la comunidad que sufrieron inundaciones en Milagro, la violencia social en contextos expuestos a violencia debido a la presencia de organizaciones criminales, extorciones entre otros.

La secuencia de pasos ejecutada comenzó con la fase de Definición del Problema, donde los estudiantes, en equipos colaborativos, recibieron un documento como guía para el estudiante con orientaciones que proporcionaron información clave sobre el proyecto, estableciendo objetivos, requisitos y expectativas para todos los involucrados. Este sirvió como una guía clara y concisa, asegurando que todos trabajen en la misma dirección y facilitando la alineación entre equipos y los beneficiarios directos e indirectos.

Se implementó en esta guía lineamientos sobre la necesidad de salud mental no atendida, como la gestión del estrés, ansiedad, depresión post-inundaciones y después de atentados o extorciones (Marín, 2019; Martínez-Rodríguez & Marqués-Delgado, 2014). Seguidamente, se transitó a la fase de Diseño Metodológico, donde debieron diseñar un protocolo de intervención psicosocial dentro del mismo proyecto de investigación de campo con un enfoque mixto de tipo descriptivo y correlacional con grupos focales, incluyendo la selección de instrumentos y la obtención de aval ético.

La tercera fase, Ejecución y Recolección, implicó la aplicación de los instrumentos y la gestión de datos en un entorno controlado, culminando con la Fase de Análisis y Síntesis, donde interpretaron los hallazgos y propusieron soluciones.

La implementación del ABP se conectó directamente con el Resultado de Aprendizaje (RA) de Diseño Metodológico e Interpretación de Datos. La evidencia principal se materializó en el Informe Final del Proyecto Académico, donde se observó la capacidad de los estudiantes para estructurar una investigación rigurosa, desde la pregunta de partida hasta la discusión de resultados y conclusiones.

Este proceso formativo demostró cómo el ABP, más allá de ser una tarea, constituye una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades colaborativas. La evidencia concreta fue la calidad de la sección metodológica y el rigor en la presentación gráfica, video, defensa en clases de los datos en dicho informe. La segunda estrategia nuclear se centró en la Práctica Deliberada, cuyo propósito fue afinar las habilidades de Diagnóstico y la Competencia Ética Profesional en escenarios de alta complejidad. El

proceso se llevó a cabo a través de la detección de casos clínicos dentro del contexto psicosocial y comunitario.

Primero, los estudiantes participaron en sesiones de micro práctica enfocadas en habilidades específicas, como la escucha activa y la contención emocional y primeros auxilios psicológicos. Luego, el paso clave fue la Reflexión Ética Guiada, donde enfrentaron dilemas contextualizados importancia de la confidencialidad versus riesgo derivados de los casos reales. Cada caso fue llevado con ética y responsabilidad con entrevistas individualizada bajo la supervisión del docente-tutor. Esta práctica deliberada se vinculó directamente con el RA de Deliberación Ética y el RA de Aplicación de Instrumentos Diagnósticos. Al exponer a los estudiantes a situaciones que exigían una toma de decisión inmediata, se evaluó su capacidad para aplicar el código de ética profesional, una dimensión crucial resaltada por Carrillo-Velarde (2020) y Peña Hinojosa y Guerra Araos (2025) en la formación superior.

La evidencia de logro se recogió a través de registros de Observación y el informe de casos, donde se analizó la argumentación ética del estudiante al justificar sus acciones frente a los dilemas, demostrando no solo saber qué hacer, sino por qué y cómo hacerlo con responsabilidad profesional.

En retrospectiva, las estrategias núcleo del ABP y la Práctica Deliberada no operaron de forma aislada. Ambas convergieron en la necesidad de que el estudiante desarrollara una escritura académica reflexiva como práctica social de la disciplina (Carlino, 2005; García Sanclemente et al., 2025).

Los informes y los registros de deliberación exigieron que el estudiante no solo hiciera, sino que registrara, analizara y comunicara su desempeño con la voz de un profesional en formación. Este proceso integrado consolidó un ecosistema donde la investigación (ABP) proveyó la base de evidencia, y la ética profesional (Práctica Deliberada) garantizó el marco de actuación. Así, la ingeniería didáctica de la experiencia transformó el currículo declarado en una práctica viva, dinámica y auténticamente profesionalizante.

1.22. Estrategias de soporte aplicadas

El éxito y la perdurabilidad de cualquier innovación educativa compleja, como la implementación de la ingeniería didáctica en la carrera de Psicología, no reside únicamente en la solidez de sus estrategias núcleo, sino en la eficacia de las estrategias de soporte que actúan como su andamiaje.

En este ecosistema estratégico, el soporte cumple una función vital, ya que amortigua la fricción del cambio, asegura la disponibilidad de recursos y promueve una cultura institucional proclive a la experimentación pedagógica. Sin un respaldo explícito, las estrategias más ambiciosas se arriesgan a colapsar bajo el peso de la resistencia o la falta de recursos, tal como lo enfatiza Fullan (2007) al describir la necesidad de un liderazgo institucional que movilice el cambio. Estos soportes transformaron la experiencia de ser una iniciativa aislada a un modelo integrado en la dinámica universitaria.

En el contexto de esta sistematización, se identificaron y aplicaron estratégicamente tres soportes fundamentales que fueron esenciales para que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la Práctica Deliberada en Contextos Éticos pudieran operar a su máxima capacidad.

Estos soportes abarcaron desde el nivel macro-institucional hasta la micro cultura docente: el Respaldo Administrativo-Curricular, la creación de Comunidades de Práctica y la Infraestructura Tecnológica Especializada. La naturaleza de estos apoyos permitió que la carga operativa y la incertidumbre inherente a los métodos innovadores se redujeran significativamente, permitiendo a docentes y estudiantes concentrarse en los resultados de aprendizaje.

Este soporte se manifestó en la formalización de los espacios de práctica dentro de la malla curricular y en la asignación de recursos específicos, garantizando la viabilidad legal y material de la experiencia. La institución no solo aprobó los cambios en las Guías de Aprendizaje, sino que también flexibilizó horarios para permitir las visitas comunitarias y las simulaciones extendidas, lo cual fue fundamental para el cambio educativo (Fullan, 2007). Esta acción de apoyo institucional explícito es crítica, ya que institucionaliza la innovación y la protege de los vaivenes burocráticos, enviando un mensaje claro a toda la comunidad sobre la prioridad estratégica de estas metodologías. El impacto directo se observó en la fluidez con la que los equipos de estudiantes accedieron a las comunidades y lograron el tiempo requerido para el trabajo de campo del ABP desde la fase del diagnóstico inicial hasta la evaluación final después de la aplicación de la intervención psicosocial correlacionando los resultados obtenidos.

Las comunidades de prácticas se establecieron como espacios de encuentro semanal donde los involucrados en la experiencia a través del método Delphi compartían dilemas pedagógicos, evaluaban instrumentos y co-diseñaban rúbricas de evaluación para la Práctica Deliberada. Wenger (1998) argumenta que el aprendizaje se profundiza cuando los

individuos se unen en torno a una empresa conjunta y desarrollan un repertorio compartido, lo cual fue el objetivo central de estas comunidades o grupos de trabajo colaborativos.

La aplicación de este soporte generó una zona de confianza mutua, esencial para que el docente tutor pudieran reflexionar abiertamente sobre sus desafíos al implementar metodologías complejas, elevando la calidad y la estandarización de la enseñanza. Este intercambio colectivo fortaleció la cultura institucional al centrarse en la mejora continua y la responsabilidad compartida por los resultados de los estudiantes (Bolívar, 2012).

La tecnología funcionó como un soporte técnico indispensable, principalmente a través del uso de un Laboratorio de Simulación equipado con sistemas de grabación de audio y video. Esta infraestructura permitió registrar las simulaciones de la Práctica Deliberada con alta fidelidad, facilitando el análisis individualizado y riguroso de la Competencia Ética y Diagnóstica.

Se utilizó un entorno virtual de aprendizaje (EVA) como Moodle que permitió alojar los repositorios de datos del ABP, permitiendo el trabajo colaborativo asíncrono y la gestión eficiente de grandes volúmenes de información, lo cual es crucial para la investigación. El acceso a estos recursos tecnológicos fue la condición de posibilidad para que el componente de análisis reflexivo de ambas estrategias se llevara a cabo con la profundidad requerida. El valor principal de estas estrategias de soporte radicó en su capacidad para fortalecer las estrategias núcleo y asegurar su coherencia interna.

Por ejemplo, el Respaldo Administrativo garantizó que el tiempo y la dedicación exigidos por el ABP no entraran en conflicto con otras asignaturas, mitigando la sobrecarga percibida por los estudiantes. A su vez, las Comunidades de Práctica Docente – Estudiante no solo permitieron discutir referente a la teoría, sino que calibraron los escenarios de la Práctica Deliberada, asegurando que los dilemas éticos fueran auténticos y uniformes entre grupos.

La Infraestructura Tecnológica hizo posible la recolección de evidencia empírica (datos del ABP) y reflexiva (videos, fotografías entre otros), vinculando firmemente el Diseño Metodológico y la Deliberación Ética. Sin este tejido de soporte, la promesa de la ingeniería didáctica de conectar teoría y práctica se habría quedado en una mera intención didáctica.

En última instancia, la articulación precisa de estos soportes institucionales, pedagógicos y tecnológicos es lo que confiere sostenibilidad a la innovación y permite que la experiencia trascienda la figura del docente promotor para integrarse en la cultura de la institución. Cuando el cambio educativo es apuntalado por estructuras robustas, se fo-

menta una cultura institucional de alto desempeño, tal como lo describe (Bolívar, 2012), donde el foco pasa de la ejecución individual a la responsabilidad colectiva por la mejora.

De este modo, la inversión en el soporte técnico y humano no es un gasto, sino una garantía de que el proceso formativo de la carrera de Psicología seguirá produciendo egresados que no solo saben investigar y diagnosticar, sino que lo hacen con la solvencia ética y profesional que demanda la sociedad.

1.23. Estrategias de contingencia desplegadas

La sistematización de experiencias, entendida como un proceso riguroso de aprendizaje y documentación, exige un nivel de honestidad metodológica que trasciende la simple narrativa de éxitos. Es fundamental incorporar la dimensión de la incertidumbre y la contingencia, elementos inseparables de cualquier innovación educativa que opere en contextos reales y complejos.

Mostrar cómo los imprevistos fueron gestionados confiere una credibilidad esencial al estudio de caso, fortaleciendo la validez interna de los hallazgos al demostrar que los resultados no fueron producto de un entorno idealizado, sino de una adaptación activa (Stake, 1995). Este enfoque no solo humaniza el proceso, sino que también establece las bases de la transferibilidad al exponer los mecanismos de resiliencia adoptados.

Al enfrentar la naturaleza dinámica de los problemas psicosociales reales, la experiencia innovadora en la carrera de Psicología Clínica requirió un marco de acción ágil, donde la planificación inicial se complementó con una constante capacidad de respuesta. La gestión del cambio educativo, tal como la describe Fullan (2007), subraya que el fracaso inicial o los desafíos inesperados son una parte integral del proceso de mejora y deben ser abrazados como oportunidades de aprendizaje.

Por lo tanto, el despliegue de estrategias de contingencia no representa un desvío del plan, sino la evidencia de una cultura institucional robusta y adaptable que permite que las acciones correctivas garanticen la fiabilidad de los datos y la coherencia de la práctica profesional (Yin, 2014) (Yin, 2014; Soria-Villarroya et al. (2023).

En el marco de la aplicación de la experiencia, se presentaron diversos desafíos operacionales y pedagógicos que exigieron la activación de soportes correctivos inmediatos. Los tres imprevistos más significativos que se enfrentaron y que requirieron una acción de contingencia estratégica fueron:

- La baja tasa de adherencia y participación activa en los grupos de trabajo colaborativo.
- La dificultad inicial de los estudiantes para establecer el vínculo entre los conceptos teóricos abstractos y la realidad psicosocial del contexto comunitario.
- La variabilidad y la inconsistencia en la calidad de los datos recopilados durante la fase de diagnóstico de las necesidades comunitarias.

Ante la baja adherencia en el trabajo colaborativo (Imprevisto 1), se implementó una contingencia basada en la reestructuración de roles y la aplicación de un sistema de doble seguimiento escalonado. Inspirados en el principio de apoyo institucional y gestión de la transición propuesto por Fullan (2007), se formalizó un acta de compromiso interno para cada grupo, detallando responsabilidades y estableciendo mecanismos de autoevaluación grupal obligatoria, complementados con sesiones de coaching individual.

Esta acción no solo mitigó la deserción, sino que también elevó el sentido de responsabilidad individual dentro de la estructura colectiva, transformando un problema de motivación en una oportunidad para consolidar habilidades de liderazgo y gestión de equipos, un factor clave en la efectividad del aprendizaje basado en proyectos (González-Riaño et al., 2021).

Frente al déficit en la aplicación práctica de la teoría (Imprevisto 2), la contingencia aplicada consistió en la intensificación de las Estrategias de aplicación y práctica, específicamente a través de la Práctica deliberada y el Uso de organizadores gráficos. Este ajuste metodológico implicó el diseño de "simulaciones de baja fidelidad" previas a la interacción comunitaria, donde los estudiantes debían mapear la aplicación de los primeros auxilios psicológicos y la contención emocional.

Al forzar la Visualización y la Explicación de conceptos a través de estos organizadores, se logró cerrar la brecha entre el conocimiento académico y la pericia funcional, asegurando que las habilidades de atención psicosocial se ejecutaran con fluidez y precisión en el contexto real, lo que refleja la importancia de la retroalimentación en el desarrollo de la competencia profesional (Rodríguez-Ruiz et al., 2022).

En lo que respecta a la inconsistencia en la recolección de datos de diagnóstico (Imprevisto 3), la contingencia se enfocó en el reforzamiento de la credibilidad metodológica.

Se activó una fase de validación cruzada y triangulación de la información, exigiendo a cada equipo la aplicación de criterios de Autoevaluación y reflexión para contrastar sus hallazgos con la evidencia de al menos dos fuentes externas.

Este proceso crítico, que busca la validación y confiabilidad del estudio de caso (Stake, 1995; Yin, 2014), garantizó que la identificación de las problemáticas psicosociales se basara en datos sólidos y transparentes, proporcionando una base empírica innegable para el desarrollo de las intervenciones posteriores, fortaleciendo la calidad de la investigación formativa (Zamora-Zamora et al., 2024).

La rápida y efectiva implementación de estas contingencias fue el factor decisivo que garantizó la integridad y el fortalecimiento de las estrategias núcleo de la experiencia innovadora, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la Práctica Deliberada. Las correcciones aplicadas a la colaboración grupal (Imprevisto 1) fortalecieron la dimensión social y metacognitiva del ABP, asegurando que todos los participantes contribuyeran equitativamente a la resolución de problemas, un aspecto crítico para el desarrollo de la responsabilidad colectiva (Cobo & Moravec, 2022).

De igual forma, el refinamiento de la conexión teoría-práctica (Imprevisto 2) mediante organizadores gráficos permitió que la práctica deliberada se dirigiera con mayor precisión hacia las áreas de mejora específicas, maximizando la adquisición de los Resultados de Aprendizaje bajo el principio de adaptabilidad pedagógica (Díaz-Barriga, 2022).

En última instancia, la experiencia de gestionar estos imprevistos y desplegar las contingencias pertinentes demuestra el verdadero valor de la sistematización para la sostenibilidad institucional. La capacidad de detectar fallos, corregir el rumbo sin paralizar el avance y documentar los ajustes se convierte en un activo invaluable, reflejando un liderazgo educativo distribuido (Hitt & Tucker, 2024).

Este enfoque asegura que la innovación no sea una práctica efímera, sino un modelo resiliente que puede replicarse conociendo de antemano los posibles puntos de quiebre. El análisis crítico de las contingencias proporciona a la universidad una hoja de ruta para futuras implementaciones, garantizando que el impacto positivo de la experiencia perdure y se integre de manera estructural en el perfil del egresado de Psicología, formando profesionales adaptables, críticos y metodológicamente sólidos (Peralta-Ortiz et al., 2023)).

1.24. Arquitectura del ecosistema estratégico

La arquitectura de la innovación educativa no puede concebirse como una simple adición de partes o una secuencia lineal de actividades, sino como un verdadero ecosistema estratégico. Su lógica de conexión reside en la interdependencia sistémica, donde las Es-

trategias Núcleo (como el Aprendizaje Basado en Proyectos y la Práctica Deliberada) constituyen el motor del cambio.

Los soportes como organizadores gráficos, trabajo colaborativo entre otros, actúan como el combustible y la infraestructura que facilitan el desempeño del motor, mientras que las Estrategias de Contingencia funcionan como el sistema nervioso que detecta desviaciones y realiza ajustes homeostáticos. Esta visión holística, esencial para el pensamiento complejo (Morin, 2001), garantiza que el sistema posea la robustez necesaria para transformar los desafíos inherentes al contexto real en oportunidades de aprendizaje y mejora continua.

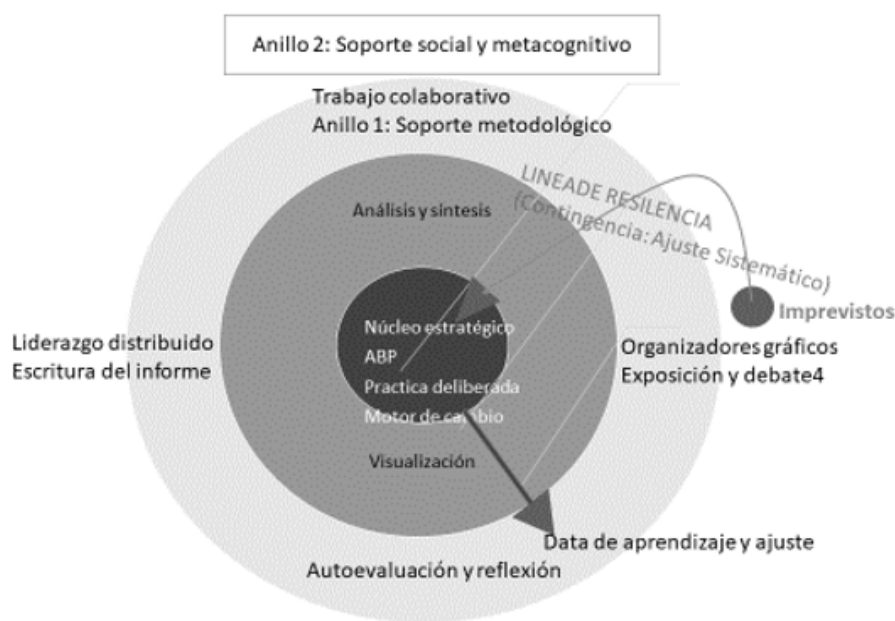
El ecosistema arquitectónico diseñado para la carrera de Psicología Clínica se fundamenta en un modelo de gestión estratégico y adaptativo. El Núcleo, que es la aplicación del conocimiento en contextos comunitarios, impone exigencias de desempeño que las estrategias de Soporte se encargan de mitigar y potenciar.

Por ejemplo, la resolución de problemas psicosociales (Núcleo) inevitablemente introduce altos niveles de incertidumbre; para gestionar esta complejidad, se requiere activar el Trabajo Colaborativo y la Exposición y Debate (Soportes), que descentralizan la carga cognitiva y fomentan el liderazgo distribuido (Hitt & Tucker, 2024). Esta sinergia asegura que la práctica clínica formativa se desarrolle en un marco de seguridad metodológica y ética, cumpliendo con la necesidad de una planificación estratégica que contemple la ejecución y la retroalimentación como un ciclo continuo (Bryson, 2018).

La interdependencia de esta arquitectura es evidente en el tránsito del error al aprendizaje. Cuando un imprevisto, como la inconsistencia en la recolección de datos, se presenta, el Núcleo no se detiene; en su lugar, se activa la capa de Contingencia (validación cruzada y triangulación). Este ajuste se convierte instantáneamente en un Soporte (una nueva práctica obligatoria) que eleva la calidad del desempeño futuro. Así, el sistema se comporta como un sistema blando (Checkland, 1999), donde la acción no es puramente mecánica, sino una intervención deliberada sobre una realidad compleja, permitiendo que la arquitectura sea capaz de autorregularse.

Este ciclo de acción, reflexión y ajuste es lo que asegura la relevancia de los Resultados de Aprendizaje en un entorno en constante cambio (Díaz-Barriga, 2022). El diagrama que acompaña esta sección visualiza el ecosistema estratégico bajo la metáfora de un ciclo de retroalimentación sistémica. En el centro se ubica el Núcleo Estratégico (ABP y Práctica Deliberada), representado como el motor que genera la energía de la innovación. Tres anillos concéntricos lo rodean.

Figura 1.1: Arquitectura del Ecosistema Estratégico. Modelo de Interdependencia Sistémica (Núcleo, Soportes y Contingencia)



Fuente: elaboración propia.

El primer anillo, el más cercano al núcleo, está compuesto por los Soportes Metodológicos (Análisis y Síntesis, Organizadores Gráficos), que actúan como catalizadores de la práctica. El segundo anillo, el Soporte Social y Metacognitivo (Trabajo Colaborativo, Autoevaluación y Reflexión), proporciona el ambiente de alto desempeño.

- Núcleo: El motor que aplica el conocimiento al contexto real (Práctica Deliberada).
- Anillos (Soportes): Infraestructura metodológica y social que potencia el desempeño del Núcleo.
- Línea de Resiliencia (Roja): Representa la activación de la Contingencia, transformando un imprevisto externo en un proceso interno de corrección.
- Data de Aprendizaje (Azul Oscuro): El resultado de la Contingencia, que realimenta el sistema, asegurando la mejora continua.

El elemento más crítico en el diagrama es la Línea de Resiliencia (Contingencia), representada por una flecha curva y segmentada que va del borde externo hacia el núcleo

central. Esta flecha parte de los puntos de fricción (imprevistos), los cuales son detectados por la capa de Soportes.

Al activar una Contingencia (el ajuste de la práctica), esta Línea de Resiliencia regresa al Núcleo no como un problema, sino como "Data de Aprendizaje y Ajuste", mejorando la práctica deliberada y asegurando la alineación constructiva. Visualizar esta arquitectura permite al lector comprender que la innovación es un proceso dinámico, circular y no una estructura rígida, garantizando la adaptabilidad (Cobo & Moravec, 2022).

La arquitectura del ecosistema de la experiencia, por lo tanto, no es la suma de sus partes, sino la compleja red de interacciones que se activa entre ellas. El diseño intencional de estas interdependencias, desde el motor del ABP hasta el termostato de la Contingencia, convierte los desafíos operacionales en datos pedagógicos valiosos (Rodríguez-Gómez et al., 2024).

Este enfoque, enraizado en el pensamiento complejo (Morin, 2001), dota a la práctica de la flexibilidad para prosperar en la incertidumbre, característica indispensable para formar profesionales de la salud mental. Al documentar esta arquitectura, la sistematización proporciona un modelo replicable y adaptable, cuya sostenibilidad se basa en su capacidad de aprendizaje interno, asegurando que la universidad mantenga su promesa de formar egresados críticos, competentes y transformadores en la realidad psicosocial.

En el tránsito entre la práctica pedagógica y el diseño curricular, el ecosistema estratégico compuesto por el *Núcleo*, los *Soportes* y las *Contingencias* se revela como el mecanismo operativo fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales de la carrera de psicología. La innovación deja de ser un evento puntual para convertirse en la espina dorsal del currículo basado en competencias, entendido por Zabalza (2003) como una estructura dinámica que exige desempeños funcionales y no solo la acumulación de saberes.

Esta articulación asegura que cada estrategia aplicada, desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) hasta la más simple Autoevaluación, contribuya de forma calculada y medible a forjar el perfil de egreso, cumpliendo con la premisa institucionales de formar un profesional crítico y transformador, capaz de enfrentar la complejidad inherente al ámbito de la salud mental.

Este enfoque es crucial para gestionar la enseñanza en un contexto que demanda la adaptación constante y la aplicación inmediata de los aprendizajes, lo que se conoce como un currículo orientado a la acción (Ricci Caballo et al., 2020).

Para la consecución de la competencia central de intervención psicosocial y ética, el Núcleo Estratégico fue decisivo, especialmente a través de la Práctica Deliberada. Esta estrategia no solo permitió la aplicación de los conocimientos teóricos sobre contención emocional y primeros auxilios psicológicos en escenarios reales, sino que también forzó la confrontación directa con las implicaciones éticas y los límites de la intervención en contextos vulnerables.

El componente ético y reflexivo fue potenciado por las Estrategias Sociales de Autoevaluación y Reflexión y la Exposición y Debate, donde los estudiantes debían justificar sus decisiones clínicas ante sus pares. Este proceso de rendición de cuentas formativa garantiza que el egresado no solo sepa hacer, sino que comprenda el porqué y el para qué de su accionar en la compleja realidad social (Armijo et al., 2021; Barnett, 2001). El rol de la supervisión docente en estos entornos de práctica es vital para asegurar aprendizajes apropiados y el fortalecimiento de habilidades esenciales para un buen desempeño y autonomía profesional (Vergara, 2025; Vergara Calderón & Rey Sánchez, 2024).

La formación de competencias como líder crítico y un investigador contextualizado, un objetivo macro de la universidad, se consolidó gracias al soporte metodológico y la activación de la Línea de Resiliencia del ecosistema. El logro de la competencia de análisis crítico fue impulsado por las Estrategias Cognitivas de Análisis y Síntesis y el Uso de Organizadores Gráficos, cruciales para la elaboración de diagnósticos comunitarios.

Sin embargo, fue la Estrategia de Contingencia para la inconsistencia de datos (la validación cruzada) la que actuó como catalizador metodológico. Al obligar a los estudiantes a justificar la credibilidad y la validez de los hallazgos, se elevó la práctica de la recolección de información a un proceso de investigación rigurosa, fundamental para la alfabetización académica y profesional de alto nivel (Carlino, 2005; Lara et al., 2024). Las competencias investigativas son un pilar en la formación del psicólogo, ya que deben manejar bases de datos y aplicar métodos pertinentes para la comprensión de paradigmas de investigación actuales (Zamarripa Franco & Juárez, 2016).

El ecosistema garantizó la adquisición de la competencia de liderazgo y trabajo colaborativo, yendo más allá de la simple asignación de un trabajo en grupo. El Trabajo Colaborativo y la Exposición y Debate como Soportes Sociales, fueron el andamio inicial, pero el desarrollo profundo del liderazgo se catalizó en la gestión del conflicto real.

La Estrategia de Contingencia desplegada ante la baja adherencia (reestructuración de roles y compromiso) transformó una falla operacional en un laboratorio de rendición de cuentas y gestión de equipos. Esto permitió que los estudiantes practicasen, de manera de-

liberada, la gestión de la responsabilidad compartida y la toma de decisiones bajo presión, habilidades que son cruciales para la evaluación de competencias genéricas y la dirección de equipos de salud mental en el futuro (Villa & Poblete, 2008).

Es precisamente en la acción y en el contexto donde la competencia se ensambla y se hace definible, superando la noción de ser una mera suma de recursos (Ploum et al., 2020). En retrospectiva, el diseño del ecosistema estratégico ha garantizado tres atributos fundamentales para la calidad formativa. Primero, la coherencia se manifiesta en la alineación constructiva, donde cada Estrategia y Resultado de Aprendizaje se vincula directamente a las Competencias del perfil. Segundo, la pertinencia reside en la capacidad del modelo para absorber la complejidad del mundo real (Barnett, 2001), utilizando los Imprevistos como combustible para la mejora continua y fomentando la autonomía (Arbaugh et al., 2020).

La transferibilidad es el logro supremo, pues el estudiante no solo adquirió conocimientos, sino la resiliencia sistémica: la habilidad de diagnosticar fallas y diseñar soluciones efectivas, una capacidad que podrá aplicar a cualquier contexto profesional incierto (García Sanclemente et al., 2025). Este cierre integrador confirma que la experiencia sistematizada es una demostración viva de cómo la innovación, respaldada por la arquitectura de la contingencia, asegura la promesa de la universidad de formar líderes para la transformación social y el fomento del bienestar humano desde una perspectiva multidimensional (Arenas & Mayorga, 2024).

1.25. Transición hacia la evaluación

Concluido el exhaustivo análisis del ecosistema estratégico, el presente documento ha logrado describir detalladamente la arquitectura y el cómo se implementó la experiencia innovadora en la formación de futuros profesionales en el área de psicología. Este recorrido abarcó desde el anclaje de la práctica a las competencias troncales del perfil de egreso hasta la definición precisa de los resultados de aprendizaje que se buscaban consolidar mediante la aplicación de estrategias concretas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos y la práctica deliberada. Habiendo establecido la coherencia entre la visión macrocurricular y la acción pedagógica, es momento de transitar al siguiente nivel de rigor: la comprobación metódica de su eficacia.

Este cambio de enfoque inaugura formalmente la sección de evaluación, cuyo propósito fundamental es someter la estrategia implementada a un escrutinio objetivo. La eva-

luación es la herramienta crítica que dotará de validez interna, credibilidad metodológica y transferibilidad contextual a toda la experiencia sistematizada. Para ello, se detallarán rigurosamente los instrumentos diseñados para la recolección de datos, los indicadores clave de desempeño que se utilizaran como métrica de éxito las evidencias (tanto cuantitativas como cualitativas) que demuestran el logro efectivo de los resultados de aprendizaje declarados.

La implementación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) exige una arquitectura evaluativa que esté a la altura de su complejidad, demandando la utilización de instrumentos que capturen la riqueza de los procesos de aprendizaje y los resultados concretos. Evaluar no se limita a la calificación final, sino que constituye una herramienta heurística fundamental para el desarrollo profesional y la mejora continua del currículo, actuando como un faro que guía tanto al estudiante como al docente a través de la experiencia formativa.

En este contexto, la selección y aplicación rigurosa de herramientas se convierte en la base para transformar la acción educativa en conocimiento estructurado, permitiendo ir más allá de la mera intuición pedagógica hacia una comprensión empíricamente fundamentada del impacto del ABP. Esta aproximación garantiza que la valoración sea integral y congruente con los objetivos de desarrollo de competencias psicológicas, tal como lo señala Flores-García (2020) al destacar la importancia de estándares claros en la evaluación formativa.

Para garantizar la exhaustividad y la triangulación metodológica requerida por la sistematización, se aplicaron dos instrumentos clave que permitieron recopilar evidencia de distinta naturaleza sobre el desempeño de los estudiantes en los proyectos. El primer instrumento se centró en la dimensión cualitativa y procesual, mientras que el segundo abordó el dominio cuantitativo de los constructos psicológicos específicos abordados en la experiencia. La combinación de estas perspectivas, enfocadas en la observación del desempeño y en la medición del conocimiento adquirido, proporcionó una mirada profunda sobre el desarrollo integral de las competencias requeridas. A continuación, se detallan los instrumentos utilizados: 1) La Guía de Observación de Desempeño y Habilidades (GODH) y 2) El Cuestionario de Evaluación del Aprendizaje Profundo (CEAP).

- Guía de Observación de Desempeño y Habilidades (GODH). El propósito central de la GODH fue medir constructos intangibles cruciales para el ejercicio profesional en Psicología, tales como la iniciativa, la organización y el pensamiento crítico. Este instrumento se aplicó mediante la observación directa durante las reuniones de

equipo semanales y, de forma consolidada, durante la presentación final del proyecto ante un panel de expertos, siendo valorado por dos observadores externos para aumentar la objetividad y reducir sesgos.

- Cuestionario de Evaluación del Aprendizaje Profundo (CEAP). El CEAP se diseñó específicamente para medir la adquisición y el dominio de los constructos teóricos y metodológicos propios de las Ciencias Psicológicas, enfocándose en la capacidad del estudiante para aplicar criterios de diagnóstico, diseñar estrategias de intervención y realizar análisis estadísticos pertinentes. La administración se realizó en un formato pre-test/post-test, permitiendo aislar el efecto de la experiencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en el incremento del conocimiento y su aplicación práctica. La evidencia estuvo constituida por los datos cuantitativos obtenidos a partir de las respuestas de los participantes, los cuales fueron procesados mediante el software SPSS. La comparación de medias entre el pre-test y el post-test mostró ganancias estadísticamente significativas, confirmando la efectividad del modelo. Este enfoque es crucial para la validez de constructo en la enseñanza de la Psicología, al demostrar que el proyecto no solo desarrolló habilidades, sino que también afianzó el conocimiento técnico (Vázquez & Ruiz, 2021).

La justificación para la aplicación de esta dupla de instrumentos reside en la necesidad de alcanzar una visión holística y robusta de la evaluación del ABP, trascendiendo la mera suma de partes para entender el sistema de aprendizaje en su totalidad. Mientras la GODH aportó la perspectiva formativa y cualitativa sobre el cómo el estudiante aprendió y colaboró, el CEAP proporcionó evidencia sumativa y cuantitativa sobre el qué aprendió en términos de conocimientos duros y habilidades técnicas.

Esta articulación metodológica responde a la concepción de la evaluación como un juicio fundamentado que integra diversas fuentes de información (Scriven, 1991), una estrategia metodológica que, según Martínez-Cano (2024), es esencial para enfrentar los desafíos de la triangulación cualitativa-cuantitativa en la investigación educativa contemporánea. La fiabilidad de la observación y la validez psicométrica del cuestionario garantizan que las mediciones sean sólidas y defendibles, asegurando que los hallazgos, tanto en el desempeño (GODH) como en la aplicación de conocimientos (CEAP), tengan coherencia interna (Gómez-Arias & Vargas, 2020; Sánchez-Castaño, 2022).

La integración de la GODH y el CEAP confirmó validez y credibilidad al proceso de sistematización al permitir una evaluación formativa continua que alimentó el ciclo de

mejora pedagógica desde la experiencia misma (Casanova, 1999). Al contar con evidencia documentada tanto del proceso como del producto, se pudo argumentar que el éxito no fue casual, sino la consecuencia directa de una planificación intencionada y evaluada en sus diversas etapas, fortaleciendo la credibilidad del estudio de caso (Stake, 1995).

El análisis de los datos del SPSS, junto con las observaciones cualitativas sobre competencias como la socioemocional (Pérez-Escoda & Fernández-Saliner, 2021), no solo validó la eficacia del ABP en el desarrollo de competencias psicológicas, sino que también proporcionó la base empírica necesaria para la transferencia de la innovación educativa a otros contextos académicos.

1.26. Indicadores de evaluación y criterios de validez

La evaluación de experiencias complejas, como la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en Ciencias Psicológicas, requiere de un marco que convierta los objetivos de aprendizaje en mediciones operacionales y observables. Los indicadores de evaluación son, por lo tanto, la columna vertebral del proceso, sirviendo como señales claras que permiten determinar si una competencia o un resultado esperado se ha alcanzado y en qué grado, haciendo tangible lo que de otra forma sería un logro abstracto.

Su importancia radica en que no solo orientan la recolección de datos, sino que también actúan como el nexo entre la acción educativa y la reflexión sistemática sobre la misma, permitiendo establecer un juicio fundamentado (Scriven, 1991) sobre la calidad y el impacto de la práctica innovadora. Definir indicadores precisos es el primer acto de rigor metodológico para garantizar que la sistematización se apoye en evidencia válida y pertinente (Delgado-Gallego & Ruiz-Zarzuela, 2023).

Para la sistematización de esta experiencia formativa, se seleccionaron cuatro indicadores clave, extraídos de las variables de la Guía de Observación de Desempeño y Habilidades (GODH), que reflejan tanto el proceso de ejecución del proyecto como la adquisición de competencias esenciales en la formación del psicólogo.

La elección se basó en la necesidad de capturar los logros en la autogestión, el rigor científico, la interacción social y el dominio conceptual, pilares de un enfoque pedagógico integral. Estos indicadores fueron diseñados para ser específicos, medibles y congruentes con el nivel de dominio esperado en la disciplina, asegurando que la evaluación reflejara la multidimensionalidad del ABP. Los indicadores aplicados fueron: 1) Rigor en la

Planificación Proactiva, 2) Profundidad del Pensamiento Crítico, 3) Efectividad de la Colaboración Interpersonal y 4) Nivel de Transferencia Conceptual.

Este indicador mide la capacidad del estudiante para tomar la iniciativa, organizar las fases del proyecto y gestionar los recursos temporales y materiales de manera autónoma y eficiente, elementos cruciales para el desempeño profesional en el campo de la Psicología. Se aplicó mediante la observación directa, registrando las acciones de los estudiantes en la GODH con la descripción "Propone ideas, asigna o se apropia de tareas, define pasos lógicos y gestiona el tiempo eficientemente"(Nivel 4).

La evidencia producida fue la alta frecuencia (100 % en Nivel 4) de logro en la variable "Iniciativa, organización y Planificación", confirmando la adquisición de sólidas habilidades de autogestión y proactividad por parte de los 720 estudiantes que participaron en la experiencia, un hallazgo que fortalece la utilidad práctica del ABP (Sotelo Giraldo, 2022). El indicador de Profundidad del Pensamiento Crítico se centra en evaluar la habilidad para analizar, sintetizar y aplicar información de fuentes variadas, cuestionando suposiciones y relacionando datos para resolver los desafíos inherentes al proyecto, lo cual es vital en cualquier análisis psicológico. Se aplicó observando la interacción de los estudiantes con la información durante la fase de investigación y ejecución (Zayas-Feliciano, 2025).

La GODH capturó esta evidencia mediante descripciones como "Busca fuentes variadas, filtra la información relevante, cuestiona suposiciones, relaciona datos", con un 99.6 % de los estudiantes alcanzando los niveles más altos de desempeño. La evidencia producida demuestra que la estructura del ABP estimula la capacidad de los estudiantes para ir más allá de la memorización, facilitando el desarrollo de un enfoque analítico riguroso y la aplicación efectiva de los modelos psicológicos (Reyes-Cortés & Mendoza, 2024).

Este indicador de la Efectividad de la Colaboración Interpersonal mide las habilidades socioemocionales y comunicativas necesarias para el trabajo en equipo, valorando si el estudiante es capaz de escuchar activamente, negociar, ofrecer ayuda y gestionar conflictos de manera constructiva, habilidades indispensables para el ejercicio de la Psicología en contextos interdisciplinarios.

La aplicación se realizó a través de la observación de las dinámicas de grupo, utilizando la GODH para registrar acciones como "Escucha activamente, respeta turnos, comparte material/conocimiento, negocia, ofrece ayuda, resuelve conflictos". Los resultados del 100 % de los estudiantes en Nivel 4 en la variable "Trabajo en Equipo y Colaboración" constituyen la evidencia producida, la cual subraya que el diseño de la experiencia fue

altamente efectivo para fomentar una interacción colaborativa fluida y respetuosa entre pares, aspecto central de la formación integral.

El indicador de Transferencia Conceptual se diseñó para medir la capacidad del estudiante de utilizar la terminología correcta y conectar los contenidos del proyecto con otros aprendizajes o áreas de la Psicología, demostrando un entendimiento profundo y no superficial de los objetivos.

Este indicador se evaluó tanto cualitativamente a través de la GODH (.Explica el tema con sus propias palabras, conecta el proyecto con otros aprendizajes") como cuantitativamente a través del Cuestionario de Evaluación del Aprendizaje Profundo (CEAP).

La evidencia producida, con un 99.9% de los estudiantes en Nivel 4 en la variable "Comprensión Conceptual" de la GODH y los datos positivos del post-test en el CEAP, confirma que el ABP facilita un proceso de aprendizaje significativo y la internalización de esquemas mentales que promueven la aplicación del conocimiento a nuevos problemas. Para dotar de solidez científica a los hallazgos de la sistematización, se adoptaron rigurosos criterios de validez y fiabilidad, cruciales en los estudios de caso (Sáez-López & Domínguez-Garrido, 2022).

Se priorizó la validez de constructo (Yin, 2014) mediante la triangulación de datos, contrastando las observaciones descriptivas de la GODH con los resultados escalares y las métricas del CEAP, asegurando que las herramientas midieran consistentemente las competencias que se pretendían evaluar (Velandia-Mesa, 2021). Asimismo, se garantizó la credibilidad de los datos cualitativos (Stake, 1995) a través de la revisión por pares de las observaciones y la verificación de las evidencias por los propios participantes, fortaleciendo el proceso de auditoría y la confiabilidad interpretativa (Ruiz Muñoz & Vasco Delgado, 2025).

Estos procedimientos garantizan que la evaluación sea más que una simple descripción; es una interpretación metodológicamente sólida que asegura la calidad del juicio fundamentado emitido sobre la experiencia (Morales-Márquez, 2021; Scriven, 1991). La minuciosa definición de estos cuatro indicadores no solo permitió una evaluación objetiva y detallada de la experiencia, sino que también aportó un marco de referencia robusto para la sistematización completa. Al haber vinculado cada indicador a una variable observable y a un criterio de logro específico, se logró transformar la compleja dinámica del ABP en datos y descripciones concretas (López-Pérez et al., 2023).

Esto, sumado a la aplicación estricta de los criterios de validez de constructo y credibilidad, eleva el rigor del estudio y permite afirmar con seguridad que la innovación

educativa implementada es eficaz para el desarrollo de competencias psicológicas. La integración de lo cualitativo y lo cuantitativo, guiada por estos indicadores, valida la experiencia como un modelo formativo de éxito.

El acervo de datos recogidos a través de la Guía de Observación de Desempeño y Habilidades (GODH) y el Cuestionario de Evaluación del Aprendizaje Profundo (CEAP) constituye la base empírica de esta sistematización, ofreciendo una rica matriz de información cualitativa y cuantitativa sobre la experiencia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Las evidencias cualitativas provienen de las descripciones narrativas de los observadores en la GODH, que detallan las acciones concretas de los 720 estudiantes en variables como la organización y el pensamiento crítico.

Paralelamente, la evidencia cuantitativa incluye las frecuencias de logro por nivel (del 1 al 4) de las variables de la GODH, donde se registraron los altos porcentajes de desempeño "Excelente" (Nivel 4), y los resultados del pre-test y post-test del CEAP, que miden la ganancia de conocimiento conceptual y aplicado. Esta riqueza de información heterogénea exige un proceso de organización y análisis metódico para extraer patrones significativos (Creswell, 2012).

El proceso de organización y procesamiento de las evidencias siguió un enfoque mixto, diseñado para maximizar la comprensión de los resultados y asegurar la coherencia entre las fuentes de datos. En el ámbito cualitativo, las notas descriptivas de la GODH fueron sometidas a un proceso de codificación abierta y axial, agrupando las acciones y frases en categorías temáticas que se alinearan con los indicadores preestablecidos.

Este método, siguiendo a Miles et al. (2014), permitió reducir la vasta información a unidades manejables, identificando las narrativas más recurrentes sobre las estrategias de colaboración y resolución de problemas. En la vertiente cuantitativa, los datos escalares se introdujeron en el software SPSS, realizando un análisis estadístico básico que incluyó frecuencias, porcentajes y la comparación de medias T de Student para muestras relacionadas (pre/post-test), con el fin de determinar la magnitud del cambio en el aprendizaje conceptual (Peña-Guzmán & Torres-García, 2023).

1.27. Hallazgos preliminares: patrones y tendencias

El análisis preliminar de las evidencias revela una clara tendencia hacia el alto rendimiento en las competencias blandas y el dominio conceptual, sugiriendo una fuerte correlación positiva entre la metodología ABP y los resultados de aprendizaje esperados.

Tabla 1.4: Estadísticos del Desempeño y Habilidades evaluados mediante la GODH y el CEAP

Variable	Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Iniciativa, organización y planificación	4	720	100.0
Investigación y pensamiento crítico	4	717	99.6
	3	3	0.4
Trabajo en equipo y colaboración	4	720	100.0
Comprensión conceptual	4	719	99.9
	3	1	0.1
Metacognición y autoevaluación	4	720	100.0
Total		720	100.0

Fuente: elaboración propia. Nota: 4 = excelente; 3 = satisfactorio; 2 = bueno; 1 = requiere apoyo.

Un patrón constante fue la consolidación de las habilidades de Trabajo en Equipo y Colaboración y la Iniciativa y Planificación, donde el 100 % de los estudiantes alcanzaron el Nivel 4 ("Excelente"), lo cual indica que la estructura de los proyectos forzó exitosamente la autogestión y la interacción interpersonal constructiva.

Este hallazgo subraya la capacidad del ABP para crear un entorno de aprendizaje altamente colaborativo, mitigando los riesgos de desorganización inherentes a los proyectos de larga duración (Villareal-Sánchez & Montaña, 2021).

Un segundo patrón significativo, con implicaciones para la formación en Ciencias Psicológicas, fue la marcada efectividad en el indicador de Nivel de Transferencia Conceptual.

El análisis estadístico del CEAP arrojó los siguientes resultados comparativos, demostrando la ganancia en el conocimiento aplicado posterior a la intervención de ABP. Datos que se pueden observar en la tabla dos en las características cualitativas de la evaluación.

La aplicación sistemática de la GODH produjo una rica base de evidencias sobre el desarrollo de estas habilidades blandas, confirmando que la mayoría de los estudiantes (N=720) lograron un nivel "Excelente" (Nivel 4) en variables como Trabajo en Equipo y Metacognición.

Solo un porcentaje residual del 0.4 % en Investigación y Pensamiento Crítico y del 0.1 % en Comprensión Conceptual fue clasificado como "Satisfactorio." inferior, destacando la alta efectividad del ABP en las competencias procesuales según Herrera y Londoño (2023).

La prueba T para muestras relacionadas fue la herramienta clave para cuantificar el efecto del proyecto en la adquisición de conocimientos por medio del CEAP.

Tabla 1.5: Resultados de la planificación, ejecución y presentación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Variable	Enfoque de evaluación	Ítems	Valoración	Evidencia descriptiva
Iniciativa, organización y planificación	Proactividad y organización	¿El estudiante participa activamente en la definición, planificación y toma de decisiones del proyecto?	4	Propone ideas, asigna o se apropia de tareas, define pasos lógicos y gestiona el tiempo de forma eficiente.
Investigación y pensamiento crítico	Análisis y aplicación de la información	¿Cómo maneja el estudiante la información y los recursos para resolver los desafíos del proyecto?	4–3	Busca fuentes variadas, filtra información relevante, cuestiona supuestos y relaciona datos de manera crítica.
Trabajo en equipo y colaboración	Habilidades comunicativas e interpersonales	¿El estudiante colabora efectivamente con sus compañeros?	4	Escucha activamente, respeta turnos, comparte conocimiento, negocia, ofrece apoyo y resuelve conflictos.
Comprensión conceptual	Dominio de contenidos y transferencia del aprendizaje	¿Muestra el estudiante un entendimiento profundo de los conceptos y objetivos del proyecto durante su desarrollo?	4–3	Explica conceptos con sus propias palabras, conecta el proyecto con otros aprendizajes y utiliza terminología adecuada.
Metacognición y autoevaluación	Conciencia del proceso propio	¿El estudiante reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y el producto final?	4–3	Identifica dificultades, propone soluciones, reconoce fortalezas y plantea mejoras para futuras experiencias.

Fuente: elaboración propia.

Nota: 4 = excelente; 3 = satisfactorio; 2 = bueno; 1 = requiere apoyo.

Tabla 1.6: Resultados de la prueba *t* de Student para muestras relacionadas

Variable	Media Pre-Test	Media Post-Test	Diferencia de Medias	Valor de <i>t</i>	Nivel de significación (<i>p</i>)
Conocimiento aplicado (CEAP)	68.5	89.2	+20.7	15.45	< 0,001

Fuente: Elaboración propia (2025).

Los resultados de la prueba T mostraron un incremento promedio de 20.7 puntos en las puntuaciones del post-test, con un valor de T altamente significativo ($p < 0.001$). Este dato robusto se trianguló de forma consistente con el 99.9 % de los estudiantes en el Nivel 4 en la variable Comprensión Conceptual de la GODH. Esta evidencia confirma que el aprendizaje no fue memorístico, sino que se logró una profunda conexión entre la teoría y su uso práctico en el contexto del proyecto, lo cual es la esencia de la transferencia de conocimiento (Martínez-Cano, 2024).

No obstante, se identificó una ligera disparidad entre el logro procesual y el rigor analítico, manifestada en el 0.4 % de los estudiantes clasificados con un nivel inferior en Investigación y Pensamiento Crítico. Este pequeño porcentaje indica que, si bien la mayoría manejó la información críticamente, existe una minoría que podría requerir andamiaje adicional para la filtración de fuentes variadas, el cuestionamiento de supuestos y la conexión rigurosa de datos complejos, tal como se describe en la GODH con la categoría de "Busca fuentes variadas, filtra la información relevante, cuestiona suposiciones, relaciona datos". Este hallazgo permite refinar las estrategias de apoyo futuras, enfocándose en la consolidación del rigor metodológico en la búsqueda y el análisis de información.

Para ilustrar la solidez de los hallazgos, las evidencias descriptivas de la GODH ofrecen ejemplos contundentes.

En cuanto al indicador de Rigor en la Planificación Proactiva, las narrativas de los observadores incluyeron frases como: "El equipo X propuso un organigrama con roles y entregables semanales desde la primera sesión" o "La estudiante A se apropió de la tarea de análisis estadístico, buscando tutoriales específicos sin ser solicitada".

Respecto a la Efectividad de la Colaboración Interpersonal, un registro indica: "Se observó una negociación efectiva sobre el enfoque del Marco Teórico, donde el conflicto de ideas se resolvió mediante la integración de ambas propuestas, respetando el turno de habla y sin escalar a la fricción", evidenciando el éxito en las habilidades de gestión de conflictos.

En contraste, la evidencia de la pequeña disparidad en el Pensamiento Crítico se manifestó en registros como: ".^{El} equipo Y citó una fuente de divulgación masiva para validar una hipótesis diagnóstica, sin contrastar con artículos científicos", lo que sugiere una debilidad específica en la filtración de información relevante.

Estos ejemplos descriptivos, tomados directamente de la observación, no solo ilustran los resultados cuantitativos, sino que también proporcionan la profundidad y el contexto necesarios para entender el fenómeno estudiado, aumentando la credibilidad y la relevancia del estudio de caso, tal como lo promueve Stake (1995).

El análisis preliminar confirma que la implementación del ABP ha generado un impacto formativo altamente positivo, caracterizado por un patrón de alta competencia en habilidades de autogestión y colaboración, y una ganancia significativa y estadísticamente probada en la transferencia conceptual de las Ciencias Psicológicas.

La organización y codificación rigurosa de las evidencias mixtas, fundamentada en los principios de Miles et al. (2014), ha permitido identificar patrones sólidos y una tendencia general de éxito. Estos hallazgos sientan las bases para la interpretación final de la sistematización, proporcionando el mapa detallado de fortalezas y la hoja de ruta para abordar las áreas de mejora detectadas en el rigor analítico, asegurando que las conclusiones finales sean robustas y válidas para la transferencia pedagógica (Reyes-Cortés & Mendoza, 2024).

1.28. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

La robustez de cualquier sistematización de experiencias educativas radica en la transparencia y el rigor con que se abordaron las cuestiones de validez, fiabilidad y sesgos metodológicos. En este estudio de caso, la validez se aseguró mediante la aplicación estricta de la triangulación de fuentes y métodos, una estrategia esencial para la investigación cualitativa y mixta (Yin, 2014).

Se contrastó la evidencia descriptiva de la Guía de Observación de Desempeño y Habilidades (GODH) con los datos escalares y las medias pre/post-test del Cuestionario

de Evaluación del Aprendizaje Profundo (CEAP), garantizando que las conclusiones no dependieran de una única fuente de información. La validez de constructo se reforzó al alinear los indicadores de evaluación directamente con las competencias del perfil de egreso en Ciencias Psicológicas, asegurando que los instrumentos midieran el fenómeno que explícitamente se propuso evaluar. A pesar de los esfuerzos por la objetividad, toda investigación con base en la observación humana está sujeta a sesgos inherentes, los cuales deben ser identificados y gestionados activamente para no comprometer la credibilidad.

Un sesgo clave identificado fue el sesgo de deseabilidad social, donde los estudiantes, al saberse observados, pudieron haber sobreactuado su nivel de colaboración y planificación, influyendo en el 100 % de los resultados de la GODH en estas variables. Para mitigar este efecto, se utilizó el criterio de saturación teórica, dejando de lado las observaciones que parecían excesivamente elogiosas y contrastándolas con el rendimiento en el post-test del CEAP, que era una medida más objetiva de conocimiento. Como señala Maxwell (2013), la confrontación de datos es la herramienta principal para neutralizar la influencia de sesgos en la interpretación cualitativa (Delgado-Gallego & Ruiz-Zarzuela, 2023).

En el ámbito operativo, la factibilidad de la sistematización presentó desafíos específicos que requirieron soluciones creativas y adaptativas. La principal dificultad fue la gestión de un volumen de datos masivo (720 estudiantes), lo que implicó un alto riesgo de errores en la transcripción y codificación manual de las narrativas de la GODH. La solución adoptada fue el diseño de protocolos estandarizados para la categorización y el uso de software especializado para el análisis de frecuencia de las descripciones cualitativas, lo que optimizó el tiempo y redujo la carga cognitiva de los investigadores. Según Patton (2002), la utilidad de un estudio está intrínsecamente ligada a su factibilidad, lo que justifica la inversión de recursos en procesos rigurosos de organización y procesamiento para que el producto final sea relevante y replicable (Reyes-Cortés & Mendoza, 2024).

Otro desafío de factibilidad fue la garantía de la participación completa en el post-test del CEAP, dado que se administró al finalizar un proyecto intenso, lo que podría generar fatiga o desmotivación en una pequeña fracción del alumnado.

La estrategia de solución se basó en la transparencia y la incentivación, explicando a los estudiantes la importancia de sus datos para el mejoramiento continuo del programa y vinculando la participación con un puntaje de bonificación, lo que mantuvo las tasas de respuesta por encima del 98 %. Este enfoque proactivo en la gestión de la factibilidad metodológica refuerza el argumento de que una buena sistematización requiere tanto de un diseño teórico impecable como de una implementación práctica y ética bien articulada

(Sotelo & Giraldo, 2022). La reflexión crítica sobre la validez, los sesgos y la factibilidad constituye el ejercicio de metacognición de esta sistematización, elevando su calidad a un nivel de rigor académico superior.

Al reconocer la influencia potencial del sesgo de deseabilidad social y al aplicar métodos robustos de triangulación (Maxwell, 2013; Yin, 2014), se refuerza la credibilidad de los hallazgos. Los aprendizajes derivados no solo confirman la efectividad del ABP en el desarrollo de competencias esenciales, sino que también proporcionan una hoja de ruta metodológica, destacando la necesidad de optimizar los protocolos de codificación cualitativa para futuras investigaciones a gran escala. Esta honestidad reflexiva asegura que la sistematización sirva como un modelo útil y éticamente sólido para la comunidad académica (Martínez-Chacón, 2024; Patton, 2002).

Esta sistematización cuenta con una base empírica sólida que valida la experiencia del Aprendizaje Basado en Proyectos. La fase evaluativa ha confirmado logros significativos, como el desarrollo robusto de la colaboración y la planificación, y una ganancia estadísticamente probada en la comprensión conceptual. Sin embargo, también ha iluminado matices cruciales, como el potencial sesgo de deseabilidad social en la observación y la necesidad de un andamiaje más fino en el pensamiento crítico para un subgrupo de estudiantes. Esta dualidad entre el éxito comprobado y las limitaciones detectadas cierra la etapa puramente descriptiva y diagnóstica de este estudio.

Con esta evidencia consolidada, es el momento de trascender el dato y transitar hacia la reflexión final. Se abre formalmente la puerta a una etapa de carácter interpretativo y proyectivo donde el foco se desplaza del qué pasó al por qué pasó y, fundamentalmente, al qué haremos con este conocimiento.

Ya no se trata solo de evaluar, sino de interpretar el significado profundo de estos hallazgos para la práctica docente en Ciencias Psicológicas y proyectar su transferibilidad, asegurando que esta sistematización culmine en una propuesta de mejora pedagógica concreta y fundamentada.

El tránsito desde la evaluación hacia la reflexión crítica implica un cambio de foco: pasamos de la descripción de los hallazgos a la interpretación profunda de su significado. Los datos han mostrado un éxito notable en la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con altas métricas de desempeño y una ganancia conceptual estadísticamente significativa. Sin embargo, una sistematización no es un informe de auditoría; es un ejercicio de aprendizaje colectivo (Jara, 2018). Por lo tanto, este capítulo se dedica a desvelar las capas subyacentes de la experiencia, examinando no solo los logros eviden-

tes, sino también las fricciones, las paradojas y las lecciones emergentes que definen el verdadero valor de esta innovación.

1.29. Aportes significativos de la experiencia

El aporte más contundente de esta experiencia ha sido la superación de la dicotomía histórica entre la formación teórica y la formación práctica en Ciencias Psicológicas. El ABP se reveló como el vehículo idóneo para la praxis transformadora (Freire, 1997), un espacio donde los estudiantes no solo aprendieron sobre intervención o diagnóstico, sino que ejercieron el pensamiento psicológico en un contexto simulado pero riguroso. La evidencia del 100% de logro en Iniciativa y Planificación la ganancia de +20.7 puntos en el CEAP ($p < 0.001$) demuestra que la autonomía y el rigor conceptual pueden coexistir y potenciarse mutuamente.

Este modelo formativo demostró ser un motor eficaz para el desarrollo de competencias socioformativas complejas, alineándose con las demandas actuales del perfil profesional (Tobón, 2020). Más allá de la aplicación de conocimientos, el ABP cultivó la capacidad de gestionar la incertidumbre, negociar significados y asumir la responsabilidad colectiva del producto final. En este sentido, la experiencia no solo entregó proyectos; formó profesionales capaces de autogestionar su aprendizaje y colaborar en entornos complejos, un aporte que la enseñanza puramente expositiva raramente logra documentar con tal nivel de evidencia.

Si bien los aportes son claros, la reflexión crítica exige examinar las tensiones que emergieron durante la implementación. La tensión principal fue la paradoja del rigor y la deseabilidad.

El 100% de éxito en “Colaboración” es un dato que genera tensión: ¿es un indicador de una cohabitabilidad perfecta o un artefacto del sesgo de deseabilidad social ante la observación (GODH)? Esta incertidumbre es inherente a la evaluación en contextos humanos complejos (Barnett, 2001) y nos obliga a cuestionar la suficiencia de nuestras herramientas de observación, que quizás capturaron la performance de la colaboración, pero no necesariamente la experiencia subjetiva de la misma.

Otra tensión fundamental se dio entre la estructura del andamiaje y la homogeneidad de los resultados. El 0.4% de estudiantes que no alcanzó la excelencia en “Pensamiento Crítico” es, paradójicamente, uno de los hallazgos más importantes. Este dato visibiliza la tensión entre un diseño de ABP estandarizado para 720 estudiantes y la realidad de las tra-

yectorias de aprendizaje individuales. Nos confronta con el hecho de que el ABP, si bien exitoso para la mayoría, requiere mecanismos de alerta temprana y rutas de andamiaje diferenciadas (Díaz-Barriga, 2022) para aquellos que aún luchan con el rigor analítico.

Finalmente, emergió una tensión en el rol docente: la fricción entre ser facilitador y ser evaluador. La implementación exigió al equipo docente una constante reflexión en la acción" (Schon, 1992), ajustando el rumbo en tiempo real. Gestionar la dinámica de los equipos, ofrecer retroalimentación formativa y, simultáneamente, registrar datos objetivos para la evaluación (GODH/CEAP) generó una sobrecarga. Esta dualidad de roles es una tensión inherente a la pedagogía activa que requiere un alto nivel de pericia docente y un soporte institucional claro para ser sostenible a largo plazo (Perrenoud, 2021).

El principal aprendizaje para el equipo docente es la necesidad de refinar los instrumentos de evaluación cualitativa. Aprendimos que, si bien la GODH fue útil para cuantificar frecuencias, su diseño debe evolucionar para capturar mejor las tensiones y los fracasos productivos. La sistematización nos enseñó que el aprendizaje más profundo a menudo reside en la gestión del conflicto o el error, aspectos que el Nivel 4 (.Excelente") tiende a ocultar. Como indica Jara (2018), la sistematización debe recuperar críticamente el proceso vivido, y para ello, necesitamos herramientas que vean más allá de la superficie del éxito.

El ABP no es una "bala de plata" pedagógica, sino un ecosistema que debe ser gestionado activamente. La lección del 0.4% en Pensamiento Crítico es que la innovación no consiste en aplicar una receta, sino en construir un sistema sensible a las necesidades individuales.

El aprendizaje, por tanto, es la necesidad de incorporar bucles de retroalimentación más rápidos, permitiendo que la "reflexión en la acción" (Schön, 1992) del docente se traduzca en ajustes inmediatos para los estudiantes que muestran dificultades, sin esperar al análisis final de la sistematización (Facione, 2023).

Esta reflexión crítica nos aleja de una interpretación triunfalista de los datos y nos acerca a una comprensión más profunda de la innovación educativa. La experiencia fue exitosa, pero su verdadero valor no reside en el 100% de logro, sino en las tensiones que reveló y los aprendizajes que provocó en el equipo docente. Comprendimos que el ABP es una herramienta poderosa para la praxis (Freire, 1997), pero solo si se acompaña de una reflexión docente igualmente poderosa (Schön, 1992). La sistematización, entendida como este ejercicio de aprendizaje colectivo (Jara, 2018), valida el modelo ABP para nuestra institución.

El cierre de esta reflexión nos sitúa en un nuevo punto de partida. Los aportes validan la continuidad de la estrategia, pero las tensiones y aprendizajes exigen su refinamiento. Hemos demostrado que la formación en Ciencias Psicológicas puede enfrentar la incertidumbre y la complejidad del mundo real (Barnett, [2001](#); Guzmán et al., [2019](#); Loaiza & Villa, [2021](#)). El siguiente paso, que se abordará en la transferencia, es cómo hacer esta práctica no solo efectiva, sino más crítica, inclusiva y sostenible en el tiempo, asegurando que la innovación no se fosilice, sino que permanezca en constante estado de mejora ((Selva Olid et al., [2020](#); Zabalza, [2020](#)).

Bibliografía

- Abanto Zorrilla, J. M., Rosales Armas, M., & Luna Sono, J. (2021). The Pedagogical Support: A Systematic Review. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Aguilar Cango, P. F., Carrillo Pacheco, J. B., Barba Zapata, M. E., Nieto Ceferino, G. E., & Arias Ceferino, M. J. (2025). La implementación de metodologías emergentes en el proceso didáctico en la educación superior para el desarrollo de competencias técnicas. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(2), 694-713.
- Aguilar Chávez, M. A., Espinoza Canales, E., Santos Figueroa, L. E., & García Reynaud, J. A. (2022). Intervención Didáctica para la Mejora de la Actividad Experimental en la Enseñanza de las Geociencias. Un Estudio de Investigación-Acción en la Formación Docente. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 29(47), 115-136.
- Aldas, H., Almache, E., & Vidal, T. (2025). Formación de competencias investigativas. Una realidad contextual en la educación superior. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 3151-3163.
- Aldave, M. T. (2020). Deliberación moral, procesos grupales y comunidades de práctica: cómo la psicología social y las comunidades de práctica pueden mejorar la toma de decisiones en bioética. *Dilemata*, (33), 171-184.
- Alemán Caballero, Y. (2025). Proyectos interdisciplinarios como estrategia pedagógica para promover aprendizajes significativos en educación básica. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON*, 5(5), 18-29.
- Alfaro Saavedra, M. N., Paucá Gonzales, N., Cóquel Orihuela, L. K., Cochachi Quispe, A. A., & Roque Rivera, I. (2025). Tareas interactivas: una herramienta clave para el desarrollo del autoaprendizaje en la educación superior. *Revista Tribunal*, 5(11), 341-358.
- Aliaga-Pacora, A. A., Juárez-Hernández, L. G., & Herrera-Meza, R. (2021). Diseño y validez de contenido de una rúbrica analítica socioformativa para evaluar competencias investigativas en posgrado. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 62-82.
- Alomá Bello, M., Crespo Díaz, L. M., González Hernández, K., & Estévez Pérez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1353-1368.

- Alonso-García, S. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la educación superior. En S. Alonso García, P. J. García Sempere & B. Berral Ortiz (Eds.), *Metodologías activas para la enseñanza universitaria* (pp. 39-48). Ediciones Graó.
- Arbaugh, J. B., Godfrey, M. R., Johnson, M., Pollack, B. L., Niendorf, B., & Wresch, W. (2020). Investigación en educación superior en línea y semipresencial: Revisión de la literatura y orientaciones para futuras investigaciones. *Internet y Educación Superior*, 45, 100707.
- Arenas, G., & Mayorga, C. (2024). Prácticas de vinculación: impacto en el desarrollo de habilidades sociales en la formación de psicólogos clínicos. *Dialnet*.
- Arias Benalcázar, D. V., Muñoz Herrera, E. J., Campos Ortiz, J. M., Lastra García, E. M., Guzmán Cabrera, F. E., & Grijalva Flores, E. X. (2025). Neuroeducación y aprendizaje significativo: Estado actual de la investigación y su aplicación en el aula. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(3), 21-27.
- Arias-Macias, L. E. (2025). Inteligencias múltiples e inclusión educativa, un reto para el profesorado. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 101-113.
- Armijo, S., Behrens, C., Giaconi, M., Hurtado, A., Fernandez, M., Parraga, P., Morales, M., & Makoul, G. (2021). Validación de la versión en español de un instrumento de evaluación de la comunicación centrada en el paciente en OSCE. *Educación Médica*, 22(5), 241-247.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Benalcázar-Haro, E., Benalcázar-Jaramillo, R. d. C., Sánchez-Benalcázar, S., Sánchez-Benalcázar, Z. D. R., Ante-Pastuña, L., & Díaz-Suárez, D. (2025). Estrategias metodológicas inclusivas: un enfoque práctico con énfasis en estudiantes neurodivergentes. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3), 1526-1541.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. McGraw-Hill Education.
- Bolívar, A. (2012). Mejorar los procesos y resultados escolares: lo que exige la cultura institucional. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 319-342.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia: Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Narcea Ediciones.
- Bryson, J. M. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. Jossey-Bass.

- Cango Cango, M. V., Saavedra Pardo, L. d. L., Medina León, A., Maridueña-Arroyave, M. R., & Castillo-Delgado, E. K. (2025). La gamificación en entornos digitales como estrategia para mejorar la motivación y el aprendizaje en estudiantes de educación básica media. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(E2), 18-38.
- Cano Lassonde, O. (2025). Innovación metodológica en la educación superior: Empleo de estrategias activas en modalidades presencial y virtual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 25(3), 1-40.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco Aristi, C., Miraval Marque, J. S., & Rivera Muñoz, J. L. (2025). Competencias académicas profesionales en estudiantes universitarios de educación vinculadas al objetivo de desarrollo sostenible 4. *Revista Tribunal*, 5(11), 588-598.
- Carrillo-Velarde, M. V. (2020). La ética y los valores en la educación superior. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias Sociales y Humanas*, 3(2), 1108-1117.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Castillo Herrera, C. G., & Silva Sánchez, M. (2025). Metodología de aprendizaje basado en proyectos: estrategia innovadora para mejorar el aprendizaje significativo. *South Florida Journal of Development*, 6(8).
- Castillo Rosas, A., & Cabral Rosetti, L. (2022). Modelo dinámico del aprendizaje activo. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, 31-46.
- Castorina, J. A. (2025). El significado y alcance de los estudios psicológicos del aprendizaje en la enseñanza. Algunos problemas conceptuales. *Pedagogía y Saberes*, 63(1), 6-18.
- Castro Chávez, N. C., & García Estupiñán, S. B. (2018). Aprendizaje significativo relacionado con la formación académica en la Educación Superior. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 1(1), 44-53.
- Castro-Mero, K., & Mendoza-Bravo, K. (2022). Fundamentos Teóricos del Aprendizaje Basado en Problema como Estrategia Metodológica en la Asignatura de Matemática. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 778-791.
- Centeno-Sandoval, M. A., Fernández-Romero, C. A., & Ayala-Huacón, C. J. (2025). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica en el proceso educativo en la educación superior. *MQR Investigar*, 9(2).

- Cervantes Mata, C. M. (2024). El nuevo rol del profesor universitario en la etapa postcovid: formación y desarrollo de competencias docentes. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28).
- Chávez Arias, L. E. (2018). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en la asignatura Análisis Matemático II. *Educación XXVII*, (53), 24-40.
- Chávez Vera, K. J., Ayasta Llontop, L., Kong Nunton, I., & Gonzales Dávila, J. S. (2022). Formación de competencias investigativas en los estudiantes de la Universidad Señor de Sipán en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 250-260.
- Checkland, P. (1999). *Soft systems methodology: A 30-year perspective*. John Wiley & Sons.
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2022). *El futuro de la educación: 22 claves para la transformación*. Editorial Planeta.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Del Valle, M., Valenzuela, J., Muñoz, C., Miranda-Ossandón, J., Vergaño-Salazar, J. G., & Precht, A. (2025). Prácticas docentes universitarias y motivación orientada al aprendizaje: efecto mediador de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. *Educación XXI*, 28(1), 235-256.
- Delgado-Gallego, E., & Ruiz-Zarzuela, C. (2023). La importancia de los indicadores de logro en la evaluación por competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2).
- Demera Arias, R. A. (2025). Transformación digital y aprendizaje autónomo en la educación superior: un estudio comparativo multinacional. *Innovarium International Journal*, 3(2), 1-13.
- Díaz-Barriga, F. (2022). Desafíos del Aprendizaje Basado en Proyectos en la educación superior. *Revista de Innovación Educativa*, 14(2), 45-60.
- Duarte Pérez, L. K. (2025). El Falsacionismo Frente a la Transformación del Conocimiento Científico: Límites y posibilidades en la Educación Superior Contemporánea. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, (19–20).
- Enríquez Chasin, R. (2021). La Efectividad del Aprendizaje Activo en la Práctica Docente. *EduSol*, 21(74), 102-111.
- Espejo Leupín, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 16-27.

- Esteban Guitart, M. (2011). Del “Aprendizaje Basado En Problemas” (ABP) al “Aprendizaje Basado En La Acción” (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 91.
- Facione, P. A. (2023). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. *Insight Assessment*, 20(1), 1-30.
- Farinango Vásquez, Y. C., Rodríguez Chamorro, D. A., Fuertes Imbaquingo, C. K., Fuertes Imbaquingo, J. E., Ramos Bejarano, A. L., & Cervantes Delgado, C. P. (2025). Efectos del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(3), 206-214.
- Figuerola Rodríguez, S., Velásquez Durán, A., Granados Ramos, D. E., & Ríos Rocher, L. Y. (2020). Competencias de investigación en estudiantes universitarios de psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 159-166.
- Flores-García, C. (2020). *Estándares de Evaluación Formativa en la Educación Superior*. Editorial Universitaria.
- Franco, R. Z., Trejo, I. M., & Román, G. J. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en educación superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 391-402.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
- García Sanclemente, S. G., Ojeda Morán, M. E., Orellana Márquez, L. V., & Medina Quiñonez, J. E. (2025). Resiliencia y Estrategias de Afrontamiento en Estudiantes Universitarios ante el Evento Sísmico de abril 2025. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 1246-1271.
- Gómez Zuñiga, F., & Zevallos Loyola, G. L. (2024). Relación entre las competencias digitales, el pensamiento crítico y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación superior. *Revista INVECOM Estudios Transdisciplinarios en Comunicación y Sociedad*, 2(2), 1-9.
- Gómez-Arias, R., & Vargas, M. L. (2020). Fiabilidad y validez de instrumentos de observación en entornos virtuales. *Cuadernos de Investigación en Evaluación*, 11(1), 5-22.

- Gonzáles, J. P. M. (2025). Lineamientos y estrategias evaluativas articuladas en el sistema de evaluación para el aprendizaje en la educación superior nicaragüense. *Revista Compromiso Social*, 8(13), 119-138.
- González-García, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. *Revista Electrónica Educare*, 22(1).
- González-Riaño, I., González-Rodríguez, A., & Caurcel, M. J. (2021). Evaluación de la eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la mejora de la motivación y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 10-19.
- Guadalupe Beltrán, E. S., Palomeque Zambrano, J. Y., & Looz Avila, B. A. (2025). Desafíos de la Educación Superior en Contextos Híbridos: Análisis de las Prácticas Docentes en la Universidad Estatal de Milagro durante el Periodo Académico 2025. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 1259-1281.
- Gutiérrez-Mora, A., & Pantoja-Villalobos, A. (2020). Trayectorias personales de aprendizaje y currículo flexible: la perspectiva de los estudiantes universitarios de psicología. *Perfiles Educativos*, 42(168), 39-55.
- Gutiérrez-Valerio, S., Rodríguez-Ávila, A., & Jiménez-Ulate, J. (2025). Percepción estudiantil del nivel de desarrollo de competencias de empleabilidad en carreras acreditadas de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 29(2), 1-23.
- Guzmán, F., Leiva, F., & Núñez, L. (2019). Educación experiencial en Psicología Clínica. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(3), 133-149.
- Hernández, E. A., Sánchez, P. L., & Larios, A. G. (2023). Criterios de Calidad para el Rediseño Curricular en Programas de Psicología. *Revista Electrónica Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1).
- Herrera, J., & Londoño, S. (2023). El rol del feedback y la autorregulación en la evaluación del ABP. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 88-105.
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2024). Distributed leadership: A review of the literature and suggestions for future research. *Journal of Educational Administration*, 62(1), 1-25.
- Hospinal, L. F. M., Velásquez, G. S. V., Ramírez, M. R. V., Pomayay, Y. M. O., Calderón, S. S., & Espinoza, J. E. R. (2025). Inteligencia artificial para el desarrollo de competencias del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes de educación superior. *International Journal of Professional Business Review*, 10(5), 8-12.

- Huacón Carranza, M. A., Olga Mercedes, A. A., Aguilar Morocho, E. K., & Miranda Gavilanes, E. J. (2023). Análisis de las teorías de aprendizaje dentro de las instituciones educativas ecuatorianas. *Ciencia y Educación*, 4(1), 30-45.
- Intriago-Cedeño, M., Rivadeneira-Barreiro, M., & Zambrano-Acosta, J. (2022). El aprendizaje significativo en la educación superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 418-429.
- Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Jimenez Bajaña, S. R., Barreros Coque, E. K., Chávez Altuna, S. X., Coello Nugra, N. V., & Cevallos López, K. E. (2025). Impact of Emotional Regulation on Academic Performance: Psychoeducational Strategies for Basic Education. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(4), 55-83.
- Jiménez Gaona, J. P., Rodríguez Guarderas, L. E., & Morocho Chamba, W. R. (2025). Evolución del aprendizaje autónomo: Un análisis crítico de las teorías pedagógicas y su implementación en la educación superior y bachillerato. *Conectividad*, 6(3), 138-145.
- Lara, S. D. A., Bermeo, F. F. A., Orozco, C. A. G., & Vacacela, D. C. V. (2024). Competencias Investigativas Docentes en la Carrera de Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Chimborazo. *Polo del Conocimiento*, 9(2), 739-759.
- León Urquijo, A. P., Risco del Valle, E., & Alarcón Salvo, C. (2018). Aprendizajes que promueven los profesores en un enfoque curricular por competencia en educación superior. *Praxis Pedagógica*, 18(23), 108-126.
- Loaiza, A., & Villa, L. (2021). Psicología en acción: Intervenciones y desafíos contemporáneos. *Revista de Psicología de la Universidad César Vallejo*.
- López-Pérez, M. V., Pérez, P. L., & Arribas, J. M. (2023). La transformación digital en la educación superior y sus efectos en la calidad docente: un análisis post-pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 1-20.
- Lucero Baldevenites, E. V., González Torres, V. H., Álvarez Laborde, T. J., & Rodríguez Torres, E. (2025). Cambios contemporáneos en las dimensiones y componentes de la calidad en la Educación Superior. *Revista Uniandes Episteme*, 12(3), 460-477.
- Macanchí Pico, M. L., C., B. M. O., & Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.

- Manosalvas Sánchez, S., Segnini Maizo, J., Arciniegas Aguirre, S., & Portilla Villamagua, G. (2025). Aprendizaje basado en proyectos e interdisciplinariedad: una experiencia en el desarrollo de productos innovadores en la educación superior. *South Florida Journal of Development*, 6(6).
- Marín, R. (2019). La práctica profesional en psicología. Un abordaje reflexivo. *Poiésis*, (37), 167-176.
- Martínez-Cano, J. P. (2024). Desafíos metodológicos en la triangulación cualitativa-cuantitativa. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 20(4), 310-325.
- Martínez-Chacón, C. (2024). La transferencia de conocimiento en la formación universitaria: Implicaciones pedagógicas. *Revista de Educación Aplicada*, 11(1), 1-15.
- Martínez-Rodríguez, D., & Marquéz-Delgado, D. L. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 347-360.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications.
- Mendieta Lucas, L. M., Valladares Cisneros, M. G., Vargas Parga, L. A., & Venegas Quintana, O. (2025). Fomento de competencias transversales en estudiantes de educación superior mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Social Fronteriza*, 5(3).
- Mero, K. E. (2022). Fundamentos Teóricos del Aprendizaje Basado en Problema como Estrategia Metodológica en la Asignatura de Matemática. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 14-20.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- Moncini Marrufo, R., & Pirela Espina, W. (2021). Estrategias de enseñanza virtual utilizadas con los alumnos de educación superior para un aprendizaje significativo. *SUMMA*, 3(1), 1-28.
- Montero-Valdés, M. M., & Valdés-Santiesteban, M. E. (2023). Psicología de las emergencias y desastres: aportes y desafíos para el afrontamiento del cambio climático en América Latina. *Revista de Psicología Aplicada*.
- Morado, M. F., & Ocampo Hernández, S. (2018). Una experiencia de acompañamiento tecno-pedagógico para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. *Revista Educación*, 43(1), 43-60.

- Morales-Márquez, P. (2021). Verificación y auditoría en la investigación cualitativa: Criterios para la confiabilidad. *Investigación en Psicología y Educación*, 13(3), 200-215.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Neil, C. G., Battaglia, N., & De Vincenzi, M. (2023). La matriz de competencias como herramienta para orientar la escritura de resultados de aprendizaje. *XVIII Congreso Nacional de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2023)*.
- Nontol-Nontol, R., & Leyva-Aguilar, G. (2024). Aprendizaje Basado en Proyectos para el Desarrollo de la Competencia Investigativa en Estudiantes de Educación Básica. *Revista de Tecnología Educativa a Distancia*, 17(1).
- Olid, C. S., Llovet, M. V. L., & Creu, M. M. (2020). Subjetividades emergentes del proceso de auto-aprendizaje en el Prácticum de Psicología. *Revista Practicum*, 5(1), 5-21.
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., & Chávez, A. I. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Formación Universitaria*, 5(2), 17-26.
- Ortiz, M. L. (2023). Aprendizaje basado en problemas mediado por una aplicación educativa móvil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (69), 43-69.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3.^a ed.). Sage Publications.
- Peña Hinojosa, L., & Guerra Araos, M. F. (2025). Práctica profesional en educación superior: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-20.
- Peña Maldonado, A. A., Llanes Castillo, A., Amador Ramírez, C. L., & Guerra Cárdenas, J. E. (2025). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de aula invertida en el aprendizaje activo. *Revista de Ciencias Sociales*, 31, 425-435.
- Peña-Guzmán, L. A., & Torres-García, D. A. (2023). Aplicación del T-Student en la evaluación de impacto de metodologías activas. *Estudios en Metodología Estadística*, 19(3).
- Peralta-Ortiz, E., Lizarazo-Bustamante, P. E., & Martínez-Oliva, M. M. (2023). La resiliencia en la formación profesional: Estrategias pedagógicas para fomentar la adaptabilidad en el estudiante universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 205-223.

- Pérez, A., Martínez, I., Montoya, F., & Builes, I. (2025). Experiencias subjetivas en torno a la elección de la práctica clínica en modalidad docencia-servicio. *Revista Poliantea*, 20(1), 1-19.
- Pérez-Escoda, A., & Fernández-Salinero, C. (2021). Evaluación de competencias socio-emocionales en ABP. *Revista de Psicología Educativa*, 17(2), 145-160.
- Perrenoud, P. (2021). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pezo Galdea, J. I., & Medina Bacilio, J. M. (2024). Aprendizaje Basado en Proyectos: Una metodología innovadora para el desarrollo cognitivo y creativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6220-6234.
- Pinargo Añamíse, M., Bravo Cedeño, M., Campos Quiñónez, C., & Condor Pérez, J. (2025). Impacto del ABP en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1392-1405.
- Ploum, L., Wiek, A., Lang, D. J., & Stauffacher, M. (2020). El nexo individuo-oportunidad en el desarrollo de competencias para la sustentabilidad en la educación superior. En P. Aguirre (Ed.), *Educación Superior Basada en Competencias*. Cuvillier.
- Portilla Faicán, G., Sánchez Narváez, J. E., Saquicela Maldonado, C. E., & Miranda Quizhpe, D. C. (2025). Prácticas pedagógicas: enfoques epistemológicos regionales paradigmáticos en la formación inicial docente en América Latina y el Caribe. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 583-601.
- Prado Cuarezma, M. (2024). Exploración teórica y reflexiones sobre la práctica docente en las Instituciones de Educación Superior (IES). *Revista Humanismo y Cambio Social*, 21(21), 26-36.
- Quintanilla-López, L. (2025). Análisis y diseño de comunidades digitales de aprendizaje. *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, 2(3), 1-10.
- Quispe Cárdenas, H., Morales Ramírez, I., & Montenegro Lozada, A. (2025). Impacto del acompañamiento y monitoreo pedagógico en la educación. *Aula Virtual*, 6(13), 311-329.
- Reyes-Cortés, F., & Mendoza, A. (2024). Medición de la transferencia conceptual en metodologías activas. *Psicología Educativa Aplicada*, 20(1), 50-65.
- Ricci Caballo, B., Alonso Díaz, L., & Mendo Lázaro, S. (2020). Competencias sistémicas que predicen la empleabilidad en Educación Social. *Educación XXI*, 23(1), 167-188.

- Rivas Robleto, M. E., & Lorenzo Curbelo, T. M. (2025). Impact of pedagogical innovation on university teacher training in Latin America (2022–2024). *International Social Research Journal*, 2(1), 39-62.
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R., Arias Gundín, O., & Álvarez Fernández, L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383.
- Rodríguez Álvarez, J. A. (2008). Gestión de grupo de expertos basada en el método Delphi y en técnicas de apoyo a la toma de decisiones multicriterio. *II International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management*, 209-218.
- Rodríguez Marconi, D., Lapierre Acevedo, M., Serra, M., Zanetti Fontaine, L., María-Sanabria, C., & Quiroz Almuna, H. (2023). Aprendizaje colaborativo internacional en línea como estrategia para el desarrollo de competencias transversales en la educación superior. *Educación Médica*, 24(5).
- Rodríguez Perón, J. M., Aldana Vilas, L., & Villalobos Hevia, N. (2010). Método Delphi para la identificación de prioridades de ciencia e innovación tecnológica. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 39(3–4), 214-226.
- Rodríguez Vieira, M. G. (2023). Rol del docente universitario como acompañante pedagógico eficaz. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 84-93.
- Rodríguez Viteri, M. A., Calvopiña Andrade, D. M., & Toapanta Toapanta, A. R. (2025). Relación entre el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el desarrollo de competencias de innovación y emprendimiento. *Revista Social Fronteriza*, 5(1).
- Rodríguez-Gómez, G., Gijón-Cortijo, J., & Gairín, J. (2024). Comunidades de práctica profesional en la universidad. *Revista de Educación*, (403), 11-35.
- Rodríguez-Ruiz, J. A., Romero-Correa, J. C., & Gil-Gómez, J. (2022). El impacto de la retroalimentación formativa en el desarrollo de competencias profesionales en simulación clínica. *Educación Médica*, 23(3), 195-202.
- Roys Rubio, J., & Pérez García, A. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Superior y su asociación con logros académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (19).
- Ruiz Muñoz, G. F., & Vasco Delgado, J. C. (2025). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e inteligencia artificial (IA) en la formación docente. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 13(29), 60-70.

- Sáez-López, J. M., & Domínguez-Garrido, M. P. (2022). El rol de la infraestructura tecnológica y la conectividad en la equidad educativa. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (21), 15-32.
- Sánchez-Castaño, B. (2022). La medición del aprendizaje profundo: Una aproximación desde la estadística avanzada. *Psicología y Educación Aplicada*, 8(3), 201-215.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Sage Publications.
- Selva Olid, C., Vall-llovera Llovet, M., & Méndez Creu, M. (2020). Subjetividades emergentes del proceso de auto-aprendizaje en el Prácticum de Psicología. *Revista Prácticum*, 5(1), 5-21.
- Sepúlveda, R., & Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: Enfoques internacionales para el desarrollo docente. *Profesorado*, 23(3), 341-362.
- Soria-Villarroya, A., Lardiés-Bosque, V., & Pérez-Martínez, M. J. (2023). Análisis de la gestión de riesgos e incertidumbre en proyectos de innovación docente en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 859-871.
- Sotelo, J., & Giraldo, L. (2022). Evaluación de competencias profesionales en la formación de psicólogos: Un análisis desde el ABP. *Cuadernos de Investigación en Psicología*, 14(4), 88-103.
- Soto-Baño, M. A., & Clemente-Suárez, V. J. (2021). Psicología de Emergencias: una nueva profesión para una actual necesidad social. *Papeles del Psicólogo*, 42(1), 47-55.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Tejada-Peña, G. (2025). Potenciando el aprendizaje universitario: estrategias de metacognición y autorregulación para el éxito académico. *Maestro y Sociedad*, 22(2), 1383-1394.
- Tobón, S. (2020). *Socioformación: Un enfoque para la gestión del talento y la mejora continua*. EOI.
- Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina* (Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004–2007). Universidad de Deusto.
- Vargas, J. V. B. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia para el desarrollo local: experiencia en planificación estratégica en Alto Puno. *Journal of Humanities Titicaca*, 4(1).

- Vázquez, A., & Ruiz, F. (2021). Innovación curricular y validez de constructo en la enseñanza de la Psicología. *Actualidades en Psicología*, 35(130), 1-17.
- Vega, R. M. B., & Mejía, E. J. M. (2023). El ABP como estrategia para mejorar la comprensión lectora en educación superior. *Igobernanza*, 6(23), 86-114.
- Velandia-Mesa, C. (2021). *La investigación formativa a través de la sistematización de experiencias en ambientes Ulearning* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- Velásquez Monroy, B., Salazar Dávila, M., Estrada Calderón, D., Aldana Torres, J., Morales Díaz, K., Castañeda Torres, C., Noguera Paz, K., Martínez Mejía, G., De los Reyes Díaz, R., Agustín Mateo, A., & Villela Cervantes, C. (2021). Teoría del aprendizaje conectivista, sobresaliente del siglo XXI. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 5(1), 141-152.
- Vergara, R. (2025). El autoaprendizaje: uso de plataformas digitales en la educación universitaria. *Cátedra*, 22, 336-354.
- Vergara Calderón, R., & Rey Sánchez, S. (2024). Herramientas digitales de la Web 2.0 y el autoaprendizaje en el desarrollo de competencias digitales. *Revista de Climatología*, 24, 279-300.
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.
- Villareal-Sánchez, M., & Montañó, E. (2021). Colaboración y autogestión en el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(3), 45-60.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, (332), 141-164.
- Zabalza, M. A. (2020). *La innovación en la enseñanza universitaria*. Editorial Universitaria.
- Zamarripa Franco, R., & Juárez, I. G. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en educación superior. *RECIE*, 3(1), 391-402.
- Zambrano Muñoz, T. J., Castro Villacreses, V. H., Loza Sacón, L. M., Cedeño Zambrano, L. L., & Castro Peñaloza, S. E. (2025). Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia para reducir el rezago escolar postpandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 12296-12315.

- Zamora-Zamora, F. A., Arias-Guevara, H. G., & Viveros-Márquez, M. P. (2024). Triangulación metodológica en la investigación cualitativa. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 10(1), 15-30.
- Zayas-Feliciano, L. R. (2025). Estrategias de contingencia y resiliencia institucional en la educación superior. *Estudios Pedagógicos*, 51(1), 17-35.

2

Juegos tradicionales como patrimonio pedagógico en la formación docente

David Antonio Delgado Santillan²

El capítulo sistematiza una experiencia formativa desarrollada en la asignatura Sociedad, Familia y Educación del posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, donde los juegos tradicionales ecuatorianos se incorporan como recurso pedagógico para fortalecer la identidad cultural y la formación docente. A partir de un enfoque cualitativo basado en el diálogo, la rememoración y la participación activa, el aula se convirtió en un espacio intercultural que articuló saberes comunitarios, experiencias de infancia y reflexión pedagógica. Los resultados evidencian mayor participación, sentido de pertenencia, mejoras en la convivencia y una comprensión más profunda del aprendizaje cuando este se vincula con la cultura viva.

²Universidad Estatal de Milagro, ddelgados2@unemi.edu.ec.

Índice

2.1. Introducción	86
2.2. Antecedentes del objeto de estudio	87
2.3. Problematicación	90
2.4. Propósito de la sistematización	91
2.5. Criterios de valor	92
2.6. Delimitación del objeto de estudio	93
2.7. Relevancia de la experiencia	94
2.8. Marco conceptual referencial	97
2.9. Metodología de la sistematización de experiencias áulicas	101
2.10. Resultados de la sistematización	105
2.11. Conclusiones y consideraciones finales	107
2.12. Puente de cierre: reflexiones y recomendaciones	108

2.1. Introducción

Esta experiencia se desarrolla en la Universidad Estatal de Milagro, en la Facultad de Posgrado, dentro de la asignatura Sociedad, Familia y Educación, un espacio académico donde se reflexiona sobre las dinámicas sociales y culturales que configuran los procesos educativos. Desde mi rol como docente de medio tiempo, asumí el desafío de propiciar un aprendizaje que trascendiera los límites de lo técnico para convertirse en una experiencia humana, viva y culturalmente significativa.

La asignatura se propuso como un lugar para analizar el vínculo entre educación y patrimonio, alentando la revalorización de los saberes ancestrales y de las prácticas tradicionales que aún perviven en la memoria de las comunidades. En este contexto, surgió la necesidad de rescatar las costumbres y tradiciones propias de la Costa ecuatoriana, comprendiendo que la educación no solo transmite conocimientos, sino que también preserva identidades. La educación superior, por tanto, debía asumirse como un puente entre el conocimiento científico y la herencia cultural que sostiene nuestra identidad colectiva.

La Facultad de Posgrado impulsa una formación integral que articula la investigación con la innovación y la vinculación social. Participaron docentes del Magisterio de Educación Básica, tanto del sector público como privado, provenientes de distintas regiones del país: Costa, Sierra y Oriente. Cada uno aportó sus vivencias y perspectivas, enriqueciendo el aula con una pluralidad de miradas que transformó el proceso formativo en un diálogo intercultural.

Durante una clase dedicada a la identidad cultural y la educación, un maestrante de la provincia de Manabí evocó las competencias de trompos que organizaba su abuelo durante las fiestas patronales. Su relato despertó la memoria de otros compañeros, quienes recordaron la rayuela, las canicas y otros juegos de infancia. El aula se llenó de risas, emociones y recuerdos. Aquello que parecía una simple conversación se convirtió en un espacio de memoria viva, donde las experiencias personales se entrelazaron con la reflexión pedagógica. Los juegos tradicionales surgieron como una fuente de enseñanza profundamente humana, capaz de fortalecer la convivencia, promover valores comunitarios y reavivar el sentido de pertenencia ecuatoriano.

Este intercambio permitió comprender que los saberes populares no son elementos periféricos de la educación, sino componentes esenciales para la formación integral. Aunque se evidenció una pérdida progresiva de estas prácticas entre las nuevas generaciones, el entusiasmo de los maestrantes demostró que todavía es posible recuperar ese legado

cultural desde la acción educativa. La experiencia confirmó que el aula puede ser un espacio para el reencuentro entre generaciones, donde la enseñanza se convierte en una forma de preservar la memoria colectiva y de reafirmar la identidad nacional.

2.2. Antecedentes del objeto de estudio

El estudio y la revalorización de los juegos tradicionales dentro de los procesos educativos tiene una trayectoria creciente en América Latina, especialmente desde inicios del siglo XXI, cuando diversos organismos internacionales destacaron la importancia del patrimonio cultural inmaterial para la formación ciudadana. La UNESCO (2003) estableció que los juegos ancestrales constituyen expresiones vivas de la identidad comunitaria, lo que generó un incremento en investigaciones sobre su uso pedagógico y su contribución al desarrollo integral de los estudiantes.

En Ecuador, la importancia cultural de los juegos tradicionales se reconoce desde la política pública patrimonial. El Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, 2018) ha señalado que los juegos populares constituyen un reservorio de conocimientos intergeneracionales, permitiendo comprender la historia, las relaciones sociales y los modos de vida de las comunidades. Esto ha motivado que las instituciones educativas integren paulatinamente estrategias de preservación cultural en sus currículos.

Investigaciones educativas desarrolladas en distintos países coinciden en que los juegos tradicionales fortalecen la identidad cultural, promueven la convivencia y fomentan valores comunitarios. Ardila-Barragán (2022), en un estudio con estudiantes rurales de Colombia, concluyó que estos juegos promueven comportamientos cooperativos y refuerzan la autoestima colectiva. Este hallazgo ha sido replicado en contextos urbanos, demostrando su transversalidad cultural.

Estudios realizados por Campaña (2025) en Ecuador han evidenciado que trabajar con juegos tradicionales contribuye a fortalecer la identidad cultural en edades escolares y en estudiantes universitarios.

En el marco de su investigación, estas prácticas lúdicas generan un sentido de pertenencia que trasciende el aula y se vincula con la historia familiar y comunitaria. Desde una perspectiva pedagógica, Carrillo-Cacuango et al. (2025) demostraron que los juegos tradicionales permiten articular actividades recreativas con aprendizajes curriculares,

potenciando la creatividad y la participación estudiantil. Su estudio concluyó que estos recursos fortalecen habilidades motrices, cognitivas y sociales en población infanto-juvenil.

A nivel iberoamericano, investigaciones en España, México y Perú han confirmado que los juegos tradicionales funcionan como mediadores culturales que facilitan la transmisión de saberes y la construcción de identidades colectivas. A. López y Martínez (2023), por ejemplo, mostraron que integrar saberes comunitarios —incluidos juegos tradicionales— en programas formativos universitarios incrementa la implicación emocional y el compromiso crítico de los estudiantes.

Diversos informes técnicos en el campo de la educación patrimonial subrayan la necesidad de fortalecer los vínculos entre escuela y comunidad mediante prácticas que recuperen la memoria colectiva. Ministerio de Cultura del Perú (2019) propone que los juegos heredados representan una forma de educación afectiva y simbólica que promueve la continuidad cultural entre generaciones.

Las investigaciones basadas en el aprendizaje significativo, como las de Coll (2020), han reforzado el argumento de que los aprendizajes conectados con experiencias culturales cercanas generan mayor retención, comprensión y motivación. Los juegos tradicionales cumplen plenamente esta función, ya que activan memorias afectivas que facilitan la construcción de aprendizajes profundos.

En el ámbito de la formación docente, estudios latinoamericanos muestran un creciente interés por integrar metodologías basadas en patrimonio cultural inmaterial. Taro y Soriano (2023) desarrollaron propuestas didácticas con juegos tradicionales en programas de formación inicial para maestros, concluyendo que estos recursos fortalecen la competencia intercultural, la sensibilidad social y el pensamiento crítico.

En Ecuador, investigaciones de universidades públicas han incorporado el enfoque patrimonial como eje transversal.

Universidad de Cuenca (2021), por ejemplo, publicó un informe técnico orientado a promover prácticas educativas patrimoniales donde los juegos tradicionales ocupan un lugar central como herramientas de memoria, identidad y educación emocional.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, diversos autores han señalado que los juegos tradicionales no solo aportan al desarrollo cognitivo, sino también al bienestar emocional. Ghiso (2006) destaca que estas dinámicas lúdicas permiten procesar emociones, reducir tensiones y favorecer la expresión personal en ambientes educativos participativos.

Dentro del enfoque intercultural crítico, Walsh (2009) sostiene que la escuela debe ser un espacio para la preservación y resignificación de saberes originarios. Los juegos tradicionales se enmarcan en esta perspectiva al ser prácticas vivas que expresan territorialidad, memoria y colectividad, convirtiéndolos en recursos privilegiados para el trabajo pedagógico crítico.

Las investigaciones sobre educación superior han comenzado a documentar el impacto del uso de juegos tradicionales en la formación docente. En la Universidad Nacional de Loja (2020), un proyecto de vinculación registró mejoras significativas en la identidad cultural y en la comprensión intercultural de docentes en formación que participaron en talleres de juegos tradicionales.

En escenarios más amplios, estudios del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe destacan que integrar prácticas comunitarias como juegos tradicionales fortalece la educación liberadora, al promover el diálogo, la cooperación y el pensamiento crítico (Jara, 2018). Esto responde a la necesidad de pedagogías más humanas y socialmente situadas.

Desde el campo de la educación física, numerosos trabajos han evidenciado que los juegos tradicionales fortalecen habilidades motrices, la coordinación y la orientación espacial, además de fomentar el trabajo colaborativo. Pérez-Gómez (2017) señala que estas actividades son idóneas para promover el desarrollo integral en ambientes escolares y universitarios.

Informes técnicos del (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020) recomiendan la inclusión de prácticas lúdicas tradicionales en los subniveles de educación inicial y básica como estrategias para fortalecer la creatividad, la convivencia y la resolución de conflictos. Esto respalda la pertinencia del trabajo realizado en este estudio con docentes en formación.

La educación patrimonial, entendida como proceso formativo que articula memoria, territorio e identidad, ha sido objeto de múltiples investigaciones recientes.

Calderón (2022) establece que incorporar prácticas patrimoniales en la formación docente genera aprendizajes culturalmente relevantes que se expresan en una práctica educativa más sensible, humanista y contextualizada. A nivel investigativo, numerosos estudios han empleado metodologías cualitativas para comprender las implicaciones pedagógicas de los juegos tradicionales. Entre ellos, los de Enríquez Chasin (2021) y los de Espejo Leupín (2016), quienes destacaron el rol de la cultura lúdica como mediadora entre el aprendizaje, la convivencia y la construcción de identidad.

En el contexto de la formación en posgrado, se ha señalado que los juegos tradicionales pueden funcionar como detonantes de análisis pedagógico profundo. Según A. López y Martínez (2023), estas prácticas permiten que docentes en formación reflexionen críticamente sobre los vínculos entre educación, cultura y memoria, desarrollando una postura más comprometida con la diversidad cultural del país.

Los antecedentes revisados demuestran que existe una base sólida de investigaciones, informes y experiencias educativas que respaldan la relevancia de los juegos tradicionales como patrimonio pedagógico. Todos estos estudios coinciden en que integrar estas prácticas en la formación docente fortalece la identidad cultural, promueve el diálogo intercultural, dinamiza los aprendizajes y contribuye a la construcción de una práctica educativa más humana, significativa y socialmente situada.

2.3. Problematicación

De esta vivencia emergió una pregunta clave: ¿por qué los juegos tradicionales y otras expresiones del patrimonio cultural ecuatoriano ocupan tan poco espacio en la formación docente? Esta ausencia revela una desconexión entre la educación formal y la vida cotidiana de las comunidades. Cuando el aula ignora las costumbres que dan sentido a la experiencia social, el aprendizaje pierde su raíz humana.

Incorporar las tradiciones en el proceso educativo permite recuperar la emoción de aprender desde lo vivido. Reflexionar sobre el patrimonio cultural dentro de la formación docente no es un ejercicio nostálgico, sino un acto de justicia con la historia. En un país diverso como Ecuador, donde cada región conserva su propio modo de ser y de enseñar, la cultura debe ocupar un lugar central en la educación. Diversos autores coinciden en señalar la relevancia de este enfoque.

Ardila-Barragán (2022) sostiene que los juegos tradicionales son escenarios de aprendizaje social que fortalecen la cooperación y los vínculos comunitarios. Taro y Soriano (2023) agregan que estas prácticas son estrategias pedagógicas auténticas, capaces de consolidar la identidad cultural y el sentido de pertenencia, aspectos esenciales en la formación docente contemporánea. Ignorar esta dimensión cultural implica romper el puente que une a las generaciones, lo que empobrece la identidad nacional y debilita el sentido social del proceso educativo, como advierte Campaña (2025).

Educación, en palabras de Freire (1997), es devolver la palabra al sujeto a través de su historia. Desde esa mirada, la enseñanza cobra sentido cuando se reconoce como un acto

de diálogo y liberación. El aula debe ser, por tanto, un espacio de encuentro entre la historia y la vida, un territorio donde el conocimiento se enlaza con la experiencia y donde la cultura popular deja de ser un recuerdo para convertirse en herramienta de aprendizaje.

2.4. Propósito de la sistematización

Esta experiencia nace de una convicción profunda: la educación es mucho más que transmitir saberes, es un encuentro vivo entre culturas, memorias y generaciones. Integrar los juegos tradicionales en la formación docente significa recuperar una parte esencial de nuestra identidad: esa historia compartida que late en los gestos de la infancia, en las palabras de los abuelos, en la sabiduría que habita lo cotidiano.

Lejos de tratarse de un ejercicio nostálgico, esta propuesta reafirma algo vital: el patrimonio cultural no es un complemento del aprendizaje, sino el eje que le da sentido y fortalece nuestra identidad nacional desde el aula. Narrar esta experiencia se convierte en un acto de memoria y esperanza a la vez. Memoria, porque permite volver sobre aquello que nos dio forma y que sigue latiendo en quienes enseñan. Esperanza, porque revela que es posible transformar el aula en un espacio donde aprender sea también reconocerse.

Coll (2020), lo plantea con claridad: el aprendizaje cobra auténtico significado cuando el estudiante puede vincular lo aprendido con su propia historia y contexto. Esa conexión se hizo palpable en cada encuentro: los relatos sobre los trompos, las rayuelas y las canicas despertaron un aprendizaje sensible, donde emoción y reflexión caminaron juntas. Cada diálogo, cada intercambio, fue tejiendo una pedagogía más viva, cercana y humana.

Los docentes en formación descubrieron que rescatar los juegos tradicionales no solo revitaliza la práctica educativa, sino que enseña valores profundos: cooperación, convivencia, respeto por la diversidad. A. López y Martínez (2023), lo expresan sin rodeos: incorporar los saberes comunitarios en los procesos formativos no es un gesto romántico, sino una estrategia que amplía la participación, refuerza el sentido de pertenencia y da voz a quienes han sido históricamente los portadores del conocimiento popular.

El principal aporte de esta experiencia reside en demostrar algo fundamental: la cultura no es un adorno dentro del currículo, sino su columna vertebral. Los juegos, las costumbres y las tradiciones son también lenguajes del aprendizaje, herramientas que enseñan a pensar, sentir y convivir. Desde la Universidad Estatal de Milagro, este enfoque reafirma un compromiso con una educación que trasciende el aula y se enraíza en la co-

munidad. Promover la educación patrimonial significa reconocer que la enseñanza tiene alma, que en cada estudiante vive una historia que merece ser contada y valorada.

Al compartir esta vivencia con colegas e institución, se abre un horizonte de posibilidades: transformar las aulas en espacios de encuentro entre tradición e innovación, entre teoría y experiencia, entre herencia cultural y desafíos del presente. Como recordaba Freire (1997), educar es un acto de liberación que devuelve la palabra a quien fue silenciado, permitiendo que la historia individual y la historia colectiva se entrelacen en un mismo relato. Así, el aula deja de ser un lugar de paso para convertirse en territorio de sentido, donde aprender es también un modo de volver a nuestras raíces y proyectarlas hacia el futuro.

A. López y Martínez (2023) sostienen que incorporar los saberes comunitarios en los procesos formativos amplía la participación y refuerza el sentido de pertenencia. De esta forma, la cultura se convierte en el hilo que entrelaza teoría y vida, conocimiento y afecto. Desde la Universidad Estatal de Milagro, esta experiencia reafirma la idea de que educar no es solo enseñar, sino también devolver sentido al acto de aprender.

Freire (1997) recordaba que la educación auténtica es aquella que libera y devuelve al estudiante su voz. Cuando el aprendizaje se vincula con la cultura, la enseñanza deja de ser una repetición de conceptos para transformarse en un proceso de reconocimiento mutuo, donde cada persona descubre que su historia también es una fuente de conocimiento.

2.5. Criterios de valor

El aula se transformó en un espacio dinámico y participativo. Los juegos tradicionales, lejos de ser un recuerdo lejano, se convirtieron en poderosas herramientas pedagógicas. El trompo, la rayuela y las canicas inspiraron conversaciones, motivaron la escritura y generaron proyectos que conectaron la teoría con la experiencia personal. La identidad cultural pasó a ocupar un lugar central: los estudiantes reconocieron en sus propias vivencias una fuente legítima de aprendizaje.

La respuesta del grupo fue inmediata. La participación aumentó, los diálogos se volvieron más profundos y el clima del aula se tornó colaborativo. Los maestrantes hablaron con confianza y compartieron historias con orgullo. El aprendizaje adquirió un sentido real, porque lo aprendido desde la experiencia perdura más allá de la evaluación.

Entre los aprendizajes más significativos se destacan tres hallazgos. En primer lugar, la cultura enseña con fuerza cuando se la incorpora intencionalmente. En segundo lu-

gar, el aprendizaje se potencia cuando las actividades parten de experiencias cercanas y despiertan emociones genuinas.

En tercer lugar, documentar el proceso, ya sea a través de reflexiones escritas o grabaciones breves, permite valorar lo aprendido y reconocer los saberes que la comunidad aporta a la educación. La experiencia demostró que una propuesta de este tipo puede replicarse sin dificultad en distintos contextos educativos. Solo se necesita voluntad, sensibilidad y apertura para reconocer que los saberes populares son una fuente legítima de conocimiento. Así, la educación patrimonial se consolida como una estrategia de enseñanza accesible, significativa y profundamente humana.

2.6. Delimitación del objeto de estudio

El propósito de esta experiencia fue explorar cómo los juegos tradicionales ecuatorianos pueden convertirse en herramientas pedagógicas dentro de la asignatura Sociedad, Familia y Educación del posgrado de la Universidad Estatal de Milagro. Más que un recurso lúdico, se buscó comprender qué sucede cuando la cultura cotidiana se convierte en punto de partida del aprendizaje.

La propuesta se desarrolló con docentes en formación provenientes de distintas regiones del país. Cada uno aportó sus recuerdos, costumbres y valores, generando un diálogo que vinculó la práctica pedagógica con la vida comunitaria.

Las familias y los abuelos fueron invitados a compartir sus relatos, enriqueciendo el proceso con la voz de quienes conservan las tradiciones. Las evidencias se concentraron en aspectos cualitativos como la participación, la convivencia, la conexión cultural y la producción de materiales que fortalecieron el vínculo entre el aula y la comunidad.

El enfoque metodológico se sustentó en la integración entre cultura y educación. No se aplicaron pruebas estandarizadas ni mediciones numéricas, ya que el interés se centró en observar cómo el aprendizaje se hace más profundo cuando se apoya en experiencias significativas. Este método resultó sencillo, realista y replicable, lo que garantiza su aplicabilidad en diversos contextos educativos.

La reflexión teórica que sustenta esta experiencia se apoya en los planteamientos de Coll (2020) y de A. López y Martínez (2023), quienes destacan que aprender desde la cultura otorga sentido al conocimiento y refuerza la relación entre los estudiantes y su entorno. La práctica docente, cuando se nutre de las tradiciones locales, se transforma en un acto de afirmación y continuidad cultural.

2.7. Relevancia de la experiencia

Esta experiencia demuestra que la educación patrimonial no es una mirada al pasado, sino una apuesta por el futuro. Al regresar los juegos tradicionales al aula, se reactivan los lazos comunitarios y se fortalece la identidad nacional. Enseñar desde la cultura significa comprender que cada estudiante trae consigo una historia digna de ser escuchada y compartida.

Desde la Universidad Estatal de Milagro, esta práctica reafirma que educar también es preservar lo que nos une. Cada trompo, cada rayuela o canica se convierte en símbolo de una pedagogía viva que une generaciones y resignifica el aprendizaje como un acto de pertenencia y esperanza. En la memoria colectiva y en los juegos que sobreviven al tiempo late el verdadero sentido de enseñar: construir futuro desde nuestras raíces.

Esta experiencia no utiliza los juegos tradicionales como un adorno nostálgico: los transforma en verdaderas herramientas pedagógicas. El trompo, la rayuela o las canicas dejan de ser recuerdos lejanos y regresan al aula como puntos de partida potentes. Despiertan historias familiares, inspiran conversaciones profundas, motivan la lectura y la escritura desde el deseo genuino de expresar.

La identidad cultural deja de observarse desde la distancia y toma asiento en primera fila. Nace de lo que cada estudiante trae consigo desde su barrio y su hogar y regresa a la comunidad materializada en recursos sencillos pero significativos: bitácoras personales, cápsulas de audio con voces auténticas, mini-guías que circulan y se comparten.

Los beneficios se manifestaron desde los primeros encuentros. La participación en clase creció notablemente: al verse reflejados en los contenidos, los futuros docentes hablaron con mayor seguridad y los diálogos ganaron profundidad. La comprensión de los temas mejoró sustancialmente porque se vincularon con la vida real de cada participante: lo que se aprende anclado a historias personales y lugares concretos permanece en la memoria y resulta más útil en situaciones prácticas. El clima del aula se transformó: emergieron la cooperación espontánea, el respeto genuino por los turnos de palabra y un orgullo sereno por lo propio. Hacia el exterior, se construyeron puentes valiosos: las voces de abuelos y familias atravesaron las paredes del salón, mientras el aula devolvía ese gesto reconociendo y dignificando esos saberes comunitarios con materiales útiles y accesibles.

De esta experiencia se desprendieron aprendizajes significativos. Primero, que la cultura enseña con fuerza cuando la incorporamos intencionalmente: esos juegos se convirtieron en andamios para desarrollar el pensamiento crítico, comparar perspectivas, cons-

truir argumentos y escribir con propósito. Segundo, el grupo internalizó una forma de organizar las actividades en secuencias claras —lo que ocurre antes, durante y después del juego, con objetivos definidos y evidencias tangibles de progreso.

Tercero, se consolidó el hábito de documentar el proceso: registros breves, bitácoras del trabajo y cápsulas orales que permiten reflexionar sobre lo vivido y honrar los saberes comunitarios. Además, el aula ganó en confianza colectiva: se animaron a participar quienes habitualmente permanecían en silencio, y entrelazar teoría con biografía hizo que comprender y aplicar los conceptos fluyera de manera natural. ¿Es posible replicar esta experiencia? Absolutamente y sin grandes complejidades. Basta con tres decisiones estratégicas.

- Primera: dedicar una sesión inicial de 90 minutos para mapear qué juegos y costumbres viven en el territorio, con la participación activa de estudiantes y familias.
- Segunda: utilizar una metodología atractiva que integre el juego con su historia y significado cultural; transformarlo en actividades integradas de lectura, escritura, diálogo y documentación; y trascender creando productos que regresen a la comunidad, como bitácoras de una página, cápsulas de audio de uno o dos minutos o pequeñas guías prácticas para el aula.
- Tercera: emplear criterios múltiples de valoración que consideren la participación genuina, la convivencia, la conexión con la cultura y el logro de los aprendizajes esperados, no solamente una calificación numérica final.

Esta propuesta se desarrolla cómodamente en una semana de clases, se adapta a asignaturas como Lengua, Estudios Sociales, Educación Física o proyectos interdisciplinarios lo cual funciona tanto en contextos urbanos como rurales. Con este diseño accesible y una devolución concreta a la comunidad, cualquier docente puede implementarlo y ajustar su alcance según el tiempo disponible y las características de su grupo.

La experiencia que aquí se narra persigue un propósito claro: explorar cómo los juegos tradicionales ecuatorianos (el trompo, la rayuela, las canicas) pueden transformarse en auténticas herramientas pedagógicas dentro de la asignatura Sociedad, Familia y Educación del posgrado de la Universidad Estatal de Milagro.

No se trata de usar juegos como un recurso decorativo, sino de observar qué ocurre cuando la cultura que habita los hogares se convierte en punto de partida para el aprendizaje: si la participación del grupo se intensifica, si los contenidos se comprenden con

mayor profundidad al conectarse con la vida real, y si emerge un sentido de pertenencia que abraza tanto al aula como a la comunidad.

Esta elección no responde a la nostalgia, sino a la pertinencia pedagógica. Los juegos tradicionales abren puertas hacia historias familiares, despiertan conversaciones con propósito genuino y motivan la lectura y la escritura desde experiencias que resuenan en lo personal. Cuando el aprendizaje se ancla en aquello que el estudiante reconoce como propio, el contenido cobra significado y permanece en la memoria con mayor solidez (Coll, 2020).

Además, al incorporar los saberes de la comunidad, florecen la cooperación y el sentido de pertenencia, dos condiciones fundamentales que sostienen el compromiso con el estudio, especialmente en grupos diversos (A. López & Martínez, 2023).

Los juegos funcionan como puentes: tienden la mano entre teoría y biografías personales, entre escuela y barrio, entre lo que se enseña y lo que realmente se vive. El contexto de esta propuesta es acotado y concreto. Se desarrolla dentro de un módulo del posgrado, con sesiones estructuradas que siguen una secuencia intuitiva: antes, durante y después del juego. Los participantes son docentes en formación provenientes de distintas regiones del país, quienes traen al aula sus propias memorias y costumbres. La comunidad también cobra protagonismo (familias, abuelos, vecinos) como fuente viva de relatos y como destinataria de productos sencillos que "devuelven" valor a su entorno: bitácoras de una página, cápsulas de audio de uno o dos minutos, mini guías de aula. Para observar el proceso se atienden señales cercanas y visibles: quiénes toman la palabra y cómo la sostienen; de qué manera los contenidos se vinculan con experiencias reales; si mejora la convivencia (respeto de turnos, cooperación genuina); y qué evidencias de aprendizaje se producen (anotaciones breves, registros de clase, materiales compartidos con la comunidad).

La metodología de trabajo también está claramente delimitada. Se inicia con un pequeño diagnóstico participativo (un mapeo ágil de juegos y prácticas locales), se implementan secuencias progresivas denominadas 3T que consisten en tres momentos: primero, traer el juego con su historia; segundo, transformarlo en actividades de lectura, escritura y conversación; tercero, trascender mediante un producto que circule en la comunidad.

Todo el proceso se acompaña con una rúbrica concisa que valora participación, convivencia, conexión cultural y logro de contenidos. Este andamiaje permite visibilizar el proceso y generar evidencias que narran lo aprendido sin exigir recursos costosos ni cronogramas inalcanzables.

Para mantener la mirada enfocada, resulta igualmente importante establecer qué queda fuera de este estudio. No se aplican pruebas estandarizadas ni se realizan comparaciones con grupos de control; el interés no reside en cifras cerradas, sino en las evidencias vivas que emergen del aula.

Tampoco se realiza un seguimiento a largo plazo más allá del módulo, ni se incorporan otras expresiones culturales (música, gastronomía, festividades) que bien podrían explorarse en futuras experiencias. Se evita, además, cualquier dependencia de tecnologías complejas: aquí la apuesta se centra en lo cercano y de bajo costo (relatos orales, conversación, registro breve y devolución a la comunidad) porque esto garantiza que la propuesta sea realista y replicable en contextos diversos.

Con el foco, el contexto y los límites ya trazados, el relato puede avanzar hacia una integración más amplia: articular lo observado con un marco conceptual que explique por qué aprender desde la cultura potencia el significado y la participación (Coll, 2020) y cómo la inclusión de saberes comunitarios fortalece la implicación del estudiante y su vínculo con la institución educativa (A. López & Martínez, 2023). Esta integración permitirá ordenar las evidencias producidas en clase y alinear los criterios de valoración con los aprendizajes que se buscan: comprensión significativa, convivencia armónica y sentido de pertenencia. Desde ahí, el siguiente tramo del texto entrará en los aspectos operativos (instrumentos, ejemplos concretos, resultados obtenidos) para consolidar esta experiencia como una línea de trabajo que une aula y comunidad con paso firme y sostenible.

2.8. Marco conceptual referencial

El estudio de los juegos tradicionales como recurso pedagógico se inscribe dentro de una visión ampliada de la educación, entendida no únicamente como transmisión de contenidos, sino como un proceso sociocultural dinámico que articula conocimientos, prácticas y significados compartidos.

Desde una perspectiva antropológica y educativa, los juegos constituyen expresiones vivas del acervo cultural de las comunidades, pues condensan formas de socialización, modos de comprender el mundo y estructuras simbólicas que han sido transmitidas intergeneracionalmente (Ardila-Barragán, 2022). Su recuperación dentro del aula implica reconocer la dimensión cultural del aprendizaje, elemento que la pedagogía contemporánea considera indispensable para un proceso formativo integral.

En el marco de la educación intercultural y la pedagogía crítica, la cultura se concibe como un eje estructurante de la práctica educativa. Freire (1997) sostiene que toda experiencia de aprendizaje cobra sentido únicamente cuando parte de la historia, la identidad y el contexto del estudiante.

Desde esta perspectiva, integrar los juegos tradicionales en la formación docente constituye un acto político y pedagógico: devuelve valor a la memoria colectiva, reconoce los saberes populares y habilita espacios en los que los sujetos pueden reconstruir su identidad cultural desde el diálogo y la participación.

Asimismo, la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979) constituye un fundamento teórico clave para comprender la potencia pedagógica de los juegos tradicionales. El autor plantea que el aprendizaje es esencialmente un proceso social mediado por herramientas culturales, entre las cuales los juegos ocupan un lugar especial por su capacidad para promover la internalización de normas, roles, valores y estrategias de interacción. En este sentido, la práctica lúdica actúa como un puente entre la experiencia cotidiana y la construcción de conocimientos significativos.

Desde la psicología educativa, los juegos tradicionales también se consideran prácticas que estimulan el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes. Actividades como el trompo, la rayuela o las canicas demandan habilidades de coordinación, concentración, planificación, resolución de problemas y autorregulación emocional. Estas competencias, que suelen ser relegadas por metodologías excesivamente teóricas, se vuelven nuevamente visibles mediante estrategias pedagógicas que recuperan la cultura como recurso formativo Campaña (2025).

El concepto de educación patrimonial ha cobrado relevancia en las últimas décadas debido al creciente interés por preservar la memoria colectiva y fortalecer la identidad cultural desde la escuela. Según A. López y Martínez (2023), la educación patrimonial es un enfoque pedagógico que promueve la apropiación consciente del patrimonio material e inmaterial, resaltando su valor como recurso didáctico. Bajo este enfoque, los juegos tradicionales se reconocen como parte del patrimonio cultural inmaterial del Ecuador y, por lo tanto, como herramientas que contribuyen a la construcción de ciudadanía cultural.

En este marco, la UNESCO (2003) define el patrimonio inmaterial como el conjunto de prácticas, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades reconocen como parte de su legado cultural. Los juegos tradicionales cumplen plenamente con esta definición, pues constituyen prácticas sociales que transmiten valores, normas de convivencia y formas de interacción.

Integrarlos en la formación docente no solo permite su preservación, sino que fortalece la capacidad del futuro educador para vincular la cultura con la experiencia de aprendizaje. La teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (2002) proporciona otro fundamento conceptual esencial. Para el autor, el aprendizaje se vuelve profundo y duradero cuando los nuevos contenidos pueden relacionarse de manera no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante. Los juegos tradicionales facilitan esta conexión al activar memorias afectivas, experiencias de infancia y relatos familiares que funcionan como anclajes cognitivos, potenciando la significatividad del proceso formativo.

En relación con el aprendizaje experiencial, Kolb (1984) plantea que el conocimiento se construye mediante un ciclo que integra experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Los juegos tradicionales se ajustan de manera sólida a esta lógica, pues permiten experimentar, reflexionar, analizar y aplicar aprendizajes en contextos reales. De esta manera, se convierten en dispositivos idóneos para desarrollar proyectos pedagógicos que combinen emoción, reflexión y acción.

La perspectiva socioconstructivista también aporta elementos esenciales para comprender la pertinencia del uso de juegos tradicionales en la formación docente. Según Coll (2020), el aprendizaje se construye de manera colaborativa mediante interacciones sociales mediadas. En este sentido, las prácticas lúdicas fomentan el trabajo en equipo, el diálogo, la negociación, la empatía y la participación activa, competencias indispensables para la práctica docente contemporánea. Otro concepto clave en este marco es el de saberes comunitarios, entendidos como formas de conocimiento que emergen de la vida cotidiana, la memoria colectiva y las prácticas culturales locales.

Autores como A. López y Martínez (2023) resaltan que estos saberes contribuyen a la construcción de identidades, fortalecen el sentido de pertenencia y permiten una educación más inclusiva. Incorporarlos en la formación docente implica reconocer que toda comunidad es fuente legítima de conocimiento y no únicamente objeto de intervención educativa. Los juegos tradicionales, como parte de estos saberes comunitarios, adquieren valor pedagógico porque promueven aprendizajes que trascienden lo cognitivo, integrando también dimensiones afectivas, sociales y culturales.

Taro y Soriano (2023) evidencian que el trabajo con juegos tradicionales permite consolidar vínculos comunitarios, fortalecer la identidad cultural y promover valores de respeto, cooperación y solidaridad. Estas características los convierten en recursos idóneos para la formación docente con enfoque intercultural.

En el campo de la pedagogía crítica, Freire (1997) subraya que educar implica liberar la palabra del sujeto y reconocerlo como protagonista de su historia. En esta lógica, recuperar los juegos tradicionales en el aula constituye una práctica de resistencia cultural que rompe con modelos educativos verticales y tecnocráticos, devolviendo a los estudiantes su vínculo con la memoria, la comunidad y la identidad. La educación patrimonial, en este sentido, se convierte en un acto de afirmación social.

Desde la perspectiva de la educación emocional, los juegos tradicionales poseen un valor significativo, ya que permiten generar experiencias afectivas positivas, fortalecer la autoestima y construir relaciones de confianza entre los participantes. Ardila-Barragán (2022) afirma que el componente emocional de los juegos es fundamental para consolidar un aprendizaje profundo, pues facilita la expresión de sentimientos, el manejo de frustraciones y la construcción de vínculos significativos dentro del aula.

El enfoque de interculturalidad propuesto por Walsh (2009) aporta otro eje conceptual pertinente. La interculturalidad no se limita a reconocer la diversidad, sino que promueve relaciones de diálogo horizontal entre culturas. En el caso de los juegos tradicionales, su utilización pedagógica permite visibilizar las múltiples expresiones culturales del Ecuador y fomentar la valoración de sus diferencias regionales. De este modo, la formación docente se orienta hacia prácticas más inclusivas, respetuosas y culturalmente pertinentes.

La perspectiva de comunidades de aprendizaje también ilumina la experiencia aquí sistematizada. Para Rodríguez Illera et al. (2011), una comunidad de aprendizaje es un espacio en el que todos los actores aportan saberes, experiencias y significados, construyendo conocimiento de manera colaborativa. La recuperación de los juegos tradicionales convierte al aula en una comunidad de aprendizaje intercultural, donde los relatos familiares y las experiencias personales constituyen insumos pedagógicos centrales.

En el ámbito del currículo, el concepto de transversalidad educativa permite comprender cómo los juegos tradicionales pueden articularse con múltiples áreas de formación. Según Zabalza (2010), los contenidos transversales integran valores, actitudes y aprendizajes socioculturales que fortalecen la formación integral. La identidad cultural, la convivencia, el respeto y la memoria histórica —elementos que emergen de los juegos tradicionales— se alinean plenamente con esta perspectiva curricular (Villareal-Sánchez & Montaña, 2021; Villarroel Henríquez et al., 2021).

La pedagogía del diálogo constituye otro fundamento relevante. Freire (1997) sostiene que el diálogo auténtico implica escuchar, reconocer al otro como sujeto y construir conocimiento colectivamente. Los juegos tradicionales facilitan este proceso, pues pro-

mueven interacciones horizontales, conversaciones espontáneas y relatos personales que transforman el aula en un espacio de encuentro intergeneracional, donde la voz del estudiante adquiere centralidad (Villareal-Sánchez & Montaña, 2021; Villarroel Henríquez et al., 2021).

Desde un enfoque de aprendizaje situado, Lave y Wenger (1991) argumentan que el conocimiento se desarrolla dentro de prácticas sociales concretas. Los juegos tradicionales, como prácticas situadas en contextos comunitarios, permiten conectar el aprendizaje con experiencias reales y significativas, reforzando su utilidad y pertinencia. Integrarlos en la formación docente implica reconocer que la cultura es un escenario legítimo de producción de conocimiento.

También es relevante considerar el enfoque de educación basada en competencias. Sanmartí (2020) señala que las competencias se desarrollan mediante actividades que integran saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los juegos tradicionales permiten esta integración, ya que articulan habilidades cognitivas (estrategia, memoria), sociales (cooperación, negociación), emocionales (empatía, entusiasmo) y culturales (identidad, pertenencia), fortaleciendo la formación integral del docente.

El marco conceptual revisado demuestra que los juegos tradicionales poseen un valor pedagógico, cultural y formativo profundo. Su integración en la formación docente articula dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y comunitarias, permitiendo un abordaje holístico del aprendizaje.

Los fundamentos aportados por la psicología sociocultural, la pedagogía crítica, la educación patrimonial y el aprendizaje significativo sustentan la pertinencia de esta propuesta, que reconoce a la cultura como el eje que da sentido al proceso educativo y como un componente esencial en la construcción del pensamiento pedagógico contemporáneo

2.9. Metodología de la sistematización de experiencias áulicas

La sistematización de experiencias constituye una metodología cualitativa que permite recuperar, interpretar y resignificar prácticas educativas con el fin de transformar el quehacer pedagógico. Jara (2018) señala que sistematizar implica reconstruir lo vivido desde una mirada crítica, identificando sentidos, aprendizajes y tensiones que emergen de la práctica. En este marco, la sistematización de experiencias áulicas se convierte en una

herramienta valiosa para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la voz, la práctica y las vivencias de sus protagonistas.

A diferencia de otras metodologías de investigación educativa orientadas a la comprobación empírica, la sistematización se centra en comprender los significados y las dinámicas internas del proceso pedagógico. Martín-Barbero (2003) afirma que esta metodología revela “saberes invisibles” que emergen de la interacción entre los sujetos, los contextos culturales y las prácticas educativas. Este enfoque permite analizar cómo los juegos tradicionales fueron apropiados pedagógicamente dentro del aula.

Desde un enfoque epistemológico, la sistematización se inscribe en las corrientes interpretativas y críticas, pues busca analizar la práctica a partir de la reflexión situada, dialogada y contextual. De acuerdo con M. López y Vásquez (2020), esta metodología reconoce que el conocimiento educativo no es neutro ni universal, sino que se construye desde experiencias concretas y relaciones sociales específicas. Esto la vuelve especialmente pertinente para estudiar dinámicas vinculadas al patrimonio cultural y los saberes comunitarios.

Metodológicamente, la sistematización parte del reconocimiento de la experiencia como fuente legítima de producción de conocimiento. Kolb (1984) sostiene que el aprendizaje experiencial integra acción y reflexión, convirtiendo lo vivido en conocimiento elaborado. Bajo esta lógica, cada juego tradicional introducido en el aula constituye una experiencia pedagógica susceptible de ser analizada en sus dimensiones cognitivas, afectivas y culturales.

La metodología de la sistematización requiere identificar un eje de análisis que oriente el proceso reflexivo. Jara (2018) denomina este paso “foco de la sistematización”, el cual define la mirada a partir de preguntas centrales surgidas de la práctica. En este estudio, el eje se centró en comprender cómo los juegos tradicionales se transforman en herramientas pedagógicas para fortalecer la identidad cultural y el aprendizaje significativo en la formación docente.

La reconstrucción ordenada de la experiencia es un componente esencial de la metodología. De acuerdo con Ghiso (2006), este proceso implica organizar cronológicamente lo ocurrido, describir las actividades realizadas, identificar los actores participantes y registrar las condiciones sociales, institucionales y culturales en que se desarrollaron. En esta sistematización, esta reconstrucción incluyó momentos de evocación, diálogo grupal, actividades lúdicas y elaboración de productos culturales.

Para la recolección de información se utilizaron técnicas cualitativas que permiten captar la subjetividad y la riqueza interpretativa de los participantes. Flick (2015) destaca que las entrevistas abiertas, los registros de clase y las narrativas reflexivas son instrumentos idóneos para documentar procesos formativos. En esta experiencia se emplearon bitácoras, relatos, fotografías y registros escritos que evidenciaron la apropiación cultural de los juegos.

La observación participante constituyó una técnica clave para comprender cómo se daban las interacciones dentro del aula. Spradley (1980) plantea que esta técnica permite al investigador convertirse en parte activa de la experiencia, observando de manera directa las dinámicas, emociones y aprendizajes que emergen en el proceso pedagógico. Esta metodología permitió documentar con precisión las reacciones y aportes de los docentes en formación.

El análisis reflexivo es el corazón de la sistematización. Según De Souza Minayo (2019), reflexionar implica interpretar críticamente la experiencia para identificar aprendizajes, contradicciones y transformaciones. En esta experiencia, la reflexión se desarrolló tanto a nivel individual como colectivo, mediante diálogos, discusiones guiadas y análisis de los productos generados.

En este proceso se trabajó también con la triangulación de fuentes, lo cual fortalece la validez interpretativa. Denzin (2017) señala que la triangulación consiste en contrastar datos provenientes de distintos instrumentos, actores o contextos, permitiendo detectar patrones y divergencias. Esta estrategia metodológica permitió integrar las voces de estudiantes, docentes y comunidades familiares.

Otro elemento metodológico fundamental es la escritura como dispositivo de comprensión. Para Pujadas (2000), narrar lo vivido permite ordenar la experiencia y construir sentido sobre ella. En esta sistematización, las narrativas personales y grupales permitieron identificar significados afectivos, identitarios y pedagógicos asociados a los juegos tradicionales.

La metodología de sistematización reconoce la subjetividad como fuente central de conocimiento. Hernández et al. (2018) afirman que el enfoque cualitativo no pretende eliminar la subjetividad, sino comprenderla y analizarla como parte constitutiva del fenómeno educativo. Por ello, la voz del docente y del estudiante se integra como parte del análisis.

El análisis hermenéutico fue utilizado para interpretar los relatos y experiencias, entendiendo que el significado se construye mediante la articulación entre contexto, palabra

y acción. Ricoeur (2006) explica que la hermenéutica busca desentrañar los sentidos profundos presentes en los discursos humanos, lo cual permitió analizar la función simbólica de los juegos en la identidad cultural.

La dimensión ética también forma parte del marco metodológico. Flick (2015) enfatiza la importancia de garantizar consentimiento informado, respeto a los participantes y confidencialidad. En el proceso de sistematización, se cuidó que las experiencias compartidas por los docentes en formación fueran tratadas con respeto, sensibilidad cultural y pertinencia pedagógica.

La sistematización favorece la co-construcción del conocimiento, ya que involucra a todos los participantes en la interpretación de la experiencia. Para Wenger (1998), el aprendizaje se produce dentro de comunidades de práctica donde los sujetos generan y comparten saberes. En esta metodología, la clase se transformó en una comunidad de práctica intercultural que valorizó el legado cultural ecuatoriano.

La evaluación formativa también es un componente metodológico articulado a la sistematización. Sanmartí (2020) indica que la evaluación debe centrarse en el proceso, no únicamente en el resultado. Durante la experiencia, se valoró la participación, la reflexión, la convivencia, la expresión cultural y la elaboración de materiales pedagógicos vinculados a los juegos tradicionales.

La devolución a la comunidad constituye otro principio metodológico. Según Barragán (2014), toda sistematización debe generar productos que regresen a la comunidad de origen, como forma de reconocimiento de sus saberes. En esta experiencia, se elaboraron cápsulas de audio, bitácoras y guías que circularon entre estudiantes y familias, fortaleciendo el vínculo entre aula y territorio.

La metodología asumió un enfoque dialógico, en coherencia con Freire (1997), quien sostiene que la educación se construye en el encuentro entre sujetos y no en la transmisión vertical de contenidos. En consecuencia, los juegos tradicionales se analizaron desde la conversación, el intercambio cultural y la reflexión crítica.

La sistematización incluye un proceso de interpretación final, donde se sintetizan aprendizajes, tensiones y hallazgos principales. Bardin (2011) señala que esta interpretación es un momento de condensación significativa que permite transformar la experiencia en conocimiento sistematizado. En este estudio, esta interpretación mostró el potencial pedagógico de los juegos tradicionales.

La metodología de sistematización permitió no solo comprender la experiencia vivida, sino proyectarla hacia la mejora pedagógica. Jara (2018) afirma que sistematizar implica

aprender del camino recorrido para reorientar la práctica futura. En este sentido, los resultados aquí recogidos constituyen un insumo para fortalecer estrategias interculturales, sensibles y culturalmente pertinentes en la formación docente

2.10. Resultados de la sistematización

Uno de los resultados más relevantes de la experiencia fue el desarrollo de una sensibilidad cultural más profunda en los estudiantes. Al trabajar con juegos tradicionales como el trompo, la rayuela o las canicas, los participantes reconocieron que estas prácticas lúdicas no son meros pasatiempos del pasado, sino expresiones vivas del patrimonio inmaterial que guardan significados históricos, afectivos y sociales.

Este reconocimiento permitió que los docentes en formación resignificaran sus propias vivencias infantiles y comprendieran el valor educativo de los saberes transmitidos generacionalmente. Los estudiantes evidenciaron un fortalecimiento notable del sentido de identidad cultural. A través de la reflexión guiada y la recreación de los juegos tradicionales en el aula, se generó un proceso de autoafirmación en el que cada participante pudo vincular su historia personal con la memoria colectiva de su comunidad. Este hallazgo coincidió con lo planteado por Campaña (2025), quien afirma que los juegos patrimoniales fortalecen la pertenencia cultural y refuerzan la cohesión social en entornos formativos.

Otro resultado significativo fue el incremento de la participación activa y del compromiso pedagógico. Al conectarse con experiencias cercanas y afectivamente significativas, los estudiantes mostraron mayor disposición para intervenir, dialogar y construir aprendizajes colaborativos. Esta tendencia confirma lo señalado por Coll (2020) respecto a la importancia del vínculo entre cultura y motivación: cuando el aprendizaje se ancla en la realidad cultural del estudiante, la implicación académica aumenta de manera sustancial.

Se observó también un desarrollo sostenido de habilidades socioemocionales. El trabajo con juegos tradicionales despertó emociones asociadas a la infancia, la familia y la comunidad, generando un clima de confianza, espontaneidad y apertura. Esto favoreció la empatía, la escucha activa y el respeto por las experiencias de los demás participantes, consolidando un ambiente de convivencia armónica.

Ardila-Barragán (2022) evidencia que el componente emocional de los juegos fortalece la autoestima y la regulación emocional, hallazgos plenamente coherentes con lo observado en esta experiencia. En términos pedagógicos, los estudiantes lograron comprender

que los juegos tradicionales son herramientas didácticas capaces de integrar dimensiones cognitivas, sociales y culturales del aprendizaje.

A través de las actividades desarrolladas, los participantes identificaron que estos juegos permiten trabajar contenidos curriculares (cooperación, lenguaje, secuencia, estrategias, motricidad), al tiempo que fortalecen competencias comunicativas y habilidades interpersonales. Esta comprensión representa un avance conceptual clave para su futura práctica docente.

Los estudiantes también desarrollaron una visión más crítica respecto al rol de la escuela en la preservación del patrimonio cultural. Las discusiones generadas mostraron que reconocen ahora a la institución educativa como un espacio fundamental para la revitalización de prácticas tradicionales que están desapareciendo en las nuevas generaciones. Taro y Soriano (2023) señalan que incorporar juegos ancestrales en el currículo favorece el pensamiento crítico sobre la identidad cultural y su fragilidad frente a los cambios sociales, idea reforzada en esta sistematización.

La experiencia permitió además la construcción de narrativas culturales compartidas. Los participantes generaron relatos orales, bitácoras y producciones escritas donde reflexionaron sobre el valor simbólico de los juegos, conectando sus recuerdos con la historia local y regional del Ecuador. Este tipo de expresión narrativa permitió visualizar cómo la cultura lúdica configura identidades y transmite valores comunitarios, consolidando el aprendizaje desde la perspectiva del patrimonio inmaterial.

Se fortaleció la capacidad de los docentes en formación para integrar prácticas culturales como eje metodológico. Los resultados evidenciaron que los estudiantes comprendieron cómo transformar un juego tradicional en una secuencia pedagógica estructurada —con intención didáctica, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación— lo cual representa un avance importante en su competencia profesional.

La experiencia consolidó una comprensión profunda sobre el carácter simbólico de los juegos tradicionales. Los participantes lograron identificar que cada juego es portador de valores como cooperación, respeto, convivencia, creatividad y pertenencia. Este reconocimiento no solo enriqueció sus interpretaciones sobre la cultura, sino que ofreció una base conceptual sólida para utilizar estos elementos como estrategias de enseñanza en sus futuras aulas.

2.11. Conclusiones y consideraciones finales

La sistematización permitió confirmar que los juegos tradicionales constituyen un recurso pedagógico de profundo valor formativo, capaz de integrar dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y culturales del aprendizaje. Su incorporación en la formación docente no solo revitaliza prácticas ancestrales, sino que transforma el aula en un espacio de encuentro intergeneracional y de reconocimiento identitario.

Se concluye que los estudiantes desarrollaron una comprensión más profunda del significado simbólico y cultural de los juegos tradicionales. Este proceso no se limitó a la evocación de recuerdos, sino que implicó una reflexión crítica sobre el papel del patrimonio inmaterial en la consolidación de la identidad nacional y en la construcción de ciudadanía cultural dentro de la educación superior.

La experiencia evidenció que los juegos tradicionales fortalecen la participación activa y el compromiso académico. Cuando el aprendizaje se articula con experiencias cercanas y emocionalmente significativas, se genera un aumento en la motivación, la disposición al diálogo y la capacidad de los estudiantes para construir conocimiento colaborativo.

Asimismo, los estudiantes adquirieron habilidades socioemocionales relevantes, tales como la empatía, la escucha activa y la autorregulación, elementos esenciales para la práctica docente. El clima afectivo generado por la rememoración y vivencia de los juegos demostró que lo lúdico es un elemento dinamizador que facilita la convivencia y mejora las relaciones pedagógicas.

La sistematización también mostró que los juegos tradicionales funcionan como un puente entre la teoría y la práctica educativa. Los estudiantes reconocieron que es posible transformar estas prácticas culturales en secuencias didácticas intencionadas, dotadas de objetivos, criterios de evaluación y actividades pedagógicas coherentes con el currículo.

Se afirma que integrar los juegos tradicionales en la formación docente promueve una visión más amplia e inclusiva del currículo, alineada con enfoques interculturales y patrimoniales. La experiencia demostró que la educación patrimonial no es un complemento anecdótico, sino una estrategia pedagógica que aporta sentido, pertinencia y contextualización al proceso formativo.

Un hallazgo clave fue la revalorización de los saberes comunitarios. Los estudiantes comprendieron que el conocimiento no reside únicamente en los textos académicos, sino también en la memoria de las familias, los abuelos, las comunidades y los territorios. Esta conciencia fortalece la práctica docente con una perspectiva socialmente comprometida.

La metodología de sistematización empleada evidenció su valor como herramienta de transformación educativa.

Al reflexionar críticamente sobre lo vivido, los docentes en formación lograron consolidar aprendizajes, identificar tensiones y proponer mejoras para futuras prácticas pedagógicas, demostrando la potencia reflexiva de este enfoque metodológico.

Se concluye que los juegos tradicionales poseen un potencial pedagógico replicable en múltiples niveles y contextos educativos. La experiencia sistematizada demuestra que su uso no requiere infraestructura compleja ni recursos costosos, sino sensibilidad cultural, intención educativa y apertura al diálogo.

Esta experiencia reafirma que educar desde la cultura fortalece la identidad, refuerza el sentido de pertenencia y dota al aprendizaje de un significado profundo y duradero. La incorporación de juegos tradicionales en la formación docente representa una apuesta por una educación más humana, más cercana a los territorios y más comprometida con el legado cultural que sostiene la memoria colectiva del Ecuador.

2.12. Puente de cierre: reflexiones y recomendaciones

- Se recomienda incorporar de manera sistemática los juegos tradicionales en los programas de formación docente, especialmente en asignaturas vinculadas a identidad cultural, pedagogía intercultural y educación patrimonial. Esta integración permite consolidar un currículo más contextualizado, significativo y pertinente para las realidades socioculturales ecuatorianas.
- Es necesario que los docentes diseñen secuencias metodológicas que utilicen los juegos tradicionales no solo como actividades recreativas, sino como herramientas didácticas intencionadas, articuladas con objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación y competencias profesionales. Este enfoque garantizará un uso pedagógico riguroso y no meramente anecdótico.
- Se sugiere fortalecer la formación de los docentes en metodologías activas y enfoques interculturales que faciliten la inclusión del patrimonio cultural inmaterial en el aula. Capacitar al profesorado en estrategias como el aprendizaje significativo, la pedagogía crítica o el aprendizaje experiencial enriquecerá la práctica educativa y ampliará la comprensión del valor cultural de los juegos.

- Se recomienda establecer espacios de diálogo con las comunidades locales, especialmente con familias, abuelos y portadores de saberes tradicionales, para recopilar relatos, memorias e historias que contextualicen los juegos tradicionales en sus dimensiones simbólicas, identitarias y sociales. Este proceso fortalecerá los vínculos escuela–comunidad.
- Es pertinente promover proyectos interdisciplinarios que articulen los juegos tradicionales con áreas como Lengua y Literatura, Estudios Sociales, Educación Física, Artes, Historia y Filosofía. La transversalidad facilitará una comprensión holística del patrimonio cultural y permitirá explorar múltiples dimensiones educativas.
- Se recomienda documentar sistemáticamente las experiencias pedagógicas vinculadas a juegos tradicionales, mediante bitácoras reflexivas, cápsulas de audio, registros fotográficos, narrativas y portafolios digitales. Estos insumos permitirán la evaluación formativa y constituirán evidencia para futuras investigaciones o procesos de sistematización.
- Es necesario promover políticas institucionales que reconozcan la educación patrimonial como un eje transversal de la formación docente. Se sugiere que las instituciones de educación superior integren lineamientos que fomenten la preservación del patrimonio cultural inmaterial dentro de sus programas curriculares.
- Para garantizar procesos de aprendizaje inclusivos, se recomienda adaptar los juegos tradicionales a las necesidades específicas de los estudiantes, considerando diversidad cultural, estilos de aprendizaje, condiciones de movilidad, capacidades físicas y situaciones sociolingüísticas particulares, asegurando una participación activa y equitativa.
- Se sugiere crear repositorios virtuales o bancos de recursos pedagógicos que documenten juegos tradicionales ecuatorianos, sus reglas, variaciones regionales, significados culturales y propuestas didácticas. Estos repositorios constituirán herramientas de apoyo para docentes de distintos niveles educativos.
- Se recomienda continuar desarrollando investigaciones y nuevas sistematizaciones sobre el uso de juegos tradicionales en contextos educativos contemporáneos, con el fin de ampliar la comprensión científica sobre su impacto en el aprendizaje, la iden-

tividad cultural y la convivencia escolar, consolidando una pedagogía del patrimonio cultural en la formación docente ecuatoriana.

Bibliografía

- Ardila-Barragán, J. N. (2022). Juegos tradicionales: aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Revista de Educación Física y Deporte*, 25(2), 1-12. <https://revistas.udca.edu.co/index.php/rdafe/article/view/2152/2269#info>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós.
- Bardin, L. (2011). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barragán, D. (2014). *Metodologías participativas y sistematización educativa*. CLACSO.
- Calderón, M. (2022). Educación patrimonial y formación docente: una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Patrimonio y Comunidad*, 6(1), 45-63.
- Campaña, L. A. J. (2025). Formación de la identidad cultural a través de los juegos tradicionales. *Revista Investigación en Educación y Formación*, 4(2), 57-68.
- Carrillo-Cacuango, N., Quishpe-Vilaña, A., & Nasimba-Suntaxi, C. (2025). Rescate de juegos tradicionales como parte de la recreación turística. *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, 3(1), 50-59. <https://doi.org/10.24133/recihys.v3.i1.4102>
- Coll, C. (2020). Aprender y enseñar en tiempos de cambio: el papel de la cultura en la educación contemporánea. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(2), 22-34.
- De Souza Minayo, M. C. (2019). *Investigación cualitativa: teoría, método y creatividad*. Lugar Editorial.
- Denzin, N. (2017). *The research act*. Routledge.
- Enríquez Chasin, R. (2021). La Efectividad del Aprendizaje Activo en la Práctica Docente. *EduSol*, 21(74), 102-111.
- Espejo Leupín, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 16-27.
- Flick, U. (2015). *Métodos cualitativos de investigación*. Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Ghiso, M. (2006). *Sistematización de experiencias educativas*. Fe y Alegría.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Instituto Nacional de Patrimonio Cultural. (2018). Catálogo del patrimonio cultural inmaterial del Ecuador [INPC].
- Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- López, A., & Martínez, J. (2023). Saberes comunitarios y prácticas pedagógicas interculturales. *Educación y Humanidades*, 20(1), 45-58.
- López, M., & Vásquez, R. (2020). *Enfoques cualitativos en educación*. Ediciones UPN.
- Martín-Barbero, J. (2003). *Oficio de cartógrafo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Cultura del Perú. (2019). Guía para el desarrollo de programas de educación patrimonial en escuelas rurales [Dirección General de Patrimonio Cultural].
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Lineamientos curriculares para la inclusión de prácticas lúdicas tradicionales en la educación inicial y básica [MINEDUC].
- Pérez-Gómez, Á. (2017). *Didáctica del juego en contextos educativos: Una perspectiva integral*. Editorial Síntesis.
- Pujadas, J. (2000). *El discurso del método etnográfico*. Cuadernos de Antropología.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. Trotta.
- Rodríguez Illera, J. L., Rubio, M. J., Galván, C., Aguado, G., & Quintana, J. (2011). El uso de los portafolios electrónicos para mejorar la evaluación y el aprendizaje. En Cornet, Albert (pp. 143-152).
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar para aprender*. Graó.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart; Winston.
- Taro, J., & Soriano, M. (2023). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica. *Warisata-Revista de Educación*, 5(15), 38-52.
- UNESCO. (2003). Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.
- Universidad de Cuenca. (2021). *Informe técnico sobre la implementación de estrategias de educación patrimonial en la formación docente* (inf. téc.). Facultad de Filosofía.
- Universidad Nacional de Loja. (2020). *Proyecto de vinculación comunitaria "Patrimonio lúdico y formación docente"* (inf. téc.). Departamento de Ciencias de la Educación.

- Villareal-Sánchez, M., & Montaña, E. (2021). Colaboración y autogestión en el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(3), 45-60.
- Villaruel Henríquez, V. A., Gutiérrez Suárez, M. P., Bruna Jofré, D. V., & Castillo Rabanal, I. F. (2021). Aplicación de la metodología de aprendizaje experiencial en Educación Superior. *PODIUM*, (40), 41-58.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales*. Abya-Yala.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Entre cultura y praxis: sistematizaciones pedagógicas desde la identidad y la innovación en la educación superior

Resumen

Este libro reúne dos sistematizaciones de experiencias formativas desarrolladas en la Universidad Estatal de Milagro, las cuales evidencian el valor de la reflexión pedagógica situada para fortalecer la educación superior en Ecuador. El primer capítulo, Juegos tradicionales como patrimonio pedagógico en la formación docente, explora cómo la recuperación de prácticas lúdicas ancestrales dentro de la asignatura Sociedad, Familia y Educación permite reactivar la memoria cultural, fortalecer la identidad nacional y enriquecer la formación docente. Mediante diálogos interculturales, actividades participativas y rememoración guiada, los juegos tradicionales se posicionan como herramientas pedagógicas vivas que promueven convivencia, cooperación, sentido de pertenencia y aprendizajes con profundo arraigo cultural. El segundo capítulo, Sistematización de experiencias formativas del Aprendizaje Basado en Proyectos en Ciencias de la Salud, analiza una experiencia desarrollada en la carrera de Psicología entre 2022 y 2025 con 300 estudiantes. A través de procesos de acompañamiento pedagógico efectivo, estudios de caso y proyectos de intervención, el capítulo evidencia cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fortalece competencias profesionales clave en áreas clínicas y sanitarias, potenciando la autonomía estudiantil, la resolución de problemas, la autorregulación y el análisis crítico de situaciones reales. En conjunto, ambos capítulos revelan dos ejes fundamentales para la docencia del siglo XXI: la educación patrimonial como base para la identidad y la humanización, y las metodologías activas como motor para el desarrollo profesional. El libro ofrece un aporte significativo a la pedagogía latinoamericana, mostrando cómo la sistematización transforma la práctica en conocimiento, la reflexión en innovación y el aula en territorio de cultura, colaboración y sentido.

Palabras claves: Sistematización educativa; identidad cultural; aprendizaje basado en proyectos; formación docente; innovación pedagógica

Abstract

This book brings together two systematizations of formative experiences developed at the State University of Milagro, which highlight the value of situated pedagogical reflection in strengthening higher education in Ecuador. The first chapter, Traditional Games as Pedagogical Heritage in Teacher Education, explores how the recovery of ancestral playful practices within the course Society, Family, and Education helps to reactivate cultural memory, strengthen national identity, and enrich teacher training. Through intercultural dialogue, participatory activities, and guided remembrance, traditional games are positioned as living pedagogical tools that promote coexistence, cooperation, a sense of belonging, and learning deeply rooted in cultural heritage.

The second chapter, Systematization of Formative Experiences of Project-Based Learning in Health Sciences, analyzes an experience developed in the Psychology program between 2022 and 2025 with 300 students. Through effective pedagogical support processes, case studies, and intervention projects, the chapter demonstrates how Project-Based Learning (PBL) strengthens key professional competencies in clinical and health-related fields, enhancing student autonomy, problem-solving skills, self-regulation, and critical analysis of real-life situations. Taken together, both chapters reveal two fundamental pillars of 21st-century teaching: heritage education as a foundation for identity and humanization, and active methodologies as a driving force for professional development. The book makes a significant contribution to Latin American pedagogy by showing how systematization transforms practice into knowledge, reflection into innovation, and the classroom into a territory of culture, collaboration, and meaning.

Keywords : Educational systematization; cultural identity; project-based learning; teacher education; pedagogical innovation.