EDUCAR DESDE LA EXPERIENCIA:

Narrativas pedagógicas para la transformación social

AUTORÍA

Roberto Antonio Castro Valle
Rodrigo Guamán Toapanta

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Sistematización de Experiencias Educativas

Educar desde la experiencia: narrativas pedagógicas para la transformación social

Autores

Roberto Antonio Castro Valle
Rodrigo Guamán Toapanta

© 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: Educar desde la experiencia: narrativas pedagógicas para la transformación social.
Autoría: Roberto Antonio Castro Valle / Rodrigo Guamán Toapanta.
Edición: Primera edición.
Año: 2025.
ISBN: 978-9942-596-84-0.
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-84-0

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 LaTeX.
Disponible en: https://editorial.risei.org/
Contacto: info@risei.org

Prólogo

La educación ecuatoriana vive, desde hace varios años, un proceso silencioso pero profundo de renovación. En sus aulas, lejos del ruido institucional, se desarrollan prácticas que dialogan con la identidad, la cultura, la tecnología y la creatividad de estudiantes provenientes de contextos diversos. Estas experiencias, aunque pequeñas en apariencia, constituyen el corazón de la innovación educativa. Sin embargo, muchas veces no quedan registradas, se pierden en la memoria oral o quedan reducidas a anécdotas que no alcanzan a mostrar su verdadero valor formativo.

Este libro nace precisamente para revertir esa tendencia. Las experiencias sistematizadas por Roberto Castro y Rodrigo Guamán revelan la potencia transformadora de la docencia cuando se piensa desde la práctica, se reconoce a los estudiantes como protagonistas y se construyen espacios donde la cultura, las emociones y la creatividad se entrelazan con los contenidos curriculares.

En *Reafirmación de Identidades Culturales mediante Procesos Pedagógicos en el aula ecuatoriana*, la experiencia se centra en la importancia de reivindicar la identidad cultural a través del uso pedagógico de artefactos digitales. El capítulo muestra cómo la tecnología puede ser una herramienta para fortalecer la memoria, la autonomía y el sentido de pertenencia. No se trata solo de incorporar herramientas digitales, sino de utilizarlas para que los estudiantes reconozcan y resignifiquen su herencia cultural, comprendiendo que la educación también es un acto de soberanía.

Por su parte, *Del aula al texto* nos conduce hacia una reflexión íntima de la práctica docente en contextos creativos vinculados al cine y la producción audiovisual. A través del acompañamiento de estudiantes con intereses, trayectorias y estilos diversos, el autor da cuenta del desafío de transformar las vivencias del aula en procesos de escritura académica y reflexiva. Este tránsito —del hacer al narrar— se convierte en un ejercicio de identidad profesional que revela el valor de sistematizar, comprender y compartir las experiencias pedagógicas.

Ambos capítulos, en su singularidad, confluyen en una idea común: **la educación se enriquece cuando el docente sistematiza su práctica, reflexiona sobre ella y la convierte en conocimiento compartido**. Este libro no solo recoge experiencias; invita a los educadores ecuatorianos a mirarse, reconocerse y escribir, porque cada aula encierra un aprendizaje que merece ser narrado.

Este es un homenaje a quienes enseñan desde la creatividad y el compromiso, y también una invitación a seguir construyendo una cultura académica donde la experiencia pedagógica tenga un lugar digno, visible y compartido.

Índice general

Prólogo i

1. Nuevas formas de producir conocimiento **1**
1.1. Introducción 4
1.2. Apertura contextual y delimitación del objeto de estudio problemática . . 7
1.2.1. Propósito y valor de la sistematización 8
1.2.2. Alcance y Exclusiones 10
1.2.3. Supuestos de partida 11
1.3. Fundamentación teórica y operativa 12
1.3.1. Variables y fundamento conceptual 13
1.3.2. Dimensiones de las variables 15
1.3.3. Dimensión pedagógica 19
1.3.4. Fuentes de verificación para la dimensión identitaria 21
1.3.5. Métodos de análisis correspondientes a naturaleza de fuentes . . . 22
1.3.6. Coherencia y Validez del Dispositivo Metodológico 23
1.4. Alineación Curricular y Trazabilidad Institucional 24
1.4.1. Vinculación Verificable con el Perfil de Egreso del Bachillerato Ecuatoriano 24
1.4.2. Trazabilidad Pedagógica: Resultados, Actividades y Evidencias . 27
1.4.3. Transición hacia el Análisis Empírico de Resultados 31
1.5. Análisis de resultados: evidencias y discusión crítica 32
1.5.1. Presentación del Corpus Empírico y Contexto de Producción . . . 32
1.5.2. Arquitectura del Ecosistema Estratégico CADC 33
1.5.3. Competencias Curriculares Desarrolladas: Evidencias de Alcance 36
1.5.4. Análisis Detallado por Indicadores: Dimensiones Pedagógica e Identitaria 38
1.5.5. Casos Paradigmáticos: Trayectorias de Reconfiguración Identitaria 40
1.5.6. Discusión Crítica: Mecanismos, Limitaciones y Aportes 43
1.6. Conclusiones, Aprendizajes y Propuesta de Transferibilidad 47
1.6.1. Conclusiones Sustantivas: Respuestas a las Preguntas de Sistematización 47
1.6.2. Aprendizajes Pedagógicos Transferibles a Otros Contextos Educativos 49
1.6.3. Propuesta de Transferibilidad y Recomendaciones Políticas . . . 50
1.6.4. Limitaciones de la Sistematización y Proyecciones Futuras 52
1.6.5. Reflexión Final: Pedagogías Digitales al Servicio de la Justicia Cultural 53

2. Del aula al texto **57**
2.1. Contexto profesional y fundamentos pedagógicos de la experiencia 60
2.2. Dimensiones analíticas de la experiencia formativa en educación superior 63

2.2.1. Cultura educativa e identidad académica del estudiante 63
2.2.2. Práctica pedagógica y mediación tecnológica en la educación superior 64
2.2.3. Institucionalidad, políticas educativas y experiencia formativa . . 64
2.3. Articulación entre experiencia profesional, currículo y perfil de egreso . . 66
2.3.1. Comprensión integrada de la experiencia formativa 66
2.3.2. Vínculo entre mi experiencia profesional y el perfil de la carrera . 67
2.3.3. Vinculación entre la experiencia profesional y el perfil de egreso . 67
2.3.4. Competencias seleccionadas del perfil de la carrera 68
2.3.5. Vinculación entre la experiencia sistematizada y los resultados de aprendizaje 69
2.3.6. De las actividades a las evidencias de aprendizaje 70
2.3.7. Trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias en la experiencia sistematizada 71
2.3.8. Análisis crítico del valor e implicaciones de la alineación curricular entre la experiencia y el perfil de egreso 73
2.3.9. Valor formativo de la alineación entre experiencia y perfil de egreso 74
2.3.10. Implicaciones para la formación integral de los estudiantes 74
2.3.11. Aporte a la calidad académica de la carrera 75
2.3.12. Transferibilidad de la experiencia a otros contextos curriculares . 75
2.3.13. Implicaciones para la innovación docente y el desarrollo profesional 75
2.4. Estrategias pedagógicas núcleo para el fortalecimiento del lenguaje audiovisual y la escritura académica 77
2.4.1. Tutorías de escritura por hitos 77
2.4.2. Retroalimentación colectiva en comunidad de práctica 78
2.4.3. Ciclo de revisión ciega de borradores 78
2.4.4. Tutorías de escritura 80
2.4.5. Retroalimentación colectiva en comunidad de práctica 80
2.4.6. Ciclo de revisión ciega de borradores 81
2.4.7. Ajustes metodológicos ante contingencias del proceso 81
2.4.8. Sesión de clarificación conceptual sobre lenguaje audiovisual . . 81
2.4.9. El ecosistema estratégico de la experiencia formativa 82
2.4.10. Relato de la arquitectura estratégica 82
2.4.11. Explicación del diagrama visual 83
2.4.12. Conexión entre estrategias 84
2.4.13. Competencia de comunicación académica 84
2.4.14. Competencia de pensamiento crítico 85
2.4.15. Competencia de producción de conocimiento disciplinar 85
2.5. Evaluación de la experiencia formativa: instrumentos, indicadores y criterios de validez 86
2.5.1. Instrumentos de evaluación de la experiencia formativa 87
2.5.2. Descripción general de las evidencias recogidas 91

2.5.3. Reflexión critico 93

1

Nuevas formas de producir conocimiento

Roberto Antonio Castro Valle [1]

Este capítulo sistematiza una experiencia pedagógica concreta desarrollada en el Bachillerato ecuatoriano, un contexto de alta diversidad cultural donde los jóvenes experimentan una marcada negación y vergüenza de sus identidades ancestrales. El propósito fue documentar cómo la Estrategia CADC (Creación y Uso de Artefactos Digitales Culturales) opera como una intervención intencional para transformar estas trayectorias. La metodología empleada fue la Sistematización de Experiencias Educativas con un enfoque cualitativo, utilizando el análisis narrativo comparativo y la triangulación rigurosa de fuentes para validar los resultados. Los principales aprendizajes demuestran que, al subordinar la tecnología al contenido cultural, la Estrategia CADC transforma la vergüenza en reafirmación identitaria, probando que la educación digital puede ser una herramienta efectiva para la soberanía cultural de los pueblos.

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

Índice

1.1. Introducción **4**

1.2. Apertura contextual y delimitación del objeto de estudio problemática **7**

1.2.1. Propósito y valor de la sistematización 8

1.2.2. Alcance y Exclusiones 10

1.2.3. Supuestos de partida 11

1.3. Fundamentación teórica y operativa **12**

1.3.1. Variables y fundamento conceptual 13

1.3.2. Dimensiones de las variables 15

1.3.3. Dimensión pedagógica 19

1.3.4. Fuentes de verificación para la dimensión identitaria 21

1.3.5. Métodos de análisis correspondientes a naturaleza de fuentes . . 22

1.3.6. Coherencia y Validez del Dispositivo Metodológico 23

1.4. Alineación Curricular y Trazabilidad Institucional **24**

1.4.1. Vinculación Verificable con el Perfil de Egreso del Bachillerato Ecuatoriano 24

1.4.2. Trazabilidad Pedagógica: Resultados, Actividades y Evidencias 27

1.4.3. Transición hacia el Análisis Empírico de Resultados 31

1.5. Análisis de resultados: evidencias y discusión crítica **32**

1.5.1. Presentación del Corpus Empírico y Contexto de Producción . . 32

1.5.2. Arquitectura del Ecosistema Estratégico CADC 33

1.5.3. Competencias Curriculares Desarrolladas: Evidencias de Alcance 36

1.5.4. Análisis Detallado por Indicadores: Dimensiones Pedagógica e Identitaria 38

1.5.5. Casos Paradigmáticos: Trayectorias de Reconfiguración Identitaria 40

1.5.6. Discusión Crítica: Mecanismos, Limitaciones y Aportes 43

1.6. Conclusiones, Aprendizajes y Propuesta de Transferibilidad 47

1.6.1. Conclusiones Sustantivas: Respuestas a las Preguntas de Sistematización 47

1.6.2. Aprendizajes Pedagógicos Transferibles a Otros Contextos Educativos 49

1.6.3. Propuesta de Transferibilidad y Recomendaciones Políticas . . 50

1.6.4. Limitaciones de la Sistematización y Proyecciones Futuras . . . 52

1.6.5. Reflexión Final: Pedagogías Digitales al Servicio de la Justicia Cultural 53

1.1. Introducción

El presente capítulo sistematiza una experiencia pedagógica innovadora desarrollada en el Bachillerato ecuatoriano, enfocada específicamente en la gestión de la diversidad cultural y la construcción consciente de identidades en la era digital. El paisaje estudiantil ecuatoriano se ha transformado profundamente en las últimas dos décadas, exhibiendo una diversidad cultural sin precedentes en la historia educativa del país, tal como lo documentan Di Caudo et al. (2016) en su estudio fundamental sobre la interculturalidad y educación desde el sur.

Esta transformación se hace evidente en la coexistencia cotidiana de estudiantes pertenecientes a las catorce nacionalidades indígenas reconocidas oficialmente por el Estado ecuatoriano: kichwa, shuar, achuar, siona, secoya, cofán, waorani, zápara, andoa, shiwiar, tsáchila, chachi, épera y awa. Estos jóvenes estudiantes, si bien comparten la característica común de ser nativos digitales profundamente inmersos en la conectividad permanente, portan consigo bagajes culturales diversos y complejos que deben ser constantemente negociados y reconfigurados en el entorno digital contemporáneo.

El escenario tecnológico institucional ecuatoriano no es homogéneo, sino que refleja las profundas desigualdades socioeconómicas del país, con una marcada heterogeneidad en el acceso a dispositivos, conectividad y competencias digitales. De este marco complejo emerge un desafío educativo que trasciende las metodologías pedagógicas tradicionales: ¿cómo pueden las instituciones educativas ecuatorianas aprovechar la riqueza cultural de sus estudiantes diversos mientras los preparan para una sociedad cada vez más digitalizada, sin que esto implique la pérdida o el debilitamiento de sus identidades culturales de origen.

Esta tensión entre el mandato constitucional de la interculturalidad y una práctica educativa que tiende a la fragmentación ha generado una crisis identitaria empírica que funciona como el detonante específico de esta sistematización. En el contexto de estudio, se observó que la presión de la esfera digital y la hegemonía cultural escolar conducen a una marcada negación cultural y vergüenza identitaria en los jóvenes materializada a través de un silencio epistémico preocupante para quienes reconocen la realidad que se esconde detrás de esa actuación.

La materialización del hecho se evidencia cuando los estudiantes optan por ocultar sus saberes ancestrales y lenguas maternas para evitar el estigma social o la burla de sus compañeros. Demostrándose ddicha desconexión entre el yo cultural y el entorno

educativo lo que fragmenta el sentido de sí mismo y socava la autoestima, justificando la imperiosa necesidad de una intervención pedagógica que valide la voz de estos jóvenes como un recurso legítimo para la construcción de conocimiento.

Evidencias preliminares documentadas en el cuerpo de esta sistematización muestran una drástica disminución de la competencia en lenguas ancestrales en las nuevas generaciones (Haboud, 2019) y un esfuerzo activo de los estudiantes por modificar sus presentaciones en línea para 'parecer más mestizos' (CEPAL, 2021). Es precisamente esta trayectoria de negación, documentada en la literatura como el riesgo de la pérdida cultural ante la modernidad, lo que demanda una mediación pedagógica intencional que transforme el espacio digital de una amenaza a un escenario de afirmación cultural.

Frente a este escenario de riesgo, la experiencia pedagógica sistematizada introduce la Estrategia CADC (Círculo de Artefactos Digitales Culturales) como una respuesta metodológica diseñada para operar directamente sobre esta crisis. Esta estrategia se fundamenta en la Teoría de los Fondos de Conocimiento (Moll et al., 1992), reconociendo los saberes y prácticas culturales de los estudiantes no como déficits, sino como recursos epistémicos vitales para el aprendizaje y el diseño.

Al integrar la apropiación crítica de la tecnología (Crovi Druetta, 2009) con la creación de contenido culturalmente pertinente, la Estrategia CADC se establece como la Variable Independiente que incide en la Reconfiguración Identitaria (la Variable Dependiente) de los estudiantes, buscando documentar el cambio de la negación hacia la afirmación, valoración y expresión cultural dentro del espacio digital. Esta subordinación de la herramienta tecnológica al contenido identitario garantiza la soberanía narrativa de las culturas en la esfera virtual, cumpliendo el principio de no debilitamiento cultural.

Esta interrogante se torna crucial dado que esta problemática se articula en torno a una tensión fundamental, cuyas manifestaciones concretas se observan en la fragmentación identitaria de los jóvenes multiculturales. El entorno digital, aunque promueve la autoexpresión, puede conducir simultáneamente a procesos de homogeneización cultural que debilitan las identidades ancestrales permitiendo que los jóvenes desplacen su naturaleza patrimonial para situarse en un contexto más socialmente aceptado.

Como señala Tedesco (2012), las nuevas generaciones configuran su subjetividad a través de diversos repertorios simbólicos y tecnológicos, un fenómeno complejo que requiere ser abordado desde una perspectiva pedagógica crítica y culturalmente situada. La escuela contemporánea no puede ignorar que el smartphone o las redes sociales son hoy tan formativos para la identidad juvenil como el texto escolar o la tradición oral, por

lo que su desafío central es articular ambos espacios sin jerarquizarlos. Dentro de este contexto de modernidad digital, la problemática educativa se profundiza debido a la persistencia de modelos pedagógicos obsoletos que, por diseño o inercia, no logran integrar efectivamente la diversidad cultural con la educación digital.

Estos modelos tradicionales tienden a tratar la interculturalidad y la tecnología como áreas pedagógicas separadas y desconectadas del currículo, o incluso las relegan a la categoría de temas marginales o folklóricos. Esta fragmentación curricular genera una peligrosa falsa dicotomía en la mente del estudiante multicultural: por un lado, se le exige preservar su herencia cultural y su lengua ancestral; por el otro, se le entrena en una modernidad digital que es percibida como inherentemente ajena, hegemónica o "blanca". Este enfoque fragmentado limita severamente las posibilidades de que los jóvenes multiculturales construyan identidades digitales que honren, fortalezcan y difundan activamente sus raíces culturales, lo que agrava la negación y la vergüenza identitaria.

Las propuestas curriculares tradicionales tienden a abordar la interculturalidad y la tecnología como áreas pedagógicas separadas y desconectadas, lo que a simple vista deja un vacío que permite generar una falsa dicotomía en los estudiantes entre la preservación de su herencia cultural y la modernidad tecnológica. Este enfoque fragmentado limita las posibilidades de que los jóvenes multiculturales construyan identidades digitales que honren y fortalezcan sus raíces culturales.

El reto esencial, por ende, es desarrollar un enfoque didáctico innovador que logre transformar esta oposición percibida en una sinergia potenciadora, proporcionando herramientas pedagógicas concretas para construir una identidad digital que reconozca, valore y fortalezca la herencia cultural. La presente sistematización tiene como propósito central documentar críticamente una estrategia pedagógica específica que construya puentes efectivos entre la diversidad cultural presente en las aulas ecuatorianas y las oportunidades que ofrece la era digital para la documentación, preservación y celebración de esas culturas.

Esta orientación se enmarca conceptualmente en lo que denominamos Pedagogía Digital Intercultural, un modelo pedagógico emergente cuyo desarrollo teórico-práctico se sustenta precisamente en la experiencia sistematizada que este documento presenta. A través de esta sistematización, se persiguen tres objetivos fundamentales y complementarios. Primero, mostrar empíricamente cómo los recursos digitales pueden convertirse en herramientas efectivas de documentación, preservación y difusión cultural cuando son apropiados pedagógicamente desde una perspectiva intercultural crítica.

Segundo, reflexionar críticamente sobre los procesos complejos de construcción identitaria que experimentan los jóvenes multiculturales cuando participan en experiencias pedagógicas que validan y celebran su diversidad cultural en espacios digitales. Tercero, proyectar estratégicamente el impacto transformador que esta integración consciente entre tecnología e interculturalidad puede tener para la construcción de una sociedad ecuatoriana más inclusiva, equitativa y respetuosa de su extraordinaria diversidad cultural.

El valor central de este capítulo radica en su triple contribución articulada al campo educativo ecuatoriano. A nivel formativo estudiantil, ofrece a los jóvenes un marco pedagógico concreto para fortalecer su sentido de pertenencia cultural mientras construyen identidades digitales auténticas que integran su bagaje ancestral. A nivel de práctica docente, proporciona una metodología validada empíricamente y replicable para trabajar efectivamente con la diversidad cultural y la tecnología en contextos educativos similares.

A nivel de política educativa nacional, aporta insumos fundamentados sobre la integración consciente de la tecnología y la interculturalidad para la formulación de futuros planes de estudio. Este documento se estructura en seis capítulos que avanzan progresivamente desde la contextualización hacia el análisis y la propuesta: el Capítulo 2 establece la apertura contextual y delimita el objeto de estudio; el Capítulo 3 desarrolla la fundamentación teórica y operativa; el Capítulo 4 explicita la alineación curricular; el Capítulo 5 presenta el análisis de resultados; y el Capítulo 6 sintetiza conclusiones y formula la propuesta de transferencia.

1.2. Apertura contextual y delimitación del objeto de estudio problemática

En este contexto de profunda diversidad cultural y acelerada transformación digital, emerge un desafío educativo complejo que trasciende las metodologías tradicionales (Walsh, 2005). ¿Cómo pueden las instituciones educativas ecuatorianas aprovechar la riqueza cultural de sus estudiantes diversos mientras los preparan para una sociedad cada vez más digitalizada, sin que esto implique la pérdida o debilitamiento de sus identidades culturales de origen?

Esta interrogante se torna crucial dado que las nuevas generaciones configuran su subjetividad a través de diversos repertorios simbólicos y tecnológicos, un fenómeno que requiere ser abordado desde una perspectiva crítica y situada (Ricaurte Quijano, 2018).

Este escenario expone a los jóvenes a una constante, y a menudo inconsciente, negociación entre el legado cultural y su proyección en la esfera digital.

Esta problemática se articula en torno a una tensión fundamental, cuyas manifestaciones concretas se observan en la fragmentación identitaria de los jóvenes. El entorno digital, aunque promueve la autoexpresión, puede conducir a la disolución del yo en un indefinido número de máscaras Sánchez-Mesa (2016), lo cual choca frontalmente con la necesidad del adolescente de forjar un relato coherente y estable de sí mismo en esta etapa crucial del desarrollo (Castells, 2009).

Dicha tensión se evidencia, por ejemplo, cuando estudiantes de origen indígena sienten una presión cultural o social para hispanizarse en línea. Similarmente, estudiantes migrantes optan por ocultar sus orígenes en espacios escolares virtuales para evitar la discriminación y los estereotipos asociados, buscando así una homogeneización de su perfil digital. Este proceso, sin embargo, reduce intrínsecamente su riqueza cultural y exacerba la problemática de la negociación identitaria no mediada pedagógicamente.

La problemática se profundiza debido a la persistencia de modelos pedagógicos que no logran integrar efectivamente la diversidad cultural con la educación digital. Las propuestas curriculares tienden a abordar la interculturalidad y la tecnología como áreas separadas, generando una falsa dicotomía en el estudiante entre la preservación cultural y la modernidad tecnológica. Este enfoque pedagógico inconexo limita drásticamente las posibilidades de apropiación de la tecnología con intencionalidad cultural, impidiendo que el potencial digital actúe como una herramienta de validación identitaria.

El reto esencial, por ende, es desarrollar un enfoque didáctico que logre transformar esta oposición percibida, demostrando que la tecnología es un medio y no un fin en sí mismo. La sistematización cimenta el camino hacia la Pedagogía Digital Intercultural como el puente necesario. Su objetivo final es la formación de ciudadanos críticos, tecnológicamente competentes y, sobre todo, culturalmente anclados, capaces de utilizar el entorno digital para fortalecer y compartir su herencia cultural de manera activa.

1.2.1. Propósito y valor de la sistematización

El propósito central de este estudio es la sistematización y documentación crítica de una experiencia pedagógica concreta llevada a cabo en el Bachillerato ecuatoriano, enfocada en la gestión de la diversidad cultural mediante el uso estratégico de herramientas

digitales cuya finalidad no es solo describir las acciones realizadas, sino extraer el conocimiento pedagógico implícito generado por la práctica (Jara, 2018).

De esa manera, se busca validar un modelo didáctico que logre articular de forma efectiva la herencia cultural de los estudiantes con las demandas de la sociedad digital, transformando la tensión observada en la problematización en una fortaleza educativa por lo que, el valor de este capítulo es triple, proporcionando aportes significativos a diferentes niveles del sistema educativo.

Primero, a nivel formativo, al ofrecer a los estudiantes un marco para fortalecer su sentido de pertenencia y construir una identidad digital que integre su bagaje cultural. Segundo, a nivel de práctica docente, al ofrecer una metodología validada y replicable para trabajar con la diversidad y la tecnología en contextos educativos similares. Finalmente, a nivel de política educativa, al aportar insumos fundamentales sobre la integración consciente de la tecnología y la interculturalidad para la formulación de futuros planes de estudio.

Adicionalmente, esta sistematización eleva su contribución al nivel epistemológico y político. Al validar empíricamente la efectividad de la Estrategia CADC para transformar trayectorias de negación cultural en trayectorias de afirmación, el estudio aporta evidencia concreta para la Justicia Cognitiva, que exige la validación de los saberes ancestrales dentro de los espacios formales. Se demuestra que la tecnología, lejos de ser un agente homogeneizador, puede ser una herramienta de Soberanía Cultural cuando se apropia de manera crítica.

Este rigor, basado en la triangulación metodológica, legitima la experiencia como una narrativa pedagógica de éxito capaz de impulsar transformaciones curriculares estructurales, superando la visión de la interculturalidad como un tema marginal o folklórico.

Propósitos de la Sistematización

Para cumplir con el propósito descrito, la sistematización se guía por tres objetivos específicos que orientan el análisis de la experiencia:

- Documentar el potencial de los recursos digitales para la documentación cultural.
- Reflexionar sobre los procesos de construcción identitaria en jóvenes multiculturales.
- Proyectar la integración de la Pedagogía Digital Intercultural.

Delimitación del objeto de estudio

El objeto formal de esta sistematización se concentra en el análisis de los procesos y las estrategias pedagógicas que han emergido del trabajo con estudiantes de Bachillerato provenientes de diferentes culturas, incluyendo nacionalidades indígenas ecuatorianas, estudiantes afroecuatorianos, mestizos y migrantes de países vecinos.

La estrategia didáctica específica que articula este objeto de estudio es la Creación y Uso de Artefactos Digitales Culturales (Estrategia CADC). Dicha estrategia se define como el proceso intencional y guiado de utilizar tecnologías digitales (como herramientas de edición de video, podcasting o plataformas de mapeo digital) para que los estudiantes produzcan, documenten y difundan sus propias narrativas y expresiones culturales.

El análisis de estos procesos pedagógicos se centra en la aplicación de los principios de los Fondos de Conocimiento (Moll et al., 1992), reconociendo los saberes culturales de los estudiantes como el material de diseño indispensable para la creación de los CADC. Esta transferencia intencional de conocimiento contextual al espacio digital es el mecanismo clave para impactar la Variable Dependiente: las Reconfiguraciones Identitarias obligando al estudiante a transformar su herencia cultural en un producto público y valorado por la institución.

Esta documentación busca ser un acto de apropiación crítica de la tecnología (Guamán & Aguilar, 2021) y de validación identitaria. Mediante esta Estrategia CADC, se documentarán los enfoques metodológicos aplicados, las reflexiones sobre los desafíos y oportunidades identificados en estos contextos educativos, y se establecerán orientaciones prácticas para el desarrollo efectivo de competencias digitales interculturales en el aula (Crovi Druetta, 2009; Guamán & Aguilar, 2021).

1.2.2. Alcance y Exclusiones

El estudio se centra en la validez cualitativa y la comprensión profunda de la experiencia pedagógica, incluyendo perspectivas de diferentes actores educativos respondiendo al mandato epistemológico de la sistematización, que busca extraer el conocimiento pedagógico implícito generado por una práctica concreta para transformarlo en un modelo replicable. Por lo tanto, esta documentación no pretende ser un estudio estadístico representativo de la totalidad del sistema educativo ecuatoriano, ya que su rigor metodológico se enfoca en la comprensión densa de los procesos micro-pedagógicos y la transformación de las subjetividades.

La delimitación del objeto formal del estudio impone, necesariamente, la exclusión de ciertos factores externos. Queda fuera del alcance el análisis cuantitativo de impacto a gran escala, puesto que el foco de la investigación está en la evidencia cualitativa de la reconfiguración identitaria a nivel individual y grupal. Del mismo modo, se excluyen las problemáticas relacionadas con la infraestructura tecnológica, el financiamiento educativo o los aspectos administrativos (gestión de recursos o políticas de contratación docente).

Esos elementos anteriormente mencionados, si bien configuran el contexto de la experiencia, son considerados variables exógenas que exceden el ámbito pedagógico directo de la Estrategia CADC y la capacidad de incidencia del docente sistematizador. El análisis se concentra así en las variables directamente manipulables y sus resultados observables en la dinámica del aula; destacando que, tampoco se centra en niveles educativos diferentes al bachillerato, aunque algunas reflexiones puedan ser aplicables a otros contextos.

1.2.3. Supuestos de partida

Esta reflexión se sustenta en tres premisas fundamentales que actúan como hipótesis de trabajo a contrastar con la evidencia empírica de la experiencia:

- La diversidad cultural como recurso: La diversidad cultural presente en las aulas ecuatorianas contemporáneas constituye un recurso educativo valioso que puede potenciar los procesos de aprendizaje cuando es adecuadamente valorizada e integrada pedagógicamente (UNESCO, 2006).

- Apropiación intencional de la tecnología: Las tecnologías digitales no son culturalmente neutras, pero pueden ser apropiadas y utilizadas desde diferentes perspectivas culturales cuando se implementan con una intencionalidad pedagógica intercultural consciente (Guamán & Aguilar, 2021).

- Fortalecimiento identitario: Los procesos de construcción identitaria en jóvenes multiculturales se fortalecen, más que se debilitan, cuando encuentran espacios educativos que reconocen y celebran su diversidad mientras los preparan para la sociedad digital (Ricaurte Quijano, 2018).

1.3. Fundamentación teórica y operativa

En los apartados precedentes se ha delimitado el problema fundamental que motiva esta sistematización: las aulas de bachillerato ecuatoriano son espacios de encuentro y tensión donde una población estudiantil profundamente diversa, que incluye jóvenes de catorce nacionalidades indígenas, afroecuatorianos, mestizos y migrantes, experimenta procesos acelerados de reconfiguración identitaria que de una u otra forman van modificando y alienando su actuación.

Esta dinámica es compleja por naturaleza y se ve drásticamente agudizada por la ausencia de una mediación pedagógica intencional y culturalmente situada. En consecuencia, la trayectoria identitaria de estos jóvenes, marcada por la presión hegemónica digital y escolar, tiende hacia la negación cultural, la vergüenza identitaria y la consecuente fragmentación del yo, socavando su desarrollo integral y su sentido de pertenencia frente a lo que se desearea como ciudadanos ecuatorianos.

Esta crisis identitaria no es un fenómeno abstracto, sino una realidad documentada y cuantificable que funciona como el detonante específico para la Estrategia CADC. Se ha documentado que un alarmante 81 % de estudiantes indígenas optan activamente por modificar sus presentaciones y perfiles digitales con el objetivo de “parecer más mestizos”, lo que evidencia una fuerte presión asimilacionista en la esfera virtual hecho que impacta grandemente la identidad ciudadana.

Adicionalmente, el 68 % de los jóvenes experimentan vergüenza al intentar expresar en el entorno escolar elementos directos de sus culturas de origen, confirmando la internalización del estigma. De ese modo, la competencia en lenguas ancestrales se reduce drásticamente, pues solo el 7.2 % de los menores de 25 años mantiene un dominio funcional, lo que subraya la urgencia del desafío pedagógico que amínale o redirija este giro histórico que se está sufriendo en la sociedad joven del Ecuador.

Frente a esta crisis identitaria, se definió como propósito central documentar cómo la Estrategia CADC (Creación y Uso de Artefactos Digitales Culturales) opera como variable independiente que incide en las reconfiguraciones identitarias de estudiantes multiculturales como variable dependiente, transformando potencialmente trayectorias de negación en trayectorias de afirmación cultural. Sin embargo, sistematizar rigurosamente esta experiencia pedagógica requiere transitar del relato situado de la problemática hacia la construcción de un dispositivo metodológico que transforme la práctica intuitiva en conocimiento académicamente válido y transferible.

Las páginas siguientes desarrollan la fundamentación conceptual y operativa de la experiencia mediante un proceso progresivo que identifica los conceptos estructurantes, organiza estos conceptos en dimensiones analíticas, operacionaliza las dimensiones mediante indicadores específicos observables, define las fuentes de verificación y métodos de análisis, y justifica teóricamente la coherencia del conjunto.

Este andamiaje no constituye un ejercicio formal sino una necesidad epistémica: si afirmamos que intervenciones pedagógicas específicas inciden en procesos tan complejos como las identidades culturales juveniles, debemos fundamentar rigurosamente esas afirmaciones, explicitar criterios de análisis, y documentar exhaustivamente las evidencias que sustentan conclusiones. De esta manera se cumple el compromiso de generar conocimiento sistemático sobre cómo las escuelas pueden contribuir a que jóvenes multiculturales fortalezcan sus identidades culturales precisamente a través de tecnologías digitales que frecuentemente operan como vectores de homogeneización.

1.3.1. Variables y fundamento conceptual

La matriz operacionaliza la relación causal entre la Estrategia CADC como variable independiente (conjunto sistemático de decisiones pedagógicas implementadas intencionalmente) y las reconfiguraciones identitarias como variable dependiente (transformaciones observables en cómo estudiantes multiculturales construyen, expresan y valoran sus identidades culturales). Esta relación no es mecánica sino mediada por contextos y significados, reconociendo causalidad compleja donde intervenciones pedagógicas inciden probabilísticamente sobre resultados sin pretender universalidad (Maxwell, 2012).

Las dos variables se organizan en dos dimensiones complementarias que capturan aspectos diferenciados del fenómeno estudiado. La dimensión pedagógica se enfoca en las acciones docentes intencionadas que configuran la intervención educativa, mientras que la dimensión identitaria captura las transformaciones observables en los estudiantes. Esta distinción conceptual permite sistematizar tanto las estrategias implementadas como sus efectos en los procesos identitarios, facilitando la comprensión de los mecanismos mediante los cuales prácticas pedagógicas específicas inciden en reconfiguraciones identitarias.

Tabla 1.1: Matriz de operacionalización de variables

Variable	Dimensión	Indicador	Fuentes	Método de análisis
Variable independiente Estrategia CADC	Dimensión pedagógica	I1: Adaptación de secuencias didácticas I2: Selección de herramientas tecnológicas I3: Acompañamiento diferenciado I4: Evaluación con criterios culturales	Planificaciones Observaciones Artefactos Registros Rúbricas	Análisis documental Análisis de contenido Análisis narrativo
Variable dependiente Reconfiguraciones identitarias	Dimensión identitaria	I5: Expresión de elementos culturales I6: Uso de lenguas maternas I7: Valoración de identidad cultural I8: Transformación de autopercepción	Reflexiones Artefactos Testimonios Grabaciones Registros pre/post	Análisis documental Análisis de contenido Análisis lingüístico Análisis discursivo Análisis narrativo comparativo

Fuente: elaboración propia.

1.3.2. Dimensiones de las variables

Dimensión pedagógica: operacionalización de la intervención educativa

La dimensión pedagógica captura las estrategias didácticas que constituyen la Estrategia CADC, fundamentándose en la investigación-acción educativa (Elliott, 1993) y la práctica reflexiva (Schön, 1992) que reconocen la enseñanza como praxis situada donde las decisiones se adaptan constantemente a contextos específicos. Los cuatro indicadores de esta dimensión capturan los componentes diferenciadores de la estrategia que permiten documentar empíricamente las decisiones pedagógicas implementadas y evaluar su pertinencia cultural, su potencial transformador y su transferibilidad a otros contextos educativos similares.

Indicador I1: Adaptación de secuencias didácticas según perfiles culturales Este indicador operacionaliza las pedagogías culturalmente pertinentes que reconocen explícitamente que estudiantes indígenas rurales, urbanos de tercera generación, afroecuatorianos y migrantes enfrentan realidades culturales, lingüísticas y territoriales radicalmente diferentes que requieren adaptaciones curriculares específicas, no un tratamiento homogéneo que invisibilice sus particularidades (Moll et al., 1992). Las secuencias didácticas deben diseñarse considerando los fondos de conocimiento comunitarios, las cosmovivencias particulares, y las trayectorias migratorias que portan los estudiantes como recursos pedagógicos valiosos y no como déficits a compensar.

La adaptación de secuencias se verifica mediante el análisis documental de planificaciones que expliciten: diagnósticos culturales iniciales que identifican perfiles específicos del grupo, modificaciones concretas a actividades estándar para hacerlas culturalmente significativas, ejemplos contextualizados que conecten con experiencias vividas de cada grupo cultural, y criterios de éxito diferenciados que respeten diversos modos de demostrar aprendizajes. Este indicador captura si la estrategia trasciende el multiculturalismo superficial (celebración folclórica de diferencias) hacia una interculturalidad crítica que reconoce epistemologías diversas como igualmente válidas para construir conocimiento.

Las fuentes primarias de verificación son las planificaciones didácticas documentadas que deben mostrar evidencia explícita de adaptaciones intencionadas, y las observaciones de aula que permiten contrastar lo planificado con lo efectivamente implementado. El método de análisis documental examina estos registros mediante categorías como es-

pecificidad cultural (generalista vs. situado), epistemología subyacente (monocultural vs. intercultural), y grado de modificación curricular (superficial vs. sustantiva).

Indicador I2: Selección de herramientas tecnológicas con intencionalidad cultural Este indicador operacionaliza la apropiación tecnológica situada (Crovi Druetta, 2009) que reconoce explícitamente que diferentes herramientas digitales privilegian y expresan diferentes dimensiones de las culturas: el audio privilegia la oralidad ancestral presente en tradiciones narrativas indígenas y afroecuatorianas, el video privilegia la visualización de espacios ceremoniales y prácticas corporales rituales, las plataformas de mapeo digital privilegian la territorialidad y la relación sagrada con lugares específicos del territorio.

La selección tecnológica no es neutral, sino que debe ser intencionada para potenciar las formas específicas en que cada cultura construye, transmite y preserva su conocimiento.

Las decisiones sobre qué herramientas utilizar con cada grupo cultural se fundamentan en principios de afinidad cultural-tecnológica: culturas con fuerte tradición oral se benefician más de podcasting y grabación de narrativas, culturas con ceremonias visuales complejas requieren video de alta calidad, culturas con vínculos territoriales sagrados necesitan herramientas de geolocalización y mapeo participativo. Esta correspondencia estratégica entre tecnología y cultura maximiza la autenticidad de las representaciones y minimiza la imposición de formatos ajenos que distorsionan significados culturales.

Las fuentes de verificación incluyen las planificaciones que justifican explícitamente por qué se eligió cada herramienta para cada grupo, y los artefactos digitales finales que materializan esas decisiones mostrando coherencia entre medio tecnológico y contenido cultural. El análisis de contenido examina esta correspondencia mediante categorías como pertinencia tecnológica (apropiada vs. impuesta), expresividad cultural (potenciadora vs. limitante), y accesibilidad técnica (viable vs. excluyente para el grupo específico).

Indicador I3: Acompañamiento diferenciado según necesidades culturales-identitarias Este indicador operacionaliza la mediación sociocultural del aprendizaje propuesta por Vygotsky (1978), reconociendo que el acompañamiento pedagógico debe trascender la simple asesoría técnica para incluir tres dimensiones complementarias: apoyo técnico-instrumental en el manejo de herramientas digitales, apoyo metodológico en la estructuración narrativa de contenidos culturales, y apoyo emocional-identitario crítico cuando estudiantes con vergüenza cultural internalizada comienzan el proceso doloroso de ex-

presar públicamente identidades que han aprendido a ocultar por experiencias previas de discriminación y racismo.

El acompañamiento diferenciado reconoce que estudiantes en diferentes estadios de afirmación identitaria requieren mediaciones distintas: estudiantes con identidades negadas necesitan validación explícita y espacios seguros antes de exponerse públicamente, estudiantes en transición requieren retroalimentación que celebre avances sin presionar, estudiantes con identidades afirmadas pueden beneficiarse de desafíos que profundicen reflexividad crítica.

Esta diferenciación evita tanto el abandono pedagógico (dejarlos solos) como la imposición cultural (forzar exposiciones prematuras), buscando el equilibrio delicado entre desafío y apoyo que caracteriza la zona de desarrollo próximo vigotskiana. Las fuentes incluyen registros etnográficos densos de interacciones docente-estudiante que capturan tipos de apoyo proporcionado, y observaciones sistemáticas que documentan frecuencia, duración y naturaleza de acompañamientos.

El análisis narrativo examina estos registros identificando patrones de mediación mediante categorías como dimensión predominante (técnica/metodológica/emocional), grado de individualización (genérico vs. situado), y respuesta estudiantil (evitación, aceptación, apropiación).

Indicador I4: Evaluación con criterios de autenticidad cultural Este indicador operacionaliza pedagogías críticas que reconocen explícitamente que los criterios de evaluación no son técnicos ni neutros, sino que materializan jerarquías epistémicas y valorativas que comunican mensajes potentes sobre qué conocimientos, qué formas de expresión y qué identidades son legítimas en el espacio escolar (Walsh, 2009). Priorizar la autenticidad cultural sobre la perfección técnica, la profundidad reflexiva sobre la extensión cuantitativa, y la coherencia identitaria sobre la estética estandarizada, constituye un posicionamiento político-pedagógico que valida epistemologías subalternas históricamente excluidas del currículo oficial.

Los criterios de evaluación deben diseñarse colaborativamente con estudiantes y comunidades culturales para garantizar que capturen lo que cada cultura considera valioso: para culturas orales, la capacidad de transmitir emoción y mantener tradición narrativa puede ser más importante que la claridad de audio, para culturas ceremoniales, el respeto a protocolos ancestrales puede primar sobre la innovación estética, para culturas migrantes, la honestidad emocional al narrar dolor puede ser más significativa que la coherencia

estructural. Esta flexibilidad evaluativa no implica relativismo total sino contextualización rigurosa de estándares de calidad.

Las fuentes incluyen rúbricas de evaluación que expliciten criterios culturales junto a criterios técnicos, y reflexiones metacognitivas donde estudiantes expliciten cómo interpretaron y aplicaron esos criterios. El análisis documental examina rúbricas mediante categorías como jerarquía de criterios (técnica primero vs. cultura primero), participación en diseño (impuesta vs. co-construida), y flexibilidad aplicada (rígida vs. contextualizada). Este indicador captura si la evaluación reproduce violencia epistémica colonial o constituye espacio de reconocimiento intercultural auténtico.

Triangulación metodológica: fuentes de verificación y métodos de análisis

La validez cualitativa de una sistematización de experiencias requiere triangulación rigurosa de fuentes complementarias que permitan contrastar y validar hallazgos desde múltiples perspectivas (Yin, 2014). La triangulación no constituye una simple suma de evidencias sino un proceso dialógico donde diferentes tipos de datos se confrontan, complementan y validan mutuamente, permitiendo superar las limitaciones inherentes a cada fuente individual y construir interpretaciones más robustas, matizadas y creíbles sobre procesos complejos como las reconfiguraciones identitarias juveniles.

El dispositivo metodológico de esta sistematización opera mediante triangulación en tres niveles complementarios: triangulación de fuentes (documentales, observacionales, testimoniales), triangulación de métodos (análisis de contenido, análisis lingüístico, análisis discursivo, análisis narrativo), y triangulación de investigadores cuando sea posible (validación inter-codificadores, revisión de pares académicos, retroalimentación de comunidades participantes). Esta arquitectura garantiza que afirmaciones sobre transformaciones identitarias no se sustenten en evidencias únicas susceptibles de sesgo interpretativo sino en patrones convergentes observables desde múltiples ángulos analíticos.

Fuentes de verificación para la dimensión pedagógica

Para la dimensión pedagógica que captura las estrategias docentes implementadas, se utilizan tres tipos de fuentes complementarias. Las planificaciones didácticas documentadas evidencian el diseño intencional de la intervención, permitiendo analizar decisiones pedagógicas previas a la implementación: qué adaptaciones culturales se proyectaron, qué herramientas tecnológicas se seleccionaron justificadamente, qué tipos de acompa-

ñamiento se anticiparon, qué criterios de evaluación se priorizaron. Estas fuentes revelan intencionalidades pedagógicas explícitas y marcos conceptuales que orientaron decisiones.

Las observaciones etnográficas de aula documentan la implementación real de estrategias, capturando lo que efectivamente ocurre más allá de lo planificado: improvisaciones necesarias, adaptaciones emergentes, interacciones docente-estudiante no previstas, resistencias estudiantiles, apropiaciones creativas. Estas observaciones densas registran no solo acciones sino contextos, gestos, tonos emocionales, silencios significativos que revelan dinámicas pedagógicas complejas imposibles de capturar mediante documentos formales. Se realizan mediante notas de campo detalladas, grabaciones de audio cuando sea posible, y registros fotográficos que respeten ética de investigación.

Las rúbricas de evaluación materializan criterios valorativos efectivamente aplicados, permitiendo contrastar qué se declaró importante con qué se evaluó realmente. Estas rúbricas se complementan con reflexiones metacognitivas docentes donde se explicitan tensiones, dilemas, éxitos y fracasos experimentados durante la implementación. La triangulación de estas tres fuentes permite validar coherencia entre diseño, implementación y evaluación, identificando brechas entre discurso pedagógico y práctica efectiva.

1.3.3. Dimensión pedagógica

Indicador I5: Expresión de elementos culturales

Este indicador operacionaliza la afirmación cultural como un acto de agencia pública, documentando la presencia activa y voluntaria de elementos culturales de origen (símbolos, narrativas, prácticas) en las producciones digitales. Su función es verificar si el proceso pedagógico logró transformar el silencio epistémico y la negación en una expresión identitaria validada, superando el miedo al estigma. El valor de este indicador radica en que la elección de visibilizar la cultura en un formato digital público constituye una evidencia comportamental de la superación de la vergüenza, transformando la identidad privada en un recurso público.

Las fuentes de verificación son los Artefactos Digitales Culturales (ADC) producidos (videos, podcasts, mapeos, presentaciones), que son documentos primarios insustituibles. El Análisis de Contenido examina estos artefactos mediante categorías como frecuencia de aparición de elementos culturales, profundidad de la explicación contextual y visibilidad explícita de la herencia cultural.

Indicador I6: Uso de lenguas maternas

Este indicador operacionaliza la vitalidad lingüística como una manifestación directa de la identidad cultural (Haboud, 2019). Documenta la reapropiación de las lenguas ancestrales (kichwa, shuar, etc.) para fines comunicativos y narrativos legítimos dentro de un entorno digital dominado por el castellano. El uso de la lengua materna en un contexto formal y tecnológico es una poderosa señal de empoderamiento y resistencia frente a la presión asimilacionista, probando que la Estrategia CADC crea un espacio seguro para el ejercicio de la soberanía lingüística. Se analiza no solo la frecuencia, sino la función del uso de la lengua (narración de saberes, comunicación ceremonial, o traducción crítica).

Las fuentes de verificación incluyen los Artefactos Digitales y las Grabaciones asociadas. El Análisis Lingüístico examina la competencia, el contexto y la funcionalidad de la lengua, utilizando categorías como dominio lingüístico (funcional vs. ceremonial), propósito comunicativo (informativo vs. identitario) y grado de mezcla de códigos (bilingüismo subordinado vs. equitativo).

Indicador I7: Valoración de identidad cultural

Este indicador operacionaliza el cambio en la valoración (las actitudes, creencias y emociones) de los estudiantes hacia su propia identidad cultural, un constructo esencial en la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1981). Evalúa el tránsito del estudiante de un discurso de déficit y vergüenza a un discurso de orgullo y pertenencia. La validación de este indicador es crucial, pues confirma que la intervención logró impactar el núcleo subjetivo del problema. El análisis busca identificar la coherencia entre la identidad personal y la identidad social percibida por el grupo.

Las fuentes de verificación son los Testimonios Reflexivos (entrevistas semiestructuradas o grupos focales), que capturan significados subjetivos y las respuestas a preguntas sobre cómo el proceso transformó sus sentimientos. El Análisis Discursivo (Walsh, 2009) examina estos registros identificando el marco conceptual subyacente mediante categorías como tono afectivo (positivo/negativo), marco ideológico (hegemónico vs. crítico) y nivel de auto-valoración explícita.

Indicador I8: Transformación de autopercepción

Este indicador operacionaliza el proceso de Reconfiguración Identitaria en su máxima expresión, entendiéndolo como la coherencia del relato del sí mismo (Ricoeur, 1996).

Se enfoca en documentar la integración exitosa del "yo cultural" (la herencia ancestral) con el "yo digital" (la competencia tecnológica y mediática) en una identidad profesional y personal más auténtica (Taylor, 1994) y menos fragmentada. La transformación de la autopercepción es la evidencia final de que la Estrategia CADC logró crear un puente entre modernidad y tradición sin obligar a la negación.

Las fuentes de verificación incluyen las Reflexiones escritas pre y post intervención. El Análisis Narrativo Comparativo examina sistemáticamente el *shift* o cambio entre la narrativa de identidad inicial y la narrativa articulada al finalizar la experiencia, utilizando categorías como continuidad narrativa (fragmentada vs. coherente), anclaje cultural (ausente vs. explícito) y proyección futura (asimilacionista vs. intercultural).

1.3.4. Fuentes de verificación para la dimensión identitaria

Para la dimensión identitaria que captura transformaciones estudiantiles, se utilizan fuentes que privilegian voces y agencia de los propios jóvenes multiculturales. Los artefactos digitales culturales producidos (videos, podcasts, mapas digitales, presentaciones multimedia) materializan identidades expresadas públicamente, constituyendo evidencias comportamentales directas de qué elementos culturales estudiantes decidieron visibilizar, qué lenguas eligieron usar, qué narrativas construyeron sobre sí mismos. Estos artefactos son documentos primarios insustituibles que revelan decisiones identitarias mediante actos creativos concretos.

Los testimonios reflexivos recopilados mediante entrevistas semiestructuradas o grupos focales capturan significados subjetivos que estudiantes atribuyen a sus experiencias, permitiendo acceder a dimensiones emocionales y cognitivas invisibles en artefactos. Estos testimonios responden preguntas como: ¿qué sentiste al expresar públicamente elementos de tu cultura? ¿cambió algo en cómo te ves a ti mismo/a? ¿cómo crees que otros te perciben ahora? Las narrativas estudiantiles revelan procesos internos de negociación identitaria, ambivalencias persistentes, transformaciones graduales que trascienden manifestaciones externas.

Las reflexiones escritas pre y post intervención permiten análisis comparativo sistemático de transformaciones identitarias a lo largo del tiempo. Al solicitar a estudiantes que respondan las mismas preguntas identitarias al inicio y al final del proceso (quién soy, qué valoro de mi cultura, cómo me proyecto), se obtienen pares de textos contrastables que revelan cambios en auto-descripciones, valoraciones emocionales y posicionamientos

identitarios. Esta fuente longitudinal es crucial para documentar no solo estados finales sino trayectorias de transformación con sus avances, retrocesos y ambivalencias.

1.3.5. Métodos de análisis correspondientes a naturaleza de fuentes

Los métodos de análisis seleccionados responden estratégicamente a la naturaleza específica de cada tipo de fuente, garantizando correspondencia apropiada entre datos y procedimientos analíticos (Flick, 2014). El análisis de contenido temático se aplica a artefactos digitales para identificar sistemáticamente elementos culturales presentes (narrativas, lenguas, prácticas, símbolos) mediante proceso de codificación que combina aproximaciones inductivas (categorías emergentes de los datos) y deductivas (categorías derivadas de marcos teóricos sobre cultura). Este método cuantifica frecuencias de aparición y cualifica profundidades, funciones comunicativas y significados de cada elemento.

El análisis lingüístico se aplica específicamente a artefactos con contenido verbal (podcasts, videos narrados, presentaciones orales) para cuantificar y cualificar presencia de lenguas maternas: porcentajes de tiempo en cada lengua, número de palabras, distribución por secciones, funciones comunicativas desde sociolingüística crítica. Este método responde preguntas como: ¿la lengua ancestral transmite conocimiento sustantivo o solo cumple función ornamental? ¿el bilingüismo es subordinado o equilibrado? ¿hay indicios de revitalización lingüística intergeneracional?

El análisis discursivo se aplica a testimonios y reflexiones para examinar cómo sujetos construyen significados mediante lenguaje, analizando no solo contenidos explícitos sino recursos retóricos, metáforas, silencios, autocorrecciones, posicionamientos identitarios. Este método interpreta marcadores emocionales que revelan vergüenza cultural persistente o afirmación identitaria emergente, contrastando discursos estudiantiles con discursos hegemónicos sobre identidades indígenas o afrodescendientes para identificar reproducciones acríticas o resistencias creativas.

El análisis narrativo comparativo se aplica específicamente a reflexiones pre/post para rastrear transformaciones identitarias contrastando sistemáticamente pares de textos del mismo estudiante en momentos diferentes. Este método identifica cambios en: categorías identitarias utilizadas (étnico, nacional, generacional), valoración de cada categoría (positiva, negativa, ambivalente), coherencia narrativa (fragmentada, integrada), y posicionamiento agencial (pasivo, activo). Interpreta transformaciones no como cambios absolutos sino como trayectorias complejas donde conviven avances, resistencias y ambivalencias.

El análisis documental se aplica a planificaciones y rúbricas para examinar criterios pedagógicos explícitos, rastreando cómo fundamentos teóricos declarados se traducen en decisiones metodológicas concretas. Este método evalúa coherencia entre marcos conceptuales invocados (interculturalidad crítica, apropiación tecnológica) y operacionalizaciones prácticas, identificando correspondencias virtuosas o contradicciones problemáticas entre discurso pedagógico y dispositivos implementados.

1.3.6. Coherencia y Validez del Dispositivo Metodológico

El dispositivo metodológico presentado garantiza tres tipos de coherencia complementaria que aseguran validez académica de hallazgos. La coherencia vertical se refiere a la progresión lógica desde conceptos abstractos hacia operacionalizaciones empíricas: variables generales se descomponen en dimensiones analíticas específicas, dimensiones se operacionalizan en indicadores observables, indicadores se verifican mediante fuentes apropiadas, fuentes se analizan con métodos correspondientes. Cada nivel operacionaliza progresivamente el nivel anterior, evitando saltos lógicos o inconmensurabilidades conceptuales.

La coherencia horizontal garantiza que dimensiones, indicadores y métodos sean complementarios sin redundar innecesariamente. La dimensión pedagógica y la dimensión identitaria capturan aspectos diferenciados del fenómeno (acciones docentes vs. transformaciones estudiantiles) sin solaparse, los ocho indicadores miden facetas distintas sin repetir mediciones, los cinco métodos de análisis aportan perspectivas analíticas únicas sin duplicar procedimientos. Esta diferenciación conceptual evita tanto redundancia (medir lo mismo múltiples veces) como fragmentación excesiva (atomizar el fenómeno en dimensiones inconexas).

La coherencia metodológica asegura correspondencia apropiada entre naturaleza de indicadores y tipos de evidencias/métodos utilizados. Indicadores comportamentales observables (expresión de elementos culturales, uso de lenguas) se verifican mediante fuentes objetivables (artefactos, grabaciones) y métodos de cuantificación/categorización (análisis de contenido, análisis lingüístico). Indicadores subjetivos (valoraciones emocionales, autopercepciones) se verifican mediante auto-reportes (testimonios, reflexiones) y métodos interpretativos (análisis discursivo, análisis narrativo). Esta correspondencia respeta epistemologías apropiadas para cada tipo de fenómeno.

Esta arquitectura metodológica cumple los cuatro criterios de rigor cualitativo propuestos por Lincoln y Guba (1985): credibilidad (triangulación múltiple garantiza que hallazgos no sean artefactos de una sola fuente o método), transferibilidad (descripciones densas del contexto permiten evaluar aplicabilidad a otros escenarios similares), dependabilidad (documentación exhaustiva de decisiones metodológicas permite auditoría externa del proceso), y confirmabilidad (rastreabilidad desde conclusiones hacia evidencias empíricas permite verificar que interpretaciones se fundamentan en datos y no en sesgos investigativos). De esta manera, la sistematización transforma práctica pedagógica intuitiva en conocimiento sistemático académicamente válido y empíricamente verificable que puede contribuir al campo educativo ecuatoriano.

Con este dispositivo metodológico exhaustivamente fundamentado, la sistematización dispone de una arquitectura conceptual y operativa robusta para analizar rigurosamente la experiencia pedagógica documentada. Los capítulos siguientes aplicarán este marco analítico a evidencias empíricas concretas, mostrando cómo la Estrategia CADC incide efectivamente en procesos de reconfiguración identitaria de estudiantes multiculturales, transformando potencialmente trayectorias de negación cultural en trayectorias de afirmación identitaria consciente y crítica.

1.4. Alineación Curricular y Trazabilidad Institucional

1.4.1. Vinculación Verificable con el Perfil de Egreso del Bachillerato Ecuatoriano

Fundamentación Curricular Normativa

El recorrido por los capítulos precedentes ha demostrado que la Estrategia de Creación y Uso de Artefactos Digitales Culturales (CADC) no constituye una innovación pedagógica aislada del currículo oficial, sino que mantiene vínculos orgánicos y verificables con el Currículo Priorizado del Bachillerato ecuatoriano vigente desde 2024–2025. Este currículo enfatiza particularmente el desarrollo de competencias comunicacionales, digitales, socioemocionales y de construcción identitaria (de Educación del Ecuador, 2024), aspectos que la Estrategia CADC operacionaliza de manera específica en contextos de diversidad cultural.

Como establece la normativa curricular, el perfil de salida del bachiller ecuatoriano se estructura en torno a tres valores fundamentales —justicia, innovación y solidaridad— que se operacionalizan mediante capacidades y responsabilidades específicas que los estudiantes deben adquirir en su tránsito por la educación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Este perfil de egreso no constituye un conjunto de aspiraciones abstractas sino un marco normativo vinculante que orienta las prácticas pedagógicas de todas las instituciones educativas del país dentro del Sistema Nacional de Educación.

Las competencias del perfil de salida relacionadas directamente con la Estrategia CADC incluyen: la comprensión y valoración crítica de la pluriculturalidad ecuatoriana reconociendo al Ecuador como Estado plurinacional, la actuación ética en contextos interculturales respetando y celebrando la diversidad, el uso apropiado y creativo de tecnologías digitales para comunicar y expresar identidades de manera auténtica, y la construcción de identidad personal y colectiva con sentido de pertenencia histórica y cultural. Estas competencias encuentran en la estrategia CADC un espacio privilegiado de operacionalización pedagógica situada.

La alineación curricular se fundamenta adicionalmente en el Marco Curricular Competencial de Aprendizajes para el Sistema Nacional de Educación establecido mediante Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00086-A (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023), que enfatiza el desarrollo de competencias comunicativas, digitales e interculturales de manera integrada. Este marco reconoce explícitamente que el Ecuador es un país plurinacional y multicultural donde conviven catorce nacionalidades indígenas, comunidades afrodescendientes y mestizas, realidad que el currículo debe reflejar pedagógicamente.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en su codificación vigente (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021) establece como uno de los fines del Sistema Nacional de Educación el fortalecimiento de la identidad nacional y la identidad plurinacional, así como el respeto a las identidades culturales diversas. Esta fundamentación legal valida que intervenciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento identitario cultural no solo son permisibles sino mandatadas por la normativa educativa ecuatoriana, constituyendo un imperativo del sistema educativo y no una desviación opcional del currículo oficial.

Operacionalización de Competencias mediante Actividades Situadas

Las competencias curriculares del perfil de egreso se operacionalizan concretamente mediante la Estrategia CADC cuando estudiantes indígenas, afrodescendientes y migrantes investigan sistemáticamente sus culturas de origen mediante etnografías familiares y comunitarias. Este proceso investigativo implica el desarrollo de competencias metodológicas rigurosas: diseño de entrevistas semiestructuradas con familiares y sabios comunitarios, observación participante de prácticas culturales significativas, registro sistemático mediante diarios de campo y fichas etnográficas, y sistematización de saberes ancestrales respetando protocolos éticos de investigación con comunidades.

La selección de herramientas digitales apropiadas a propósitos expresivos culturales específicos operacionaliza la competencia digital del perfil de egreso de manera situada. Estudiantes no aprenden herramientas tecnológicas de manera abstracta sino que analizan críticamente las affordances (potencialidades y limitaciones) de múltiples aplicaciones: editores de audio para culturas con fuerte tradición oral, editores de video para culturas con ceremonias visuales complejas, plataformas de mapeo digital para culturas con vínculos territoriales sagrados. Esta apropiación tecnológica crítica trasciende el uso instrumental para convertirse en resignificación cultural de tecnologías globales.

La producción de artefactos multimedia diversos materializa competencias comunicacionales complejas que integran dimensiones técnicas, estéticas y culturales. Entre los artefactos producidos destacan podcasts biográficos en lenguas ancestrales que recuperan narrativas orales familiares en riesgo de desaparición, documentales audiovisuales sobre prácticas culturales comunitarias como tejido tradicional, gastronomía ancestral o ritualidades ceremoniales, narrativas digitales interactivas que mapean historias familiares migratorias integrando fotografías históricas y testimonios generacionales, y mapas colaborativos de territorios ancestrales que incorporan toponimias en lenguas originarias.

La socialización de estos artefactos ante comunidades educativas ampliadas genera diálogos interculturales significativos que operacionalizan la competencia de actuación ética en contextos diversos. Cuando un estudiante kichwa presenta un documental sobre el Inti Raymi ante compañeros mestizos, o cuando una estudiante afroecuatoriana comparte un podcast sobre tradiciones de marimba, se generan espacios de reconocimiento mutuo, cuestionamiento de estereotipos, y celebración auténtica de la pluriculturalidad ecuatoriana. Estas socializaciones trascienden el aula física mediante plataformas digitales que permiten diálogos con comunidades más amplias.

De esta manera, la Estrategia CADC cumple con el mandato curricular oficial de formar bachilleres capaces de valorar y comunicar la diversidad cultural ecuatoriana (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023), no mediante discursos abstractos sobre interculturalidad sino mediante prácticas pedagógicas concretas donde jóvenes multiculturales investigan, documentan, expresan y celebran sus identidades culturales utilizando tecnologías digitales como medios de afirmación identitaria y resistencia cultural frente a presiones homogeneizadoras persistentes en contextos educativos mestizos hegemónicos.

1.4.2. Trazabilidad Pedagógica: Resultados, Actividades y Evidencias

Resultados de Aprendizaje Obtenidos

Los resultados de aprendizaje esperados del perfil de egreso del bachillerato ecuatoriano se concretaron mediante la implementación sostenida de la Estrategia CADC durante tres años consecutivos (2021-2024) con aproximadamente 120 estudiantes de bachillerato por año académico. Estos resultados incluyen cuatro dimensiones complementarias que evidencian el cumplimiento de competencias curriculares oficiales mediante prácticas pedagógicas culturalmente situadas.

El primer resultado es el desarrollo de competencias investigativas con metodologías etnográficas participativas que permiten documentar saberes culturales de manera rigurosa y respetuosa. Estudiantes aprendieron a diseñar instrumentos de investigación cualitativa (guías de entrevista, protocolos de observación), aplicarlos éticamente en contextos comunitarios familiares, sistematizar información recopilada mediante categorización temática, y comunicar hallazgos respetando sensibilidades culturales y protocolos comunitarios de manejo de conocimientos ancestrales potencialmente sagrados o restringidos.

El segundo resultado es la apropiación tecnológica situada culturalmente que resignifica herramientas digitales globales para expresión identitaria local. Más allá del dominio técnico instrumental de software de edición, estudiantes desarrollaron capacidad crítica para evaluar affordances tecnológicas desde perspectivas culturales específicas: identificar qué herramientas privilegian oralidad versus escritura, qué formatos respetan ritmos narrativos ancestrales versus lógicas de aceleración mediática occidental, qué plataformas permiten control comunitario de contenidos versus extractivismo de datos corporativo.

El tercer resultado es la producción comunicativa multimedia con pertinencia cultural y calidad técnica que equilibra estándares profesionales con autenticidad cultural. Los ar-

tefactos finales evidencian simultaneidad de dominios: resolución audiovisual adecuada y edición narrativa coherente (dimensión técnica), junto con profundidad de representación cultural, uso apropiado de lenguas ancestrales, y respeto por estéticas comunitarias que pueden divergir de cánones visuales occidentales hegemónicos (dimensión cultural).

El cuarto resultado es la reflexión crítica sobre construcciones identitarias en contextos digitales atravesados por presiones homogeneizadoras. Estudiantes desarrollaron conciencia metacognitiva sobre procesos identitarios propios: reconocer vergüenza cultural internalizada, identificar mecanismos de racismo y discriminación operantes en redes sociales, comprender tecnologías digitales como campos de disputa cultural y no como espacios neutrales, y proyectar identidades híbridas que integran tradición y modernidad sin subordinar una a otra.

Actividades Pedagógicas Sistemáticas Implementadas

Estos resultados de aprendizaje se alcanzaron mediante cuatro tipos de actividades pedagógicas articuladas secuencialmente que configuran la arquitectura metodológica de la Estrategia CADC. La secuencia respeta lógica pedagógica progresiva: desde sensibilización y desarrollo de capacidades básicas, hacia producción creativa compleja, hasta socialización reflexiva que cierra el ciclo generando nuevas comprensiones.

Los talleres de documentación cultural (3 semanas, 12 horas) constituyeron la fase inicial donde estudiantes aprendieron metodologías de entrevista semiestructurada aplicables a familiares y sabios comunitarios, técnicas de observación participante para prácticas culturales significativas (ceremonias, trabajos productivos, gastronomía), y sistematización de saberes ancestrales mediante fichas etnográficas y diarios de campo. Estos talleres incluyeron práctica supervisada: estudiantes realizaron entrevistas piloto con retroalimentación docente, analizaron colectivamente consideraciones éticas de investigación con comunidades, y diseñaron proyectos de documentación cultural personalizados según historias familiares específicas.

Los laboratorios de apropiación digital (2 semanas, 8 horas) constituyeron espacios de análisis crítico donde estudiantes exploraron affordances tecnológicas de múltiples herramientas: editores de audio (Audacity, Anchor), editores de video (iMovie, DaVinci Resolve), plataformas de storytelling digital (StoryMapJS, Timeline JS), y aplicaciones de diseño gráfico (Canva, GIMP). Más allá de tutoriales técnicos, estos laboratorios promovieron reflexión: ¿qué dimensiones culturales privilegia cada herramienta? ¿qué limi-

taciones imponen formatos prediseñados? ¿cómo adaptar tecnologías para necesidades expresivas específicas? Estudiantes seleccionaron aplicaciones pertinentes a objetivos comunicativos particulares de sus proyectos.

Las sesiones de producción multimedia (4-6 semanas, 20-30 horas) constituyeron el núcleo temporal de la estrategia donde estudiantes produjeron artefactos digitales con acompañamiento docente diferenciado según necesidades técnicas y culturales particulares. Este acompañamiento respetó ritmos de producción diversos: estudiantes con competencias digitales previas avanzaron más rápido técnicamente pero requirieron mediación emocional cuando expresar públicamente identidades negadas generaba ansiedad; estudiantes con menor familiaridad tecnológica necesitaron más apoyo instrumental pero frecuentemente produjeron contenidos culturalmente más profundos. Las sesiones alternaron trabajo autónomo, consultas individuales, y revisiones grupales donde estudiantes compartían avances y recibían retroalimentación de pares.

Los círculos de socialización intercultural (1 semana, 4 horas) constituyeron el cierre donde estudiantes presentaron artefactos finalizados ante comunidades educativas ampliadas: compañeros de otros cursos, docentes de diversas áreas, familias invitadas, y ocasionalmente autoridades comunitarias. Estas socializaciones incluyeron tres momentos: presentación del artefacto, diálogo con audiencias donde se respondían preguntas sobre contenidos culturales y decisiones técnicas, y reflexión metacognitiva colectiva sobre procesos identitarios vividos durante la creación. Varios artefactos se compartieron posteriormente en plataformas digitales escolares, generando diálogos interculturales extendidos.

Corpus de Evidencias Recopiladas y Sistematizadas

Las evidencias recopiladas sistemáticamente durante la implementación de la Estrategia CADC constituyen un corpus empírico triangulado de cinco tipos complementarios que permiten verificar tanto cumplimiento de competencias curriculares oficiales como transformaciones identitarias estudiantiles. Este corpus documenta trayectorias completas desde diseño pedagógico inicial hasta impactos observables en construcciones identitarias juveniles.

Las rúbricas de evaluación curricular son instrumentos aplicados longitudinalmente que valoran desarrollo de competencias oficiales del perfil de egreso del bachillerato en dimensiones comunicativa, digital e intercultural. Estas rúbricas operacionalizan criterios

ministeriales mediante indicadores observables: calidad de investigación cultural (rigor metodológico, profundidad etnográfica), apropiación tecnológica (dominio técnico, creatividad expresiva), producción multimedia (calidad técnica, pertinencia cultural), y reflexión identitaria (profundidad metacognitiva, conciencia crítica). Las rúbricas se aplicaron en tres momentos (inicial, procesal, final) permitiendo seguimiento de progreso estudiantil.

Los portafolios digitales procesales documentan trayectorias completas desde investigación inicial hasta socialización final, evidenciando aprendizajes en construcción. Cada portafolio incluye: notas de campo de entrevistas y observaciones realizadas, transcripciones parciales de testimonios recopilados, borradores sucesivos de artefactos con comentarios docentes, autoevaluaciones reflexivas en momentos clave, y registros de presentaciones con comentarios de audiencias. Estos portafolios permiten rastrear no solo productos finales sino procesos de aprendizaje con sus avances, retrocesos, frustraciones y logros.

Las autoevaluaciones reflexivas son textos escritos donde estudiantes analizan metacognitivamente sus aprendizajes identitarios, transformaciones en valoración cultural propia, y resignificaciones de tecnologías digitales como medios de expresión cultural. Estas reflexiones responden preguntas guía: ¿qué aprendiste sobre tu cultura que no sabías? ¿cambió algo en cómo valoras tu identidad cultural? ¿cómo te sientes al expresar públicamente elementos de tu cultura? ¿qué desafíos enfrentaste? ¿qué significó para ti crear este artefacto? Estas narrativas capturan dimensiones subjetivas invisibles en productos finales.

Las producciones multimedia finalizadas (podcasts, videos, mapas digitales, presentaciones) son artefactos evaluados mediante criterios duales que equilibran calidad técnica (resolución, edición, narrativa audiovisual) y pertinencia cultural (autenticidad, profundidad, respeto por saberes comunitarios). Estos artefactos constituyen evidencias comportamentales directas de qué elementos culturales estudiantes decidieron visibilizar, qué lenguas eligieron usar, qué narrativas construyeron sobre identidades propias. Finalmente, los registros etnográficos densos documentan participaciones estudiantiles en socializaciones mediante notas de campo, grabaciones de audio cuando fue posible, y análisis de discursos que evidencian expresiones identitarias emergentes, marcadores emocionales, y posicionamientos valorativos sobre culturas propias.

1.4.3. Transición hacia el Análisis Empírico de Resultados

Este corpus triangulado de evidencias empíricas permite verificar que la Estrategia CADC no solo responde a demandas curriculares oficiales del Ministerio de Educación en el marco del Sistema Nacional de Educación, sino que genera aprendizajes auténticos profundamente alineados con el perfil de egreso del bachiller ecuatoriano en sus dimensiones intercultural, comunicativa y digital. La fundamentación curricular rigurosa presentada, articulada con las políticas de educación intercultural que reconocen al Ecuador como Estado plurinacional, valida la pertinencia institucional de la experiencia sistematizada.

Sin embargo, demostrar pertinencia curricular rigurosa y documentar exhaustivamente actividades pedagógicas con sus evidencias asociadas, por sistemático que sea el ejercicio metodológico, no responde la pregunta central que motivó esta sistematización: ¿incidió efectivamente la Estrategia CADC en las reconfiguraciones identitarias de estudiantes multiculturales? Esta interrogante requiere adentrarse en el análisis empírico detallado de evidencias concretas que documenten transformaciones identitarias observables.

Más específicamente, el capítulo siguiente debe responder: ¿Qué transformaciones observables emergieron en cómo jóvenes construyen, expresan y valoran sus identidades culturales después de participar en la Estrategia CADC? ¿Qué patrones distintivos de reconfiguración surgieron según perfiles estudiantiles diferenciados (nacionalidad indígena específica, identidad afrodescendiente, condición migrante, género, trayectoria urbana versus rural)? ¿Bajo qué condiciones pedagógicas concretas (tipos de acompañamiento, configuraciones colaborativas, modalidades de socialización) se manifestaron reconfiguraciones con mayor intensidad y profundidad?

Adicionalmente: ¿Qué limitaciones estructurales y tensiones institucionales enfrentó la implementación en contextos educativos atravesados por racismo persistente, presiones de homogeneización cultural, y pérdida acelerada de lenguas ancestrales? ¿Qué factores pedagógicos resultaron más potenciadores de afirmación identitaria? ¿Qué mecanismos específicos operaron en las transformaciones de vergüenza cultural hacia orgullo identitario? ¿Qué resistencias o ambivalencias persistieron incluso después de la intervención?

El capítulo siguiente transita de la fundamentación conceptual-operativa y del análisis de pertinencia curricular hacia el examen empírico riguroso de resultados obtenidos. Con el dispositivo metodológico explicitado (dimensiones, indicadores, fuentes trianguladas, métodos de análisis) y la legitimación curricular establecida, la sistematización puede adentrarse en el análisis de evidencias concretas que documentan cómo ocurrieron las

reconfiguraciones identitarias, cuáles fueron sus manifestaciones específicas, qué variaciones emergieron entre perfiles estudiantiles, qué factores pedagógicos incidieron significativamente, y qué aprendizajes sustantivos genera esta experiencia para transformar prácticas educativas en contextos multiculturales ecuatorianos donde tecnologías digitales pueden operar como medios de resistencia cultural y fortalecimiento identitario.

1.5. Análisis de resultados: evidencias y discusión crítica

1.5.1. Presentación del Corpus Empírico y Contexto de Producción

El análisis empírico que se presenta a continuación se fundamenta en un corpus de evidencias recopiladas sistemáticamente durante tres años consecutivos de implementación de la Estrategia CADC (2021–2024) con aproximadamente 360 estudiantes de bachillerato en total. Este corpus incluye 87 artefactos digitales culturales finalizados (28 podcasts, 31 videos documentales, 18 narrativas digitales interactivas, 10 mapas colaborativos), 240 reflexiones identitarias escritas en portafolios digitales, 156 autoevaluaciones metacognitivas, 72 registros etnográficos densos de socializaciones, y 28 entrevistas cualitativas semiestructuradas con estudiantes seleccionados estratégicamente.

Los participantes representan la diversidad cultural característica del bachillerato ecuatoriano contemporáneo: 42 % se autoidentificaron como mestizos urbanos, 31 % como pertenecientes a nacionalidades indígenas específicas (principalmente kichwa Otavalo, kichwa Cayambi, kichwa Saraguro, y representación minoritaria de tsáchila y chachi), 14 % como afroecuatorianos, 9 % como montubios costeños, y 4 % como migrantes internacionales (principalmente venezolanos y colombianos). La distribución de género fue relativamente equilibrada (53 % mujeres, 47 % hombres), con edades entre 15 y 18 años correspondientes a primero, segundo y tercero de bachillerato.

El contexto institucional de producción corresponde a un colegio fiscal urbano de la ciudad de Milagro, provincia del Guayas, que atiende población estudiantil socioeconómicamente diversa proveniente tanto de sectores urbanos como de comunidades rurales circundantes. La institución cuenta con infraestructura tecnológica básica (laboratorio de computación con 30 equipos, conectividad a internet fluctuante, proyector en cada aula) pero no privilegiada, reflejando realidades típicas del sistema educativo público ecuatoriano. Las producciones se realizaron mayoritariamente con dispositivos personales de

Figura 1.1: Arquitectura del Ecosistema Estrtégico CADC

Fuente: elaboración propia

estudiantes (smartphones, tablets, laptops familiares), evidenciando apropiación creativa de tecnologías cotidianas para propósitos pedagógicos culturales.

1.5.2. Arquitectura del Ecosistema Estratégico CADC

El análisis de resultados requiere primero comprender la arquitectura metodológica que generó las evidencias documentadas. El ecosistema estratégico CADC no constituye una intervención pedagógica simple sino una arquitectura integrada de tres niveles complementarios que operan sinérgicamente para materializar tanto la afirmación identitaria como el desarrollo de competencias curriculares. La Figura 1.1 visualiza esta arquitectura integrada:

Esta arquitectura evidencia que el ecosistema estratégico opera mediante interdependencia funcional de tres niveles. Las estrategias núcleo materializan el propósito formativo central (afirmación identitaria y competencias curriculares), las estrategias de soporte garantizan que todos los estudiantes puedan acceder efectivamente a este propósito independientemente de barreras iniciales (lingüísticas, tecnológicas, relacionales), y las estrategias de contingencia gestionan tensiones inevitables que emergen cuando identidades culturales subalternas se expresan públicamente en espacios educativos atravesados por racismo y discriminación. La reconfiguración identitaria surge de la sinergia entre estos tres niveles operando simultáneamente.

Estrategias de Contingencia: Pertinencia Contextual y Seguridad Ética

Las estrategias de contingencia constituyeron el nivel fundacional que permitió que estudiantes con identidades culturales históricamente estigmatizadas pudieran exponerse públicamente sin reproducir traumas. La gestión de tensión privado-público reconoció que expresar culturas en espacios escolares mestizos hegemónicos genera vulnerabilidad: estudiantes temen burlas, discriminación, y violencia simbólica. Se implementaron transiciones graduales: primero compartir con docente en privado, luego con grupos pequeños de confianza, finalmente con audiencias amplias, respetando ritmos emocionales individuales.

La configuración de grupos heterogéneos facilitó que estudiantes de culturas minoritarias no quedaran aislados sino integrados en equipos con diversidad cultural donde sus identidades eran visibilizadas sin exotización. La contención de resistencias culturales fue esencial cuando familias o comunidades objetaban exposición pública de conocimientos considerados sagrados o restringidos: se validaron estas objeciones como protección legítima de patrimonios culturales, y se negoció qué podía compartirse públicamente versus qué debía permanecer comunitariamente reservado, respetando protocolos culturales de cada grupo.

Estrategias de Soporte: Accesibilidad y Equidad Operativa

Las estrategias de soporte implementadas fueron cruciales para garantizar que ninguna barrera técnica, lingüística o relacional impidiera la participación plena de los estudiantes, abordando la desigualdad desde la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (Vygotsky (1978). El andamiaje técnico diferenciado proporcionó tutoriales personalizados según las competencias digitales previas: los estudiantes kichwas rurales, que mostraban una menor familiaridad con el ecosistema digital, recibieron acompañamiento intensivo y simplificado en edición básica y manejo de archivos.

En contraste, los nativos digitales urbanos se desafiaron con técnicas avanzadas de producción multimedia. Esta diferenciación garantizó que la tecnología fuera un catalizador inclusivo, no una nueva fuente de exclusión. Además, las instrucciones pedagógicas se adaptaron lingüísticamente para estudiantes con español como segunda lengua, utilizando glosarios visuales ilustrados, asegurando que la comprensión de las tareas no dependiera únicamente del dominio hegemónico del idioma.

El uso del portafolio digital fue un mecanismo fundamental para la documentación reflexiva del proceso. Esta herramienta no solo sirvió para recopilar el producto final, sino que documentó trayectorias completas desde la investigación inicial hasta la socialización final, evidenciando los procesos de reconfiguración identitaria y las dificultades superadas, y no solo los productos terminados. Complementando esto, los círculos de retroalimentación entre pares interculturales generaron un espacio de diálogo horizontal inédito.

Estudiantes mestizos, indígenas, afroecuatorianos y migrantes compartían activamente sus avances y sus artefactos en desarrollo, lo que generó un proceso de retroalimentación constructiva que iba más allá de la técnica digital. En este foro horizontal, los jóvenes se vieron obligados a deconstruir sus propios prejuicios al exponerse a la complejidad y profundidad de las narrativas culturales de sus compañeros, aprendiendo a valorar la diversidad de perspectivas como un activo epistémico. Este intercambio activo trascendió las segregaciones culturales cotidianas del aula (el racismo y la xenofobia normalizados), funcionando como el primer foro público seguro y validado para la afirmación de las identidades. De esta manera, el proceso de *peer-review* se convirtió en una herramienta de transformación relacional, demostrando que la empatía se construye mediante la exposición directa a la narrativa cultural del "otro".

De esta manera, la vinculación con comunidades y familias de origen constituyó el anclaje ético y cultural de toda la estrategia. Este proceso validó que los conocimientos documentados en los Artefactos Digitales Culturales fueran culturalmente exactos y éticamente apropiados, previniendo la apropiación superficial o la creación de representaciones distorsionadas de las tradiciones. Al involucrar a los portadores de los saberes (la familia y la comunidad), se elevó la calidad de la investigación cultural del estudiante y se garantizó la soberanía narrativa sobre su herencia, cerrando el ciclo de validación identitaria al obtener el reconocimiento de sus raíces.

Estrategias Núcleo: Causalidad y Fidelidad al Propósito

Las tres estrategias núcleo materializaron el propósito formativo central del ecosistema CADC. La etnografía cultural participativa transformó estudiantes en investigadores de sus propias culturas: aprendieron metodologías cualitativas (entrevistas, observación, sistematización) para documentar rigurosamente saberes ancestrales familiares y comunitarios. Este proceso investigativo generó descubrimiento identitario: al investigar sistemá-

ticamente culturas propias, estudiantes descubrieron elementos desconocidos, reconectaron con raíces fragmentadas, y construyeron narrativas coherentes sobre quiénes son.

La producción colaborativa del CADC materializó identidades investigadas en artefactos multimedia compartibles. Estudiantes no solo aprendieron sobre la cultura sino que las expresaron creativamente mediante podcasts, videos, mapas digitales que comunicaban narrativas culturales a audiencias amplias. Esta producción operó como acto performativo de identidad: al decidir qué mostrar, qué lenguas usar, qué narrativas construir, estudiantes ejercieron agencia identitaria raramente disponible en contextos donde otros definen sus identidades.

La apropiación tecnológica culturalmente situada resignificó herramientas digitales globales para propósitos expresivos locales. Estudiantes analizaron críticamente affordances tecnológicas (qué dimensiones culturales privilegia cada herramienta) y seleccionaron estratégicamente aplicaciones pertinentes: audio para oralidad ancestral, video para ceremonias visuales, mapeo para territorialidad sagrada. Esta apropiación crítica trascendió uso instrumental para convertirse en resistencia cultural mediante tecnologías.

1.5.3. Competencias Curriculares Desarrolladas: Evidencias de Alcance

Competencia 1: Construcción Identitaria Intercultural Crítica

La competencia de construir identidades interculturales críticas mediante reconocimiento, valoración y diálogo entre diversidades culturales se materializó fundamentalmente a través de las estrategias núcleo de etnografía cultural participativa y producción colaborativa de artefactos digitales culturales. Evidencias concretas de este alcance competencial incluyen transformación de 87 % de estudiantes participantes que inicialmente ocultaban o minimizaban elementos culturales propios hacia explicitación orgullosa documentada en artefactos digitales públicamente socializados.

Análisis cualitativo de reflexiones identitarias pre y post intervención evidenció cambio desde narrativas de negación (antes me daba vergüenza mi cultura) hacia narrativas de afirmación compleja (ahora entiendo que mi cultura es valiosa y puedo ser moderna sin dejar mi raíz). Esta competencia trasciende celebración folklórica superficial para constituir reflexividad crítica que reconoce simultáneamente valor de culturas ancestrales y problemáticas específicas (machismo, autoritarismo) que requieren transformación interna.

Competencia 2: Apropiación Tecnológica Crítica Culturalmente Situada

La competencia digital del siglo XXI trasciende dominio instrumental de herramientas tecnológicas hacia apropiación crítica y creativa situada en propósitos culturalmente significativos. Esta competencia se materializó centralmente mediante estrategia núcleo de apropiación tecnológica culturalmente situada complementada por estrategia de soporte de andamiaje técnico diferenciado que garantizó accesibilidad sin sacrificar complejidad.

Resultados verificables incluyeron que 92 % de estudiantes completaron producciones multimedia complejas integrando fotografía, video, audio, texto y diseño gráfico para comunicar narrativas culturales coherentes, pese a que al inicio solo 31 % dominaba estas herramientas. Esta transformación evidencia que cuando tecnologías se vinculan con propósitos culturalmente significativos (documentar saberes ancestrales que familia valora), estudiantes desarrollan competencias digitales avanzadas motivados intrínsecamente, sin necesidad de incentivos externos artificiales.

Competencia 3: Colaboración Intercultural Horizontal

La competencia colaborativa intercultural se materializó mediante estrategia de soporte de círculos de retroalimentación entre pares interculturales, complementada críticamente por vinculación con comunidades y familias de origen que garantizó validación cultural externa de producciones realizadas. Evidencias concretas incluyeron transformación de dinámicas relacionales inicialmente caracterizadas por segregación cultural voluntaria o conflictos interétnicos ocasionales hacia construcción de comunidad de aprendizaje intercultural donde 94 % de estudiantes participaron activamente en círculos de retroalimentación aportando comentarios constructivos a compañeros de culturas diferentes.

Registros etnográficos de estos círculos documentan evolución desde retroalimentación superficial centrada en aspectos técnicos (el video tiene buena resolución) hacia retroalimentación profunda que reconocía valor cultural de contenidos (no sabía que tu cultura tenía esa ceremonia tan compleja, ahora entiendo mejor tu identidad). Esta transformación evidencia construcción de empatía intercultural mediante conocimiento mutuo horizontal que desafía estereotipos y prejuicios.

Competencia 4: Reflexividad Metacognitiva sobre Procesos Identitarios

La competencia metacognitiva de reflexionar críticamente sobre procesos propios de construcción identitaria constituyó resultado emergente no inicialmente previsto pero sistemáticamente promovido mediante estrategias de contingencia de contención de tensiones emocionales y gestión de resistencias culturales, complementadas por uso del porta-

folio digital que documentó trayectorias completas permitiendo análisis retrospectivo de transformaciones experimentadas.

Esta competencia se verificó mediante análisis cualitativo profundo de narrativas autoetnográficas donde 78 % de estudiantes explicitaron reflexiones metacognitivas complejas sobre procesos identitarios propios, incluyendo reconocimiento de transformaciones experimentadas (antes negaba mi cultura, ahora la valoro), identificación de factores que incidieron (investigar con mi abuela me hizo consciente de lo que estaba perdiendo), y proyección de identidades futuras (quiero seguir aprendiendo mi lengua ancestral que casi pierdo). Esta reflexividad trasciende conciencia ingenua para constituir análisis crítico de mecanismos de racismo, discriminación y homogeneización que operan en contextos educativos.

1.5.4. Análisis Detallado por Indicadores: Dimensiones Pedagógica e Identitaria

El ecosistema estratégico documentado se operacionaliza mediante ocho indicadores específicos que capturan tanto estrategias pedagógicas implementadas (dimensión pedagógica) como transformaciones identitarias estudiantiles (dimensión identitaria). El análisis siguiente presenta evidencias empíricas para cada indicador, conectando decisiones metodológicas con resultados observados.

Dimensión Pedagógica: Estrategias Implementadas

El análisis de 36 planificaciones didácticas (Indicador I1) evidenció adaptaciones culturales sistemáticas en la gestión pedagógica: para estudiantes kichwas rurales se incorporaron fondos de conocimiento agrícolas ancestrales, para afroecuatorianos urbanos se priorizó recuperación de memorias diasporales, y para migrantes se validó la experiencia migratoria como cultura legítima. Simultáneamente, las planificaciones documentaron correspondencias tecnológicas estratégicas (Indicador I2): el 89 % de las culturas de tradición oral seleccionaron el podcasting como formato de producción, el 76 % de las ceremonias con alto contenido visual optaron por el video documental, y el 100 % de los kichwas rurales incorporaron mapas geolocalizados para anclar sus narrativas territoriales.

Los registros etnográficos de 128 interacciones docente-estudiante (Indicador I3) complementaron esta evidencia al documentar la mediación pedagógica en tres dimensiones

cruciales: técnica-instrumental (más intensiva con jóvenes rurales de primera generación digital), metodológica (centrada en la estructuración narrativa culturalmente coherente), y emocional-identitaria (crucial para la contención cuando los estudiantes quebraban al narrar experiencias de discriminación).

Evidentemente, la evaluación de 87 rúbricas aplicadas (Indicador I4) priorizó explícitamente la autenticidad y profundidad cultural (60 %) sobre la perfección técnica (40 %), validando que el 23 % de los artefactos técnicamente deficientes obtuvieron calificaciones máximas debido a la profundidad cultural excepcional de su contenido.

Este conjunto de hallazgos demuestra una robusta triangulación de fuentes y métodos, elemento clave para la validez de constructo del estudio cualitativo. La correspondencia directa entre la intencionalidad de la planificación (I1/I2), la acción mediada del docente (I3) y la valoración final del producto (I4) genera una cadena de evidencia sólida que garantiza la confirmabilidad de la Estrategia CADC. En esencia, la priorización de la autenticidad cultural sobre el tecnicismo en las rúbricas confirma que la intervención pedagógica logró su propósito: que el valor intrínseco de la cultura se impusiera sobre la hegemonía del formato digital, respondiendo al mandato fundamental de no debilitamiento identitario.

Dimensión Identitaria: Reconfiguraciones Observadas

En la dimensión identitaria específicamente en la reconfiguraciones observadas, el análisis de contenido de 87 artefactos (Indicador I5) proporcionó la evidencia más tangible de la transformación del yo en la esfera digital. El 87 % de los estudiantes que planificaron documentar elementos culturales abstractos terminaron produciendo representaciones autobiográficas profundas, indicando que la Estrategia CADC logró convertir la producción en un acto de autoafirmación.

Esta tendencia se complementó con la calidad del contenido, pues el 72 % de los artefactos incluyeron conocimientos tradicionales complejos y el 65 % documentaron ceremonias con explicaciones cosmológicas, confirmando que los Fondos de Conocimiento fueron rescatados con profundidad. Asimismo, el análisis lingüístico (Indicador I6) confirmó una reapropiación masiva de la lengua ancestral en el espacio digital, pasando del 0 % de uso antes de la intervención al 68 % de estudiantes indígenas que la incorporaron, demostrando que la tecnología se estableció como una herramienta activa para la vitalidad lingüística.

La profunda transición de la vergüenza a la valoración se validó mediante el análisis discursivo de 240 reflexiones (Indicador I7). Este análisis demostró una transformación emocional radical en la autopercepción cultural de los jóvenes: el 68 % de los discursos pre-intervención usaron adjetivos negativos (como "atrasado" o "vergonzoso") para describir su herencia cultural, evidenciando el estigma internalizado. No obstante, este patrón se revirtió drásticamente post-intervención, donde el 81 % de los discursos adoptaron adjetivos positivos (valioso, orgulloso), confirmando que el proceso de producción digital y validación institucional de los CADC fue un mecanismo efectivo para la superación emocional de la vergüenza identitaria.

De ese modo, el análisis narrativo comparativo (Indicador I8) documentó la construcción de la identidad compleja y coherente, que es el objetivo final de la reconfiguración. El 73 % de los estudiantes inicialmente se describían de forma genérica como "ecuatorianos" sin ninguna mención a su origen específico, buscando la invisibilidad. Post-intervención, el 67 % de los jóvenes construyeron identidades multicapa que integraban sus pertenencias sin jerarquizarlas (ej. "soy joven kichwa urbana moderna sin dejar mi raíz"), confirmando la reconfiguración exitosa que resuelve la fragmentación del yo inicialmente diagnosticada y que responde categóricamente a la interrogante central de la sistematización.

1.5.5. Casos Paradigmáticos: Trayectorias de Reconfiguración Identitaria

Los datos agregados, producto del análisis de las planificaciones didácticas, los registros etnográficos y la aplicación de rúbricas, evidencian un conjunto de patrones generales que confirman la eficacia operativa de la Estrategia CADC. Estos resultados demuestran la existencia de una relación directa y sistemática entre la intencionalidad pedagógica y los resultados obtenidos en el aula.

Por ejemplo, la priorización de la autenticidad cultural en la evaluación (I4) y la mediación emocional-identitaria (I3) no son hechos aislados, sino que constituyen los mecanismos clave que generaron la reversión de la negación cultural a nivel de grupo. Sin embargo, para que el estudio trascienda la mera descripción estadística de estos patrones, es necesario anclar el conocimiento abstracto en la experiencia situada.

A fin de ilustrar la potencia transformadora de la intervención en la vida de los jóvenes, se presentan a continuación tres estudios de caso. Estos ejemplos concretos ilustran cómo el ecosistema estratégico CADC opera en trayectorias biográficas específicas, evidencian-

do los mecanismos pedagógicos detallados que inciden en reconfiguraciones identitarias particulares. La profundidad del análisis cualitativo que se detalla a continuación utiliza los datos de los indicadores para construir narrativas de cambio, utilizando seudónimos para proteger la identidad de los estudiantes involucrados.

Caso 1: María - Kichwa Rural, Vergüenza Cultural Internalizada

María, 16 años, kichwa Otavalo, migró desde Imbabura a Milagro dos años antes. Padres: albañil y empleada doméstica. Reflexión pre-intervención: Soy ecuatoriana, me gusta estudiar (sin mencionar origen kichwa). Confesó que compañeros se burlaban de apellido indígena, evitaba kichwa públicamente pese a ser lengua materna, sentía vergüenza cuando familia visitaba colegio con vestimenta tradicional. Estrategia identitaria: invisibilización cultural para evitar discriminación.

Durante talleres de documentación cultural resistió investigar cultura propia, proponiendo documentar gastronomía mestiza. La estrategia de contingencia de gestión tensión privado-público fue crucial: conversaciones privadas validaron experiencias de racismo sin culpabilizarla, se conectó con mediadora cultural kichwa peer (estrategia de soporte), se flexibilizó plazo (estrategia de contingencia) para procesar emocionalmente decisión de exponerse. Gradualmente decidió documentar técnicas de tejido en telar de cintura que abuela dominaba pero ella nunca había valorado.

Produjo video documental (8 minutos) donde abuela enseñaba tejido mientras narraba en kichwa significados simbólicos de diseños ancestrales (chakanas, montañas sagradas). María subtituló en español preservando oralidad kichwa íntegra (apropiación tecnológica situada). Proceso transformador: reportó que grabar a abuela la hizo consciente de valor de conocimientos perdidos por vergüenza, abuela lloró de felicidad al ver nieta valorar su saber. Reflexión final: Antes me daba vergüenza mi cultura, ahora entiendo que es valiosa. Soy joven kichwa urbana moderna sin dejar raíz (competencia 1: construcción identitaria crítica).

En socialización ante 120 estudiantes presentó con voz temblorosa pero firme. Compañeros mestizos preguntaron sobre símbolos, admiraron complejidad técnica (círculos de retroalimentación intercultural). Compañero que previamente se burló se disculpó públicamente. María modificó perfil redes sociales incluyendo foto con vestimenta tradicional. Este caso ilustra cómo sinergia entre estrategia de contingencia (gestión tensión emocio-

nal), estrategia de soporte (mediación peer), y estrategia núcleo (etnografía + producción CADC) transforma vergüenza internalizada en afirmación pública.

Caso 2: Carlos - Afroecuatoriano Urbano, Identidad Fragmentada

Carlos, 17 años, afroecuatoriano cuya familia migró desde Esmeraldas tres generaciones atrás. Reflexión inicial: Soy afro pero no sé mucho de mi cultura porque mi familia ya no practica tradiciones. Desconexión identitaria: reconocía pertenencia afrodescendiente pero carecía de conocimientos culturales específicos, lenguas africanas perdidas completamente. Denominó su experiencia identidad hueca: saber quién eres sin conocer qué significa serlo.

Proyecto: recuperación memoria familiar mediante entrevistas con abuelos (etnografía cultural participativa) sobre trayectorias migratorias, prácticas culturales persistentes (gastronomía, música), experiencias de racismo urbano. Produjo podcast (15 min, 3 capítulos): raíces (migración forzada África-Ecuador-Esmeraldas), travesía (migración campo-ciudad, pérdida lingüística), resistencia (prácticas mantenidas: encocado, marimba, Semana Santa afroecuatoriana).

Podcast incluyó grabaciones abuelo narrando discriminación (no lo contrataban por ser negro), mezcladas con análisis crítico de Carlos conectando experiencias familiares con racismo estructural contemporáneo (competencia 4: reflexividad metacognitiva). Lo transformador: investigó palabras africanas preservadas en gastronomía (tonga, guarapo) y ceremonias (marimba resistencia cultural), descubriendo fragmentos de herencia africana que creía perdida. Reflexión final: Mi identidad no está hueca, está fragmentada, pero existe. Puedo reconstruirla investigando mi historia.

Socialización generó diálogos sobre racismo: estudiantes mestizos expresaron no haber pensado en discriminación cotidiana afroecuatoriana. Carlos reportó que proceso lo motivó a investigar más historia afroecuatoriana, conectarse con organizaciones locales. Este caso ilustra cómo estrategia núcleo de etnografía participativa facilita recuperación de memorias culturales fragmentadas, transformando desconexión en proyecto activo de reconstrucción histórica.

Caso 3: Isabella - Migrante Venezolana, Identidad Liminal

Isabella, 15 años, migró desde Venezuela con madre hace dos años escapando crisis. Padre en Venezuela. Identidad liminal: no totalmente venezolana (perdió contacto con

país), no todavía ecuatoriana (xenofobia cotidiana: compañeros la llamaban veneca), culpa de migrante (sentirse carga para madre con dos empleos). Reflexión inicial: No sé quién soy, dejé de ser venezolana pero no soy ecuatoriana.

Inicialmente no consideraba migración como cultura legítima. Acompañamiento docente (estrategia de soporte de andamiaje técnico + estrategia de contingencia de contención emocional) resignificó experiencia: conversaciones validaron que trayectorias migratorias contemporáneas son experiencias culturales legítimas, que dolor desarraigo merece narrarse, que identidades en construcción son válidas sin estar completadas. Isabella decidió crear narrativa digital interactiva mapeando geografía emocional migratoria: lugares Venezuela con significados específicos, ruta migratoria con emociones (miedo frontera, esperanza llegada), lugares Ecuador con ambivalencias.

Incorporó fotografías familiares, audios llamadas con padre, reflexiones sobre significado de pertenecer a dos lugares simultáneamente sin pertenecer completamente a ninguno. Artefacto doloroso pero catártico: Isabella lloró varias veces durante producción, requirió contención emocional frecuente, pero reportó que proceso permitió procesar duelo migratorio negado. Reflexión final: Soy venezolana-ecuatoriana, mi identidad en construcción está bien. No necesito resolver quién soy para ser válida.

Socialización impactante: estudiantes ecuatorianos que expresaron xenofobia se conmovieron, algunos se disculparon, emergió empatía donde había rechazo (competencia 3: colaboración intercultural). Isabella reportó mejora significativa en relaciones con compañeros. Este caso ilustra cómo ecosistema CADC valida identidades en proceso, facilita procesamiento trauma migratorio, y genera empatía intercultural que desafía xenofobia mediante humanización de experiencias migrantes.

1.5.6. Discusión Crítica: Mecanismos, Limitaciones y Aportes

Mecanismos Pedagógicos de Transformación Identitaria

Los casos y datos agregados permiten identificar cinco mecanismos pedagógicos que incidieron en reconfiguraciones:

(1) Validación institucional de identidades subalternas: cuando escuela legitima culturas mediante tiempo curricular, evaluación que prioriza autenticidad, socialización celebratoria, comunica que identidades indígenas/afrodescendientes/migrantes son valiosas, facilitando transformación vergüenza→orgullo.

(2) Investigación cultural como descubrimiento identitario: investigar sistemáticamente culturas propias genera descubrimiento de elementos desconocidos, reconexión con saberes, construcción narrativas coherentes sobre quiénes son.

(3) Mediación emocional sostenida: transformaciones identitarias implican procesar vergüenza, dolor, rabia. Acompañamiento que validó experiencias de racismo/ discriminación/desarraigo sin culpabilizar fue esencial para exposición pública.

(4) Apropiación tecnológica como agencia expresiva: controlar cómo representarse (qué mostrar, qué lenguas usar, qué narrativas construir) generó agencia identitaria raramente disponible donde otros definen identidades.

(5) Socialización validadora que genera reconocimiento: respuestas empáticas de audiencias validaron públicamente identidades previamente ridiculizadas, transformando relaciones interculturales.

Limitaciones Metodológicas y Estructurales

El proceso de sistematización, para garantizar la confirmabilidad del conocimiento generado (Guba & Lincoln), exige la declaración explícita y crítica de las fronteras de la investigación. En el plano metodológico se identificaron inicialmente dos limitaciones internas cruciales relacionadas con el diseño: La primera reside en el sesgo investigador-docente, dado que el sistematizador fue también el implementador directo de la Estrategia CADC, lo cual generó un potencial sesgo confirmatorio en la interpretación de la evidencia.

Este riesgo se mitigó exclusivamente mediante la triangulación rigurosa de fuentes (artefactos, rúbricas y testimonios). Una segunda limitación fue la deseabilidad social inherente a los testimonios, donde los estudiantes, al percibir la validación institucional de su cultura, pudieron haber sesgado sus respuestas hacia la positividad y el optimismo.

Una tercera limitación metodológica fue la ausencia de un grupo control, intrínseca a la naturaleza cualitativa de la sistematización, lo cual imposibilita afirmar la causalidad exclusiva de la Estrategia CADC en las reconfiguraciones identitarias observadas. A esto se suma la falta de seguimiento longitudinal, que impide verificar si las transformaciones identitarias y la reapropiación lingüística persisten efectivamente más allá del ciclo escolar en que se aplicó la intervención.

Finalmente, estas condiciones definen la especificidad contextual del colegio fiscal urbano diverso donde se implementó, dificultando la generalización directa a instituciones rurales homogéneas o a contextos urbanos privilegiados con dinámicas sociales diferentes.

Las limitaciones estructurales, por su parte, evidencian los límites políticos y sociales que la innovación pedagógica no puede trascender por sí sola. Se constató que el racismo institucional persistió de manera soterrada, manifestándose en el cuestionamiento por parte de otros docentes sobre la validez de dedicar tiempo curricular a las culturas indígenas por sobre los contenidos estándares.

De igual modo, la infraestructura tecnológica precaria impuso restricciones severas y constantes, limitando la calidad técnica de los artefactos producidos y, consecuentemente, frustrando las ambiciones creativas de los estudiantes. Quizás la limitación más profunda fue la pérdida lingüística avanzada: muchos jóvenes ya no dominaban sus lenguas ancestrales, demostrando el límite de la pedagogía para revertir un genocidio lingüístico histórico.

Todos estos factores estructurales confirman la tesis central: la xenofobia normalizada persistió en sectores de la comunidad pese a los ejercicios de socialización, y la sobrecarga docente dificultó el acompañamiento sostenido con aulas de 45 estudiantes. Estos elementos son cruciales porque confirman que las transformaciones profundas y duraderas en la justicia cognitiva y la afirmación identitaria requieren no solo de innovaciones pedagógicas puntuales y metodologías de aula, sino la concurrencia obligatoria de cambios institucionales, presupuestarios y sociales amplios que eliminen las barreras sistémicas que perpetúan la subalternización.

Aportes Sustantivos al Campo Educativo Ecuatoriano

La primera contribución sustantiva al campo educativo ecuatoriano radica en la generación de evidencia empírica concreta que refuta las narrativas pesimistas sobre el impacto de la tecnología. Tradicionalmente, la literatura ha presentado a las herramientas digitales como vectores de homogeneización cultural o como amenazas a las identidades locales. Sin embargo, este estudio demuestra que, cuando se diseñan pedagogías situadas como la Estrategia CADC, las tecnologías operan como poderosos medios de afirmación identitaria. Se prueba así que la tecnología no es inherentemente neutra ni homogenizadora, sino

que su efecto es contingente al diseño pedagógico intencional que prioriza la soberanía narrativa cultural sobre la hegemonía del formato digital.

Un aporte de igual relevancia es la documentación rigurosa de los mecanismos pedagógicos específicos que dan lugar a las reconfiguraciones identitarias. El estudio trasciende los discursos abstractos sobre la necesidad de la interculturalidad para ofrecer una secuencia de estrategias concretas y replicables, superando así la necesidad de la investigación. Además, esta sistematización logra la visibilización de experiencias estudiantiles multiculturales, un ámbito frecuentemente ignorado en la investigación educativa que tiende a privilegiar las perspectivas docentes o los análisis de políticas públicas. Al poner la voz y la narrativa de los jóvenes subalternizados en el centro del conocimiento, se realiza un acto de Justicia Cognitiva y se enriquece la comprensión de cómo se vive la diversidad en la práctica.

La tercera contribución se enfoca en la viabilidad de la innovación pedagógica en condiciones reales, demostrando su éxito en condiciones institucionales típicas del sistema público ecuatoriano: infraestructura básica, sobrecarga docente y recursos limitados. Esto es crucial, pues prueba que la interculturalidad crítica no es un privilegio de contextos educativos experimentales o de élite.

Enlazado a esto, el estudio entrega un dispositivo metodológico transferible y robusto (matriz operacionalización, fuentes trianguladas, métodos análisis) que otros docentes-investigadores pueden adaptar. Este know-how práctico permite a los profesionales replicar la experiencia, funcionando como un manual de validación empírica para la gestión efectiva de las competencias digitales interculturales en sus propias aulas.

Esta sistematización constituye una interpelación directa a las políticas públicas que declaran un compromiso formal con la interculturalidad. Se documenta que el principal obstáculo para la consolidación de la Estrategia CADC no fue la complejidad de los estudiantes ni la falta de tecnología, sino la ausencia de condiciones materiales y normativas que respalden el mandato constitucional.

La sistematización demuestra que la interculturalidad efectiva requiere, indispensablemente, de tiempo curricular explícito, flexibilización real de los contenidos programáticos, y una formación docente obligatoria en pedagogías culturalmente situadas. Sin estas condiciones operativas y presupuestarias mínimas, el compromiso de la política educativa nacional con la diversidad cultural permanece como una retórica vacía y sin efecto transformador en las aulas.

Resulta claro, el aporte fundamental de esta sistematización es establecer un requisito de honestidad estructural para el sistema educativo: la innovación en el aula es posible y efectiva, pero solo es sostenible si el Estado proporciona las garantías materiales y normativas para la práctica. La experiencia CADC funciona como un espejo que confronta al sistema, obligándolo a reconocer que el fracaso de la educación intercultural bilingüe no se debe a la falta de métodos, sino a la falta de voluntad para generar las condiciones necesarias que permitan a los docentes implementar estas metodologías rigurosas.

Este estudio, por lo tanto, sienta las bases para exigir una reforma curricular y presupuestaria que esté a la altura de la diversidad cultural y el capital humano de la nación.

1.6. Conclusiones, Aprendizajes y Propuesta de Transferibilidad

1.6.1. Conclusiones Sustantivas: Respuestas a las Preguntas de Sistematización

Esta sistematización se propuso documentar rigurosamente cómo la Estrategia de Creación y Uso de Artefactos Digitales Culturales (CADC) incide en las reconfiguraciones identitarias de estudiantes multiculturales en bachillerato ecuatoriano. Después de analizar evidencias recopiladas durante tres años consecutivos con 360 estudiantes, se concluye que la estrategia efectivamente transforma trayectorias identitarias: el 87 % de los estudiantes que inicialmente ocultaban o minimizaban identidades culturales propias transitaron hacia expresiones públicas orgullosas documentadas en artefactos digitales socializados ante comunidades educativas amplias.

Las transformaciones identitarias no fueron uniformes, sino que exhibieron tres patrones diferenciados según perfiles culturales. Los estudiantes indígenas rurales de primera generación urbana experimentaron las transformaciones más dramáticas: desde la vergüenza cultural internalizada (ocultaban apellidos, evitaban lenguas) hacia una afirmación identitaria compleja que integra tradición ancestral y modernidad tecnológica. Por su parte, los estudiantes afroecuatorianos urbanos enfrentaron el desafío de la desconexión identitaria por pérdida de conocimientos culturales específicos, experimentando un proceso de recuperación de memorias fragmentadas mediante investigación etnográfica familiar. Finalmente, los estudiantes migrantes internacionales navegaron identidades li-

minales, construyendo identidades en proceso validadas como legítimas sin necesidad de una resolución definitiva.

La incidencia de la Estrategia CADC en las reconfiguraciones identitarias de los estudiantes operó mediante cinco mecanismos pedagógicos específicos que fueron verificados empíricamente y que representan la innovación metodológica del estudio. El primer mecanismo fue la validación institucional de identidades subalternas, donde la escuela comunicó mensajes potentes de que las identidades diversas no solo son toleradas, sino valiosas, al asignarles tiempo curricular, recursos y evaluación priorizada de la autenticidad cultural. Esta legitimación formal transformó el estigma en un activo pedagógico. El segundo fue la investigación cultural como proceso de descubrimiento identitario, el cual permitió a los estudiantes re-conectar activamente con saberes ancestrales fragmentados o parcialmente olvidados. Este proceso activo de auto-búsqueda fue clave para transformar la pasividad de la negación en agencia epistémica, utilizando sus Fondos de Conocimiento como punto de partida para la producción de contenidos originales.

El tercer mecanismo aplicado fue la mediación emocional sostenida, esencial para crear un entorno seguro y de confianza donde los estudiantes pudieran procesar la vergüenza, el dolor y la rabia acumulados por experiencias pasadas de racismo y discriminación. Esta contención fue fundamental para que el proceso de reconexión con la identidad no fuera traumático, sino un acto terapéutico de afirmación. El cuarto se centró en la apropiación tecnológica como ejercicio de agencia expresiva, donde los estudiantes ejercieron el control soberano sobre su propia representación digital; al ser ellos quienes decidían qué narrar, cómo editarlo y qué formatos usar, se invalidó la hegemonía de los discursos mediáticos estandarizados y se garantizó la soberanía narrativa de la cultura sobre la herramienta digital.

Y, el quinto mecanismo fue la socialización validadora y el reconocimiento intercultural, que cerró el ciclo de la reconfiguración identitaria. Al exponer los artefactos digitales ante audiencias tanto escolares como comunitarias, se transformaron las relaciones cotidianas en las aulas mediante las respuestas empáticas y de admiración que recibieron. Este proceso sella la reconfiguración al proveer una valoración positiva externa de la identidad recién afirmada, reforzando el sentido de pertenencia y demostrando que la diversidad cultural, una vez visibilizada en la esfera digital, es una fuente de capital social y orgullo colectivo.

Las condiciones pedagógicas que potenciaron las transformaciones más profundas incluyeron la presencia de mediadores culturales entre pares, el involucramiento activo de

familias y la flexibilidad institucional para adaptar cronogramas a calendarios comunitarios. Conversamente, factores limitadores persistieron, como el racismo institucional normalizado de algunos docentes, la infraestructura tecnológica precaria y la pérdida lingüística avanzada.

1.6.2. Aprendizajes Pedagógicos Transferibles a Otros Contextos Educativos

El primer aprendizaje sustantivo es que las tecnologías digitales pueden operar como medios de afirmación identitaria cultural cuando se diseñan pedagogías intencionadamente situadas, contradiciendo narrativas que las presentan como vectores de homogeneización occidental. La clave no reside en la herramienta tecnológica per se, sino en la intencionalidad pedagógica con que se utiliza: se genera la apropiación tecnológica situada cuando los estudiantes investigan etnográficamente sus culturas y seleccionan tecnologías apropiadas a sus propósitos de expresión.

El segundo aprendizaje es que fortalecer identidades culturales en educación no requiere abandonar competencias curriculares oficiales, sino articularlas orgánicamente: la estrategia CADC materializó simultáneamente la construcción identitaria intercultural crítica y la apropiación tecnológica. Esta simultaneidad demuestra la falsedad de una supuesta contradicción entre pertinencia cultural y calidad académica, pues la pedagogía de la simultaneidad desarrolla competencias complejas motivadas intrínsecamente por propósitos culturalmente significativos.

El tercer aprendizaje es que las pedagogías interculturales efectivas requieren arquitecturas metodológicas integrales que articulen tres niveles complementarios: estrategias núcleo (etnografía, producción colaborativa), estrategias de soporte (andamiaje técnico, mediación entre pares) y estrategias de contingencia (contención emocional, flexibilización institucional). Esta arquitectura tripartita reconoce que las transformaciones profundas resultan de ecosistemas pedagógicos orgánicos.

El cuarto aprendizaje es que las evaluaciones en contextos interculturales deben priorizar explícitamente la autenticidad cultural sobre la perfección técnica. Esto se materializa mediante rúbricas con ponderaciones diferenciadas (ej., 60 % pertinencia cultural, 40 % calidad técnica), un mecanismo de evaluación con justicia epistémica que valida conocimientos ancestrales como igualmente legítimos que los saberes occidentales, desafiando la violencia epistémica colonial.

El quinto aprendizaje es que el acompañamiento pedagógico en contextos multiculturales debe trascender la asesoría técnica para constituir una mediación sociocultural en tres dimensiones complementarias: técnico-instrumental, metodológica-narrativa, y emocional-identitaria. Esta mediación multidimensional reconoce que los estudiantes con vergüenza cultural internalizada profunda requieren no solo capacitación técnica, sino también validación emocional sostenida y conexión con referentes identitarios positivos.

1.6.3. Propuesta de Transferibilidad y Recomendaciones Políticas

El concepto de transferibilidad en el ámbito cualitativo (Guba & Lincoln, 1985) implica que la experiencia sistematizada puede ser replicada de manera significativa en otros contextos con características demográficas y problemáticas similares, como las escuelas de bachillerato ecuatoriano con alta diversidad cultural. La experiencia aquí documentada confirma su viabilidad; no obstante, su implementación exitosa no depende únicamente de la voluntad docente, sino de un compromiso estructural que debe garantizar la institución educativa. Para que la Estrategia CADC mantenga su potencia transformadora y responda a la interrogante central sin diluirse, requiere considerar y activar seis condiciones estructurales mínimas, las cuales deben ser vistas como inversiones necesarias en la justicia cognitiva y la calidad educativa.

La primera condición es la asignación de tiempo curricular específicamente dedicado, estableciendo un marco mínimo de 40 horas pedagógicas efectivas. Este requerimiento es fundamental, ya que el trabajo con la reconfiguración identitaria, la superación de la vergüenza y el uso de los Fondos de Conocimiento para la producción digital no puede implementarse como un añadido marginal o una actividad superficial; necesita el tiempo y el peso formal para que el proceso de investigación cultural y la producción de artefactos alcancen la profundidad y la calidad narrativa requeridas.

La segunda condición es la infraestructura tecnológica básica accesible. Si bien la experiencia demostró que no se requiere tecnología de punta, es imprescindible garantizar la accesibilidad a dispositivos funcionales, software de edición libre y conectividad mínima. La precariedad absoluta desvirtúa el mecanismo de la apropiación digital; el foco debe estar en utilizar la tecnología como un medio pedagógico soberano, no como un obstáculo insuperable.

La tercera condición es la formación docente específica en pedagogías culturalmente situadas, etnografía educativa y mediación emocional. El éxito del CADC depende de

la capacidad del docente para ir más allá de la metodología didáctica estándar; requiere habilidades para la investigación etnográfica dentro del aula (identificación de Fondos de Conocimiento) y la mediación emocional sostenida para manejar las narrativas de discriminación y dolor que inevitablemente emergen. Un docente no capacitado en este eje emocional corre el riesgo de retraumatizar al estudiante.

La cuarta condición es la flexibilidad curricular institucional. Las instituciones deben permitir una adaptación genuina de las secuencias didácticas y los cronogramas, entendiendo que la articulación de la diversidad cultural no encaja en la rigidez de los diseños curriculares homogéneos. Esta flexibilidad es la llave para integrar los saberes locales y ancestrales en el currículo formal, confiriéndoles validez institucional.

La quinta condición es la vinculación efectiva y ética con comunidades y familias de origen. Este requisito no es opcional, sino el garante de la validez cultural y la soberanía del contenido. La comunidad debe participar activamente en la validación ética y la autenticidad de los proyectos antes de su difusión digital, asegurando el consentimiento cultural y el respeto por los saberes considerados reservados. Esta interacción fortalece el lazo entre escuela y comunidad como pilares de la identidad.

La sexta condición es la garantía de recursos económicos mínimos. La equidad exige que la institución asuma los costos que no pueden asumir los estudiantes de contextos vulnerables, lo que incluye garantizar los materiales fungibles, el acceso a internet fuera del horario escolar para la edición de artefactos, y la movilización para pequeñas salidas de campo o entrevistas que son esenciales para la investigación cultural. Sin esta dotación económica mínima, la estrategia se convierte en un privilegio inaccesible, contraviniendo el principio de justicia social que la sustenta.

Las adaptaciones necesarias dependen de configuraciones culturales específicas. En contextos rurales homogéneos, la estrategia puede enfocarse menos en el diálogo intercultural y más en la profundización intra-cultural, como la documentación exhaustiva de saberes ancestrales en riesgo. Para la educación superior, la estrategia puede complejizarse hacia producciones académicas que articulen saberes ancestrales con teorías occidentales en diálogos epistemológicos horizontales.

Recomendaciones para el Ministerio de Educación

Los hallazgos de esta sistematización interpelan a las autoridades a realizar transformaciones estructurales para que la retórica intercultural se traduzca en práctica, lo cual

requiere tres acciones decisivas: primero, reformar la asignación curricular para que la producción digital culturalmente situada sea un módulo obligatorio y se le asigne el tiempo suficiente; segundo, impulsar la inversión en formación docente que priorice la mediación emocional, la etnografía y la sensibilidad intercultural crítica; y tercero, ajustar los criterios de evaluación estandarizada para incluir y ponderar las competencias culturales y la autenticidad como indicadores de calidad, alineándose con la justicia epistémica.

1.6.4. Limitaciones de la Sistematización y Proyecciones Futuras

La honestidad académica exige reconocer explícitamente las limitaciones metodológicas. La principal es el sesgo del investigador-docente (quien diseñó, implementó y sistematizó), lo que podría generar un sesgo confirmatorio en la interpretación. La segunda limitación es la ausencia de un grupo control, lo cual impide afirmar la causalidad exclusiva de la estrategia, ya que las transformaciones identitarias pudieron deberse a otros factores externos.

La tercera es la falta de seguimiento longitudinal, pues no se verifica si los cambios persisten en años posteriores. La cuarta limitación es la especificidad contextual de los hallazgos en un colegio fiscal urbano con una diversidad cultural específica, dificultando la generalización sin adaptaciones. Finalmente, la quinta limitación es que la estrategia no puede revertir completamente procesos históricos estructurales como el racismo institucional y la pérdida lingüística avanzada.

Las proyecciones futuras que emergen de esta sistematización incluyen cinco líneas investigativas prioritarias. La primera se centra en los estudios longitudinales para rastrear trayectorias identitarias de los participantes años después. La segunda propone investigaciones comparativas entre múltiples implementaciones de la estrategia CADC en contextos diversos (rurales vs. urbanos) para identificar variaciones en la efectividad.

La tercera línea debe examinar los impactos en familias y comunidades de origen, preguntando si los proyectos estudiantiles activan procesos comunitarios de revitalización cultural. La cuarta se enfoca en los límites de las pedagogías interculturales y cómo articularse con movimientos sociales más amplios. Finalmente, la quinta línea propone la experimentación con adaptaciones de la estrategia CADC a otros niveles educativos (primaria, superior) y otros contextos geográficos latinoamericanos.

1.6.5. Reflexión Final: Pedagogías Digitales al Servicio de la Justicia Cultural

Esta sistematización evidencia que la Estrategia CADC no constituye una panacea universal, pero sí un ejemplo rigurosamente documentado de cómo transitar de discursos abstractos sobre interculturalidad hacia prácticas pedagógicas concretas y sistemáticas. Demuestra que responder al desafío ético de educar en contextos de diversidad cultural profunda requiere utilizar las tecnologías digitales no para disolver las identidades en modelos hegemónicos, sino para fortalecerlas, celebrarlas y proyectarlas hacia un futuro donde la diversidad cultural sea reconocida como una riqueza colectiva y un derecho fundamental.

La sistematización interpela al campo educativo ecuatoriano con preguntas incómodas pero necesarias: ¿por qué las políticas que declaran un compromiso con la plurinacionalidad no generan las condiciones materiales para implementarla? ¿por qué los currículos reproducen epistemologías monoculturales pese a la retórica oficial? Responder a estas preguntas requiere reconocer que la interculturalidad se logra mediante transformaciones estructurales profundas en sistemas educativos históricamente coloniales.

Esta experiencia pedagógica finalmente evidencia que las tecnologías digitales no son neutrales: se resignifican de amenazas a aliadas de la justicia cultural cuando los educadores diseñan pedagogías que validan epistemologías diversas y acompañan emocionalmente a los jóvenes que luchan contra el racismo y la discriminación. Este es el compromiso ético-político de las pedagogías digitales interculturales.

Bibliografía

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) – Codificación 2024. https://educacion.gob.ec

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.

CEPAL. (2021). Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión.

Crovi Druetta, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diseño de políticas en educación superior*. UNAM.

de Educación del Ecuador, M. (2024). *Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales - Subnivel Superior de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-enfasis-en-CC-CM-CD-CS_Superior.pdf

Di Caudo, M. V., Llanos, V., & Ospina, M. B. (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur: Desafíos y perspectivas*. Abya-Yala.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Morata.

Guamán, R., & Aguilar, L. (2021). Apropiación crítica de la tecnología para la validación identitaria en jóvenes indígenas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *20*(2), 7-20.

Haboud, M. (2019). *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: Los efectos de un contacto prolongado*. Abya-Yala.

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

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

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3.ª ed.). Sage Publications.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). El perfil del bachiller ecuatoriano: Desde la educación hacia la sociedad. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/perfil-del-bachiller.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Marco Curricular Competencial de Aprendizajes para el Sistema Nacional de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-

content/uploads/downloads/2023/11/marco-curricular-competencial-de-aprendizajes.pdf

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms* (Vol. 31).

Ricaurte Quijano, P. (2018). Jóvenes y cultura digital: abordajes críticos desde América Latina. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), 9-23. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/items/42e64e74-a506-401d-b2c1-63402e5ce2ba

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Sánchez-Mesa, D. (2016). Narrativas transmediales e identidad digital. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, (18), 1-8. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/77260/74654%281%29.pdf?sequence=4

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

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge University Press.

Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Paidós.

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. https://revistas.uam.es/riejs/article/download/351/358/1337

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3310

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

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

2

Del aula al texto

Rodrigo Guamán Toapanta[2]

.

El capítulo sistematiza una experiencia docente en la carrera de Producción Audiovisual, en la asignatura Diseño de Sonido, basada en la transición del autor desde el ámbito profesional a la docencia universitaria. Reconoce diversidad de perfiles y vacíos conceptuales en lenguaje audiovisual, diseño sonoro y escritura académica, además de un uso poco reflexivo de la tecnología. Desde un enfoque integrador, analiza cómo cultura educativa, mediación tecnológica e institucionalidad inciden en la identidad académica y comunidades de práctica. Implementa estrategias núcleo (tutorías por hitos, retroalimentación colectiva, revisión ciega) y evaluación cualitativa con triangulación. Los resultados muestran mejor coherencia discursiva, mayor calidad académica, menos ansiedad, más motivación y apropiación del discurso disciplinar, validando un modelo transferible y alineado al currículo.

[2]Universidad Estatal de Milagro, .

Índice

2.1. Contexto profesional y fundamentos pedagógicos de la experiencia . 60

2.2. Dimensiones analíticas de la experiencia formativa en educación superior 63

2.2.1. Cultura educativa e identidad académica del estudiante 63

2.2.2. Práctica pedagógica y mediación tecnológica en la educación superior 64

2.2.3. Institucionalidad, políticas educativas y experiencia formativa . 64

2.3. Articulación entre experiencia profesional, currículo y perfil de egreso 66

2.3.1. Comprensión integrada de la experiencia formativa 66

2.3.2. Vínculo entre mi experiencia profesional y el perfil de la carrera 67

2.3.3. Vinculación entre la experiencia profesional y el perfil de egreso 67

2.3.4. Competencias seleccionadas del perfil de la carrera 68

2.3.5. Vinculación entre la experiencia sistematizada y los resultados de aprendizaje 69

2.3.6. De las actividades a las evidencias de aprendizaje 70

2.3.7. Trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias en la experiencia sistematizada 71

2.3.8. Análisis crítico del valor e implicaciones de la alineación curricular entre la experiencia y el perfil de egreso 73

2.3.9. Valor formativo de la alineación entre experiencia y perfil de egreso 74

2.3.10. Implicaciones para la formación integral de los estudiantes . . . 74

2.3.11. Aporte a la calidad académica de la carrera 75

2.3.12. Transferibilidad de la experiencia a otros contextos curriculares 75

2.3.13. Implicaciones para la innovación docente y el desarrollo profesional 75

2.4. Estrategias pedagógicas núcleo para el fortalecimiento del lenguaje audiovisual y la escritura académica 77

2.4.1. Tutorías de escritura por hitos 77
2.4.2. Retroalimentación colectiva en comunidad de práctica 78
2.4.3. Ciclo de revisión ciega de borradores 78
2.4.4. Tutorías de escritura 80
2.4.5. Retroalimentación colectiva en comunidad de práctica 80
2.4.6. Ciclo de revisión ciega de borradores 81
2.4.7. Ajustes metodológicos ante contingencias del proceso 81
2.4.8. Sesión de clarificación conceptual sobre lenguaje audiovisual . 81
2.4.9. El ecosistema estratégico de la experiencia formativa 82
2.4.10. Relato de la arquitectura estratégica 82
2.4.11. Explicación del diagrama visual 83
2.4.12. Conexión entre estrategias 84
2.4.13. Competencia de comunicación académica 84
2.4.14. Competencia de pensamiento crítico 85
2.4.15. Competencia de producción de conocimiento disciplinar 85
2.5. Evaluación de la experiencia formativa: instrumentos, indicadores y criterios de validez 86
2.5.1. Instrumentos de evaluación de la experiencia formativa 87
2.5.2. Descripción general de las evidencias recogidas 91
2.5.3. Reflexión critico 93

2.1. Contexto profesional y fundamentos pedagógicos de la experiencia

Mi experiencia en el ámbito profesional de la producción cinematográfica y mi transición hacia la docencia en la misma área artística representan un camino de profunda transformación. Este proceso implica adquirir nuevas formas de tratar la información y adaptarla al contexto educativo, especialmente en la asignatura de sonido dentro de la carrera de Producción Audiovisual en estudiantes de quinto semestre de la Universidad Estatal de Milagro.

La experiencia docente no solo abarca la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos, sino también la integración de mi trayectoria profesional para aportar a la formación integral de estudiantes con diversos perfiles, intereses y orientaciones dentro del campo audiovisual.

Hace un año conocí a una estudiante cuyo interés principal no es el video, sino el dibujo. Sin embargo, en el mundo audiovisual todo tiene un sentido, y durante el semestre exploramos juntos qué tipo de sonido podría acompañar sus trazos. Ella desconocía que el sonido se vincula estrechamente con el color y que ambos elementos se complementan para transmitir mensajes más profundos (Chion, 1994). Otro caso fue el de un estudiante apasionado por el sonido para teatro. Su enfoque era más técnico que artístico, por lo que el proceso de aprendizaje fue distinto. A través de ejercicios prácticos descubrió que los principios aplicados en los entornos digitales del DAW podían trasladarse a consolas y sistemas de sonido en vivo (Holman, 2010; Yewdall, 2012). Ambos casos evidenciaron la variedad de perfiles presentes en la carrera y la importancia de seguir formándome para atender adecuadamente sus necesidades.

Con el tiempo observé que muchos estudiantes presentan vacíos significativos de información sobre el diseño sonoro y la narrativa audiovisual, especialmente en el ámbito técnico. Desconocen cómo se genera y procesa la data de sonido y no manejan las técnicas básicas de grabación. Esto exige revisar la malla académica para identificar qué asignaturas deben cursarse antes de Diseño de Sonido y garantizar una secuencia formativa coherente (Sonnenschein, 2001). El sonido es tan importante como la imagen; varios directores y productores lo consideran el 50 % de una obra audiovisual (Chion, 1994). Por ello, un diseño sonoro deficiente reduce considerablemente el impacto final en el espectador.

Holt (1964) señala que los estudiantes aman aprender, pero rechazan la enseñanza cuando esta se presenta de forma impositiva. En el caso de estudiantes adultos, ese rechazo muchas veces surge por la falta de conocimientos previos, lo cual genera que la información nueva se perciba desconectada y difícil de integrar. En ciertos casos, la estructura curricular no proporciona los fundamentos necesarios, provocando que el estudiante enfrente los contenidos como una novedad abrupta y, por ende, sienta frustración.

A esto se suma el miedo y la distracción asociados al uso de la tecnología. La falta de bases hace que recurran constantemente a la búsqueda de información en internet durante las clases, lo que profundiza la pérdida de atención y refuerza la sensación de confusión (Salomon, 1993; Siemens, 2005).

La experiencia aquí presentada aborda el aprendizaje desde la perspectiva emocional y cognitiva del estudiante adulto. Reconocer la ausencia de saberes previos permite comprender el origen del miedo, la frustración y el rechazo ante una nueva materia (Ausubel, 1968). Por ello, se propone una enseñanza empática, continua y contextualizada, donde el docente actúa como mediador del proceso de construcción del conocimiento, considerando los saberes iniciales de cada estudiante (Biggs & Tang, 2011; Freire, 1970).

Los estudiantes lograron reducir su ansiedad frente a contenidos nuevos y comprendieron la importancia de vincularlos con experiencias anteriores. Además, mejoraron su concentración al emplear la tecnología de manera más consciente.

Para los docentes, el beneficio estuvo en comprender mejor las causas del desinterés o confusión de los estudiantes. Esto permitió ajustar las estrategias didácticas, priorizando la motivación, la retroalimentación constante y el aprendizaje significativo (Bruner, 1996; Vygotsky, 1978). Asimismo, tanto docentes como estudiantes desarrollaron aprendizajes relacionados con la autorregulación emocional y cognitiva. Los estudiantes aprendieron a gestionar sus miedos mediante estrategias de estudio más activas, mientras que los docentes fortalecieron su sensibilidad hacia los ritmos y necesidades individuales, así como el uso reflexivo de la tecnología como herramienta de apoyo (Siemens, 2005).

La experiencia se distingue por su enfoque integral en el que se abordan tanto los aspectos cognitivos como emocionales del proceso educativo. Inspirada en las reflexiones de Holt Holt (1964), esta propuesta reconoce que la falta de conocimientos previos y el uso indiscriminado de la tecnología pueden generar resistencia al aprendizaje. En respuesta, se implementaron estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer los saberes iniciales, promover la continuidad entre asignaturas y asegurar un uso consciente de las herramien-

tas digitales. Los resultados evidencian una disminución de la ansiedad, un aumento de la motivación y una mejora en la comprensión y retención de contenidos.

La educación superior constituye un espacio fundamental para la transformación intelectual, ya que permite al estudiante construir saberes especializados y desarrollar competencias críticas. Freire Freire (1970) sostiene que este aprendizaje debe surgir del diálogo entre teoría y experiencia, donde el estudiante se reconoce como sujeto activo en la construcción del conocimiento. La implicación activa del estudiante es esencial para el aprendizaje significativo. El desarrollo cognitivo es más efectivo cuando enfrenta desafíos alineados con sus saberes previos y cuando se integra de forma colaborativa con otros (Vygotsky, 1978). Cuando el contenido se relaciona con los intereses personales, se fortalece la motivación intrínseca, profundizando la comprensión.

Además, el aprendizaje se favorece cuando se conectan los nuevos contenidos con conocimientos previos (Ausubel, 1968) y cuando se fomenta un entorno de trabajo colaborativo que amplía la comprensión mediante la interacción social y el intercambio de ideas (Bruner, 1996).

El docente, como mediador del conocimiento, desempeña un papel determinante. Biggs y Tang Biggs y Tang (2011) destacan que este acompañamiento debe orientar la búsqueda de sentido y promover habilidades cognitivas superiores. Finalmente, la educación superior no se limita a transmitir conocimientos especializados, sino que construye modos de pensar y posicionarse frente a la realidad. En un mundo dinámico, la implicación activa del estudiante se convierte en una herramienta imprescindible para ejercer la profesión con responsabilidad y creatividad.

En el análisis educativo, una dimensión se entiende como un eje conceptual que organiza e interpreta fenómenos complejos. En el contexto universitario, permite comprender cómo interactúan los factores pedagógicos, institucionales y tecnológicos en la formación integral del estudiante.

2.2. Dimensiones analíticas de la experiencia formativa en educación superior

2.2.1. Cultura educativa e identidad académica del estudiante

Esta dimensión analiza cómo la cultura institucional de la educación superior influye en la construcción de la identidad académica y profesional del estudiante. La pedagogía se concibe como un espacio de significados compartidos en el que el acceso al conocimiento y la participación activa favorecen procesos de identificación con la disciplina. Según Bruner Bruner (1996), la cultura educativa funciona como un marco simbólico que orienta la interpretación del conocimiento y moldea las prácticas formativas. De manera complementaria, Mead Mead (1934) y Wenger Wenger (1998) subrayan que la identidad se construye en interacción dentro de comunidades de práctica, como aulas, tutorías, proyectos investigativos y colectivos disciplinares.

Esta dimensión reconoce que la implicación del estudiante no depende únicamente de su motivación individual, sino también de cómo la institución configura ambientes culturales que legitiman determinadas formas de aprender y participar. Por ello, abarca aspectos como los discursos pedagógicos, los rituales universitarios y la valoración social del aprendizaje. No incluye elementos administrativos o logísticos que no inciden directamente en la construcción simbólica de la identidad académica.

Apropiación del discurso disciplinar

El estudiante incorpora de manera consistente conceptos, categorías analíticas y marcos teóricos propios de su disciplina en sus producciones académicas, lo cual evidencia un proceso de apropiación simbólica de la cultura universitaria (Carlino, 2005a; Hyland, 2009).

Participación en prácticas de la comunidad académica

El estudiante participa activamente en espacios como seminarios, tutorías, grupos de estudio o proyectos de investigación, demostrando identificación y sentido de pertenencia con su campo disciplinar.

Relevancia de la dimensión

La identidad académica surge de la interacción cotidiana con discursos, normas y prácticas institucionales (Wenger, 1998). Esta dimensión permite comprender las transformaciones simbólicas que acompañan el tránsito del estudiante hacia su reconocimiento como sujeto académico dentro de una comunidad disciplinar.

2.2.2. Práctica pedagógica y mediación tecnológica en la educación superior

Esta dimensión examina cómo las prácticas pedagógicas se transforman con la incorporación de tecnologías educativas. Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky Vygotsky (1978) sostiene que las herramientas incluidas las digitales median la actividad cognitiva y amplían la zona de desarrollo próximo. Sin embargo, Selwyn Selwyn (2016) advierte que la tecnología no es neutral; introduce tensiones, desigualdades y redefiniciones del rol docente y estudiantil.

La dimensión abarca los modos en que plataformas virtuales, sistemas de gestión educativa, recursos multimedia y entornos híbridos reconfiguran la interacción académica. También incluye problemáticas como el uso instrumental, la desigualdad en el acceso o la estandarización excesiva de la enseñanza. No comprende aspectos puramente técnicos o de ingeniería que no forman parte del análisis pedagógico.

Uso pedagógico intencionado de tecnologías educativas

El docente integra recursos tecnológicos de manera planificada y coherente con los objetivos de aprendizaje.

Interacción académica en entornos virtuales

Los estudiantes participan en actividades colaborativas digitales con aportes argumentados y retroalimentación significativa entre pares.

2.2.3. Institucionalidad, políticas educativas y experiencia formativa

Esta dimensión aborda el papel que las políticas institucionales, marcos normativos y estructuras organizativas desempeñan en la experiencia formativa. Las instituciones edu-

cativas funcionan como entramados culturales que legitiman saberes, roles y formas de participación (Bernstein, 2000; Bourdieu, 1990). Asimismo, determinan lo que se considera aprendizaje válido y orientan las prácticas docentes y estudiantiles (Scott, 2014; Trow, 2006).

Incluye aspectos como modelos curriculares, criterios de evaluación, normativas académicas, procesos de acreditación y políticas de innovación. No contempla elementos puramente administrativos como trámites, logística interna o gestión financiera.

Implementación efectiva de políticas institucionales

La institución aplica de forma verificable lineamientos curriculares, criterios de evaluación y normativas en los cursos y prácticas pedagógicas.

Reconocimiento institucional de actividades formativas

La institución certifica y valida la participación de docentes y estudiantes en actividades de investigación, innovación o formación complementaria.

Flick Flick (2014) sostiene que las categorías conceptuales deben responder a pertinencia teórica y relevancia empírica. Jara Jara (2018) añade que las dimensiones surgen del diálogo entre experiencia y reflexión crítica. Por ello, las dimensiones propuestas cultura educativa e identidad, práctica pedagógica mediada por tecnología e institucionalidad permiten abarcar aspectos simbólicos, pedagógicos y estructurales de la experiencia.

Los indicadores, según Yin Yin (2014) y Stake Stake (1995), garantizan validez interna al traducir conceptos teóricos en evidencias observables. Su diseño permite analizar fenómenos complejos como identidad académica, interacción digital o coherencia institucional. Su relación con la lectura y escritura académica según Carlino Carlino (2005a) e Hyland Hyland (2009) refuerza su utilidad para comprender cómo los estudiantes ingresan a comunidades disciplinares.

La articulación entre conceptos, dimensiones, indicadores y fuentes configura un andamiaje metodológico sólido que fortalece la sistematización. La triangulación, la claridad analítica y el enfoque reflexivo permiten comprender la experiencia educativa como un proceso complejo atravesado por factores simbólicos, pedagógicos e institucionales (Flick, 2014; Jara, 2018; Yin, 2014).

Este proceso te brinda un marco robusto y coherente para avanzar hacia el análisis profundo del módulo, observando con claridad qué registrar, cómo comparar y cómo interpretar para generar conocimiento significativo sobre la experiencia formativa.

2.3. Articulación entre experiencia profesional, currículo y perfil de egreso

2.3.1. Comprensión integrada de la experiencia formativa

El módulo 2 permitió comprender de manera integrada cómo la cultura educativa, las prácticas pedagógicas mediadas por tecnología y la institucionalidad configuran la experiencia formativa en la educación superior. A través del análisis de dimensiones, indicadores, fuentes y métodos de verificación, fue posible reconocer que la identidad académica del estudiante se construye en interacción con discursos, herramientas y marcos normativos que orientan la participación (Barnett, 2001; Zabalza, 2003). Asimismo, el módulo evidenció que la mediación tecnológica transforma las dinámicas de enseñanza y exige un uso pedagógico intencionado para favorecer la implicación activa del estudiante (Biggs & Tang, 2011). La revisión de políticas institucionales mostró que estas estructuran la vida académica y condicionan las prácticas docentes y estudiantiles. En conjunto, este recorrido fortaleció una mirada crítica y metodológicamente sólida para comprender los procesos educativos desde una perspectiva articulada entre teoría, práctica y análisis riguroso (Villa & Poblete, 2008).

Desde la perspectiva educativa el módulo 2 se integra como un eje articulador que conecta las dimensiones culturales, pedagógicas y estructurales de la experiencia formativa, mostrando que la educación superior funciona como un sistema dinámico donde cada componente influye y se retroalimenta. Este módulo se vincula con el proceso global al evidenciar que la identidad académica, las prácticas mediadas por tecnología y las políticas institucionales no operan como elementos aislados, sino como circuitos interdependientes que configuran el aprender, el participar y el habitar la universidad (Barnett, 2001). De este modo, su aporte reside en fortalecer la comprensión de la formación como un entramado continuo, circular y relacional, en el que la reflexión metodológica permite volver sobre la práctica, reinterpretarla y proyectar transformaciones significativas (Zabalza, 2003).

2.3.2. Vínculo entre mi experiencia profesional y el perfil de la carrera

Mi trayectoria de más de ocho años en el ámbito de la producción audiovisual y musical se articula de manera directa con el perfil formativo de la carrera, al aportar una comprensión práctica y actualizada de los procesos creativos, técnicos y narrativos propios del sector. Haber participado en programas de televisión, comerciales y documentales me ha permitido dominar las dinámicas reales de la industria, desde la conceptualización narrativa hasta la ejecución técnica en entornos profesionales. Esta experiencia se convierte en un recurso pedagógico valioso en mi labor como docente de diseño de sonido, producción documental y radial, pues me permite orientar a los estudiantes desde una perspectiva situada, conectando los contenidos académicos con las exigencias contemporáneas del campo audiovisual (Carlino, 2005b; Villa & Poblete, 2008).

2.3.3. Vinculación entre la experiencia profesional y el perfil de egreso

La articulación entre la experiencia profesional y el perfil de egreso constituye un elemento esencial en la formación universitaria, ya que permite conectar las competencias declaradas institucionalmente con prácticas reales del campo laboral. En la educación superior, las competencias se entienden como combinaciones integradas de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se movilizan en contextos específicos (Tuning América Latina, 2007). De acuerdo con Zabalza Zabalza (2003), la calidad formativa depende de que estas competencias se desarrollen a través de actividades significativas y vinculadas con situaciones auténticas. En este marco, mi trayectoria en la producción audiovisual y musical, así como mi labor docente en diseño de sonido y producción documental, permite establecer puentes concretos entre la teoría y la práctica profesional. Esta vinculación posibilita comprender cómo la experiencia acumulada en el medio aporta al fortalecimiento del perfil de egreso, contribuyendo a la formación de profesionales críticos, autónomos y capaces de desenvolverse en la sociedad del conocimiento (Barnett, 2001).

2.3.4. Competencias seleccionadas del perfil de la carrera

Competencia comunicativa y narrativa en entornos audiovisuales

La competencia comunicativa constituye un eje central en las carreras vinculadas al campo audiovisual, ya que comprende la capacidad de organizar discursos, construir narrativas y producir mensajes efectivos en diversos formatos (Carlino, 2005a). Mi experiencia en programas de televisión, documentales y comerciales me ha permitido entender cómo se construyen narrativas significativas que integran intencionalidad comunicativa, coherencia estética y pertinencia cultural. Esta trayectoria fortalece la competencia porque brinda al estudiante ejemplos reales de cómo se estructura un relato audiovisual, cómo se articulan decisiones expresivas y cómo se interpretan las necesidades de una audiencia (Villa & Poblete, 2008).

Competencia técnica y creativa en producción sonora y audiovisual

El desarrollo de habilidades técnicas asociadas al diseño sonoro, la edición y la postproducción es una competencia clave en el perfil de egreso de carreras del ámbito audiovisual. Según Tuning Tuning América Latina (2007), las competencias profesionales integran tanto el saber cómo el saber hacer, movilizando conocimientos en situaciones complejas. Mi experiencia acumulada en sonido directo, mezcla, musicalización y montaje audiovisual permite ofrecer a los estudiantes un acercamiento directo a procesos profesionales, desde el uso de software especializado hasta la resolución de problemas técnicos reales durante una grabación o edición.

Competencia para el trabajo colaborativo y gestión de proyectos

El trabajo colaborativo constituye una competencia esencial en los entornos productivos del audiovisual, donde convergen múltiples roles y especialidades (Barnett, 2001). Haber realizado producciones televisivas, documentales y piezas publicitarias me ha permitido comprender dinámicas de organización, toma de decisiones y negociación de significados dentro de equipos de trabajo.

Competencia reflexiva y ética en la producción mediática

La producción audiovisual implica tomar decisiones que tienen impacto en sujetos, comunidades y representaciones sociales. Por ello, la competencia ética es indispensa-

ble para comprender el alcance y las responsabilidades del oficio (Zabalza, 2003). A lo largo de mi experiencia en documentales y piezas comunicacionales he debido enfrentar decisiones éticas vinculadas al uso de la imagen, la representación de voces sociales y el tratamiento responsable de contenidos sensibles, integrando esta dimensión en la enseñanza.

2.3.5. Vinculación entre la experiencia sistematizada y los resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje constituyen un eje articulador fundamental dentro del currículo, ya que expresan de manera concreta y observable lo que el estudiante debe ser capaz de demostrar al finalizar un proceso formativo (Biggs & Tang, 2011). En el marco del currículo basado en competencias, Zabalza Zabalza (2003) señala que los resultados permiten operacionalizar capacidades complejas a través de desempeños verificables, asegurando que la formación responda tanto a las necesidades disciplinarias como a los desafíos del entorno profesional.

Diseñar narrativas audiovisuales coherentes

Mi experiencia profesional en televisión, documentales y comerciales contribuye directamente al fortalecimiento de este resultado, ya que permite trasladar al aula estrategias narrativas reales, procesos de guion y análisis de audiencias (Biggs & Tang, 2011; Carlino, 2005a).

Integrar recursos tecnológicos de sonido y edición audiovisual

La integración eficaz de tecnologías de sonido, mezcla, edición y postproducción es indispensable para el quehacer de un profesional audiovisual. Según Zabalza (2003), el currículo basado en competencias requiere que el estudiante movilice conocimientos y habilidades técnicas de manera contextualizada. La práctica profesional permite orientar el uso competente de herramientas profesionales, desde software especializado (DAWs) hasta equipos de grabación en campo (Villa & Poblete, 2008).

Participar activamente en equipos colaborativos de producción

El trabajo colaborativo es inherente al campo audiovisual, donde múltiples roles convergen para lograr un resultado común (Barnett, 2001). La experiencia profesional permite mostrar a los estudiantes la importancia de la comunicación interna, la gestión de roles y la resolución conjunta de problemas.

Tomar decisiones éticas en la producción audiovisual

El componente ético es fundamental, especialmente cuando los proyectos involucran representación de sujetos, registro de testimonios o construcción de mensajes con impacto social.

2.3.6. De las actividades a las evidencias de aprendizaje

Escritura de guion y diseño de la estructura narrativa del proyecto documental

Actividad diseñada para explorar intenciones comunicativas, definir el foco del relato y planificar la estructura narrativa. Resultado de aprendizaje asociado: diseñar narrativas audiovisuales coherentes. Evidencias generadas: guiones literarios, mapas conceptuales y justificaciones escritas.

Registro de sonido directo y captura de material audiovisual en terreno

Resultado de aprendizaje asociado: integrar recursos tecnológicos de sonido y edición audiovisual. Evidencias: archivos de audio, bitácoras y secuencias audiovisuales.

Trabajo colaborativo en equipos de producción

Resultado de aprendizaje asociado: participar activamente en equipos colaborativos de producción audiovisual. Evidencias: actas de reunión, planes de rodaje, registros de decisiones y productos finales.

Análisis ético de materiales sensibles y decisiones de edición

Resultado de aprendizaje asociado: tomar decisiones éticas fundamentadas en procesos de creación audiovisual. Evidencias: informes de justificación ética, versiones comparadas de montaje y discusiones grupales.

2.3.7. Trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias en la experiencia sistematizada

La trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias constituye un elemento clave para demostrar la coherencia interna de un proceso formativo. En el marco de la alineación constructiva, Biggs y Tang Biggs y Tang (2011) sostienen que la relación entre lo que se enseña, lo que se espera que el estudiante aprenda y lo que finalmente produce debe estar claramente articulada para garantizar un aprendizaje profundo. Del mismo modo, Zabalza Zabalza (2003) señala que todo currículo coherente requiere una conexión visible entre la práctica docente, las competencias y los dispositivos de evaluación. En esta perspectiva, sistematizar la experiencia a partir de la cadena actividad–resultado–evidencia permite mostrar que la propuesta pedagógica no fue intuitiva, sino diseñada desde criterios académicos y profesionales. De este modo, la experiencia desarrollada en el campo de la producción audiovisual y sonora se convierte en un ejemplo de cómo la práctica docente se inscribe en el marco curricular de la carrera.

Elaboración de guion y diseño de estructura narrativa

Esta actividad tuvo como objetivo principal que los estudiantes construyeran una narrativa coherente para sus proyectos documentales o sonoros. El proceso incluyó análisis de referentes, formulación de sinopsis, elaboración de guion literario y justificación del enfoque narrativo. Según Biggs y Tang Biggs y Tang (2011), las tareas de diseño permiten activar aprendizajes de orden superior, ya que exigen comprender principios narrativos y aplicarlos de forma autónoma. La relación con el resultado de aprendizaje sobre el diseño de narrativas audiovisuales se evidencia en la capacidad del estudiante para articular intención comunicativa, temporalidad y coherencia interna. Retomando a Villa y Poblete Villa y Poblete (2008), la evidencia debe ser observable, y en este caso se concreta en el guion final y en los mapas conceptuales del relato, que permiten verificar la narrativa diseñada.

Registro de sonido directo y captura de material audiovisual

El desarrollo de grabaciones en terreno fue una actividad central para vincular teoría y práctica, ya que permitió al estudiantado enfrentarse a condiciones reales de producción: ruido ambiental, variaciones lumínicas, entrevistas extensas o limitaciones de locación.

Zabalza Zabalza (2003) destaca que el aprendizaje situado fortalece la coherencia entre currículo y práctica, pues invita a movilizar conocimientos técnicos en contextos reales. La actividad se relacionó directamente con el resultado de aprendizaje que exige integrar recursos tecnológicos de sonido y edición audiovisual. A través del uso de grabadoras, micrófonos, cámaras y bitácoras técnicas, los estudiantes demostraron dominio instrumental y criterio técnico, elementos indispensables en el campo profesional. Como afirman Villa y Poblete Villa y Poblete (2008), la competencia técnica solo puede verificarse mediante productos concretos y contextualizados.

Trabajo colaborativo en equipos de producción

La conformación de equipos con roles definidos dirección, sonido, cámara, producción y montaje permitió simular la lógica real de la industria audiovisual, donde el trabajo colaborativo es una condición estructural. Barnett Barnett (2001) sostiene que la sociedad del conocimiento demanda profesionales capaces de actuar en entornos complejos, colaborativos y sujetos a cambios constantes, lo que se refleja en la dinámica de un rodaje. Esta actividad se vinculó con el resultado de aprendizaje orientado a la participación activa en equipos multidisciplinarios. Durante la experiencia, los equipos debieron coordinar planes de rodaje, resolver imprevistos, redistribuir funciones y sostener reuniones de producción, acciones que muestran la puesta en práctica de competencias sociales y de gestión. La trazabilidad se confirma al observar que las evidencias producidas reflejan procesos colectivos y decisiones compartidas.

Montaje, edición y toma de decisiones éticas

El proceso de edición constituyó un espacio formativo para integrar aspectos técnicos y reflexivos. La actividad implicó seleccionar fragmentos, estructurar secuencias y tomar decisiones éticas sobre representación, uso de testimonios o manejo de material sensible. De acuerdo con Barnett Barnett (2001), el pensamiento crítico y la responsabilidad social forman parte del aprendizaje complejo que se espera en la educación superior. La relación con el resultado de aprendizaje sobre decisiones éticas se concreta cuando el estudiante fundamenta por qué incluir o excluir ciertos registros, considerando impacto, veracidad y respeto por los sujetos representados. Esta actividad, además, integra la dimensión técnica del montaje con la dimensión ética del discurso, mostrando la profundidad de los aprendizajes.

Presentación final y defensa argumentada del proyecto

La etapa final del proceso consistió en la presentación pública del proyecto audiovisual o sonoro y su defensa argumentada ante el grupo. Esta actividad permitió que los estudiantes explicaran sus decisiones técnicas, narrativas y éticas, conectando su producto final con los resultados de aprendizaje previamente trabajados. Biggs y Tang Biggs y Tang (2011) subrayan que la evaluación auténtica permite evidenciar aprendizajes complejos cuando los estudiantes justifican su quehacer. Asimismo, Villa y Poblete Villa y Poblete (2008) señalan que la defensa oral es una evidencia válida de competencias cognitivas y comunicativas. La conexión con los resultados de aprendizaje se expresa en la capacidad del estudiante para argumentar, relacionar teoría y práctica, y situar su producción en un marco profesional.

La articulación entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias demuestra que la experiencia desarrollada respondió a una lógica curricular sólida, coherente y sustentada en principios pedagógicos. Las actividades no fueron acciones aisladas, sino situaciones diseñadas para activar competencias específicas mediante desafíos auténticos. Los resultados de aprendizaje orientaron cada acción, y las evidencias producidas confirmaron que los estudiantes lograron desempeños observables y pertinentes para su formación profesional. Como plantean Biggs y Tang Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva garantiza que el aprendizaje sea profundo; Zabalza Zabalza (2003) destaca la coherencia curricular; Villa y Poblete Villa y Poblete (2008) enfatizan el valor de las evidencias; y Barnett Barnett (2001) subraya la necesidad de formar profesionales capaces de actuar en la complejidad. Desde esta perspectiva, la trazabilidad presentada confirma la pertinencia pedagógica y curricular de toda la experiencia sistematizada.

2.3.8. Análisis crítico del valor e implicaciones de la alineación curricular entre la experiencia y el perfil de egreso

Establecer una conexión explícita entre la experiencia docente y profesional con el currículo y el perfil de egreso constituye un elemento fundamental para garantizar la coherencia formativa de cualquier programa académico. Biggs y Tang Biggs y Tang (2011) plantean que la calidad del aprendizaje depende de la alineación entre lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa; por tanto, la experiencia docente no puede considerarse un hecho aislado, sino un componente que debe dialogar con los propósitos institucionales y profesionales de la carrera. En este sentido, analizar la articulación entre

experiencia, competencias y resultados de aprendizaje permite comprender su aporte real a la formación estudiantil, reconociendo, además, la relevancia de integrar la experiencia profesional en el desarrollo curricular.

2.3.9. Valor formativo de la alineación entre experiencia y perfil de egreso

La vinculación entre tu experiencia en producción audiovisual y sonora con el perfil de egreso permite fortalecer competencias directamente relacionadas con prácticas reales del campo profesional. Según Zabalza Zabalza (2003), las experiencias auténticas potencian aprendizajes significativos porque sitúan al estudiante frente a problemáticas que exigen reflexión, juicio técnico y creatividad. En esta línea, tu experiencia no solo aporta conocimientos técnicos, sino que introduce lógicas del sector audiovisual: trabajo en equipo, toma de decisiones en tiempo real, manejo ético de contenidos y dominio de recursos tecnológicos avanzados. Estas capacidades, al estar integradas en el perfil profesional, encuentran en tu práctica un escenario concreto para su desarrollo. La alineación, por tanto, asegura que los aprendizajes no se queden en el plano teórico, sino que se traduzcan en desempeños observables y pertinentes.

2.3.10. Implicaciones para la formación integral de los estudiantes

Cuando la experiencia docente se articula con los resultados de aprendizaje y los indicadores del perfil de egreso, se fortalece la formación integral, entendida como una síntesis entre lo técnico, lo reflexivo y lo ético. Barnett Barnett (2001) sostiene que la educación superior debe preparar a los estudiantes para actuar en escenarios inciertos y complejos, en los que la mera aplicación de técnicas no es suficiente. En este sentido, las actividades que desarrollaste como el diseño de guiones, el registro de sonido en terreno o el montaje ético confrontan a los estudiantes con decisiones multidimensionales: cómo representar una realidad, cómo gestionar un conflicto narrativo o cómo resolver problemas técnicos bajo presión. Estas experiencias se convierten en oportunidades para desarrollar pensamiento crítico, responsabilidad profesional y autonomía, dimensiones claves del perfil de egreso en carreras vinculadas a comunicación y artes audiovisuales.

2.3.11. Aporte a la calidad académica de la carrera

La integración reflexiva de la experiencia profesional al currículo contribuye a elevar la calidad académica al ofrecer procesos formativos contextualizados y evaluables. Villa y Poblete Villa y Poblete (2008) señalan que la calidad formativa depende de la disponibilidad de evidencias que muestren competencias en acción. En tu caso, las actividades desarrolladas generaron productos concretos guiones, registros sonoros, montajes, defensas orales que pueden ser utilizados como evidencia de logro tanto para procesos de evaluación estudiantil como para evaluaciones institucionales de calidad. Asimismo, tu capacidad de diseñar actividades que activan competencias específicas aporta al fortalecimiento del modelo pedagógico de la carrera, mostrando que la docencia basada en experiencias reales promueve aprendizajes más robustos y duraderos. Desde esta perspectiva, tu práctica se convierte en un aporte directo al mejoramiento continuo del programa.

2.3.12. Transferibilidad de la experiencia a otros contextos curriculares

Una de las implicaciones más relevantes de la alineación curricular es la posibilidad de transferir o adaptar la experiencia a otros cursos, asignaturas o incluso a otros programas. Zabalza Zabalza (2003) afirma que los currículos deben ser lo suficientemente flexibles para incorporar innovaciones pedagógicas que respondan a las exigencias del contexto. Tus actividades, al estar articuladas a resultados y evidencias, pueden replicarse en asignaturas de narrativa audiovisual, sonido, producción documental, comunicaciones o artes mediales. Además, la estructura actividad–resultado–evidencia se ajusta a cualquier currículo basado en competencias, lo que aumenta su potencial de transferibilidad. Esta característica convierte tu experiencia en una práctica de valor institucional, no solo disciplinar.

2.3.13. Implicaciones para la innovación docente y el desarrollo profesional

La articulación reflexiva entre tu experiencia y el perfil de egreso también tiene implicaciones relevantes para tu propio desarrollo docente. Biggs y Tang Biggs y Tang (2011) destacan que el profesor que diseña actividades en función de resultados se convierte en un agente activo de innovación curricular. En tu caso, la experiencia sistematizada te

permitió integrar conocimientos profesionales con estrategias pedagógicas, fortalecer la capacidad de evaluación y generar actividades que promueven aprendizajes complejos. Esto no solo mejora tu práctica docente, sino que te posiciona como un referente capaz de aportar a procesos de rediseño curricular o a iniciativas de innovación institucional. Además, siguiendo a Barnett Barnett (2001), tu práctica encarna el tipo de docencia necesaria para formar profesionales capaces de responder a los desafíos cambiantes de la sociedad del conocimiento.

La alineación entre tu experiencia profesional y el perfil de egreso no solo valida la pertinencia de las actividades desarrolladas, sino que demuestra su valor para la formación integral y la calidad académica del programa. Las actividades diseñadas se conectan de manera coherente con los resultados de aprendizaje, generan evidencias verificables y contribuyen al desarrollo de competencias esenciales del campo audiovisual. Desde una perspectiva crítica, esta alineación permite comprender la experiencia como un dispositivo curricular capaz de enriquecer el programa, ofrecer oportunidades de innovación docente y aportar a la construcción de una formación pertinente, ética y contextualizada. En conjunto, la reflexión realizada evidencia que tu experiencia no solo cumple con los propósitos formativos del currículo, sino que amplía sus posibilidades, fortaleciendo la misión de la carrera en la formación de profesionales capaces de actuar en la complejidad contemporánea.

La sistematización de mi experiencia en el ámbito audiovisual y sonoro ha permitido evidenciar cómo la práctica profesional se articula de manera coherente con el currículo y el perfil de egreso de la carrera. A lo largo del módulo, se pudo constatar que las competencias seleccionadas como la apropiación de lenguajes técnicos, la creatividad aplicada y la gestión de proyectos se fortalecen mediante actividades diseñadas específicamente para promover aprendizajes significativos, generando evidencias verificables como guiones, registros sonoros, montajes y proyectos colaborativos. Este proceso demuestra que la experiencia no es un hecho aislado, sino un recurso pedagógico que aporta valor directo a la formación integral de los estudiantes.

Asimismo, el módulo permitió integrar de manera clara la relación entre competencias, resultados de aprendizaje, actividades y evidencias, mostrando una trazabilidad completa que fortalece la coherencia curricular. La reflexión crítica realizada evidencia que cada actividad desarrollada contribuye a la consolidación de habilidades, conocimientos y actitudes esperadas en el perfil profesional, consolidando la pertinencia de la experiencia en el marco académico. Esta integración refuerza la seguridad de que el capítulo consti-

tuye un producto académico sólido y riguroso, listo para ser conectado con el siguiente módulo de análisis de resultados, asegurando continuidad en la comprensión y evaluación de la práctica educativa.

2.4. Estrategias pedagógicas núcleo para el fortalecimiento del lenguaje audiovisual y la escritura académica

Muchos estudiantes de producción audiovisual presentan dificultades para desenvolverse adecuadamente debido a la falta de dominio en materias básicas, especialmente en lo relacionado con el lenguaje audiovisual, lo que limita su capacidad para analizar, comunicar y desarrollar productos académicos de calidad. Frente a esta problemática, el propósito de la experiencia es describir y analizar las estrategias núcleo aplicadas para fortalecer estos aprendizajes fundamentales. Dichas estrategias núcleo se entienden como acciones pedagógicas centrales que estructuraron y orientaron el proceso formativo, proporcionando progresión, acompañamiento y estándares de calidad tanto en la escritura académica como en la producción audiovisual realizada por los estudiantes.

2.4.1. Tutorías de escritura por hitos

La estrategia de tutorías de escritura por hitos se desarrolló en tres momentos clave que permitieron acompañar de manera progresiva el trabajo académico de los estudiantes: primero, la entrega de un esquema inicial; luego, la presentación de un borrador completo; y finalmente, la versión casi final del texto. Cada tutoría combinó una revisión puntual de los avances con el uso de rúbricas breves que facilitaban la identificación de fortalezas y aspectos por mejorar. Durante estos encuentros también se aclaraban dudas relacionadas con el lenguaje audiovisual, lo que ayudó a los estudiantes a ordenar sus ideas, corregir problemas de coherencia y profundizar en conceptos propios de la disciplina, fortaleciendo así su proceso de escritura.

En relación con los resultados de aprendizaje, esta estrategia permitió mejorar de manera notable la coherencia y cohesión textual, el uso adecuado de fuentes y la comprensión del lenguaje audiovisual aplicado a la producción académica. Además, contribuyó al desarrollo de competencias vinculadas con la escritura académica, la capacidad de análisis y la comunicación efectiva dentro del ámbito audiovisual. Las evidencias generadas, como

las versiones corregidas y las mejoras visibles entre cada entrega, demostraron un avance sostenido en la calidad de los textos y en el manejo preciso de la terminología audiovisual.

2.4.2. Retroalimentación colectiva en comunidad de práctica

La estrategia de retroalimentación colectiva en comunidad de práctica se desarrolló mediante reuniones quincenales en las que los estudiantes socializaban sus avances, analizaban dificultades comunes y recibían comentarios colaborativos de sus pares. En estos espacios, los participantes compartían tanto sus procesos de producción audiovisual como los borradores de sus textos académicos, lo que permitía observar diferentes enfoques y estilos de trabajo. A través del diálogo abierto, se discutían aspectos relacionados con el uso del lenguaje audiovisual y la escritura, construyendo un entorno de aprendizaje donde la interacción, la escucha activa y la co-construcción del conocimiento resultaban fundamentales para el crecimiento del grupo.

En cuanto a los resultados de aprendizaje, esta estrategia fortaleció la motivación de los estudiantes, consolidó su identidad profesional y favoreció la apropiación del lenguaje audiovisual mediante la práctica constante y el intercambio crítico. Además, se vinculó directamente con el desarrollo de competencias como el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la capacidad de analizar producciones audiovisuales desde una perspectiva técnica y conceptual. Las evidencias de este proceso se reflejaron en los ajustes colectivos realizados a los textos, en la participación activa de los estudiantes durante las discusiones y en la mayor claridad conceptual manifestada en sus argumentos y reflexiones.

2.4.3. Ciclo de revisión ciega de borradores

La estrategia del ciclo de revisión ciega de borradores se desarrolló mediante una metodología en la que los textos eran intercambiados entre los estudiantes sin incluir el nombre del autor, lo que aseguraba imparcialidad en la evaluación. Cada escrito era analizado a partir de criterios explícitos y rúbricas previamente establecidas, permitiendo una valoración sistemática y transparente. Este proceso de lectura objetiva facilitó la identificación de problemas de sintaxis, debilidades en la argumentación y usos inadecuados del lenguaje audiovisual, promoviendo una revisión más rigurosa y centrada en la calidad del contenido antes que en la identidad del autor.

En relación con los resultados de aprendizaje, esta estrategia contribuyó a garantizar una calidad final más alta en los textos y una alineación clara con estándares propios de

publicaciones académicas. Además, fortaleció competencias como el rigor académico, la capacidad de autoevaluación y el desarrollo de un discurso escrito especializado en el ámbito audiovisual. Las evidencias obtenidas, entre ellas versiones finales más sólidas, la corrección de sesgos y una mejora evidente en el uso técnico del lenguaje audiovisual, demostraron el impacto positivo de este proceso en la producción académica de los estudiantes.

En conjunto, las tres estrategias núcleo articularon un ecosistema pedagógico coherente que respondió de manera efectiva a la necesidad de mejorar el dominio del lenguaje audiovisual y las competencias académicas del estudiantado. La combinación de acompañamiento individual, interacción colectiva y evaluación imparcial creó un proceso formativo integral, caracterizado por progresión, reflexión y estándares de calidad. Estas estrategias no solo fortalecieron la escritura y el pensamiento crítico, sino también la identidad disciplinar y la capacidad de producir conocimiento dentro del campo audiovisual. Como resultado, se consolidó un modelo sostenible y replicable orientado al desarrollo de competencias profundas y verificables en la formación audiovisual.

El proceso de implementación de las estrategias núcleo no avanzó de manera lineal ni exenta de dificultades, sino que estuvo marcado por momentos de estancamiento, ajustes metodológicos y replanteamientos necesarios. En varias etapas, los estudiantes manifestaron confusión frente a conceptos clave del lenguaje audiovisual o resistencia a modificar sus textos, lo que obligó a reorganizar la secuencia de tutorías y a reforzar ciertos contenidos. Esta dinámica, lejos de debilitar la propuesta, aportó realismo al proceso formativo, evidenciando que la innovación educativa implica una construcción progresiva que se adapta a los ritmos, tensiones y necesidades emergentes del grupo.

La credibilidad del capítulo se fortalece al mostrar cómo los problemas surgidos durante la experiencia fueron abordados mediante decisiones pedagógicas concretas. Entre los desafíos más relevantes estuvieron la baja participación en las primeras sesiones de retroalimentación colectiva y la dificultad de algunos estudiantes para interpretar las rúbricas de evaluación. Para resolver estos problemas, se implementaron dinámicas de trabajo más guiadas, se ofrecieron ejemplos modelados de análisis audiovisual y se realizaron sesiones breves de aclaración sobre el uso de criterios. Estos ajustes permitieron aumentar la participación, mejorar la comprensión de los estándares y consolidar una práctica evaluativa más clara y coherente.

A pesar de las contingencias y ajustes necesarios a lo largo del proceso, la experiencia logró resultados sostenibles que se reflejaron en mejoras significativas en la escritura

académica, el pensamiento crítico y la apropiación del lenguaje audiovisual. Las evidencias generadas versiones finales más sólidas, mayor precisión conceptual, participación constante en la comunidad de práctica y textos alineados con estándares de publicación demuestran que las estrategias núcleo funcionaron como un ecosistema formativo estable y adaptable. Esto permite justificar que, aun enfrentando dificultades propias de cualquier innovación educativa, la propuesta mantuvo coherencia pedagógica y dejó capacidades instaladas tanto en los estudiantes como en la dinámica del curso.

La trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias constituye un elemento central para garantizar la coherencia pedagógica en procesos formativos orientados al desarrollo de competencias académicas y disciplinares. En el contexto de la producción audiovisual, esta relación resulta aún más relevante, pues los estudiantes requieren avanzar de manera guiada desde la comprensión conceptual hasta la aplicación técnica del lenguaje audiovisual. La presente experiencia se construyó bajo ese principio, articulando actividades núcleo que permitieron monitorear el progreso, ajustar la práctica según las contingencias emergentes y asegurar que cada acción desarrollada generara evidencias verificables. De este modo, la trazabilidad operó como un eje que dio estructura, claridad y sostenibilidad a los aprendizajes, incluso en un proceso que no avanzó de forma lineal y que exigió constantes ajustes metodológicos.

2.4.4. Tutorías de escritura

Las tutorías por hitos consistieron en tres momentos de acompañamiento: la entrega del esquema inicial, el borrador completo y la versión casi final del texto académico. Cada instancia incluía retroalimentación puntual mediante rúbricas breves, además de espacios para aclarar dudas relacionadas con coherencia, argumentación y uso del lenguaje audiovisual. Esta actividad se relacionó directamente con los resultados de aprendizaje vinculados con la escritura académica y la capacidad de análisis, pues permitió a los estudiantes estructurar ideas con mayor solidez y mejorar su desempeño disciplinar. La evidencia concreta generada fue la serie de versiones progresivas del texto, donde se observó un avance consistente en cohesión, precisión conceptual y calidad argumentativa.

2.4.5. Retroalimentación colectiva en comunidad de práctica

La comunidad de práctica se organizó mediante reuniones quincenales en las que los estudiantes compartían sus avances, discutían dificultades comunes y recibían comenta-

rios colaborativos. Esta dinámica fomentó un espacio de diálogo continuo sobre el uso del lenguaje audiovisual y la escritura académica, fortaleciendo la motivación y la identidad profesional del grupo. Su relación con los resultados de aprendizaje radicó en el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo, competencias esenciales en la formación audiovisual. La evidencia generada incluyó registros de participación, ajustes colectivos en los textos y un mayor nivel de claridad conceptual identificado en las intervenciones y análisis compartidos.

2.4.6. Ciclo de revisión ciega de borradores

El ciclo de revisión ciega consistió en el intercambio y evaluación de textos sin identificación de autoría, siguiendo rúbricas y criterios explícitos. Esta metodología promovió una evaluación objetiva y rigurosa, facilitando la detección de problemas de sintaxis, argumentación y terminología audiovisual. Su aporte a los resultados de aprendizaje se reflejó en el fortalecimiento del rigor académico, la capacidad de autoevaluación y la construcción de un discurso especializado. La evidencia asociada fue la versión final de los textos, que mostraron mejoras sustantivas en coherencia, uso técnico del lenguaje audiovisual y alineación con estándares propios de publicaciones académicas.

2.4.7. Ajustes metodológicos ante contingencias del proceso

Dado que la innovación no avanzó de manera lineal, se implementaron ajustes metodológicos para resolver dificultades surgidas, como la baja participación inicial o la confusión frente a criterios de evaluación. Estos ajustes incluyeron la incorporación de dinámicas más guiadas, ejemplos modelados y sesiones explicativas adicionales. La actividad se vinculó a los resultados de aprendizaje relacionados con la autonomía y el compromiso académico, pues permitió que los estudiantes adquirieran mayor claridad en sus tareas y expectativas. La evidencia concreta fue la mejora en la participación sostenida y la mayor comprensión de los estándares evaluativos, observada en la calidad de los textos posteriores.

2.4.8. Sesión de clarificación conceptual sobre lenguaje audiovisual

Durante el proceso, se realizaron sesiones específicas para abordar dudas y vacíos conceptuales sobre lenguaje audiovisual que dificultaban la producción académica de los

estudiantes. Estas sesiones facilitaron una comprensión más sólida de los elementos técnicos y narrativos necesarios para la escritura disciplinar, fortaleciendo los aprendizajes vinculados con análisis audiovisual y comunicación especializada. Su relación con los resultados de aprendizaje se evidenció en el uso más preciso de terminología técnica y en la capacidad de analizar producciones con mayor propiedad discursiva. La evidencia generada comprendió ejercicios conceptuales corregidos, intervenciones fundamentadas en debates y mejoras visibles en el tratamiento teórico dentro de los textos finales.

Curricularmente pertinente, donde la trazabilidad entre acciones, resultados y evidencias permitió sostener el aprendizaje incluso en presencia de contingencias propias de la innovación educativa. Las tutorías, la retroalimentación colectiva, la revisión ciega, los ajustes metodológicos y las sesiones de clarificación conceptual conformaron un ecosistema pedagógico que integró acompañamiento, evaluación formativa y profundización disciplinar. Esta articulación garantizó resultados verificables, fortaleció competencias esenciales en producción audiovisual y dejó capacidades instaladas que permiten proyectar la experiencia como un modelo sostenible y replicable en contextos similares.

2.4.9. El ecosistema estratégico de la experiencia formativa

El ecosistema estratégico que sustentó la experiencia puede entenderse como un entramado de tres capas interdependientes, cuya lógica de conexión aseguró coherencia, sostenibilidad y resultados verificables. En el núcleo del sistema se ubicaron las estrategias pedagógicas centrales las tutorías de escritura por hitos, la comunidad de práctica y la revisión ciega de borradores, que constituyeron el corazón pedagógico al promover progresión, acompañamiento y calidad académica. Estas estrategias se apoyaron en un conjunto de mecanismos de soporte, como la certificación institucional, las rúbricas simplificadas y la plataforma digital, que garantizaron la viabilidad operativa y técnica del proceso. Finalmente, las estrategias de contingencia, incluyendo recordatorios personalizados, capacitaciones exprés en tecnología y lecturas anónimas, aseguraron la continuidad frente a imprevistos y consolidaron la resiliencia del ecosistema.

2.4.10. Relato de la arquitectura estratégica

La primera capa, formada por las estrategias núcleo, funcionó como motor del aprendizaje. Las tutorías por hitos permitieron a los estudiantes recibir retroalimentación progresiva en tres momentos clave: esquema inicial, borrador completo y versión casi final.

La comunidad de práctica fomentó la interacción colaborativa, la discusión sobre dificultades comunes y la construcción conjunta de conocimiento disciplinar. Finalmente, la revisión ciega de borradores garantizó objetividad en la evaluación, fortaleciendo la calidad de los textos y la apropiación del lenguaje audiovisual. Estas estrategias, articuladas, configuraron un proceso continuo de aprendizaje que evidenció mejoras sostenidas en escritura académica, análisis crítico y competencias técnicas.

La segunda capa, las estrategias de soporte, funcionó como engranajes laterales que transmitieron estabilidad al sistema. La certificación institucional validó formalmente el avance de los estudiantes, mientras que las rúbricas simplificadas facilitaron la comprensión de criterios de evaluación y orientaron la revisión de los textos. La plataforma digital sirvió como infraestructura para almacenar, compartir y revisar los documentos, permitiendo que la interacción entre estudiantes y docentes fuera eficiente y trazable. Estas estrategias no actuaron de manera aislada; más bien, sostuvieron a las estrategias núcleo y permitieron que sus efectos fueran replicables y sostenibles.

La tercera capa, las estrategias de contingencia, funcionó como un sistema de ruedas auxiliares que se activaron frente a dificultades emergentes. Recordatorios personalizados ayudaron a mantener la participación y cumplimiento de fechas, mientras que capacitaciones exprés en herramientas tecnológicas redujeron brechas de manejo de plataformas digitales. Por su parte, las lecturas anónimas permitieron continuar con la retroalimentación incluso cuando algunos estudiantes tenían limitaciones de disponibilidad o presentación de documentos. La integración de estas estrategias de contingencia aseguró que el ecosistema no colapsara ante imprevistos y que los aprendizajes planificados se consolidaran de manera efectiva.

2.4.11. Explicación del diagrama visual

El diagrama que acompaña este texto representa el ecosistema estratégico como un sistema de engranajes interconectados. En el centro se encuentran las estrategias núcleo, simbolizando la rueda que mueve todo el proceso. A su alrededor, se ubican las estrategias de soporte, engranajes laterales que transmiten estabilidad y fuerza al motor principal. Finalmente, un círculo protector de estrategias de contingencia actúa como sistema auxiliar que se activa frente a amenazas o imprevistos, manteniendo la continuidad de la experiencia. Esta representación visual permite comprender cómo cada capa cumple un rol específico, pero se interrelaciona con las demás para formar un sistema integrado

y coherente. Según Morin (2001), pensar en términos de ecosistemas permite captar las interacciones complejas y dinámicas, más allá de la simple suma de partes.

La arquitectura estratégica descrita demuestra que la experiencia formativa no consistió en un conjunto disperso de acciones, sino en un sistema articulado capaz de sostener aprendizajes, competencias y resultados verificables. La interacción de estrategias núcleo, de soporte y de contingencia generó un ecosistema vivo, dinámico y resiliente, donde cada componente aportó al funcionamiento integral y permitió superar obstáculos, ajustarse a contingencias y mantener coherencia pedagógica. Este enfoque evidencia que el diseño estratégico de procesos educativos en contextos complejos requiere pensar de manera sistémica, priorizando la interdependencia de acciones y la trazabilidad entre actividades, resultados y evidencias, tal como recomienda Bryson (2018) en la planificación de sistemas estratégicos complejos.

2.4.12. Conexión entre estrategias

Las estrategias aplicadas en la experiencia formativa constituyeron el entramado que permitió alcanzar las competencias curriculares de comunicación académica, pensamiento crítico y producción de conocimiento disciplinar en el ámbito de la producción audiovisual. Su valor radica en que no fueron acciones aisladas, sino engranajes interdependientes que aseguraron la coherencia entre la práctica pedagógica, los propósitos curriculares y la producción de evidencias verificables. La integración de tutorías de escritura por hitos, comunidades de práctica y ciclos de revisión ciega, junto con los soportes institucionales y las contingencias planificadas, garantizó que los estudiantes progresaran de manera sostenida y que los aprendizajes fueran transferibles a distintos contextos académicos y profesionales.

2.4.13. Competencia de comunicación académica

La competencia de comunicación académica se logró gracias a la secuencia de tutorías de escritura por hitos y al uso de rúbricas simplificadas, que ofrecieron una guía clara para organizar, redactar y revisar textos académicos de manera progresiva. Cada entrega esquema inicial, borrador completo y versión casi final permitió que los estudiantes recibieran retroalimentación puntual, corrigieran problemas de coherencia y reforzaran la precisión conceptual del lenguaje audiovisual. La plataforma digital facilitó la trazabilidad de cada versión y permitió que docentes y estudiantes monitorearan el progreso de

manera eficiente. La evidencia concreta se refleja en la mejora progresiva de los textos, el uso adecuado de terminología técnica y la capacidad de comunicar ideas complejas de forma clara y estructurada.

2.4.14. Competencia de pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico se fortaleció mediante la retroalimentación colectiva en comunidades de práctica y los procesos de autoevaluación guiada. Las reuniones quincenales ofrecieron un espacio para compartir avances, analizar dificultades comunes y recibir comentarios de pares y docentes, promoviendo la reflexión sobre los propios argumentos y la revisión crítica de las ideas de los demás. Las estrategias de contingencia, como las lecturas anónimas y los recordatorios personalizados, aseguraron que la participación fuera consistente y que las discusiones mantuvieran un nivel analítico riguroso. La evidencia se evidencia en la capacidad de los estudiantes para identificar debilidades argumentativas, proponer mejoras fundamentadas y aplicar criterios críticos en la revisión de sus propios textos y los de sus compañeros.

2.4.15. Competencia de producción de conocimiento disciplinar

La producción de conocimiento disciplinar se evidenció en la consolidación de capítulos académicos y productos audiovisuales finales, resultado del ciclo de revisión ciega de borradores y del soporte institucional que legitimó la práctica. La revisión ciega permitió evaluar los textos con criterios objetivos, fortaleciendo la calidad final y la alineación con estándares académicos. Los soportes, como la certificación institucional y las rúbricas explícitas, garantizaron que los productos fueran reconocidos formalmente y cumplieran con los requisitos del currículo. La evidencia se materializó en los textos finales publicados, en la mejora en el uso técnico del lenguaje audiovisual y en la capacidad de los estudiantes para transferir sus aprendizajes a nuevas producciones y contextos académicos.

En conjunto, el ecosistema estratégico descrito aseguró que las competencias curriculares se alcanzaran de manera sostenible, integrando estrategias núcleo, soportes y contingencias en una arquitectura coherente y funcional. Esta integración permitió que la enseñanza, la práctica y la evaluación estuvieran alineadas, tal como señala Zabalza Zabalza (2003), consolidando la comunicación académica, el pensamiento crítico y la producción de conocimiento disciplinar. La experiencia demuestra que, además de innovadora, la propuesta fue curricularmente pertinente y académicamente transferible, en consonancia con

la visión de Barnett Barnett (2001) sobre la necesidad de formar profesionales capaces de enfrentar la complejidad y los desafíos de la sociedad del conocimiento. El ecosistema estratégico funcionó como un sistema vivo, donde cada componente interactuó de manera dinámica para garantizar resultados verificables y aprendizajes sostenibles.

2.5. Evaluación de la experiencia formativa: instrumentos, indicadores y criterios de validez

Resulta pertinente sintetizar que la experiencia se sostuvo en tres ejes articulados: la cultura educativa y la identidad académica del estudiantado, la práctica pedagógica mediada por tecnología y el marco institucional que orientó las políticas formativas. Estas estrategias permitieron operacionalizar la experiencia desde sus dimensiones simbólicas, pedagógicas y normativas, dando coherencia a los procesos de apropiación discursiva, participación académica, integración tecnológica e implementación de lineamientos institucionales. Habiendo descrito esta arquitectura estratégica, corresponde ahora explicar cómo se evaluó la pertinencia y eficacia del proceso, garantizando que los avances observados no respondieran solo a impresiones subjetivas, sino a evidencias verificables y criterios sistemáticos de análisis.

En este sentido, la sección que se inicia presentará los instrumentos e indicadores que orientarán la evaluación: entrevistas semiestructuradas para recuperar significados y trayectorias, observaciones de campo para registrar prácticas situadas y documentos institucionales para contrastar lineamientos formales con su aplicación real. Estos insumos se analizarán mediante triangulación, descripción densa y revisión documental comparada, fortaleciendo la credibilidad, validez y transferibilidad de los hallazgos. La evaluación se vuelve así un componente imprescindible, no solo para constatar la efectividad de las estrategias implementadas, sino también para asegurar que la sistematización trascienda la mera narración de acciones y aporte una comprensión rigurosa, crítica y fundamentada de la experiencia formativa.

Para evaluar la experiencia se utilizaron tres instrumentos principales: entrevistas semiestructuradas, observaciones de campo y revisión de documentos institucionales y pedagógicos. Cada uno cumplió una función específica dentro del proceso. Las entrevistas permitieron recuperar las percepciones del estudiantado y del cuerpo docente respecto a la apropiación del discurso disciplinar, la participación en comunidades académicas y

la coherencia del uso tecnológico. Las observaciones de campo buscaron verificar en la práctica la interacción académica en entornos presenciales y virtuales, así como la implementación real de lineamientos institucionales. Finalmente, el análisis documental tuvo como propósito contrastar lo declarado por la institución planes de curso, criterios de evaluación, orientaciones tecnopedagógicas con lo que efectivamente se desarrolló en las aulas.

En términos operativos, las entrevistas fueron aplicadas por el equipo de sistematización al finalizar cada unidad temática, en encuentros individuales y grupales que favorecieron la reflexión sobre la experiencia. Las observaciones se realizaron durante sesiones clave del curso, registrando de manera sistemática comportamientos, interacciones y uso pedagógico de las tecnologías. La revisión documental se efectuó de forma paralela, recopilando programas, guías didácticas y evidencias académicas proporcionadas tanto por docentes como por estudiantes. Estos instrumentos generaron evidencias diversas: relatos y narraciones de los actores, registros descriptivos de prácticas y dinámicas reales, y documentos formales que permitieron corroborar normas, criterios y orientaciones institucionales. En conjunto, este corpus fortaleció la validez de la evaluación al ofrecer una mirada triangulada y profundamente contextualizada de la experiencia formativa.

2.5.1. Instrumentos de evaluación de la experiencia formativa

La evaluación de la experiencia requirió instrumentos capaces de recoger evidencias suficientes y coherentes con las dimensiones analizadas. Su selección respondió a la necesidad de garantizar rigor metodológico y transparencia, de modo que los resultados presentados posteriormente no dependieran solo de percepciones, sino de datos verificables. En este proceso se utilizaron cuatro herramientas principales: entrevistas semiestructuradas, observaciones de campo, análisis de documentos institucionales y pedagógicos y registros de participación en entornos virtuales. Cada una aportó evidencias distintas, permitiendo comprender la experiencia desde perspectivas complementarias.

Las entrevistas semiestructuradas permitieron explorar percepciones sobre la apropiación del discurso disciplinar, el uso de tecnologías y la coherencia institucional. Se aplicaron al final de cada unidad a estudiantes y docentes, en formatos individuales y grupales que facilitaron el diálogo abierto. Este instrumento generó relatos profundos sobre identidad académica, participación y valoración de la experiencia, aportando un componente

interpretativo esencial. Según Stake Stake (1995), este tipo de evidencia narrativa permite captar significados que no emergen mediante técnicas exclusivamente estructuradas.

La observación de campo ofreció evidencia directa sobre cómo se desarrollaron las prácticas pedagógicas en clases presenciales y virtuales. Se realizó en momentos clave del curso, registrando la interacción académica, el uso intencionado de tecnologías y la aplicación real de lineamientos institucionales. Las notas de campo resultantes constituyeron descripciones densas y sistemáticas que permitieron contrastar lo planificado con lo efectivamente observado. En línea con Yin Yin (2014), este instrumento fortaleció la validez contextual del análisis.

El análisis de documentos institucionales y materiales pedagógicos permitió verificar la coherencia entre normativas, criterios de evaluación y prácticas docentes. Se revisaron programas de curso, guías de actividades, rúbricas y evidencias académicas producidas por el estudiantado. Este instrumento generó matrices comparativas y registros que revelaron coincidencias y tensiones entre lo declarado y lo vivido. Como señala Jara Jara (2018), estos documentos funcionan como "huellas objetivas" indispensables para la sistematización.

Los registros de participación en entornos virtuales permitieron evaluar la interacción académica digital, un aspecto central de la experiencia. Se analizaron aportes en foros, frecuencia de conexión, coautoría en documentos y retroalimentación entre pares. Estas evidencias mostraron patrones de participación, niveles de argumentación y modos de colaboración en línea. De acuerdo con Selwyn Selwyn (2016), este tipo de datos ayuda a comprender cómo la mediación tecnológica transforma los procesos de aprendizaje.

En conjunto, estos instrumentos resultaron pertinentes porque permitieron analizar la experiencia desde lo discursivo, lo práctico, lo normativo y lo digital, dimensiones esenciales en la educación superior contemporánea. Su complementariedad aseguró que la evaluación atendiera tanto a los significados construidos por los actores como a las prácticas y marcos que organizaron el proceso formativo.

Finalmente, la triangulación entre entrevistas, observaciones, documentos y registros virtuales otorgó validez y credibilidad al proceso de sistematización. Gracias a este corpus de evidencias fue posible interpretar la experiencia con profundidad, evitar conclusiones superficiales y sostener los resultados presentados en la siguiente sección. De este modo, los instrumentos no solo evaluaron la experiencia, sino que fortalecieron la solidez metodológica del análisis.

En el marco de esta sistematización, los indicadores funcionaron como criterios observables que permitieron medir, de manera rigurosa, procesos vinculados a la identidad académica, la mediación tecnológica y la coherencia institucional. Su importancia radica en que operan como puentes entre las dimensiones conceptuales y las evidencias recopiladas, asegurando que la evaluación no se base en impresiones aisladas, sino en comportamientos verificables. Así, los indicadores permitieron valorar con claridad cómo los estudiantes se apropiaron del discurso disciplinar, cómo interactuaron en entornos digitales y cómo las políticas institucionales se reflejaron en las prácticas pedagógicas.

El indicador de apropiación del discurso disciplinar evaluó el uso espontáneo y pertinente de conceptos, marcos teóricos y categorías analíticas propias de la disciplina. Se aplicó mediante la revisión de trabajos escritos y exposiciones académicas, analizando si los estudiantes integraban autores y teorías sin que estas fueran solicitadas explícitamente. La evidencia generada incluyó fragmentos de textos, presentaciones y citaciones contextualizadas que mostraron avances en la construcción de identidad académica y en la incorporación del lenguaje especializado.

El indicador de participación en la comunidad académica buscó medir el nivel de involucramiento del estudiantado en tutorías, grupos de estudio, proyectos investigativos y espacios institucionales de formación. Su aplicación se realizó a través de registros de asistencia, notas de campo y entrevistas semiestructuradas. Las evidencias mostraron que muchos estudiantes se integraron voluntariamente en actividades extracurriculares, relatando experiencias que reflejaron pertenencia y reconocimiento dentro de su disciplina.

El indicador de interacción académica en entornos virtuales evaluó las dinámicas de colaboración, argumentación y retroalimentación en plataformas digitales. Se aplicó mediante el análisis de foros, documentos coescritos y actividades colaborativas en el aula virtual. La evidencia generada incluyó aportes argumentados, respuestas entre pares y secuencias de interacción que mostraron niveles diferenciados de participación y profundidad conceptual, permitiendo observar cómo la mediación tecnológica influyó en la construcción del conocimiento.

El indicador de uso pedagógico intencionado de tecnologías permitió analizar si las herramientas digitales se integraron con coherencia a los objetivos de aprendizaje. Se aplicó mediante observaciones de campo y análisis del diseño de actividades en plataformas institucionales. Las evidencias revelaron prácticas docentes que incorporaron simuladores, recursos multimedia y espacios de retroalimentación, así como tensiones derivadas de la desigualdad en el acceso o del excesivo énfasis en la tecnificación.

El indicador de implementación efectiva de lineamientos institucionales buscó verificar la correspondencia entre políticas educativas, criterios de evaluación y prácticas reales en el aula. Se evaluó mediante el análisis de documentos institucionales y la comparación de estos con los planes de curso, actividades y evaluaciones aplicadas. La evidencia mostró tanto coherencias como el uso de rúbricas comunes como divergencias entre lo establecido en los reglamentos y su incorporación práctica.

En cuanto a los criterios de validez, se adoptaron estrategias orientadas a asegurar credibilidad, consistencia y transferibilidad. La credibilidad se reforzó mediante triangulación entre entrevistas, observaciones y registros digitales; la consistencia se garantizó al alinear los indicadores con las dimensiones conceptuales y con los marcos institucionales vigentes; y la transferibilidad se atendió con descripciones densas que permiten comprender el contexto en el que se desarrolló la experiencia. Siguiendo a Yin Yin (2014) y Stake Stake (1995), estos criterios aseguran que los hallazgos sean confiables y puedan ser utilizados en contextos similares.

En síntesis, los indicadores aplicados fortalecieron de manera decisiva el proceso evaluativo, al permitir observar de forma clara cómo se expresaron los aprendizajes, las prácticas y las transformaciones identitarias derivadas de la experiencia. Su articulación con criterios de validez metodológica aseguró que los resultados presentados más adelante se sustenten en evidencias verificables y análisis rigurosos. Como plantea Scriven Scriven (1991), la evaluación es un juicio fundamentado; en este caso, dichos juicios se apoyaron en indicadores precisos, consistentes y contextualizados, consolidando la solidez académica del proceso de sistematización.

Habiendo identificado los instrumentos y los indicadores que guiaron la evaluación, corresponde ahora mostrar cómo fueron procesadas e interpretadas las evidencias recogidas. El análisis preliminar consistió en organizar los datos provenientes de entrevistas, observaciones, documentos y registros digitales para transformarlos en información significativa. Para ello se elaboraron matrices de clasificación temática, se compararon patrones entre actores y momentos del proceso, y se contrastaron declaraciones, prácticas y lineamientos institucionales. Este procedimiento permitió distinguir coincidencias, tensiones y tendencias iniciales que orientaron la lectura de los logros y desafíos de la experiencia.

La integración de datos cualitativos y descriptivos se realizó mediante un proceso sistemático que incluyó la codificación de testimonios, la revisión cruzada de notas de campo y la identificación de regularidades en la participación digital. De esta manera,

fue posible observar cómo los estudiantes incorporaron conceptos disciplinares, cómo se configuraron las interacciones académicas en entornos híbridos y cómo las políticas institucionales se materializaron en las prácticas pedagógicas. Este puente analítico da transparencia al manejo de la evidencia y deja sentadas las bases para la interpretación profunda que se desarrollará en el siguiente apartado, asegurando que las conclusiones posteriores se fundamenten en datos consistentes y verificables.

2.5.2. Descripción general de las evidencias recogidas

Las evidencias recogidas en la experiencia provinieron de un conjunto amplio y complementario de fuentes: entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes y docentes, observaciones de campo realizadas en sesiones presenciales y virtuales, análisis de documentos institucionales y materiales pedagógicos, así como registros de participación en entornos digitales. Este corpus permitió acceder tanto a los significados construidos por los actores, como a las prácticas reales y a los criterios normativos que enmarcaron el proceso formativo. En su conjunto, estas evidencias ofrecieron una mirada triangulada y profundamente contextualizada sobre la apropiación del discurso disciplinar, la interacción académica y la implementación efectiva de lineamientos institucionales, fortaleciendo la credibilidad del análisis y asegurando que los resultados no dependieran de impresiones aisladas, sino de datos verificables.

Para organizar las evidencias se construyeron matrices de clasificación que articularon indicadores transversales como la apropiación del discurso disciplinar, la participación académica, la interacción en entornos virtuales, el uso pedagógico de tecnologías y la implementación de lineamientos institucionales. Las entrevistas fueron codificadas en categorías temáticas vinculadas a identidad académica, prácticas de integración tecnológica y percepción de coherencia institucional; las observaciones de campo se procesaron mediante descripciones densas que registraron comportamientos, secuencias de interacción y uso intencionado de recursos digitales; y los documentos institucionales se analizaron comparando normas, rúbricas y orientaciones tecnopedagógicas con su aplicación concreta en el aula. Asimismo, los registros virtuales se sistematizaron mediante análisis de patrones de participación, frecuencia de intervención y calidad argumentativa en foros y tareas colaborativas.

El análisis estadístico básico aplicado a los datos descriptivos como frecuencias de participación en actividades institucionales, recurrencias en el uso de categorías disci-

plinares o niveles de interacción digital permitió complementar la interpretación cualitativa, fortaleciendo la consistencia y la comparabilidad entre momentos del proceso. La organización de los datos también incluyó la triangulación entre fuentes, lo que permitió contrastar declaraciones con prácticas y verificar la coherencia entre los lineamientos institucionales y su implementación efectiva. Este procedimiento metodológico, alineado con las recomendaciones de Yin Yin (2014) y Stake Stake (1995), aseguró consistencia interna y rigor interpretativo.

El análisis preliminar reveló patrones significativos en torno a los procesos identitarios, pedagógicos y tecnológicos que estructuraron la experiencia. En relación con la apropiación del discurso disciplinar, las evidencias mostraron que un número creciente de estudiantes integró conceptos, autores y marcos teóricos propios de la disciplina en sus trabajos escritos y exposiciones, incluso sin que fueran solicitados explícitamente. Esta tendencia indicó avances en la construcción de identidad académica y un uso más espontáneo del lenguaje especializado.

Respecto a la participación en prácticas de la comunidad académica, los registros de tutorías, proyectos investigativos y entrevistas evidenciaron una incorporación voluntaria y progresiva del estudiantado a espacios colaborativos y extracurriculares, mostrando reconocimiento y sentido de pertenencia hacia su campo disciplinar. A ello se sumó un patrón de interacción digital caracterizado por aportes argumentados, respuestas entre pares y coautoría en plataformas institucionales, lo que evidenció que la mediación tecnológica favoreció nuevas formas de colaboración y construcción colectiva del conocimiento.

Asimismo, las observaciones de campo y el análisis de materiales pedagógicos mostraron un uso pedagógico intencionado de tecnologías en diversas actividades, aunque también revelaron tensiones asociadas a desigualdades de acceso y al riesgo de tecnificación excesiva. En cuanto a los lineamientos institucionales, las matrices comparativas permitieron identificar tanto coherencias como el uso sistemático de rúbricas comunes como divergencias entre los criterios establecidos y su aplicación práctica en el aula.

Un ejemplo ilustrativo del avance en la apropiación disciplinar se observó en trabajos escritos donde los estudiantes integraron autores especializados sin que estos fueran solicitados, acompañando la argumentación con citas y categorías analíticas propias del campo. En uno de los testimonios recogidos en entrevistas, una estudiante señaló: *"Al inicio repetía las teorías porque era un requisito, ahora las uso porque me ayudan a entender lo que observo en clase"*, evidenciando la transición de un uso instrumental a un uso reflexivo del discurso disciplinar.

En cuanto a la participación académica, las notas de campo registraron sesiones en las que varios estudiantes asumieron roles de facilitadores en grupos de estudio y discutieron criterios evaluativos institucionales para mejorar sus trabajos. De igual modo, los registros virtuales mostraron secuencias de debate en las que un participante elaboraba un argumento, otro ofrecía una contraargumentación y un tercero sintetizaba ambas posturas, configurando ciclos de diálogo académico que antes no se habían observado.

Un ejemplo de tensión en la implementación tecnológica apareció en una observación donde el uso de un simulador digital facilitó la comprensión del contenido, pero la mitad del grupo reportó dificultades de acceso, lo que generó una discusión posterior sobre equidad tecnológica en las entrevistas.

En conjunto, estos hallazgos preliminares muestran que la experiencia generó transformaciones relevantes en la apropiación del discurso disciplinar, la participación en comunidades académicas, la interacción digital y la coherencia pedagógica, aunque también reveló tensiones relacionadas con la implementación tecnológica y la aplicación de lineamientos institucionales. Esta lectura inicial de patrones y contrastes abre paso a una reflexión crítica más profunda sobre la validez, los sesgos y la factibilidad del proceso, la cual será abordada en el siguiente puente. Al sustentarse en evidencias trianguladas, codificadas y comparadas, esta síntesis garantiza que la interpretación posterior se apoye en datos consistentes y en un análisis metodológicamente sólido.

2.5.3. Reflexión critico

Habiendo presentado los instrumentos utilizados, los indicadores aplicados y el análisis preliminar de las evidencias, resulta necesario adoptar una mirada crítica que permita valorar la solidez y los límites del proceso evaluativo. Esta reflexión es imprescindible para garantizar transparencia académica, fortalecer la legitimidad de los hallazgos y reconocer que toda evaluación es una construcción situada, influida por condiciones institucionales, humanas y metodológicas. Más que asumir los resultados como verdades absolutas, este puente invita a comprenderlos como interpretaciones fundamentadas, pero siempre sujetas a revisión.

En términos de validez, la triangulación entre entrevistas, observaciones, documentos y registros virtuales aumentó considerablemente la credibilidad de los resultados, pues permitió verificar cada hallazgo desde distintas fuentes y perspectivas. La coherencia entre indicadores y dimensiones conceptuales también aportó consistencia interna, evitando

que la evaluación se dispersara o perdiera foco analítico. No obstante, la validez no fue absoluta: algunas evidencias dependieron de la disposición de los participantes para narrar sus experiencias, lo que pudo reducir la profundidad de ciertos testimonios; asimismo, la disponibilidad desigual de documentos institucionales en algunos momentos limitó la posibilidad de contrastar de manera exhaustiva lo declarado con lo observado.

Respecto a los sesgos, el proceso no estuvo exento de desafíos. El sesgo de deseabilidad social pudo influir en algunas entrevistas, especialmente cuando estudiantes o docentes expresaron opiniones favorables hacia la implementación tecnológica o hacia los lineamientos institucionales, posiblemente buscando responder conforme a expectativas percibidas. De igual modo, la presencia del equipo evaluador durante las observaciones pudo modificar ciertos comportamientos, generando un efecto de observación que tiende a estabilizar o embellecer las prácticas. También existió el riesgo de sesgos interpretativos durante la codificación, dado que los significados atribuidos a ciertos testimonios o interacciones pueden variar según la experiencia o las expectativas de quien analiza. Aunque se tomaron medidas para minimizar estos sesgos como revisiones cruzadas y contrastes entre fuentes, reconocer su existencia permite comprender los hallazgos con mayor matiz.

En cuanto a la viabilidad, la aplicación de los instrumentos fue, en general, factible, pero no exenta de limitaciones. Las entrevistas y observaciones demandaron tiempos de coordinación que no siempre coincidieron con las dinámicas académicas, generando retrasos o reducciones en la duración prevista. La revisión documental fue viable, aunque dependió de que docentes y estudiantes entregaran oportunamente los materiales requeridos, lo que no siempre ocurrió. Los registros digitales, por su parte, ofrecieron una fuente rica y accesible de información, pero su análisis fue más complejo de lo anticipado debido a la multiplicidad de plataformas, formatos y tipos de interacción. Pese a estas dificultades, la combinación metodológica permitió obtener un corpus robusto, aunque su viabilidad mostró que ciertos instrumentos resultan más sostenibles que otros en contextos donde las cargas académicas y tecnológicas son elevadas.

En síntesis, la reflexión crítica permite entender que el proceso de evaluación fue riguroso, pero no perfecto; sólido, pero no infalible. Reconocer la coexistencia de fortalezas y limitaciones no debilita los resultados, sino que fortalece su credibilidad, al mostrar que fueron construidos con conciencia metodológica y ética. Además, esta mirada ofrece aprendizajes transferibles para futuras sistematizaciones, particularmente en lo relativo a la selección de instrumentos, la gestión de sesgos y el equilibrio entre profundidad analítica y viabilidad operativa. Con estos elementos, el capítulo avanza hacia una comprensión

más compleja y honesta de la experiencia formativa, abriendo el camino para interpretaciones aún más profundas en el apartado siguiente.

La validez del proceso evaluativo se aseguró a través de una estrategia metodológica que articuló triangulación de fuentes, coherencia entre indicadores y dimensiones conceptuales, y una descripción densa del contexto que permitió interpretar las evidencias de manera situada. La combinación de entrevistas, observaciones, análisis documental y registros digitales contribuyó a verificar cada hallazgo desde distintas perspectivas, fortaleciendo la credibilidad de los resultados. Asimismo, se cuidó que los indicadores se alinearan con los ejes centrales de la experiencia identidad académica, mediación tecnológica y coherencia institucional evitando dispersión analítica y garantizando consistencia interna. La revisión cruzada entre datos cualitativos y descriptivos también aportó robustez interpretativa, en sintonía con lo planteado por Yin Yin (2014) respecto a la necesidad de correspondencia entre preguntas, evidencias y conclusiones. Esta combinación de estrategias permitió sostener una validez razonada y transparente, adecuada para el tipo de sistematización desarrollada.

A pesar de estas garantías, el proceso no estuvo libre de sesgos que pudieron influir en la construcción de los datos. Uno de los principales fue el sesgo de deseabilidad social, evidenciado en entrevistas donde algunos participantes tendieron a valorar positivamente el uso de tecnologías o las políticas institucionales, posiblemente buscando alinearse con las expectativas percibidas. Otro sesgo se relacionó con el efecto de observación, ya que la presencia del equipo evaluador en algunas sesiones pudo modificar comportamientos y prácticas pedagógicas. Además, la interpretación de testimonios y registros digitales siempre implica cierto margen de subjetividad analítica, propio de los estudios cualitativos. Para mitigar estos riesgos, se aplicaron estrategias como revisión cruzada de codificaciones, contraste entre fuentes, ampliación de ejemplos verificables y análisis comparativo entre momentos del proceso. Estas acciones, coherentes con las recomendaciones de Maxwell Maxwell (2013), ayudaron a fortalecer la credibilidad y reducir la influencia de subjetividades no controladas.

En términos de factibilidad, la aplicación de los instrumentos enfrentó diversas dificultades operativas que exigieron ajustes metodológicos. Las entrevistas y observaciones demandaron una coordinación compleja debido a los horarios académicos, lo que ocasionó reprogramaciones y reducción del tiempo inicialmente previsto para algunas actividades. La revisión documental también presentó desafíos, ya que no siempre se contó con la entrega oportuna de programas, rúbricas y guías didácticas, lo que retrasó parte del

análisis comparativo. Asimismo, el procesamiento de los registros digitales requirió más tiempo del planificado debido a la variedad de plataformas y formatos utilizados por los estudiantes. Sin embargo, la flexibilidad del equipo, el respaldo institucional y la adaptación de los procedimientos permitieron sostener la viabilidad del proceso, en sintonía con la idea de Patton Patton (2002) de que una evaluación debe ser útil y realizable más que estrictamente perfecta. Estas soluciones operativas aseguraron la continuidad del análisis sin comprometer la integridad metodológica.

En síntesis, esta reflexión crítica muestra que el proceso evaluativo, aunque atravesado por limitaciones y desafíos, logró sostener niveles adecuados de validez, credibilidad y factibilidad para fundamentar los hallazgos presentados. Reconocer los sesgos y dificultades no debilita la evaluación; por el contrario, la fortalece al evidenciar que se trata de un ejercicio situado, consciente de sus alcances y restricciones. Entre los aprendizajes más relevantes destaca la importancia de diversificar las fuentes, mantener flexibilidad operativa y sostener procesos de análisis transparente que permitan interpretar las evidencias con rigurosidad y honestidad metodológica. Esta mirada reflexiva enriquece el capítulo y aporta orientaciones transferibles a otras experiencias de sistematización, reafirmando que la evaluación es, ante todo, un proceso crítico y deliberado que se consolida en diálogo permanente entre datos, contextos y actores.

En conjunto, la evaluación realizada permitió confirmar que la experiencia no fue un trámite técnico, sino un proceso riguroso que aportó evidencias sólidas sobre la pertinencia curricular de la propuesta formativa. La triangulación de entrevistas, observaciones, documentos y registros digitales mostró avances claros en competencias clave como la apropiación del discurso disciplinar, la participación en prácticas académicas, la interacción en entornos virtuales y el uso pedagógico intencionado de tecnologías, lo que reafirma la coherencia entre los aprendizajes esperados y los resultados alcanzados. Si bien se identificaron matices y limitaciones como sesgos de deseabilidad, dificultades de acceso tecnológico o divergencias en la aplicación de lineamientos institucionales estas no invalidaron los hallazgos, sino que enriquecieron su interpretación al evidenciar la complejidad real de innovar en contextos educativos. Este proceso deja como aprendizaje central la importancia de evaluar las innovaciones desde múltiples fuentes, con criterios situados y una postura crítica que permita comprender tanto los logros como las tensiones. Así, la evaluación se convierte en un insumo para la reflexión profunda del siguiente apartado y en una base transferible para futuras experiencias de sistematización y mejora curricular.

La validez del proceso evaluativo se aseguró mediante la triangulación sistemática entre entrevistas, observaciones de campo, documentos institucionales y registros digitales, lo que permitió corroborar cada hallazgo desde múltiples fuentes y enfoques. La coherencia entre los indicadores empleados y las dimensiones conceptuales que guiaron la experiencia identidad académica, mediación tecnológica y lineamientos institucionales reforzó la consistencia interna del análisis. Asimismo, la elaboración de descripciones densas y la revisión cruzada entre los distintos tipos de evidencias contribuyeron a garantizar correspondencia entre las preguntas de evaluación y los datos recabados. Estas estrategias se alinearon con criterios de credibilidad y transferibilidad ampliamente reconocidos en la investigación cualitativa, fortaleciendo la solidez metodológica del proceso.

Aun cuando se adoptaron rigurosas medidas de validación, el proceso evaluativo no estuvo exento de sesgos que pudieron influir en la interpretación de los resultados. Entre ellos destacó el sesgo de deseabilidad social, evidente en algunas entrevistas en las que participantes tendieron a ofrecer respuestas positivas sobre el uso de tecnologías o la coherencia institucional. También se identificó el efecto de observación, pues la presencia del equipo evaluador pudo modificar ciertas prácticas pedagógicas. Para mitigar estos riesgos se aplicaron estrategias como la comparación entre fuentes, la codificación revisada por pares y la búsqueda de ejemplos verificables en registros escritos y digitales. Estas acciones permitieron reducir subjetividades y asegurar mayor equilibrio interpretativo en los análisis.

En términos de factibilidad, la aplicación de los instrumentos enfrentó desafíos operativos relacionados con la disponibilidad de tiempo, la coordinación de entrevistas y el acceso desigual a recursos tecnológicos. En algunos casos fue necesario reprogramar observaciones o reducir la duración prevista de ciertos encuentros debido a las dinámicas académicas de docentes y estudiantes. La revisión documental también resultó más extensa de lo previsto, ya que no siempre se contó con la entrega oportuna de materiales institucionales. No obstante, la flexibilidad del equipo, la adaptación metodológica y el apoyo institucional permitieron superar estos obstáculos, asegurando que los instrumentos se aplicaran de manera viable sin comprometer su rigor.

En síntesis, este ejercicio crítico permitió reconocer que, aunque atravesado por limitaciones y ajustes, el proceso evaluativo logró consolidar evidencias confiables y pertinentes para comprender el alcance de la experiencia formativa. Al identificar y gestionar sesgos, enfrentar dificultades operativas y reflexionar sobre las condiciones reales de la evaluación, se fortaleció la transparencia y credibilidad del capítulo. Entre los aprendiza-

jes más relevantes destacan la necesidad de mantener procesos flexibles pero rigurosos, diversificar las fuentes de información y asumir la evaluación como un espacio de interpretación situada más que como un procedimiento técnico. Con ello, este análisis se proyecta como un insumo valioso para reflexiones posteriores y para el diseño de futuras innovaciones educativas basadas en evidencia.

La evaluación de la experiencia deja aprendizajes clave sobre la importancia de integrar múltiples fuentes de evidencia, reconocer la complejidad de las prácticas formativas y valorar la evaluación como un proceso que transforma tanto la comprensión pedagógica como la identidad profesional. Este ejercicio no solo permitió afirmar la pertinencia de las estrategias implementadas, sino que también tuvo un sentido personal y profesional al fortalecer la mirada crítica, la capacidad de analizar contextos reales y el compromiso con una educación más coherente y reflexiva. Asimismo, abre oportunidades para transferir lo aprendido a otros escenarios, compartir criterios útiles para evaluar innovaciones y promover prácticas más conscientes y fundamentadas. Con este horizonte, invito al lector a prepararse para la última sección como un espacio de síntesis reflexiva, donde la experiencia deja de ser solo un objeto de análisis para convertirse en una fuente de sentido, proyección y aprendizaje colectivo.

El apartado evaluativo permitió constatar que la experiencia alcanzó logros sustantivos en aspectos como la apropiación del discurso disciplinar, la participación académica, la interacción en entornos virtuales y la implementación pedagógica de tecnologías, confirmando la pertinencia curricular del proceso. A la vez, visibilizó limitaciones vinculadas con la desigualdad en el acceso tecnológico, la variabilidad en la profundidad de las interacciones digitales y ciertas tensiones en la aplicación práctica de los lineamientos institucionales. Esta mirada equilibrada, que reconoce avances y matices, fortalece la credibilidad del capítulo y asegura que los resultados presentados se sostengan en evidencias rigurosas y análisis contextualizados.

A partir de estos hallazgos, se abre un nuevo tramo de la sistematización orientado a la reflexión crítica sobre el sentido más profundo de la experiencia y su potencial de transferencia hacia otros escenarios formativos. Este puente marca el paso de la verificación de datos a la comprensión de lo aprendido, invitando a considerar cómo los logros, tensiones y desafíos identificados pueden enriquecer prácticas docentes futuras y aportar criterios para innovaciones educativas. Así, la narración deja de centrarse solo en evaluar y se proyecta hacia un horizonte de aprendizaje colectivo, preparando al lector para una

síntesis final que no solo describe la experiencia, sino que la interpreta y la transforma en conocimiento útil y compartible.

Más allá de la evidencia recogida, el proceso generó contribuciones concretas tanto en mí como en los estudiantes y en la institución, al fortalecer la apropiación del discurso disciplinar, fomentar prácticas pedagógicas más integradas con la tecnología y promover una cultura académica más participativa. Sin embargo, también emergieron tensiones vinculadas con desigualdades de acceso, ritmos de apropiación diferenciados y ciertas resistencias frente a cambios metodológicos, recordándonos que toda innovación es a la vez impulso y desafío. En lo personal y profesional, la experiencia permitió ampliar la mirada crítica, comprender mejor la dinámica entre políticas institucionales y prácticas reales, y reconocer la importancia de sostener procesos formativos flexibles pero rigurosos. Estas vivencias dejan enseñanzas valiosas para el futuro de la didáctica en la disciplina, especialmente la necesidad de diseñar propuestas que integren tecnología, sentido pedagógico y condiciones reales de los actores, abriendo así el camino para una reflexión final más profunda y significativa.

A lo largo del proceso, surgieron tensiones y resistencias que evidencian la complejidad de implementar innovaciones educativas en contextos reales. Entre ellas destacan la desigualdad de acceso a recursos tecnológicos, la variabilidad en los ritmos de apropiación y las diferencias en la aplicación de lineamientos institucionales. Estas dificultades subrayan la importancia de la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la gestión crítica de obstáculos como elementos clave para garantizar la efectividad de cualquier estrategia formativa.

Los aprendizajes emergentes abarcan niveles personales, colectivos e institucionales. A nivel individual, se fortaleció la reflexión crítica y la comprensión de la mediación pedagógica; a nivel colectivo, se consolidaron comunidades académicas más colaborativas; y a nivel institucional, se generaron modelos replicables para la formación y acompañamiento docente. En conjunto, la experiencia demuestra que la innovación educativa combina logros y desafíos, y que su verdadero valor reside en transformar la práctica en conocimiento transferible y significativo para otros contextos.

Bibliografía

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart; Winston.

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

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Revised). Rowman & Littlefield.

Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

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

Carlino, P. (2005b). *La escritura académica y profesional: teoría y práctica*. Lugar Editorial.

Chion, M. (1994). *Audio-vision: Sound on screen*. Columbia University Press.

Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Morata.

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

Holman, T. (2010). *Sound for film and television* (3.ª ed.). Focal Press.

Holt, J. (1964). *How children fail*. Pitman Publishing.

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

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

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3.ª ed.). SAGE.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3.ª ed.). SAGE.

Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.

Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests and identities* (4.ª ed.). SAGE.

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

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Academic.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *2*(1), 3-10.

Sonnenschein, D. (2001). *Sound design: The expressive power of music, voice and sound effects in cinema*. Michael Wiese Productions.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.

Trow, M. (2006). *Reflections on the transition from elite to mass to universal access*. University of California.

Tuning América Latina. (2007). *Informe Tuning América Latina: metodología para el diseño y la verificación de competencias*. Universidad de Deusto / Universidad de Groningen.

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Competencias y evaluación en la educación superior: un enfoque integrado*. Editorial Universitaria.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yewdall, D. L. (2012). *Practical art of motion picture sound* (4.ª ed.). Focal Press.

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

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias y aprendizaje en la educación superior: fundamentos y estrategias docentes*. Narcea.

Educar desde la experiencia: narrativas pedagógicas para la transformación social

Resumen

Esta obra reúne dos experiencias pedagógicas sistematizadas en contextos educativos ecuatorianos que, desde sus especificidades, aportan una mirada profunda sobre la identidad, la creatividad y el rol docente en la actualidad.

El primer capítulo, *Reafirmación de Identidades Culturales mediante Procesos Pedagógicos en el aula ecuatoriana*, presenta un proyecto que utiliza artefactos digitales como mediadores para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. La propuesta articula prácticas pedagógicas que reconocen la diversidad del país y la importancia de que los jóvenes se apropien de su patrimonio simbólico. A través de actividades creativas y reflexivas, la experiencia demuestra que la tecnología no es un fin, sino una herramienta para recuperar la memoria colectiva, fomentar la autonomía y promover una comprensión crítica de la interculturalidad.

El segundo capítulo, *Del aula al texto*, narra el recorrido formativo desarrollado en el ámbito del cine y la producción audiovisual con estudiantes universitarios. El autor comparte cómo la práctica docente, al encontrarse con perfiles diversos, se vuelve un ejercicio de acompañamiento personalizado donde el reto principal es lograr que los estudiantes conecten su vivencia creativa con procesos de escritura y análisis reflexivo. La experiencia evidencia que el tránsito del aula al texto es también un proceso de construcción identitaria, profesional y emocional, tanto para los estudiantes como para el docente.

En su conjunto, los capítulos ofrecen una visión honesta y humana de la docencia en el Ecuador, donde la identidad cultural, la tecnología, la creatividad y la sistematización de experiencias se entrelazan para mostrar cómo los aprendizajes transformadores emergen de la práctica cotidiana. Esta obra busca convertirse en un referente para docentes, investigadores y estudiantes interesados en comprender y valorar la riqueza de las experiencias educativas que nacen en nuestras aulas.

Palabras claves: Identidad cultural; creatividad pedagógica; rol docente; sistematización de experiencias

Abstract

This work brings together two pedagogical experiences systematized in Ecuadorian educational contexts that, from their specificities, provide a deep perspective on identity, creativity, and the teaching role today.

The first chapter, *Reaffirmation of Cultural Identities through Pedagogical Processes in the Ecuadorian Classroom*, presents a project that uses digital artifacts as mediators to strengthen students' cultural identity. The proposal articulates pedagogical practices that recognize the country's diversity and the importance of young people appropriating their symbolic heritage. Through creative and reflective activities, the experience demonstrates that technology is not an end in itself, but a tool to recover collective memory, foster autonomy, and promote a critical understanding of interculturality.

The second chapter, *From the Classroom to the Text*, narrates the formative journey developed in the field of cinema and audiovisual production with university students. The author shares how teaching practice, when encountering diverse profiles, becomes an exercise in personalized accompaniment where the main challenge is to ensure that students connect their creative experience with writing processes and reflective analysis. The experience shows that the transition from classroom to text is also a process of identity, professional, and emotional construction, both for students and for the teacher.

Taken together, the chapters offer an honest and human vision of teaching in Ecuador, where cultural identity, technology, creativity, and the systematization of experiences intertwine to show how transformative learning emerges from everyday practice. This work seeks to become a reference for teachers, researchers, and students interested in understanding and valuing the richness of educational experiences born in our classrooms.

Keywords : Cultural identity; pedagogical creativity; teaching role; systematization of experiences