SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA UNEMI:

Reflexión, tecnología y desarrollo profesional docente

AUTORÍA

Alexandra Cecilia Astudillo Cobos

Víctor Hugo Cantos Luces

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Sistematización de Experiencias Educativas

Sistematización de experiencias educativas en la UNEMI: reflexión, tecnología y desarrollo profesional docente

Autores

Alexandra Cecilia Astudillo Cobos
Víctor Hugo Cantos Luces

© Ediciones RISEI, 2025.
Todos los derechos reservados.
Este libro se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución CC BY 4.0 Internacional.
Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la posición de la editorial.

Editorial: Ediciones RISEI.
Colección Sistematización de Experiencias Educativas.
Título del libro: Sistematización de experiencias educativas en la UNEMI: reflexión, tecnología y desarrollo profesional docente.
Autoría: Alexandra Cecilia Astudillo Cobos / Víctor Hugo Cantos Luces .
Edición: Primera edición.
Año: 2025.
ISBN: 978-9942-596-26-0.
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-26-0

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 Red Internacional sobre Enseñanza de la Investigación (RISEI) concibe la sistematización como una vía privilegiada para comprender, transformar y proyectar la práctica educativa. Sistematizar no es únicamente reconstruir lo ocurrido; es volver al proceso vivido, releerlo críticamente, reconocer los sentidos que emergen y convertir la experiencia en conocimiento transferible. En esta lógica, el presente libro reúne dos capítulos que, desde contextos disciplinares distintos dentro de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), comparten un mismo impulso formativo: mirar la docencia como un espacio de investigación, creatividad y construcción ética.

Aunque los capítulos se originan en áreas tan diversas como Educación Inicial y Animación Digital, ambos confluyen en un mismo horizonte pedagógico: comprender cómo se aprende en la universidad contemporánea y cómo los docentes pueden diseñar experiencias que articulen reflexión, tecnología, creatividad y desarrollo profesional. Esta convergencia responde a una necesidad urgente en las instituciones de educación superior latinoamericanas, desafiadas por transformaciones tecnológicas aceleradas, exigencias de calidad, demandas de innovación y contextos cada vez más heterogéneos.

El primer capítulo, dedicado al ecosistema estratégico del portafolio docente, se inscribe en la tradición de las prácticas de documentación reflexiva que buscan convertir el aula en un laboratorio vivo de pensamiento pedagógico. Desde la carrera de Educación Inicial de la UNEMI, se presenta una experiencia que combina escritura académica, coevaluación, análisis de evidencias, diseño de secuencias didácticas y vinculación con el perfil de egreso. Este capítulo reconstruye la manera en que los portafolios permitieron a los estudiantes visibilizar su pensamiento, revisar sus decisiones, contrastar hipótesis sobre su práctica y desarrollar competencias investigativas. En un contexto donde la formación docente suele fragmentarse entre teoría y práctica, la sistematización muestra cómo el portafolio puede actuar como un dispositivo de integración y como puente entre el currículo, la reflexión ética y los desafíos reales de la enseñanza en educación infantil.

Por su parte, el segundo capítulo se sitúa en el campo de la Animación Digital y examina cómo la dependencia tecnológica afecta la atención, la creatividad y la construcción de la identidad artística en estudiantes universitarios. El texto recupera experiencias cotidianas del aula, registros audiovisuales, ejercicios de reflexión y análisis de productos digitales para mostrar cómo la enseñanza del arte mediado por tecnología requiere un equilibrio cuidadoso entre herramientas, sensibilidad estética y pensamiento crítico. A través de esta sistematización, el lector accede a una mirada compleja de la relación entre tecnología y aprendizaje: lejos de demonizar o romantizar el uso de dispositivos y software, el capítulo ofrece claves para comprender cómo se construye una creatividad auténtica

en entornos saturados de estímulos y automatizaciones. Esto posiciona la animación digital no solo como una disciplina técnica, sino como un campo donde se entrecruzan ética, afectividad, atención plena y autoría.

Ambas sistematizaciones están guiadas por los cinco puentes de escritura propuestos por RISEI: Apertura contextual, Problematización, Propósito, Criterios de valor y Delimitación. Este marco permite que cada capítulo mantenga no solo coherencia interna, sino también un hilo narrativo que facilita a los lectores comprender por qué y cómo se desarrolló cada experiencia, qué decisiones guiaron el proceso y cuáles fueron los aprendizajes emergentes. Al incorporar estos componentes, los capítulos avanzan más allá de una descripción lineal: construyen una lectura interpretativa y crítica, que permite identificar tensiones, aciertos, desafíos y oportunidades de mejora.

El valor de este libro radica precisamente en su diversidad articulada. Por un lado, se muestra cómo un dispositivo clásico de la formación docente —el portafolio— puede convertirse en una estrategia robusta de investigación-acción, autoevaluación y pensamiento reflexivo. Por otro, se presenta la animación digital como un espacio donde confluyen la tecnología, la práctica artística y la reflexión pedagógica, demostrando que los retos de la educación contemporánea requieren miradas interdisciplinarias. De esta forma, los capítulos dialogan entre sí y revelan que, pese a la distancia disciplinar, la docencia universitaria comparte preocupaciones comunes: la necesidad de desarrollar competencias críticas, el desafío de integrar tecnología sin perder profundidad cognitiva, la importancia de escribir sobre la propia práctica y la urgencia de formar profesionales capaces de actuar en realidades complejas e inciertas.

Este libro también expresa una apuesta institucional de la UNEMI por la escritura y la investigación docente. Sistematizar implica no solo documentar, sino producir conocimiento. En este sentido, el texto contribuye a fortalecer la cultura académica de la universidad, alentando a docentes y estudiantes a mirar sus prácticas con lentes analíticos, a transformar la experiencia en aprendizaje transferible y a participar de comunidades de práctica que reconozcan el saber pedagógico como un saber valioso y necesario. La sistematización se convierte así en un acto ético: otorga sentido al trabajo educativo, reconoce la voz de quienes enseñan y aprenden, y ofrece rutas para mejorar las experiencias formativas futuras.

Desde una perspectiva más amplia, el libro dialoga con los debates globales sobre educación en tiempos de digitalización y automatización. La pregunta ya no es si debe integrarse tecnología en el aula, sino cómo hacerlo sin sacrificar la comprensión profunda, la sensibilidad humana y el compromiso ético. Los dos capítulos muestran que la tecnología puede ser tanto una aliada como un obstáculo, dependiendo del modo en que se articula con la reflexión, la escritura, la práctica deliberada y la intencionalidad pedagógica. En un momento histórico donde las inteligencias artificiales generan imágenes, textos y simulaciones, el papel del docente como mediador ético, creativo y reflexivo se torna más relevante que nunca.

Por ello, este libro no solo documenta experiencias: ofrece orientaciones prácticas y conceptuales para docentes, investigadores, estudiantes y formadores que buscan diseñar estrategias pedagógicas más conscientes, más críticas y más humanas. Invita a repensar el sentido de aprender y enseñar en la universidad. Propone modelos concretos —el portafolio como ecosistema estratégico y la animación digital como campo reflexivo— que pueden inspirar a otros programas académicos en América Latina. Y muestra que la sistematización, bien conducida, es una herramienta poderosa para construir conocimiento desde la experiencia, fortalecer la calidad educativa y promover una docencia con sentido público.

Al lector le queda abierta la invitación a recorrer estas páginas con curiosidad y espíritu crítico. Que este libro sea un punto de partida para nuevas reflexiones, investigaciones y prácticas educativas que, desde la diversidad disciplinar, sigan alimentando el diálogo entre teoría, práctica, tecnología y humanidad. Que cada capítulo sirva como un recordatorio de que la educación universitaria es un territorio de creación colectiva, donde las experiencias que se viven, se analizan y se interpretan pueden convertirse en semillas de transformación pedagógica para las generaciones futuras.

Índice general

Prólogo i

1. Ecosistema estratégico del portafolio docente: reflexión, investigación y desarrollo profesional en educación inicial **1**
1.1. Introducción 3
1.2. Contexto de la experiencia 11
1.3. Fundamentación conceptual 16
1.4. Metodología de sistematización 18
1.4.1. Justificación teórica del conjunto 20
1.5. Desarrollo de la experiencia 27
1.5.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera 27
1.5.2. Desarrollo por competencia 28
1.5.3. Resultados de aprendizaje vinculados 30
1.5.4. Actividades y evidencias 32
1.5.5. Desarrollo y relación con los resultados de aprendizaje 33
1.5.6. Reflexión sobre la alineación curricular 34
1.6. Resultados y aprendizajes críticos 38
1.6.1. Ecosistema estratégico del portafolio docente 38
1.7. Discusión 43
1.7.1. Evaluación del Portafolio Docente 43
1.7.2. Reflexión y Transferencia 48
1.8. Conclusiones 49
1.8.1. Reflexión crítica sobre la experiencia 49

2. Dependencia tecnológica y aprendizaje creativo: reflexiones desde la enseñanza de la animación Digital **56**
2.1. Introducción 59
2.1.1. Problematización 60
2.1.2. Propósito de la sistematización 61
2.1.3. Criterios de valor 64
2.2. Contexto de la experiencia 66
2.2.1. Delimitación del objeto de estudio 67
2.2.2. Recomendaciones para profundizar 69
2.2.3. Recomendaciones para profundizar 71
2.2.4. Recomendaciones para profundizar 74
2.2.5. Recomendaciones para profundizar 77
2.2.6. Recomendaciones para profundizar 80
2.3. Metodología de sistematización 81
2.3.1. Recomendaciones para profundizar 82
2.3.2. Recomendaciones para profundizar 85
2.3.3. Recomendaciones para profundizar 87

2.4. Discusión 99
2.4.1. Estrategias núcleo implementadas 104
2.4.2. Desarrollo narrativo y conexión con resultados y evidencias . . . 104
2.4.3. Soportes del ecosistema didáctico 107
2.4.4. Desarrollo narrativo: descripción de los soportes 108
2.4.5. Contingencias y gestión de imprevistos en la experiencia 111
2.4.6. Desarrollo narrativo: contingencias aplicadas 112
2.4.7. Arquitectura del ecosistema didáctico 115
2.4.8. Estrategias aplicadas y competencias curriculares alcanzadas . . . 118
2.4.9. Instrumentos de evaluación y validez del proceso 123
2.4.10. Instrumentos aplicados 123
2.4.11. Desarrollo narrativo por instrumento 124
2.4.12. Indicadores y criterios de validez en la evaluación 127
2.4.13. Desarrollo narrativo por indicador 128
2.4.14. Organización, análisis e interpretación preliminar de las evidencias 131
2.4.15. Validez, sesgos y factibilidad en la evaluación de la experiencia . 135
2.4.16. Reflexión crítica sobre la experiencia 140
2.5. Conclusiones 141

1

Ecosistema estratégico del portafolio docente: reflexión, investigación y desarrollo profesional en educación inicial

Alexandra Cecilia Astudillo Cobos [1]

El capítulo sistematiza una experiencia formativa desarrollada en la carrera de Educación Inicial de la UNEMI orientada a fortalecer la reflexión pedagógica, la escritura académica y las competencias de investigación mediante la construcción de portafolios docentes. Se describe el contexto institucional, el problema formativo, los criterios de valor y el propósito de transformar el portafolio en un dispositivo de documentación reflexiva. A través del análisis de evidencias, diarios, rúbricas y entrevistas, se identifican aprendizajes vinculados al desarrollo profesional, la autorregulación, la ética del cuidado y la coherencia entre teoría, práctica y evaluación formativa.

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

Índice

1.1. Introducción **3**

1.2. Contexto de la experiencia **11**

1.3. Fundamentación conceptual **16**

1.4. Metodología de sistematización **18**

1.4.1. Justificación teórica del conjunto 20

1.5. Desarrollo de la experiencia **27**

1.5.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera 27

1.5.2. Desarrollo por competencia 28

1.5.3. Resultados de aprendizaje vinculados 30

1.5.4. Actividades y evidencias 32

1.5.5. Desarrollo y relación con los resultados de aprendizaje 33

1.5.6. Reflexión sobre la alineación curricular 34

1.6. Resultados y aprendizajes críticos **38**

1.6.1. Ecosistema estratégico del portafolio docente 38

1.7. Discusión **43**

1.7.1. Evaluación del Portafolio Docente 43

1.7.2. Reflexión y Transferencia 48

1.8. Conclusiones **49**

1.8.1. Reflexión crítica sobre la experiencia 49

1.1. Introducción

Apertura contextual

Durante el segundo semestre del año 2025, la asignatura de didáctica general de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) implementó una experiencia de construcción de portafolios docentes orientada al desarrollo profesional y a la investigación en el aula. La propuesta buscó articular formación teórica, práctica pedagógica y producción de evidencias, de modo que los estudiantes aprendieran a documentar sistemáticamente su desempeño, analizar su toma de decisiones y relacionar la intervención didáctica con resultados observables. En este marco, el portafolio funcionó como componente práctico de evaluación integrador de planificación, acción, reflexión, habilitando procesos metacognitivos que convirtieron la práctica habitual en escenarios de indagación pedagógica (Schön, 1992). El contexto institucional —con énfasis en evaluación formativa y vinculación con la escuela— favorece una mirada situada del aprendizaje profesional, reconociendo al aula como espacio de producción de conocimiento y al portafolio como su traza argumentada.

Problematización

El problema formativo que motivó la experiencia puede sintetizarse así: la brecha entre una formación inicial centrada en contenidos y la necesidad de desarrollar competencias para investigar la propia práctica, argumentar con evidencias y sostener una identidad docente reflexiva. Con frecuencia, los procesos de evaluación reducen el portafolio a un repositorio de productos, sin activar su potencial como herramienta de indagación, autorregulación y mejora (Darling-Hammond & Snyder, 2017; Klenowski, 2004). Esta reducción empobrece la toma de decisiones didácticas, dificulta la formulación de problemas investigables del aula y limita la escritura académica que comunica hallazgos. En consecuencia, los estudiantes avanzan en horas de práctica, pero no siempre fortalecen su capacidad para explicar por qué hacen lo que hacen, ni para contrastar sus hipótesis con datos del aula. Así, el desafío no es “llenar un portafolio”, sino transformarlo en un proceso reflexivo y analítico que conecte teoría, evidencia y mejora pedagógica (Zeichner & Wray, 2001).

Propósito de la sistematización

Esta sistematización tiene un doble propósito. Primero, comprender y documentar cómo la construcción de portafolios docentes, diseñada con secuencias de reflexión guiada, coevaluación y escritura académica, favorece el desarrollo profesional de futuros maestros de Educación Inicial en UNEMI. Segundo, analizar en qué medida el portafolio activa competencias de investigación en el aula: problematizar situaciones, definir objetivos de mejora, recolectar y organizar evidencias, interpretar resultados y comunicar aprendizajes de forma estructurada. La intención es convertir una práctica evaluativa extendida en modelo formativo transferible, donde la documentación reflexiva y la escritura académica funcionen como prácticas discursivas que construyen identidad profesional e investigadora (Carlino, 2005; Hyland, 2009). En suma, la sistematización busca hacer visible lo que se aprende cuando se documenta con rigor, y cómo se aprende a investigar cuando el aula se analiza con criterios claros.

La sistematización parte de un problema formativo evidente en la práctica universitaria: la débil articulación entre la formación inicial docente, el desarrollo profesional continuo y la investigación en el aula. A menudo, los procesos formativos se concentran en la transmisión teórica, dejando en segundo plano la reflexión crítica sobre la práctica y la construcción de evidencias que respalden el aprendizaje pedagógico. Esta brecha limita la capacidad de los futuros docentes para analizar su desempeño, identificar problemas y generar propuestas de mejora. Diversos estudios sobre portafolios docentes (Darling-Hammond & Snyder, 2017; Klenowski, 2004); han demostrado que su implementación favorece la autorreflexión, la evaluación auténtica y la consolidación de una identidad profesional comprometida con la innovación educativa. En la experiencia desarrollada, esta herramienta se configuró no solo como un dispositivo de evaluación, sino como una metodología de investigación-acción pedagógica que conecta la teoría con la realidad escolar.

El propósito de la sistematización es comprender y documentar la experiencia de construcción de portafolios docentes en la carrera de Educación Inicial de la UNEMI durante el 1er semestre del 2025, analizando cómo esta estrategia pedagógica contribuye al desarrollo profesional, la reflexión sobre la práctica y la investigación en el aula. Se busca, además, identificar las transformaciones en las competencias investigativas, comunicativas y reflexivas de las participantes, así como evaluar sus percepciones sobre el uso del portafolio como herramienta de aprendizaje profesional. Este doble enfoque —formativo

y analítico— pretende ofrecer un modelo transferible para otras carreras de educación, en las que la escritura, la observación y la documentación del proceso docente constituyen ejes de formación investigativa.

Criterios de valor

La experiencia adquiere valor por su innovación didáctica, su impacto formativo y su posible transferibilidad. Innovación: el portafolio se redefinió como narrativa de aprendizaje basada en evidencias, estructurada con ciclos reflexivos y apoyada en coevaluación entre pares y rúbricas analíticas. Esta arquitectura convierte la reflexión en argumentación con datos, favoreciendo decisiones pedagógicas informadas. Impacto: se espera mejora en tres planos—cognitivo (lectura de situaciones de aula y categorización de evidencias), procedimental (registro, análisis y escritura de hallazgos) y actitudinal (autoeficacia y ética de la responsabilidad profesional). Transferibilidad: los componentes son de bajo costo y alta claridad (formatos de evidencia, guías de observación, plantillas de análisis y criterios de logro), lo que facilita su adopción en otras asignaturas y ciclos de práctica. En síntesis, el valor reside en enseñar a pensar pedagógicamente escribiendo con evidencias y a escribir con sentido pedagógico a partir de problemas reales.

La relevancia de esta experiencia radica en que promueve una pedagogía de la reflexión sistemática, donde el portafolio se convierte en un puente entre la formación inicial y la práctica profesional. Siguiendo a Carlino (2005) y Hyland (2009), la escritura y la documentación no son solo medios de evaluación, sino prácticas discursivas que construyen identidad docente e investigadora. En este sentido, la construcción del portafolio propició espacios de diálogo, análisis colaborativo y autoevaluación crítica, fomentando la conciencia del propio proceso de aprendizaje. A nivel institucional, la experiencia aportó al fortalecimiento de la cultura de investigación pedagógica y generó insumos para repensar la evaluación formativa desde un enfoque reflexivo, ético y transformador.

El valor innovador de esta experiencia reside en haber convertido el portafolio —tradicionalmente empleado como repositorio de evidencias— en un instrumento de indagación y desarrollo profesional. La innovación se expresó en cuatro dimensiones complementarias: (1) la estructuración del portafolio como narrativa de aprendizaje, donde las estudiantes organizaron su práctica según etapas del ciclo reflexivo de Gibbs; (2) la integración de la investigación en el aula mediante registros sistemáticos de observación y microanálisis de la enseñanza; (3) la retroalimentación entre pares y la coevaluación formativa,

que potenciaron la autoeficacia profesional y la colaboración; y (4) la inclusión de diarios reflexivos digitales, que permitieron explorar emociones, dilemas y aprendizajes durante la práctica docente. Este enfoque integrador transformó el portafolio en un proceso de construcción de conocimiento y no en un simple producto evaluativo (Darling-Hammond & Snyder, 2017; Zeichner & Wray, 2001).

En cuanto a su impacto, la experiencia produjo avances significativos. Las estudiantes demostraron una mayor capacidad para analizar críticamente su práctica, formular preguntas de investigación y tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Asimismo, se fortalecieron competencias en redacción académica, gestión de información y comunicación profesional. En términos institucionales, la sistematización permitió visibilizar buenas prácticas docentes y aportó a la creación de un banco de portafolios digitales como recurso para la formación investigativa. Estos resultados confirman que el portafolio, concebido como dispositivo reflexivo y de investigación, promueve aprendizajes profundos y sostenibles en la formación de docentes para la primera infancia.

Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio se delimita a la implementación y evaluación de portafolios docente de la asignatura de didáctica general en la carrera de Educación Inicial de la UNEMI, durante el 1er semestre de 2025, con una muestra de aproximadamente 100 estudiantes del 3er semestre . El corpus analítico incluye portafolios digitales completos, rúbricas de evaluación, diarios reflexivos, registros de observación y entrevistas semiestructuradas al cierre del proceso. Este recorte temporal, poblacional y material permite focalizar el análisis en la relación entre documentación reflexiva y competencias de investigación en el aula, manteniendo coherencia con los objetivos formativos del programa. Delimitar con precisión el objeto de estudio —tal como señalan los enfoques cualitativos— acota el fenómeno y aumenta el rigor interpretativo (Flick, 2014); en la lógica de la sistematización, fijar límites claros fortalece la transferibilidad del conocimiento producido (Jara, 2018a).

Párrafo de integración

Integradas, estas cinco piezas configuran una Introducción articulada: la Apertura contextual enmarca la experiencia y su sentido; la Problematización define el déficit formativo que el portafolio busca superar; el Propósito clarifica qué aprendizajes pretende consolidar y cómo lo hará; los Criterios de valor justifican por qué el dispositivo es relevante

y replicable; y la Delimitación fija el alcance metodológico que garantiza la calidad del análisis. Con esta base, el capítulo desarrollará el método de implementación, los resultados en términos de competencias y productos, la discusión frente a la literatura y las conclusiones orientadas a la mejora y sostenibilidad curricular.

En síntesis, la presente sistematización busca comprender cómo la construcción de portafolios docentes favorece el desarrollo profesional, la autorreflexión y la investigación en el aula en la formación inicial docente. Esta introducción, al integrar los cinco puentes de escritura, establece el marco conceptual y metodológico para el análisis que se desarrolla en los siguientes apartados del capítulo, donde se expondrán los hallazgos, aprendizajes y transformaciones derivadas de la experiencia. Con ello, se pretende aportar no solo al mejoramiento de la práctica formativa en Educación Inicial, sino también al debate sobre el papel del docente como investigador de su propia práctica.

Recomendaciones de mejora

- Ampliar el contexto institucional: incluir información sobre el modelo pedagógico de la UNEMI y su relación con la formación reflexiva y basada en competencias.
- Profundizar la conexión teoría–práctica: añadir ejemplos de evidencias de portafolios (fragmentos reflexivos o extractos de planes de clase analizados).
- Equilibrar las citas teóricas: integrar referencias latinoamericanas recientes (2020–2024) sobre portafolios e investigación docente, como De Lella (1999) o Moyano y Blanco (2021).
- Cierre proyectivo: vincular el tema del portafolio con los ODS 4 y 17, destacando su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida y a la cooperación académica.

El módulo anterior permitió comprender la experiencia de construcción de portafolios docentes como un proceso formativo transformador, en el que las estudiantes de Educación Inicial aprendieron a documentar, analizar y comunicar su práctica pedagógica. Se abordaron los componentes esenciales del contexto institucional, el problema formativo, los propósitos de la sistematización y los criterios de valor que sustentan la relevancia de la experiencia. Este recorrido permitió reconocer al portafolio no solo como instrumento evaluativo, sino como un espacio de indagación reflexiva que articula teoría, práctica y mejora docente.

En el presente módulo se transita del relato narrativo al plano conceptual y operativo. El objetivo es profundizar en las dimensiones teóricas, metodológicas y valorativas que organizan la experiencia, describiendo las categorías analíticas que orientan el proceso, los métodos de verificación aplicados y los criterios de validez que garantizan su coherencia científica. Este cambio de registro marca el paso de la descripción vivida a la construcción sistemática del conocimiento, donde cada decisión pedagógica se interpreta desde fundamentos teóricos y epistemológicos sólidos.

Identificación de conceptos estructurantes

La implementación y evaluación de portafolios docentes en la carrera de Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) se sustenta en un conjunto de conceptos estructurantes que otorgan sentido pedagógico, investigativo y ético a la experiencia. Los principales conceptos que orientan esta sistematización son: portafolio docente, reflexión pedagógica, evaluación formativa, investigación-acción, alfabetización académica, competencias profesionales y ética del cuidado. Estos conceptos constituyen los pilares epistemológicos y metodológicos que explican cómo el portafolio se convierte en una herramienta de aprendizaje integral, de autoevaluación y de mejora continua en la formación de las futuras maestras.

Los conceptos fueron seleccionados porque permiten articular tres planos fundamentales del proceso: el plano formativo, asociado al desarrollo profesional de las estudiantes; el plano epistemológico, que legitima la práctica como fuente de conocimiento pedagógico; y el plano metodológico, que da coherencia a la evaluación de las competencias a través de evidencias reflexivas y narrativas. En esta experiencia, el portafolio se asume como un medio para integrar docencia, investigación y ética, lo que responde a las políticas institucionales de calidad educativa y a la necesidad de construir una práctica reflexiva y contextualizada en los programas de formación inicial docente.

Conceptos estructurantes y su fundamentación

1. Portafolio docente.

2. El portafolio, para Shulman (1998), es ante todo evidencia de la “firma” profesional: una curaduría intencional del saber hacer docente. Zeichner y Wray (2001) lo perfilan como dispositivo de aprendizaje y evaluación que promueve agencia y reflexión; Klenowski (2004) acentúa su dimensión identitaria y cultural; Barrett (2007) subraya el

giro digital, donde la autoría y la narrativa visual amplían la evidencia. En formación inicial, Darling-Hammond y Snyder (2017) lo encuadran en la evaluación auténtica, conectando desempeño y contexto. Síntesis: frente a la visión "archivo de productos", los enfoques contemporáneos lo conciben como artefacto epistemológico (construye conocimiento), ético (visibiliza decisiones) y socio-técnico (integra tecnologías y audiencias). Para UNEMI, esto implica diseñar portafolios como curadurías con sentido: criterios claros, propósito comunicativo y trazabilidad entre planificación, intervención y aprendizaje infantil.

Reflexión pedagógica

Schön (1992) distingue la reflexión en la acción y sobre la acción, base del profesional reflexivo. Brookfield (2017) amplía el campo con lentes críticos (propio, estudiantes, colegas, literatura) para evitar la autoindulgencia. Kemmis y McTaggart (2014) integran la reflexión en ciclos de investigación-acción con foco emancipador. Coincidencias: la reflexión es sistemática, situada y dialógica; divergencias: su foco (técnico-práctico en Schön; crítico-político en Brookfield/Kemmis). En Educación Inicial, donde lo afectivo y lo situacional pesan, combinar lentes prácticos y críticos fortalece decisiones pedagógicas con evidencia (registros de aula, rúbricas) y con conciencia ética (familias, diversidad).

Evaluación formativa

Black y Wiliam (2018) definen la evaluación formativa como evidencia para ajustar la enseñanza en tiempo real. Hattie y Timperley (2007) precisan la retroalimentación en tres preguntas ("¿hacia dónde voy?", "¿cómo voy?", "¿qué sigue?") y advierten que su impacto depende de la claridad de metas. Carless y Boud (2018) y Carless y Winstone (2020) desplazan el énfasis del feedback que se entrega al feedback que el estudiante usa (feedback literacy). Convergencia: la evaluación formativa necesita criterios explícitos, tareas de uso del feedback y ciclos de revisión; implicación para portafolios: rúbricas transparentes, espacios de coevaluación, y meta-feedback (plan de mejora evidenciado en nuevas iteraciones).

Investigación-acción

Lewin introdujo la idea de investigación-acción; Kemmis y McTaggart (2014) la reformulan como praxis crítica (planear-actuar-observar-reflexionar) para transformar contextos. Cochran-Smith y Lytle (2009) sostienen que el docente investiga su saber profesional; Jara (2018a) añade la sistematización como lectura crítica de experiencias para producir conocimiento situado. Diferencias: la investigación-acción enfatiza cambio y ciclos; la sistematización, memoria pedagógica y reconstrucción de sentido. En UNEMI, el portafolio es el lugar metodológico donde se alojan datos, decisiones y explicaciones, permitiendo triangulación entre tareas, evidencias y narrativas.

Alfabetización académica

Carlino (2005) concibe la alfabetización académica como mediación para aprender y pensar; Hyland (2016) la enfoca desde los géneros discursivos (propósito, audiencia, movimiento retórico); Lea y Street (2006) la problematizan como práctica social (no solo técnica), sensible a poder y cultura institucional. Wingate (2015) propone integrarla en la disciplina, no como apoyo periférico. Para portafolios, esto se traduce en enseñar géneros de aula (diario reflexivo, informe de diseño didáctico, estudio de caso) con andamiajes retóricos, citación ética y audiencia real (pares, tutores, comunidad).

Competencias profesionales

Tobón (2020) define competencias como actuaciones integrales (saber ser, saber conocer, saber hacer, saber convivir) en situaciones retadoras; Mulder (2014) agrega el énfasis en desempeño demostrado y evidencias; Rychen y Salganik (2003) destacan su transferibilidad. Tensiones: modelos más normativos (listas de competencias) vs. enfoques situados (desempeños en contexto). En Educación Inicial, la competencia se valida en la acción (planificación sensible, interacciones de calidad, evaluación del aprendizaje infantil), y el portafolio permite evidenciar desempeño y reflexión con trazabilidad.

Ética del cuidado

Gilligan (2020) y Noddings (2013) posicionan la ética del cuidado como fundamento relacional del actuar docente; Tronto (2013) expande a dimensiones cívicas (atención, responsabilidad, competencia, capacidad de respuesta). Aplicado al portafolio, esto obliga

a documentar decisiones responsables con niños y familias, resguardos éticos (consentimiento, privacidad) y justificaciones pedagógicas. En el contexto de Educación Inicial, la ética del cuidado no es adorno: orienta las prioridades didácticas y legitima criterios de evaluación (bienestar, inclusión, dignidad).

Estos conceptos estructurantes organizan la experiencia en torno a un modelo de formación integral y situada, donde el portafolio docente es el eje articulador entre teoría, práctica y ética profesional. Cada concepto cumple una función complementaria: la reflexión pedagógica da sentido a la acción; la evaluación formativa garantiza la mejora continua; la investigación-acción otorga validez científica; la alfabetización académica fortalece la comunicación del conocimiento; y la ética del cuidado sustenta la dimensión humana de la enseñanza. En conjunto, estos fundamentos consolidan un marco teórico que permitirá, en los siguientes puentes, definir las dimensiones, indicadores y métodos de evaluación que estructuran la sistematización de la experiencia.

1.2. Contexto de la experiencia

Formulación de dimensiones y subdimensiones

En una sistematización, las dimensiones funcionan como ejes analíticos que ordenan la complejidad de la experiencia y permiten traducir conceptos en campos de observación verificables. Lejos de ser categorías abstractas, son "puentes operativos" entre teoría, datos y sentido pedagógico (Flick, 2014; Jara, 2018a). En este caso, las dimensiones organizan el dispositivo del portafolio docente como práctica situada de aprendizaje, evaluación y producción de conocimiento profesional, garantizando una lectura triangular de la experiencia: pedagógica, investigativa y ética. Así, el presente puente transforma los conceptos estructurantes en dimensiones y subdimensiones con potencial evaluativo y formativo, facilitando la construcción posterior de indicadores.

Dimensiones propuestas (derivadas de los conceptos estructurantes)

1. **Dimensión pedagógico-didáctica** (planificación, mediación y evaluación formativa).

2. **Dimensión investigativa-reflexiva** (indagación de la práctica y toma de decisiones con evidencia).

3. **Dimensión comunicativo-discursiva** (escritura académica, géneros profesionales y argumentación).

4. **Dimensión ética del cuidado e identidad profesional** (responsabilidad, empatía y ética de la autoría).

Dimensión pedagógico-didáctica

Esta dimensión aborda el diseño de secuencias, la mediación en aula y la evaluación formativa que sostienen el aprendizaje documentado en el portafolio. Desde una visión de currículo como proceso (Stenhouse, 1987) y de docencia como indagación (Elliott, 1993b), se concibe la planificación como hipótesis de trabajo, abierta a ajustes en función de evidencias y retroalimentaciones. La mejora se apoya en ciclos de realimentación con criterios explícitos y tareas de uso del feedback, no solo en su entrega (Black & Wiliam, 2018). En contextos institucionales, esta dimensión dialoga con las prioridades de cambio y liderazgo pedagógico (Bolívar, 2012b; Fullan, 2007), articulando decisiones micro (aula) y meso (carrera). Subdimensiones: a) Planificación situada; b) Mediación y andamiaje; c) Evaluación formativa y co/auto-evaluación.

Dimensión investigativa-reflexiva

Se centra en la indagación sistemática de la práctica: formular preguntas, recoger datos de aula (anecdotarios, registros de interacción, producciones de niños), analizarlos y decidir en consecuencia. Retoma los ciclos de investigación-acción (planear-actuar-observar-reflexionar) con foco emancipador (Kemmis & McTaggart, 2014) y la noción del profesional reflexivo (Schön, 1992). La reflexión se entiende como práctica dialógica con pares y literatura; y la toma de decisiones, como acto argumentado ante dilemas reales. La dimensión habilita, además, un aprendizaje colectivo propio de comunidades de práctica (Wenger, 1998), haciendo del portafolio una memoria analítica compartida. Subdimensiones: a) Formulación de problemas pedagógicos; b) Recolección/triangulación de evidencias; c) Metarreflexión y toma de decisiones.

Dimensión comunicativo-discursiva

Comprende la escritura académica y los géneros profesionales que vertebran el portafolio (diario reflexivo, informe de diseño, estudio de caso breve). Desde la alfabetización

académica como práctica social situada, se enseña a escribir para una audiencia y propósito específicos, con movimientos retóricos pertinentes (Carlino, 2005; Hyland, 2016). La evaluación formativa de la escritura usa criterios explícitos (coherencia, evidencias, voz argumentativa, citación ética), y promueve la coevaluación para fortalecer la legibilidad y el uso de fuentes. Esta dimensión garantiza la trazabilidad entre lo que se hace y cómo se argumenta que se hizo, núcleo del valor público del portafolio. Subdimensiones: a) Géneros y propósitos; b) Argumentación con evidencias; c) Ética de citación y estilo académico.

Dimensión ética del cuidado e identidad profesional

Integra valores y disposiciones profesionales que orientan el juicio pedagógico en Educación Inicial. La ética del cuidado (Gilligan, 2020; Noddings, 2013) sitúa la atención al bienestar, la dignidad y la diversidad de los niños como criterios de primera línea; y la responsabilidad se extiende a familias y comunidad. La identidad profesional se construye relacionalmente y se expresa en decisiones respetuosas, en la autoría responsable del portafolio (consentimientos, anonimización) y en la sensibilidad hacia dilemas reales. Esta dimensión conecta con la cultura institucional y las políticas de calidad, en clave de liderazgo moral (Bolívar, 2012a).

Subdimensiones: a) Cuidado y justicia relacional; b) Responsabilidad y resguardo de datos; c) Compromiso e identidad profesional. Las entradas del portafolio justifican la no publicación de ciertos materiales por preservar la privacidad familiar; se adjunta formulario de consentimiento y se describe el criterio seguido.

Las cuatro dimensiones y sus subdimensiones configuran un mapa operativo para leer la experiencia de portafolios: lo pedagógico (diseño-mediación-feedback), lo investigativo (problemas-evidencias-decisiones), lo discursivo (escritura-géneros-argumentación) y lo ético (cuidado-responsabilidad-identidad). En conjunto, ofrecen una mirada holística y validable del proceso (Stake, 1995; Yin, 2014), y preparan la construcción de indicadores que permitan documentar progresos, comprender variaciones y sustentar decisiones de mejora en la carrera. Este andamiaje asegura coherencia entre teoría, práctica y evidencias, habilitando un cierre interpretativo sólido en los módulos siguientes.

Los indicadores, en el marco de la sistematización de experiencias pedagógicas, son referentes empíricos que traducen conceptos en evidencias observables, permitiendo valorar tanto los procesos como los resultados de una práctica educativa (Flick, 2014; Ja-

ra, 2018b). En el caso de la implementación de portafolios docentes, estos indicadores se convierten en herramientas críticas para medir su necesidad, aplicabilidad e impacto, dimensiones que trascienden la mera evaluación técnica para abordar la profundidad formativa, reflexiva y ética de la experiencia.

En primer lugar, los indicadores de necesidad permiten determinar el grado en que el uso de portafolios responde a demandas reales de mejora pedagógica y de fortalecimiento de las competencias profesionales docentes. Estos indicadores ayudan a identificar brechas entre las prácticas tradicionales —centradas en la transmisión de contenidos— y las exigencias contemporáneas de una docencia reflexiva y situada (Schön, 1992; Stenhouse, 1987). En este sentido, la necesidad se expresa cuando el portafolio emerge como respuesta estratégica a carencias en la evaluación formativa, la planificación coherente y la metacognición del propio aprendizaje docente. Por ejemplo, un indicador de necesidad puede ser: *"El portafolio permite identificar dificultades persistentes en la conexión entre planificación, mediación y evaluación formativa."*

En segundo término, los indicadores de aplicabilidad evalúan la funcionalidad pedagógica del portafolio dentro de los entornos reales de formación y docencia. Estos indicadores no se limitan a verificar si se implementó el recurso, sino a valorar cómo se integró en los ciclos de planificación, acción, evaluación y reflexión (Elliott, 1993a; Kemmis & McTaggart, 2014). La aplicabilidad se manifiesta cuando el portafolio opera como dispositivo integrador que articula teoría y práctica, convirtiendo la documentación pedagógica en una forma de indagación profesional. En este plano, los indicadores apuntan a observar la frecuencia, calidad y coherencia con que los docentes o estudiantes emplean el portafolio como herramienta de autorregulación y toma de decisiones. Un ejemplo de indicador sería: *"El portafolio evidencia la integración de retroalimentaciones en el rediseño de secuencias didácticas."*

Finalmente, los indicadores de impacto permiten estimar el alcance transformador del uso del portafolio en la formación docente. Este nivel de medición se vincula con la capacidad del portafolio para generar aprendizajes sostenibles, cambios actitudinales y consolidación de comunidades de práctica (Fullan, 2007; Wenger, 1998). El impacto se observa cuando la experiencia deja de ser un ejercicio evaluativo y se convierte en una práctica cultural e institucional que favorece la innovación educativa. En este caso, los indicadores consideran el grado de desarrollo metacognitivo, la transferencia de aprendizajes a otros contextos y la apropiación ética de la reflexión profesional. Ejemplo de

ello podría ser: *"El uso del portafolio favorece la autoevaluación docente y el rediseño colaborativo de estrategias pedagógicas con base en evidencias."*

En el contexto de la UNEMI, estos tres tipos de indicadores —necesidad, aplicabilidad e impacto— adquieren especial relevancia al enmarcarse en una política institucional de evaluación formativa y vinculación con la escuela. El portafolio funcionó como espacio de integración entre teoría y práctica, donde los docentes en formación se reconocieron como investigadores de su propia acción. Al registrar, analizar y reinterpretar sus experiencias, desarrollaron procesos metacognitivos que transformaron la práctica habitual en un escenario de indagación pedagógica y ética profesional. En consecuencia, los indicadores dejan de ser simples métricas y se convierten en dispositivos de aprendizaje organizacional, orientados a la mejora continua y a la construcción de saber pedagógico situado (Bolívar, 2012c; Jara, 2018c).

Desde esta mirada, los indicadores permiten evidenciar la evolución del pensamiento profesional docente: cómo se pasa de registrar actividades a interpretar significados; de aplicar técnicas a comprender contextos; y de reproducir estrategias a construir conocimiento pedagógico. En suma, son herramientas epistémicas y éticas que acompañan el desarrollo del juicio profesional, la capacidad crítica y la identidad docente, garantizando que la evaluación del portafolio no se limite a medir productos, sino a revelar procesos de transformación y conciencia pedagógica.

Indicadores por dimensión del portafolio docente

Dimensión pedagógico–didáctica

Evalúa la capacidad del docente en formación para planificar, mediar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva contextual, creativa y reflexiva.

Indicadores de necesidad

Reconoce la necesidad de integrar el portafolio como herramienta de coherencia entre planificación, ejecución y evaluación. Identifica debilidades en la articulación entre objetivos, metodologías y evaluación formativa.

Indicadores de aplicabilidad

Diseña y documenta secuencias didácticas contextualizadas en el portafolio, evidenciando adecuación a las características de los niños. Integra retroalimentaciones del tutor

o pares en el rediseño de estrategias pedagógicas. Usa el portafolio como evidencia de su proceso de mejora en la mediación y gestión del aula.

Indicadores de impacto

Transforma las prácticas de aula en escenarios de innovación pedagógica a partir del análisis reflexivo contenido en el portafolio.

Demuestra autonomía en la toma de decisiones didácticas basadas en la evaluación formativa.

Evidencia un cambio sostenido en su manera de planificar y evaluar, centrando el aprendizaje en el niño como sujeto activo.

Dimensión investigativa–reflexiva

Analiza la capacidad del docente para investigar su práctica, generar conocimiento pedagógico y convertir la reflexión en acción transformadora.

1.3. Fundamentación conceptual

Indicadores de necesidad

Reconoce la importancia del portafolio como espacio de documentación y análisis sistemático de la práctica.

Identifica limitaciones en la observación y registro de evidencias pedagógicas.

Indicadores de aplicabilidad

Registra en el portafolio observaciones, problemas detectados y decisiones tomadas durante la enseñanza.

Formula preguntas de investigación vinculadas a su experiencia de aula y las analiza con respaldo teórico.

Sistematiza los hallazgos del proceso reflexivo, vinculándolos con mejoras concretas en su práctica.

Indicadores de impacto

Construye una postura investigativa permanente ante la práctica pedagógica.

Participa en espacios colaborativos de indagación y coevaluación con sus pares.

Contribuye con innovaciones metodológicas o informes reflexivos que alimentan la mejora institucional.

Dimensión comunicativo–discursiva

Valora la competencia del docente en la producción de discursos académicos, narrativos y profesionales como medio de construcción de sentido y comunicación de la práctica.

Indicadores de necesidad

Reconoce dificultades para comunicar por escrito los procesos pedagógicos con rigor académico.

Identifica la escritura como un componente esencial de la reflexión profesional.

Indicadores de aplicabilidad

Redacta textos académicos en el portafolio (diarios, informes, ensayos) con estructura lógica y respaldo teórico.

Aplica normas de citación y referencias conforme a la APA (7ª edición).

Utiliza un lenguaje inclusivo, claro y coherente con la ética comunicativa docente.

Indicadores de impacto

Integra la escritura académica como herramienta de metacognición y sistematización profesional.

Difunde los aprendizajes de su experiencia mediante presentaciones, artículos o espacios de socialización.

Contribuye al desarrollo de una cultura de comunicación científica y pedagógica en su entorno formativo.

Dimensión ética del cuidado e identidad profesional

Explora la dimensión axiológica de la práctica docente, centrada en el compromiso ético, el respeto por la infancia y la responsabilidad social del educador.

Indicadores de necesidad

Reconoce tensiones éticas presentes en la práctica docente y la necesidad de abordarlas desde la reflexión.

Identifica el cuidado como valor transversal en la formación y evaluación pedagógica.

Indicadores de aplicabilidad

Evidencia, en su portafolio, decisiones pedagógicas fundamentadas en principios de respeto, equidad y empatía.

Asegura la confidencialidad de la información y el consentimiento informado en las prácticas educativas.

Integra el enfoque de derechos y diversidad en sus actividades planificadas.

Indicadores de impacto

Construye una identidad docente basada en el cuidado, la justicia relacional y la responsabilidad social.

Influye positivamente en el clima ético de su entorno institucional o de aula.

Promueve acciones de vinculación educativa que reflejan compromiso con el bienestar infantil y comunitario.

Los indicadores formulados permiten medir el valor educativo integral del portafolio, no solo como instrumento evaluativo, sino como espacio de transformación y aprendizaje profesional. A nivel de necesidad, los indicadores evidencian las carencias que justifican su implementación; en la aplicabilidad, muestran cómo se concreta su uso en la práctica docente; y en el impacto, reflejan la huella formativa, ética e institucional que deja su adopción.

En suma, los indicadores operan como trazadores del cambio educativo: permiten observar cómo el portafolio se convierte en una herramienta que transforma la práctica cotidiana en investigación pedagógica, favorece la reflexión metacognitiva y consolida una identidad docente más ética, comunicativa y socialmente comprometida (Fullan, 2007; Schön, 1992) .

1.4. Metodología de sistematización

En toda sistematización educativa, las fuentes y métodos de verificación constituyen los pilares que otorgan rigor y validez al proceso interpretativo. Las fuentes son los registros, documentos o testimonios que aportan información sobre la experiencia; los métodos

de verificación, por su parte, son las estrategias que garantizan la confiabilidad y coherencia de los datos obtenidos. Como señala Jara (2018b), la solidez de una sistematización radica en "la capacidad de dialogar con las evidencias, más que en su cantidad", puesto que cada fuente revela una mirada situada del aprendizaje. Así, en la experiencia de implementación de portafolios docentes en la UNEMI, las fuentes y métodos fueron concebidos como dispositivos complementarios que aseguraron la trazabilidad del proceso y la consistencia entre los resultados y la práctica pedagógica analizada.

En esta experiencia se trabajó con tres fuentes principales de información:

1. Los portafolios docentes elaborados por los maestrantes de Educación Inicial,

2. Las entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes, tutores y coordinadores, y

3. Los instrumentos de evaluación y rúbricas institucionales aplicadas durante el semestre.

Cada fuente permitió recoger evidencias específicas sobre las dimensiones evaluadas —pedagógico-didáctica, investigativa-reflexiva, comunicativo-discursiva y ética del cuidado—, y fue sometida a métodos de verificación cualitativa y triangulación de información para fortalecer la validez del análisis.

Los portafolios docentes fueron la fuente primaria más relevante, pues sintetizan la interacción entre planificación, acción, evaluación y reflexión. Su análisis se desarrolló mediante una revisión documental estructurada, orientada a identificar la coherencia entre los registros de práctica, las reflexiones narrativas y los productos finales. Este método permitió contrastar las evidencias con los indicadores de aplicabilidad e impacto previamente definidos. Según Stake (1995), la revisión de documentos pedagógicos no solo permite reconstruir la experiencia, sino también "comprender las lógicas internas de las decisiones del sujeto investigador-docente". Así, el portafolio funcionó simultáneamente como evidencia y método, ofreciendo un espejo reflexivo de los procesos formativos vividos.

Las entrevistas y grupos focales, en cambio, proporcionaron una comprensión profunda de las percepciones y significados atribuidos al portafolio como dispositivo formativo. Se utilizó el análisis temático interpretativo, técnica que, como sostiene Flick (2014), posibilita captar la diversidad de perspectivas y contrastarlas con los supuestos teóricos

iniciales. La triangulación entre las voces de docentes, tutores y estudiantes permitió verificar la convergencia o disonancia entre los discursos institucionales y las prácticas reales de aula. A través de este método, se identificaron indicadores de necesidad —como la falta inicial de criterios claros de autoevaluación— y de impacto —como el reconocimiento del portafolio como herramienta de crecimiento profesional y ético.

Por su parte, las rúbricas y registros institucionales constituyeron fuentes de validación cuantitativa y cualitativa del proceso. A partir de la comparación entre las calificaciones obtenidas y los niveles de reflexión documentados, se aplicó un método de verificación cruzada (Yin, 2014), orientado a asegurar la correspondencia entre los logros declarados y las evidencias mostradas. Este procedimiento no buscó confirmar resultados de manera mecánica, sino contrastar la consistencia entre los distintos planos del proceso formativo: la planificación curricular, la mediación docente y la documentación reflexiva. La presencia de indicadores homogéneos en las distintas fuentes fortaleció la credibilidad del estudio y su pertinencia metodológica.

En síntesis, el uso combinado de fuentes narrativas, documentales e institucionales, junto con métodos de verificación basados en triangulación, revisión cruzada y análisis interpretativo, otorgó robustez epistemológica a la sistematización. Esta integración permitió no solo reconstruir el proceso vivido, sino también valorar su sentido formativo y ético, en consonancia con la idea de que el conocimiento pedagógico se construye desde la práctica reflexiva y el diálogo entre evidencias (Flick, 2014; Jara, 2018a; Yin, 2014). En este sentido, las fuentes no se limitaron a verificar datos, sino que contribuyeron activamente a comprender cómo el portafolio se convirtió en una herramienta de transformación profesional en el contexto universitario ecuatoriano.

1.4.1. Justificación teórica del conjunto

Justificación de conceptos y dimensiones

El proceso de sistematización de la experiencia sobre la implementación de portafolios docentes en la carrera de Educación Inicial de la UNEMI se fundamenta en una concepción reflexiva, situada y transformadora de la formación docente. El portafolio se entiende como un dispositivo pedagógico y metacognitivo que permite documentar, analizar y resignificar las prácticas de enseñanza, integrando las fases de planificación, acción, evaluación y reflexión. Desde la perspectiva de Schön (1992), el portafolio constituye un

espacio de "reflexión en la acción" donde el profesional aprende al analizar sus propias decisiones y contextos, consolidando su identidad ética y pedagógica.

Las dimensiones teóricas del estudio —pedagógico-didáctica, investigativa-reflexiva, comunicativo-discursiva y ética del cuidado— fueron definidas con base en la literatura contemporánea sobre el desarrollo profesional docente. Según Stenhouse (1987) y Elliott (1993a), el aprendizaje del profesorado debe ser entendido como un proceso de investigación permanente sobre la práctica; mientras que Bolívar (2012c) y Fullan (2007) destacan la relación entre liderazgo pedagógico, innovación y mejora continua. Estas dimensiones permitieron analizar el portafolio no solo como producto de evaluación, sino como escenario de construcción epistemológica y ética, en el que los docentes en formación se reconocen como productores de conocimiento y agentes de transformación institucional.

Asimismo, la dimensión ética del cuidado se sustentó en las aportaciones de Gilligan (2020) y Noddings (2013), quienes conciben el acto educativo como una relación de responsabilidad mutua y sensibilidad humana. Esta perspectiva amplía la comprensión del portafolio, pues integra no solo el saber hacer técnico, sino el saber ser ético y relacional, esencial en la formación de educadores de la primera infancia. En conjunto, las dimensiones seleccionadas operan como un entramado conceptual que articula teoría, práctica y valores, en coherencia con el enfoque institucional de la UNEMI hacia una docencia humanista, reflexiva e inclusiva.

Justificación de indicadores

Los indicadores fueron diseñados como expresiones empíricas de las dimensiones teóricas, siguiendo las orientaciones metodológicas de Flick (2014) y Jara (2018a), quienes destacan la importancia de traducir categorías abstractas en evidencias observables. Cada indicador fue concebido para medir tres niveles interrelacionados: necesidad, aplicabilidad e impacto. Esta estructura permitió valorar el portafolio desde su pertinencia inicial hasta su efecto transformador en la práctica docente.

Los indicadores de necesidad reflejan las carencias detectadas en la práctica pedagógica, tales como la fragmentación entre planificación y evaluación o la ausencia de reflexión sistemática. Los de aplicabilidad midieron la integración efectiva del portafolio en la mediación de aula, observando cómo los docentes documentan, rediseñan y mejoran sus estrategias a partir del análisis de evidencias. Finalmente, los indicadores de impacto permitieron identificar cambios sostenibles en la autonomía profesional, la investigación-

acción y la ética pedagógica, aspectos que, según Fullan (2007), constituyen los pilares de la transformación educativa.

Desde el punto de vista metodológico, Yin (2014) señala que los indicadores son el "vínculo lógico" entre las preguntas de investigación y las evidencias recolectadas, garantizando la validez interna del modelo. En este sentido, los indicadores empleados en la sistematización cumplieron una doble función: actuar como herramientas de medición y como mediadores epistemológicos, orientando la reflexión sobre cómo y por qué se transforma la práctica a través del portafolio.

Justificación de fuentes y métodos

Las fuentes y métodos de verificación empleados en la sistematización respondieron al principio de triangulación planteado por Stake (1995) y Flick (2014), que busca contrastar múltiples perspectivas para aumentar la credibilidad del análisis. Se trabajó con tres tipos principales de fuentes:

1. Los portafolios docentes, como evidencia directa de la práctica reflexiva;
2. Las entrevistas y grupos focales, que recogieron percepciones y valoraciones subjetivas; y
3. Las rúbricas institucionales y registros académicos, que ofrecieron datos cuantitativos y normativos sobre desempeño.

El uso del análisis temático interpretativo (Flick, 2014) y del método de estudio de caso instrumental (Stake, 1995; Yin, 2014) permitió reconstruir el proceso vivido por los docentes y generar conocimiento desde la experiencia situada. En esta lógica, la triangulación de fuentes no solo sirvió para verificar datos, sino también para teorizar la práctica, generando inferencias válidas sobre los procesos de aprendizaje profesional. Tal como sostiene Jara (2018a), la sistematización no busca "comprobar hipótesis", sino "revelar sentidos" que emergen de la acción educativa. Así, los métodos adoptados fortalecieron la consistencia entre los indicadores, las evidencias y las interpretaciones finales del estudio.

El conjunto teórico-metodológico de la sistematización permitió comprender el portafolio docente como una herramienta de transformación formativa y epistemológica. Las dimensiones teóricas aportaron la estructura conceptual; los indicadores tradujeron esas

dimensiones en variables medibles; y las fuentes y métodos aseguraron la validez interpretativa del proceso. En consecuencia, se consolidó un modelo de análisis que integra los principios de la investigación-acción, la evaluación formativa y la ética profesional del cuidado.

El principal aporte de esta fundamentación radica en haber construido un marco integral que equilibra teoría y práctica, reconociendo que la formación docente no puede evaluarse únicamente desde el rendimiento, sino desde la capacidad de reflexión crítica y compromiso con la mejora continua (Bolívar, 2012a; Schön, 1992). Así, el portafolio se reconfigura como un dispositivo de innovación pedagógica y desarrollo profesional, que contribuye a fortalecer la identidad docente en coherencia con las políticas de calidad educativa y vinculación social de la universidad.

Integración del Módulo 2

La trayectoria desarrollada en este módulo permitió construir un cuerpo conceptual y operativo sólido que da sentido a la experiencia de implementación del portafolio docente como herramienta de formación reflexiva, evaluación auténtica y desarrollo profesional en la carrera de Educación Inicial de la UNEMI. A lo largo de los cinco puentes anteriores, se definieron las bases conceptuales que sustentan la práctica (Jara, 2018a; Schön, 1992), se establecieron dimensiones analíticas que vinculan la didáctica, la investigación, la comunicación y la ética del cuidado (Bolívar, 2012b; Noddings, 2013), y se diseñaron indicadores precisos para medir la necesidad, aplicabilidad e impacto del portafolio como dispositivo formativo. Del mismo modo, se identificaron fuentes y métodos de verificación (Flick, 2014; Yin, 2014) que aseguraron la validez de la información y la consistencia de los hallazgos, integrando portafolios, entrevistas y rúbricas institucionales bajo criterios de triangulación y análisis interpretativo. Finalmente, la justificación teórica del conjunto consolidó un modelo epistemológico donde la reflexión se asume como principio de acción, reafirmando el portafolio como práctica situada que articula teoría, praxis y transformación pedagógica. Este recorrido otorga coherencia y profundidad a la sistematización, demostrando que la experiencia se sustenta en fundamentos teóricos sólidos y en un diseño metodológico coherente con los principios de la educación superior reflexiva y crítica.

Este entramado conceptual y metodológico brinda seguridad para avanzar hacia el Módulo 3, centrado en el análisis e interpretación de resultados. La claridad de las di-

mensiones y la precisión de los indicadores permiten ahora abordar con rigurosidad las evidencias empíricas, interpretando cómo el portafolio docente impactó en las prácticas pedagógicas y en la construcción de identidad profesional. Asimismo, los métodos validados y la coherencia interna del modelo aseguran la continuidad lógica entre fundamentación y análisis, garantizando que las conclusiones emergentes respondan al propósito general de la sistematización: comprender cómo el portafolio docente transforma la práctica educativa en un proceso de aprendizaje reflexivo, ético y colaborativo. De esta manera, el puente final no solo cierra un ciclo de fundamentación, sino que abre el camino para la lectura interpretativa de los resultados, donde la evidencia se convertirá en conocimiento compartido y la práctica en fuente de teoría pedagógica viva.

La sistematización del uso del portafolio docente, al haber articulado los procesos de planificación, acción, evaluación y reflexión, evidencia cómo este recurso se convierte en un espacio de aprendizaje metacognitivo y ético, donde los docentes en formación se reconocen como agentes críticos de su propia práctica. Este hallazgo trasciende la noción del portafolio como herramienta de evaluación, posicionándolo como un dispositivo epistemológico de construcción de conocimiento pedagógico. En la práctica, esto se refleja en la capacidad de los maestrantes para analizar sus decisiones, reformular estrategias y producir narrativas profesionales con sustento teórico y empírico. Tal como señalan Schön (1992) y Bolívar (2012b), la profesionalización docente no emerge del cumplimiento técnico de tareas, sino del ejercicio reflexivo y argumentado de la práctica. En este sentido, el portafolio docente se consolida como un espacio de mediación entre la acción y la teoría, entre la experiencia individual y el conocimiento colectivo, habilitando procesos de mejora sostenida en la cultura académica de la universidad.

De igual modo, los resultados preliminares de esta sistematización permiten reconocer un impacto transformador en la cultura institucional de la UNEMI, especialmente en la carrera de Educación Inicial, donde el portafolio se ha incorporado progresivamente como estrategia formativa transversal. Este proceso no solo ha fortalecido la coherencia entre las políticas de evaluación formativa y las prácticas pedagógicas, sino que también ha propiciado una comunidad de aprendizaje reflexiva entre docentes, tutores y estudiantes. La práctica de documentar, analizar y compartir experiencias de aula ha generado un nuevo lenguaje común para hablar sobre la enseñanza, la innovación y la ética profesional. Así, el portafolio se consolida como un instrumento de democratización del saber pedagógico, en tanto promueve la participación activa, la autoevaluación y la construcción colectiva de significados. Este aporte no se limita al contexto local, sino que ofrece

un modelo replicable en otras instituciones de educación superior que buscan vincular la formación docente con procesos de investigación-acción y mejora continua.

En síntesis, este cierre confirma que la experiencia sistematizada se encuentra lista para ser interpretada desde su coherencia interna y su potencial de transferencia. La seguridad del andamiaje teórico y metodológico construido garantiza que el análisis posterior no sea una simple lectura de resultados, sino una verdadera reconstrucción de sentido sobre la transformación docente promovida por el portafolio.

Recapitulación

La construcción de este módulo permitió transformar una experiencia pedagógica —el uso del portafolio docente como herramienta de formación en la carrera de Educación Inicial de la UNEMI— en un sistema conceptual y operativo con coherencia teórica y metodológica. A lo largo de los diferentes puentes, se consolidó un proceso que articuló conceptos estructurantes, dimensiones de análisis, indicadores verificables, y fuentes de validación empírica. De este modo, la sistematización superó el carácter descriptivo de la práctica, convirtiéndose en un ejercicio de comprensión profunda sobre cómo el portafolio actúa como dispositivo de mediación pedagógica, metacognitiva y ética (Bolívar, 2012b; Noddings, 2013; Schön, 1992).

Las dimensiones definidas —pedagógico-didáctica, investigativo-reflexiva, comunicativo-discursiva y ética del cuidado— emergieron como marcos interpretativos que permitieron analizar el proceso docente desde su complejidad. Cada una se operacionalizó mediante indicadores que midieron la necesidad, aplicabilidad e impacto del portafolio, visibilizando su función como herramienta de evaluación formativa, de autorregulación y de innovación educativa. Las fuentes de información (portafolios, entrevistas, rúbricas y registros institucionales) y los métodos interpretativos (análisis temático y estudio de caso) aseguraron la validez de los hallazgos y la consistencia epistemológica del estudio (Flick, 2014; Yin, 2014). En conjunto, el módulo consolidó una fundamentación conceptual sólida y contextualizada, donde teoría y práctica se entrelazan para dar lugar a un modelo de formación docente reflexiva, situada y transformadora (Fullan, 2007; Jara, 2018a).

Proyección

La integración de estos elementos da solidez al capítulo y garantiza la madurez académica del proceso sistematizador. El Módulo 2 no solo describió las bases teóricas de la

experiencia, sino que construyó un andamiaje metodológico que otorga sentido a cada decisión analítica. Este equilibrio entre rigor conceptual y pertinencia práctica convierte la experiencia en conocimiento transferible y comunicable, fortaleciendo la línea institucional de innovación educativa de la UNEMI. Como plantea Jara (2018a), la sistematización cobra valor cuando convierte la práctica en objeto de conocimiento, y como destacan Carlino (2005) y Hyland (2009), la escritura académica permite visibilizar los procesos de construcción de saber docente como práctica social y dialógica. Desde esta perspectiva, la experiencia de los portafolios docentes se presenta no solo como una estrategia de evaluación, sino como una pedagogía de la reflexión que potencia la identidad profesional y el aprendizaje situado. El paso hacia el Módulo 3 implicará profundizar en los resultados obtenidos y en las transformaciones observadas en los docentes en formación: su autonomía, su capacidad crítica y su compromiso ético con la enseñanza. Los indicadores y dimensiones desarrollados en este módulo se convertirán ahora en criterios interpretativos, orientando la lectura de evidencias y la comprensión de los impactos del portafolio sobre la práctica y la cultura institucional. Este cierre integra los aprendizajes del proceso, dejando listo el terreno para un análisis que no solo mida resultados, sino que revele sentidos y aprendizajes colectivos, reafirmando el valor de la sistematización como vía para el desarrollo profesional docente y la mejora continua de la educación superior.

Transición hacia el vínculo curricular y el perfil profesional

La construcción del Módulo 3 marca un punto de inflexión en la sistematización, al pasar de la fundamentación teórica y metodológica del uso del portafolio docente —como herramienta de formación integral— hacia su vinculación con el currículo y el perfil de egreso de la carrera de Educación Inicial de la UNEMI. En este tránsito, la reflexión pedagógica se transforma en análisis curricular, y el dispositivo del portafolio deja de ser únicamente una estrategia de evaluación o documentación para convertirse en un espacio de convergencia entre la teoría del aprendizaje situado, las competencias docentes y la ética del cuidado (Bolívar, 2012b; Noddings, 2013; Schön, 1992).

En este contexto, el portafolio se consolida como una mediación pedagógica reflexiva y metacognitiva que permite al futuro docente integrar los saberes teóricos, prácticos y éticos que sustentan su formación profesional (Fullan, 2007; Jara, 2018a). La sistematización de esta experiencia, desarrollada en el marco de la Carrera de Educaciòn Inicial Semipresencial de la Facultad de Educaciòn de la UNEMI, posibilitó reconocer cómo el

portafolio promueve la autonomía, la autovaloración y la construcción de identidad profesional, al tiempo que evidencia la coherencia entre la práctica formativa y los propósitos curriculares institucionales orientados a la innovación educativa y al aprendizaje significativo (Carlino, 2005; Hyland, 2009).

El paso hacia este nuevo módulo implica trasladar la mirada desde la práctica hacia el currículo, analizando cómo las competencias del perfil de egreso dialogan con los aprendizajes que emergen del uso del portafolio, y cómo las evidencias recogidas (rúbricas, reflexiones, registros de aula y productos de aprendizaje) pueden ser interpretadas como manifestaciones concretas del desarrollo profesional docente. Este enfoque integrador permitirá establecer una relación orgánica entre las dimensiones formativas y los resultados de aprendizaje esperados, otorgando al proceso de sistematización una dimensión académica más amplia y transferible (Biggs & Tang, 2011; Zabalza, 2003).

1.5. Desarrollo de la experiencia

1.5.1. Identificación de competencias del perfil de la carrera

Introducción

El vínculo entre el portafolio docente y las competencias del perfil de egreso de la carrera de Educación Inicial constituye el eje articulador del proceso formativo en la UNEMI. En este módulo, la sistematización transita desde la reflexión sobre la práctica pedagógica hacia el análisis de cómo esa práctica encarna los saberes, habilidades y actitudes que configuran el perfil profesional del futuro docente. Tal como plantea el proyecto Tuning América Latina (2007), las competencias son “una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y valores” que se desarrollan a lo largo de la formación universitaria y se expresan en contextos reales de desempeño.

En este sentido, el portafolio se concibe como un espacio de evidencia y reconstrucción de competencias, donde los estudiantes aprenden a reconocer y documentar su progreso profesional mediante procesos reflexivos, colaborativos y éticos (Carlino, 2005; Zabalza, 2003). Esta práctica favorece la integración entre la acción pedagógica, la reflexión crítica y la evaluación formativa, pilares del modelo educativo de la UNEMI.

Competencias seleccionadas del perfil de egreso

Para este análisis, se seleccionaron cuatro competencias del perfil de la carrera de Educación Inicial, directamente relacionadas con los procesos evidenciados en el portafolio docente:

1. **Competencia pedagógico-didáctica:** Diseña, implementa y evalúa estrategias didácticas centradas en el aprendizaje integral y significativo de los niños y niñas.

2. **Competencia investigativo-reflexiva:** Integra la investigación y la reflexión sistemática sobre la práctica como medio de mejora continua.

3. **Competencia comunicativo-discursiva:** Se comunica de manera efectiva, oral y escrita, en contextos académicos y educativos, empleando un lenguaje inclusivo y pedagógico.

4. **Competencia ética y de cuidado:** Orienta su práctica educativa desde el respeto, la empatía y la responsabilidad social, promoviendo entornos de aprendizaje seguros y afectivos.

1.5.2. Desarrollo por competencia

Competencia pedagógico-didáctica

El portafolio promueve la apropiación de esta competencia al permitir que el docente en formación documente la planificación, ejecución y evaluación de estrategias didácticas, reflexionando sobre su pertinencia en contextos reales. Según Zabalza (2003), el currículo basado en competencias implica que el aprendizaje se evalúe desde la capacidad de aplicar el conocimiento a la acción educativa. En este sentido, el portafolio actúa como una herramienta de transferencia didáctica, donde la teoría se reinterpreta a la luz de la experiencia y se convierte en praxis pedagógica.

Ejemplo: una estudiante documenta la secuencia didáctica de una unidad del módulo de una asignatura de educación inicial, acompañándola con fotografías, rúbricas y reflexiones sobre la sistematización de cada uno de los temas inmersos en la unidad. Esta evidencia muestra la comprensión del ciclo didáctico completo y la capacidad de ajustar estrategias según la diversidad del grupo.

Competencia investigativo-reflexiva

La sistematización del portafolio fomenta la investigación acción y la reflexión crítica como parte del aprendizaje profesional. Desde el enfoque de Schön (1992), el docente se convierte en un "practicante reflexivo" que aprende a partir del análisis de su propia acción. Villa y Poblete (2008) sostienen que las evidencias de competencia se consolidan cuando el estudiante no solo ejecuta una tarea, sino que interpreta su sentido y mejora a partir de la retroalimentación.

Ejemplo: a través de entradas reflexivas y diarios pedagógicos, los estudiantes analizan situaciones de aula, identifican problemas didácticos y formulan propuestas de mejora, generando un pensamiento docente crítico y autorregulado.

Competencia comunicativo-discursiva

La escritura académica y narrativa presente en el portafolio favorece el desarrollo de una comunicación pedagógica eficaz y argumentativa. Como señala Carlino (2005), la escritura académica no solo transmite conocimiento, sino que constituye una práctica social que forma parte del proceso de aprender a enseñar. En este sentido, el portafolio se convierte en un espacio de metacognición discursiva, donde el futuro docente aprende a construir conocimiento mediante la palabra.

Ejemplo: los estudiantes elaboran ensayos, narrativas y reflexiones donde articulan teoría y práctica, evidenciando el uso de un lenguaje técnico, inclusivo y ético que fortalece su identidad profesional.

Competencia ética y de cuidado

El portafolio propicia una ética relacional y de compromiso con el otro, aspecto esencial en la formación de docentes de Educación Inicial. Según Noddings (2013), el cuidado constituye la base moral de la educación, pues educar implica responsabilizarse del bienestar del otro. Esta competencia se evidencia cuando el estudiante reflexiona sobre la dimensión humana de su práctica, reconociendo la importancia del afecto, la empatía y la inclusión.

Ejemplo: las reflexiones sobre experiencias de aula muestran cómo los futuros docentes identifican dilemas éticos —como la atención a la diversidad o la gestión emocional— y los abordan desde una postura de respeto y responsabilidad social.

En conjunto, las competencias seleccionadas se fortalecen a través de la práctica sistematizada del portafolio, que actúa como dispositivo de aprendizaje situado y transformador. Tal como plantea Barnett (2001b), la educación superior debe preparar a los profesionales para actuar en contextos de incertidumbre, desarrollando no solo conocimientos, sino también juicio crítico y compromiso ético.

El portafolio, al integrar teoría, práctica y reflexión, permite evidenciar ese proceso de construcción de saber profesional, articulando el perfil de egreso con la experiencia formativa real. De este modo, la sistematización no se limita a describir lo vivido, sino que revela cómo el currículo se encarna en la práctica docente, consolidando una formación integral, ética y situada.

1.5.3. Resultados de aprendizaje vinculados

Introducción

Los resultados de aprendizaje constituyen el eje operativo que articula las competencias del perfil de egreso con las experiencias formativas concretas. Desde la perspectiva de la alineación constructiva propuesta por Biggs y Tang (2011), estos resultados deben vincular directamente lo que el estudiante hace, aprende y demuestra, asegurando coherencia entre la intención pedagógica, las estrategias didácticas y las evidencias de logro. En el caso del portafolio docente, los resultados de aprendizaje se expresan no solo en términos cognitivos, sino también en procesos reflexivos, éticos y comunicativos, evidenciando un desarrollo integral de la identidad profesional docente.

Zabalza (2003) destaca que un currículo basado en competencias requiere que los resultados de aprendizaje sean observables, evaluables y transferibles, lo cual se logra cuando el estudiante documenta su progreso mediante procesos reflexivos como los que posibilita el portafolio. De este modo, la sistematización de la experiencia permite analizar con rigor la correspondencia entre los resultados esperados y las evidencias recogidas, garantizando la pertinencia curricular de la práctica.

Resultados de aprendizaje vinculados

1. **RA1:** Reflexiona críticamente sobre su práctica docente, identificando aciertos, dificultades y estrategias de mejora.

2. **RA2:** Diseña recursos pedagógicos innovadores orientados al aprendizaje significativo y al desarrollo integral infantil.

3. **RA3:** Utiliza la escritura académica y narrativa para comunicar procesos de enseñanza-aprendizaje de manera ética y argumentada.

4. **RA4:** Integra principios éticos y de cuidado en la práctica pedagógica, promoviendo entornos de aprendizaje afectivos e inclusivos.

Desarrollo por resultado de aprendizaje

RA1. Reflexiona críticamente sobre su práctica docente.
El portafolio actúa como espacio de metareflexión, permitiendo que los futuros docentes examinen su acción pedagógica y generen aprendizajes a partir de la experiencia. Este resultado se alinea con la noción de aprendizaje profundo planteada por Barnett (2001a), quien sostiene que el conocimiento profesional implica navegar la incertidumbre y desarrollar juicio ético y reflexivo. En las evidencias recogidas, los estudiantes analizan sus prácticas en el aula, identificando dilemas didácticos y construyendo nuevas comprensiones sobre su rol docente.
Ejemplo: una estudiante documenta una actividad de expresión artística, reflexionando sobre cómo el juego libre fomenta la autonomía y la autoestima en los niños. Su análisis evidencia pensamiento crítico, coherente con el RA1.

RA2. Diseña recursos pedagógicos innovadores.
La práctica del portafolio estimula la creatividad didáctica y la capacidad de diseñar materiales educativos contextualizados. Siguiendo la alineación constructiva de Biggs y Tang (2011), este resultado se concreta cuando las actividades diseñadas permiten demostrar la competencia en escenarios auténticos de aprendizaje.
Ejemplo: el diseño de una guía de exploración del entorno natural, acompañada de la planificación, ejecución y evaluación, se presenta como evidencia de aprendizaje situado y de transferencia de la teoría a la práctica pedagógica.

RA3. Utiliza la escritura académica y narrativa.

Desde el enfoque de Carlino (2005), la escritura en contextos educativos constituye una herramienta para pensar y aprender. En los portafolios, las narrativas docentes se convierten en un medio para visibilizar procesos de aprendizaje y para construir identidad profesional. Zabalza (2003) subraya que el discurso pedagógico es parte constitutiva del desarrollo docente; por ello, este resultado se evidencia en la producción de informes, ensayos y reflexiones donde los estudiantes articulan teoría, práctica y ética profesional.

Ejemplo: una estudiante elabora una narrativa titulada "Entre la palabra y la mirada", donde reflexiona sobre su forma de comunicación con los niños y su impacto emocional en el aula.

RA4. Integra principios éticos y de cuidado.

Este resultado vincula el aprendizaje técnico con la dimensión moral de la docencia. Según Barnett (2001b) y Noddings (2013), la educación debe formar sujetos capaces de responder responsablemente a los otros. El portafolio permite documentar esta conciencia ética a través de relatos de experiencias, registros de aula y autorreflexiones que muestran sensibilidad ante la diversidad y compromiso con el bienestar infantil.

1.5.4. Actividades y evidencias

Introducción

El vínculo entre las actividades de aprendizaje y las evidencias generadas constituye la base para demostrar la alineación entre competencias, resultados y práctica pedagógica. De acuerdo con Biggs y Tang (2011), la "alineación constructiva" se logra cuando las actividades permiten al estudiante aplicar los conocimientos y generar productos que evidencien los resultados esperados. En el contexto del portafolio docente, cada actividad se convierte en una oportunidad de autorregulación y aprendizaje situado, donde la evidencia no solo documenta, sino que transforma la práctica.

Actividades clave desarrolladas

1. Diseño y documentación de secuencias didácticas.
2. Elaboración de diarios reflexivos y autoevaluaciones.
3. Creación de materiales pedagógicos innovadores.
4. Participación en foros y comunidades de práctica.
5. Evaluación del desempeño mediante rúbricas compartidas.

1.5.5. Desarrollo y relación con los resultados de aprendizaje

Diseño y documentación de secuencias didácticas

Esta actividad se alinea con los RA1 y RA2, al permitir que el docente en formación planifique, implemente y evalúe experiencias significativas. Siguiendo a Zabalza (2003), la coherencia didáctica exige que el estudiante comprenda la relación entre planificación, acción y evaluación. Evidencia: secuencias de aprendizaje acompañadas de reflexiones que muestran la intencionalidad pedagógica, los ajustes realizados y el impacto en los niños.

Elaboración de diarios reflexivos y autoevaluaciones

Relacionada con los RA1 y RA3, esta actividad fortalece la práctica metacognitiva. Villa y Poblete (2008) afirman que la competencia se consolida cuando el sujeto reconoce su propio proceso de aprendizaje.

Evidencia: registros de aula, reflexiones y entradas semanales que muestran evolución del pensamiento docente y la capacidad de autocrítica.

Creación de materiales pedagógicos innovadores

Conecta directamente con los RA2 y RA4, evidenciando la capacidad de diseñar recursos pertinentes y éticos. Según Barnett (2001a), el aprendizaje auténtico implica actuar creativamente ante la complejidad. *Evidencia*: materiales digitales, recursos manipulativos o proyectos lúdicos creados por los estudiantes y aplicados en contextos reales.

Participación en foros y comunidades de práctica

El aprendizaje colaborativo fortalece la dimensión comunicativa y reflexiva (RA3). Biggs y Tang (2011) enfatizan que el intercambio entre pares amplía la comprensión conceptual y genera aprendizaje significativo. Evidencia: registros de participación en foros, comentarios reflexivos y síntesis colectivas elaboradas por los estudiantes.

Evaluación del desempeño mediante rúbricas compartidas

Esta actividad refuerza la transparencia y la ética del proceso evaluativo. La coevaluación, en tanto estrategia formativa, permite reconocer el aprendizaje del otro como fuente de crecimiento personal y profesional. *Evidencia*: rúbricas completadas, retroalimentaciones entre pares y análisis comparativo de criterios de desempeño.

Las actividades y evidencias del portafolio revelan una trazabilidad coherente entre intención, acción y reflexión, garantizando la validez del proceso formativo. En términos curriculares, estas relaciones aseguran que las competencias no se limiten al discurso, sino que se expresen en prácticas visibles, evaluables y transformadoras. Así, el portafolio docente en la UNEMI se consolida como un modelo de aprendizaje situado, colaborativo y ético, coherente con los principios de calidad educativa y desarrollo profesional docente.

1.5.6. Reflexión sobre la alineación curricular

Introducción

Reflexionar sobre la alineación curricular significa reconocer cómo los distintos elementos del proceso formativo —competencias, resultados, actividades y evidencias— se integran en una estructura coherente. Esta reflexión no busca solo verificar correspondencias, sino analizar tensiones, desafíos y aprendizajes que emergen de la práctica. Zabalza (2003) plantea que un currículo por competencias debe ser flexible, contextual y centrado en el estudiante, mientras que Barnett (2001a) y Díaz-Barriga (2009) advierten que la educación actual se desarrolla en escenarios de complejidad e incertidumbre, donde la alineación debe ser interpretativa, no mecánica.

Aportes al currículo y perfil de egreso

La experiencia del portafolio docente aporta al currículo institucional al **operacionalizar el perfil profesional** desde una práctica reflexiva. Permite concretar competencias

abstractas en situaciones reales de aprendizaje y evaluación. El modelo se convierte así en un referente para otros programas de formación, al evidenciar cómo el acompañamiento pedagógico, la autorreflexión y la escritura académica generan aprendizajes transferibles y sostenibles.

Tensiones y desafíos

La alineación curricular enfrenta tensiones entre la normatividad institucional y la diversidad de experiencias formativas. En ocasiones, la sobreprescripción de competencias o rúbricas puede limitar la creatividad y la autonomía del docente en formación. Como advierte Barnett (2001a), la educación debe preparar para la incertidumbre, no para la uniformidad. En este sentido, el desafío consiste en mantener el equilibrio entre la coherencia curricular y la flexibilidad pedagógica que permita atender las diferencias individuales, contextuales y culturales.

Aprendizajes y proyección

El análisis reflexivo del proceso muestra que la verdadera alineación curricular se logra cuando el estudiante internaliza las competencias y las convierte en principios de acción. Según Díaz-Barriga (2009), el currículo debe favorecer el pensamiento crítico y la responsabilidad ética, lo cual se evidencia en el uso del portafolio como espacio de autoevaluación y desarrollo profesional. La experiencia proyecta un modelo de evaluación formativa e inclusiva, donde la coherencia no es una imposición externa, sino una construcción colectiva entre docentes y estudiantes.

La alineación curricular alcanzada a través del portafolio docente demuestra la capacidad del currículo para adaptarse, reflexionar y transformarse. El proceso revela que la coherencia no se impone, sino que se construye en la práctica reflexiva y ética del profesorado. Este logro reafirma el valor de la sistematización como vía de conocimiento, innovación y mejora continua en la educación superior.

Integración del vínculo curricular y perfil de carrera

El recorrido de sistematización mostró que el portafolio docente en la carrera de Educación Inicial (UNEMI) no es un contenedor de evidencias, sino un dispositivo de mediación pedagógica, metacognitiva y ética que articula con solvencia el currículo por competencias y el perfil de egreso. La experiencia evidenció coherencia entre competencias

declaradas, resultados de aprendizaje, actividades auténticas y evidencias verificables, logrando la alineación constructiva que sostiene la validez interna del módulo (Biggs & Tang, 2011; Villa & Poblete, 2008; Zabalza, 2003). En lugar de describir una práctica aislada, el capítulo refrenda un modelo teórico-operativo transitable y transferible, donde escribir, reflexionar, evaluar y cuidar son actos que se entrelazan para producir aprendizaje significativo y desarrollo profesional.

En términos formativos, el portafolio promovió una agencia docente reflexiva que se nutre del pensamiento en la acción (Schön, 1992), la ética del cuidado (Noddings, 2013) y la profesionalidad crítica (Bolívar, 2012b). Las dimensiones pedagógico - didáctica, investigativo - reflexiva, comunicativo-discursiva y ética del cuidado funcionaron como marcos interpretativos con indicadores operativos capaces de captar necesidad, aplicabilidad e impacto. La escritura académica —como práctica social y dialógica— sostuvo la construcción de la voz profesional y la transferencia del saber pedagógico (Carlino, 2005; Hyland, 2009)). Metodológicamente, la consistencia de los hallazgos se cimentó en fuentes múltiples (portafolios, entrevistas, rúbricas, registros) y en estrategias analíticas robustas (análisis temático y estudio de caso), asegurando credibilidad y confirmabilidad del proceso (Flick, 2014; Jara, 2018a; Yin, 2014).

Desde la perspectiva curricular, el módulo consolidó continuidades horizontales (entre asignaturas y experiencias de aula) y verticales (a lo largo del trayecto formativo), haciendo visible el tránsito desde la planificación hacia la acción reflexiva y la evaluación formativa. La trazabilidad actividades–resultados–evidencias permitió verificar el logro de desempeños asociados a la enseñanza en Educación Inicial: diseño didáctico situado, comunicación pedagógica, investigación de la práctica y actuación ética. Así, el portafolio se instala como arquitectura de aprendizaje que ordena tiempos, prácticas y criterios, reduciendo la distancia entre el currículo prescrito y el currículo vivido (Villa & Poblete, 2008; Zabalza, 2003).

La aportación institucional es doble. Por un lado, eleva el estándar de calidad de la formación inicial docente al integrar criterios transparentes y rúbricas compartidas que legitiman evidencias y retroalimentaciones, alineadas con el perfil de egreso. Por otro, dinamiza la cultura de innovación educativa de la UNEMI al proponer un modelo replicable de evaluación formativa que dialoga con agendas internacionales de mejora y cambio (Fullan, 2007) y con la noción de que la universidad debe formar profesionales capaces de habitar la complejidad con juicio prudente y responsabilidad pública (Barnett, 2021). Esta integración refuerza la pertinencia social del programa: los productos del portafolio —se-

cuencias, materiales, relatos de práctica, análisis éticos— no solo califican, transforman prácticas y mejoran entornos reales de aprendizaje infantil.

El proceso también reveló tensiones productivas. La primera, entre estandarización y singularidad: rúbricas e indicadores garantizan comparabilidad, pero requieren flexibilidad para no aplanar la diversidad de trayectorias y contextos. La segunda, entre tiempos académicos y maduración reflexiva: la escritura y la mejora iterativa exigen ritmos que a veces desbordan calendarios. La tercera, entre validación internacional de formas de escritura y reconocimiento de saberes locales: desafío que invita a pensar el portafolio como puente entre parámetros globales y realidades comunitarias (Díaz-Barriga, 2009) (Díaz Barriga, 2009; Barnett, 2001). Estas tensiones no deslegitiman el modelo; lo vuelven vivo y perfectible.

En clave de transferencia y escalabilidad, el capítulo propone tres líneas: (1) Institucionalización del portafolio como requisito de egreso con rúbricas troncales y evidencias mínimas obligatorias, articuladas a resultados de aprendizaje por semestres; (2) Comunidades de práctica docentes-estudiantiles que aseguren retroalimentación sostenida y circulación de buenas prácticas (con repositorios y seminarios de escritura); (3) Investigación longitudinal que mida efectos del portafolio en desempeño docente inicial, autoeficacia, ética del cuidado y resultados de aprendizaje infantiles, integrando métodos mixtos para fortalecer la base empírica (Flick, 2014; Jara, 2018a; Yin, 2014).

Finalmente, la agenda de mejora se centra en: afinar indicadores sensibles al contexto (interculturalidad, inclusión, juego y afectividad), ampliar el uso de evidencias multimodales (audio, video, micro-etnografías de aula) y profundizar la metaevaluación de rúbricas para asegurar validez de constructo y confiabilidad interevaluador. Con ello, el portafolio mantiene su potencia como práctica de conocimiento: convierte experiencia en saber comunicable, posiciona la escritura como herramienta epistémica, y ancla la ética del cuidado como núcleo de la profesión docente. En suma, el capítulo cierra mostrando una coherencia curricular viva: teoría y práctica se co-implican; la evaluación forma, y el cuidado orienta. La experiencia no solo mide resultados: revela sentidos, construye identidad y fortalece la misión pública de la Educación Superior.

1.6. Resultados y aprendizajes críticos

1.6.1. Ecosistema estratégico del portafolio docente

Introducción al ecosistema estratégico del portafolio docente

El proceso de elaboración del portafolio docente en Educación Inicial no se reduce a una colección de evidencias de enseñanza, sino que constituye un dispositivo estratégico que articula saberes, prácticas, reflexiones y competencias profesionales a lo largo del proceso formativo. Al igual que en el módulo previo dedicado a la publicación de resultados, en este módulo se reconoce que todo proceso formativo requiere un ecosistema estructurado de estrategias, es decir, un conjunto de acciones pedagógicas interrelacionadas que orientan la experiencia de aprendizaje hacia el logro de competencias clave para la docencia en la primera infancia.

Este ecosistema estratégico opera como un entramado donde convergen la planificación curricular, el acompañamiento pedagógico, la revisión reflexiva, la aplicación en aula, el uso de instrumentos de evaluación formativa y la construcción ética del quehacer docente. Por ello, este módulo se orienta a identificar y analizar los elementos que hicieron posible que el portafolio docente se convirtiera en un espacio auténtico de integración de saberes, así como en un medio para evidenciar la progresión del pensamiento pedagógico, la competencia reflexiva y la proyección profesional de los estudiantes.

El propósito de este puente es introducir el análisis del ecosistema estratégico implementado, que será desarrollado en profundidad en los puentes posteriores, destacando tanto sus decisiones pedagógicas más relevantes como su impacto en el desarrollo de competencias.

Estrategias implementadas: articulación y coherencia

El ecosistema estratégico que sustentó la construcción del portafolio docente se organizó en tres grandes niveles: estrategias núcleo, estrategias de soporte y estrategias de contingencia. Esta estructura replicó la lógica metodológica del módulo de publicación de resultados, adaptándola a las necesidades específicas de la formación docente en Educación Inicial.

Estrategias núcleo

Son aquellas que constituyen la base del proceso formativo. Incluyen:

- La revisión guiada de criterios curriculares,
- La planificación de experiencias de aprendizaje infantiles,
- El diseño del portafolio con base en competencias,
- La reflexión pedagógica argumentada,
- El análisis de evidencias de aula.

Estas estrategias fueron decisivas porque permitieron a los estudiantes conectar teoría y práctica, comprender la intencionalidad didáctica de cada actividad y profundizar en la fundamentación pedagógica de sus decisiones. En este sentido, Zabalza (2003) afirma que la reflexión sistemática sobre la práctica constituye el núcleo del desarrollo profesional docente.

Estrategias de soporte

Son las que acompañan, complementan y fortalecen el proceso formativo. Entre ellas:

- Asesorías personalizadas y tutorías colectivas,
- Rúbricas de autoevaluación y coevaluación,
- Revisión por pares,
- Análisis de videos de prácticas reales,
- Uso de herramientas digitales para organizar evidencias.

Estas estrategias garantizan la retroalimentación continua y la reorganización del portafolio, lo que coincide con lo que Schön (1983) denomina reflexión en la acción, es decir, la capacidad del docente en formación para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas mientras actúa.

Estrategias de contingencia

Estas permiten sostener el proceso frente a dificultades. En este caso incluyeron:

- Flexibilización de tareas,
- Reorganización de tiempos,
- Apoyo adicional para estudiantes con brechas digitales,
- Orientaciones para evidencias alternativas.

Este nivel del ecosistema asegura que ningún estudiante quede fuera del proceso, en coherencia con el enfoque inclusivo de la educación superior.

Análisis crítico del ecosistema: tensiones, alcances y aprendizajes

El proceso reveló avances significativos, pero también tensiones estructurales propias de la práctica docente:

A. Tensiones identificadas

- Dificultades iniciales para integrar la reflexión crítica en el portafolio.
- Evidencias fragmentadas sin suficiente articulación con competencias.
- Sobrecarga laboral que afectó los tiempos de escritura.
- Heterogeneidad en experiencia previa con portafolios.

Estas tensiones reflejan las complejidades del desarrollo profesional docente, ampliamente descritas por Barnett (2001a), quien afirma que el pensamiento pedagógico contemporáneo se desarrolla en escenarios de incertidumbre, presión institucional y demandas múltiples.

B. Alcances significativos

- Los estudiantes lograron construir un portafolio coherente, argumentado y alineado con el currículo.
- Se fortalecieron competencias reflexivas, analíticas y comunicativas.
- Se consolidó una comunidad de aprendizaje donde la retroalimentación fue clave.

- Se visibilizó el pensamiento pedagógico de cada estudiante, fortaleciendo la identidad docente.

C. Aprendizajes profundos

- La importancia de documentar la práctica de forma ética y rigurosa.
- La relevancia de la metacognición en la formación inicial docente.
- La consolidación del portafolio como herramienta de investigación-acción.

Síntesis estratégica: cómo el ecosistema impulsó la calidad del portafolio El análisis demuestra que la calidad del portafolio docente no depende únicamente de las evidencias presentadas, sino del ecosistema de estrategias que orienta su construcción. Las actividades núcleo garantizan coherencia; las de soporte, acompañamiento; y las de contingencia, sostenibilidad.

Este ecosistema permitió que los estudiantes avanzaran desde una escritura descriptiva hacia una escritura argumentada y reflexiva, consolidando competencias clave como:

- Análisis pedagógico.
- Pensamiento crítico.
- Fundamentación teórica.
- Diseño curricular por competencias.
- Autoevaluación profesional.

El portafolio se posiciona, así como un espacio de síntesis, donde convergen los saberes experienciales, disciplinares, emocionales y éticos que configuran la docencia en Educación Inicial.

Cierre integrador del módulo

El Módulo 4 permitió comprender de manera integral que la construcción del portafolio docente no es un proceso técnico ni un ejercicio meramente compilatorio, sino un sistema dinámico, situado y relacional, configurado por múltiples estrategias pedagógicas que interactúan entre sí para generar aprendizajes sustantivos. El ecosistema estratégico

analizado —conformado por estrategias núcleo, de soporte y de contingencia— reveló que el portafolio docente opera como una ecología de sentidos (Zabalza, 2003), donde se articulan la práctica reflexiva, el desarrollo de competencias, la documentación pedagógica y la toma de decisiones éticas en el contexto de la formación docente.

Uno de los elementos más relevantes de este cierre es la constatación de que el portafolio no solo permite registrar la práctica, sino comprenderla, interpretarla y recrear su sentido pedagógico. A través de las estrategias analizadas, fue posible observar cómo los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para explicar sus decisiones didácticas, justificar sus intervenciones, analizar críticamente sus evidencias y proyectar mejoras a futuro. Este proceso responde a lo que Schön (1983) denomina profesional reflexivo, capaz de dar cuenta no solo de lo que hace, sino de por qué y para qué lo hace.

La experiencia también dejó en evidencia que el portafolio constituye un espacio de construcción identitaria, un dispositivo donde emergen las voces, las concepciones, las creencias y las trayectorias de cada futuro docente. A medida que las estudiantes seleccionaron evidencias, redactaron reflexiones, incorporaron referentes teóricos y revisaron el impacto de sus decisiones pedagógicas, comenzaron a delinear una identidad profesional más consciente, crítica y comprometida. En esta línea, Barnett (2001a) señala que los procesos formativos de calidad son aquellos capaces de desarrollar identidades académicas complejas y éticamente orientadas, más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas.

Del ecosistema estratégico implementado se desprende, además, un aprendizaje fundamental: la reflexión no ocurre de manera espontánea. Es el resultado de un conjunto estructurado de mediaciones que la habilitan, la profundizan y la sostienen en el tiempo. Las estrategias núcleo orientaron la coherencia curricular; las estrategias de soporte generaron diálogo, revisión y retroalimentación; y las estrategias de contingencia hicieron posible que la totalidad del grupo avanzara pese a dificultades tecnológicas, emocionales o laborales. El portafolio se convierte así en un instrumento incluyente, flexible y adaptable, capaz de acoger diversas trayectorias y ritmos de aprendizaje sin perder el rigor académico.

Otro aspecto central que emerge en este cierre es la comprensión del portafolio como herramienta de investigación pedagógica. Las estudiantes no solo documentaron experiencias, sino que analizaron patrones, problematizaron desafíos, relacionaron teoría y práctica e interpretaron evidencias con criterios de validez. Esta dimensión investigativa transforma el portafolio en un artefacto epistémico, coherente con el enfoque de forma-

ción docente para sociedades del conocimiento, donde la práctica reflexiva se articula con la producción de saber pedagógico.

Finalmente, este módulo evidenció que la construcción del portafolio genera un impacto expansivo que trasciende la asignatura y se proyecta hacia la práctica profesional futura. Las competencias desarrolladas aquí —reflexión crítica, fundamentación teórica, análisis de evidencias, planificación por competencias, evaluación formativa— son transferibles a múltiples escenarios educativos y constituyen la base para una práctica docente autónoma, ética y transformadora. En términos de Morin (2001), el proceso formativo vivenciado permitió integrar la complejidad del acto pedagógico, reconociendo que enseñar implica observar, interpretar, aprender y reconstruir la práctica constantemente.

En síntesis, el Módulo 4 permitió reconocer que el portafolio docente es una herramienta estratégica de alto valor pedagógico, que articula saberes, actitudes y experiencias en una estructura significativa, reflexiva y orientada al desarrollo profesional. Su fuerza radica no solo en las evidencias que contiene, sino en el proceso reflexivo que lo sostiene y en la capacidad de transformar la mirada que las futuras docentes tienen sobre sí mismas, sobre la enseñanza y sobre su responsabilidad ética en la Educación Inicial. Así, este módulo culmina consolidando una visión del portafolio como un territorio formativo privilegiado, donde se entrecruzan pensamiento crítico, identidad pedagógica y compromiso con la mejora continua de la práctica educativa.

1.7. Discusión

1.7.1. Evaluación del Portafolio Docente

Introducción a la evaluación del portafolio docente

La evaluación del portafolio docente constituye una fase clave dentro del proceso formativo, no solo por su función valorativa sino por su capacidad para orientar, retroalimentar y profundizar la comprensión que las estudiantes tienen sobre su propio aprendizaje. Evaluar un portafolio implica mucho más que verificar evidencias: supone interpretar procesos, reconocer avances, identificar tensiones y comprender la evolución del pensamiento pedagógico a través del tiempo. En coherencia con el enfoque formativo adoptado en los módulos anteriores, este módulo concibe la evaluación como un acto reflexivo, ético

y dialogado, centrado en el acompañamiento y la mejora continua, más que en la simple certificación de logros.

Este puente introduce la importancia de comprender la evaluación del portafolio como un proceso integrador, que requiere criterios claros, indicadores pertinentes y un ecosistema evaluativo coherente con los principios de la Educación Inicial. A partir de esta introducción, los puentes siguientes analizarán cómo se construyeron los criterios, qué indicadores permitieron valorar el aprendizaje y cómo estos procesos evaluativos generaron sentido, apropiación y transformación profesional en las docentes en formación.

Criterios de evaluación: coherencia, pertinencia y ética

La evaluación del portafolio se sustentó en criterios específicos que garantizaron coherencia curricular, validez pedagógica y rigor formativo. Estos criterios responden a tres dimensiones fundamentales:

Coherencia curricular

Los portafolios fueron evaluados considerando su alineación con el perfil de egreso de la carrera de Educación Inicial, las competencias profesionales y los elementos del currículo nacional. Se valoró que cada evidencia estuviera acompañada por una justificación teórica y metodológica que explicara su pertinencia. Este enfoque coincide con lo planteado por Zabalza (2003), quien sostiene que la coherencia entre competencias, acciones y reflexiones es esencial para la evaluación auténtica de la práctica.

Pertinencia y profundidad reflexiva

Se evaluó la capacidad de las estudiantes para analizar sus experiencias, identificar aprendizajes, reconocer tensiones y proyectar mejoras. El portafolio debía evidenciar reflexión profunda y pensamiento crítico, evitando descripciones superficiales o meramente narrativas. La reflexión fue considerada un indicador clave porque, como señala Schön (1983), la profesionalidad docente se construye en la interacción entre acción, análisis y toma de decisiones fundamentadas.

Ética y responsabilidad profesional

El tratamiento respetuoso de niños, familias y contextos educativos fue un criterio central. Se valoró la responsabilidad en el manejo de evidencias, la protección de datos, el uso ético de imágenes y la sensibilidad al describir interacciones pedagógicas. La evaluación ética se integró de manera transversal, reconociendo que la práctica en Educación Inicial exige un compromiso profundo con el bienestar y la dignidad de la infancia.

Indicadores e instrumentos de evaluación

Los indicadores permitieron operacionalizar los criterios y asegurar un proceso evaluativo sistemático. Se distinguieron tres grupos principales:

A. Indicadores sobre la calidad de las evidencias

- Correspondencia entre evidencias y competencias,
- Claridad y organización de los materiales,
- Relevancia de las actividades seleccionadas,
- Fundamentación teórica pertinente,

B. Indicadores de reflexión pedagógica

- Análisis de decisiones didácticas,
- Interpretación de interacciones con los niños,
- Identificación de aciertos y desafíos,
- Propuestas de mejora fundamentadas,

C. Indicadores de comunicación académica

- Coherencia del discurso,
- Calidad de la escritura,
- Uso adecuado de APA y fuentes actualizadas,
- Articulación entre teoría y práctica

Los instrumentos utilizados incluyeron rúbricas analíticas, guías de autoevaluación, fichas de revisión por pares y tutorías individuales. Este conjunto de herramientas respondió al enfoque de evaluación auténtica, que busca valorar aprendizajes situados en contextos reales y no únicamente en ejercicios teóricos.

Análisis de resultados: aprendizajes, avances y desafíos

El análisis de los portafolios evaluados mostró patrones comunes en el desarrollo profesional de las estudiantes:

Aprendizajes consolidados

- Mejora sustantiva en la argumentación pedagógica.
- Mayor capacidad para interpretar evidencias y relacionarlas con competencias.
- Desarrollo de pensamiento crítico sobre la propia práctica.
- Dominio progresivo de la secuencia: evidencia → reflexión → fundamentación → proyección.

Avances formativos relevantes

- Incremento en la autonomía para seleccionar y justificar evidencias.
- Mayor coherencia entre diseño curricular y análisis pedagógico.
- Apropiación del lenguaje profesional y de conceptos teóricos.

Desafíos persistentes

- Tendencia a sobrecargar el portafolio con evidencias poco significativas.
- Dificultad para profundizar en reflexiones que analicen tensiones éticas.
- Necesidad de fortalecer habilidades de escritura académica.
- Brechas en el uso crítico de teorías actualizadas para sustentar decisiones pedagógicas.

Estos desafíos muestran que la evaluación del portafolio es un proceso continuo que requiere acompañamiento sostenido, espacios de diálogo y oportunidades de reescritura.

Cierre integrador del Módulo 5

La evaluación del portafolio docente, analizada en este módulo, se consolidó como una instancia formativa profundamente significativa, donde convergen reflexión, evidencia, fundamentación y ética profesional. Lejos de constituir un ejercicio administrativo o un trámite evaluativo, la evaluación se configuró como un espacio pedagógico privilegiado, un territorio de diálogo, confrontación constructiva y autocomprensión profesional. En este sentido, el portafolio no se evaluó únicamente como producto, sino como proceso en movimiento, repleto de decisiones, interpretaciones y aprendizajes que emergieron a lo largo de su construcción.

El proceso evaluativo permitió que las estudiantes comprendieran sus avances reales, reconocieran sus desafíos y visualizaran caminos posibles de mejora. Esto fue especialmente evidente en la capacidad creciente para argumentar pedagógicamente sus elecciones, en la claridad progresiva al conectar las evidencias con las competencias profesionales y en la apropiación gradual de un discurso pedagógico crítico y fundamentado. La evaluación se convirtió así en una experiencia metacognitiva que invitó a revisar no solo lo que se hizo, sino lo que se aprendió, lo que aún falta por lograr y lo que se proyecta para la práctica futura.

Un aporte central de este módulo es la reafirmación de que el portafolio no constituye un simple medio de acreditación, sino una herramienta de transformación profesional que articula teoría y práctica, pensamiento crítico y sensibilidad pedagógica, coherencia curricular y compromiso ético. Evaluar un portafolio equivale a poner en diálogo la práctica vivida con la práctica pensada, integrando lo que Schön (1983) denomina la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Es en esa intersección donde la docente en formación reconoce la complejidad del acto educativo y asume una postura más madura frente a sus decisiones pedagógicas.

Al cierre del módulo, las estudiantes no solo demostraron competencias técnicas y disciplinares, sino que también consolidaron una voz profesional más consciente y argumentada, capaz de interpretar la realidad educativa desde una mirada ética, crítica y sensible. Este fortalecimiento identitario constituye uno de los logros más profundos del proceso evaluativo, pues implica que la futura docente empieza a situarse como profesional reflexiva, como analista de su propia práctica y como agente responsable de la educación de la primera infancia.

Asimismo, este módulo permitió visualizar cómo la evaluación del portafolio se transforma en un acto emancipador, en el que las estudiantes dejan de ser receptoras pasivas de criterios externos para convertirse en protagonistas activas de su propio desarrollo profesional. La autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación dialogada no solo mejoraron la calidad del portafolio, sino que fortalecieron la autonomía, la autoconfianza y la capacidad de autorregulación pedagógica. El portafolio, en su dimensión evaluada, actuó como un espejo crítico capaz de reflejar la complejidad del proceso formativo, pero también como una ventana abierta hacia la mejora continua.

Finalmente, el análisis global de este módulo evidencia que la evaluación del portafolio no es un cierre, sino un punto de inflexión: un momento donde se integran aprendizajes y se proyectan transformaciones. En adelante, las estudiantes llevan consigo no solo las evidencias seleccionadas, sino, sobre todo, la manera en que aprendieron a mirarlas, interpretarlas y resignificarlas. La evaluación se convierte entonces en un acto de lectura pedagógica profunda, donde la práctica se ilumina desde la teoría, la teoría se valida desde la experiencia y la identidad docente emerge desde la reflexión crítica sobre ambos planos.

En síntesis, el Módulo 5 permite afirmar que la evaluación del portafolio docente se constituyó en un espacio de formación integral que trascendió la calificación para convertirse en un ejercicio de ética profesional, análisis riguroso, pensamiento reflexivo y consolidación de la identidad docente. Ese es, precisamente, el sentido profundo de una evaluación transformadora: acompañar a las futuras docentes hacia una comprensión más lúcida, consciente y comprometida de su propio quehacer educativo.

1.7.2. Reflexión y Transferencia

Transición hacia la reflexión final

El cierre del proceso evaluativo permitió reconocer logros significativos: las estudiantes consolidaron una escritura más reflexiva, una capacidad creciente para fundamentar sus decisiones pedagógicas y una comprensión más clara de las competencias profesionales vinculadas al portafolio docente. De igual modo, la evaluación hizo visibles limitaciones que deben ser atendidas, como la tendencia inicial a privilegiar la descripción por sobre la argumentación, ciertas dificultades para seleccionar evidencias realmente representativas y la necesidad de afianzar la conexión entre teoría y práctica en algunos

casos. Estos resultados, lejos de clausurar el proceso formativo, abren un espacio fértil para profundizar en la construcción de una identidad docente crítica y analítica.

Desde esta plataforma evaluativa, se abre paso la reflexión final como espacio de síntesis, interpretación y proyección. Este puente marca una transición necesaria: pasamos de la verificación de aprendizajes al análisis profundo de su significado, de la revisión del producto al examen del proceso, y de la demostración de competencias a la proyección de su transferibilidad hacia la práctica profesional. Con ello, se prepara el terreno para un ejercicio reflexivo que no solo relee la experiencia desde su complejidad, sino que también imagina cómo sus aprendizajes pueden sostenerse y expandirse más allá del módulo.

1.8. Conclusiones

1.8.1. Reflexión crítica sobre la experiencia

La experiencia desarrollada a lo largo del proceso formativo permitió visibilizar aportes sustantivos para la consolidación del portafolio docente como herramienta de aprendizaje, reflexión y transformación profesional. En primera instancia, el portafolio posibilitó una articulación auténtica entre la teoría y la práctica, favoreciendo que las estudiantes reinterpretaran sus experiencias a la luz de marcos conceptuales sólidos. De esta manera, cada evidencia dejó de ser un simple registro para convertirse en un objeto de análisis crítico, generando lo que Freire (1997) denomina una praxis reflexiva: una acción consciente orientada por principios éticos, pedagógicos y sociales. Esta praxis emergió como el corazón del proceso, pues permitió a las estudiantes transitar de una mirada instrumental de la enseñanza hacia una comprensión más compleja y dialógica del quehacer docente.

En segundo lugar, el proceso evidenció un impacto significativo en la construcción de la identidad profesional. Las estudiantes manifestaron mayor seguridad para argumentar sus decisiones, interpretar las situaciones de aula y proyectar acciones de mejora. Esta consolidación identitaria responde a un proceso de autorreconocimiento profesional, donde cada reflexión escrita se convirtió en un espejo que permitió observar no solo lo que se hacía, sino quién se estaba llegando a ser como docente. En palabras de Schön (1983), las estudiantes ejercieron la reflexión en la acción y sobre la acción, desarrollando una forma de pensamiento práctico que les permitió comprender la complejidad del trabajo docente

en contextos reales. De este modo, el portafolio no solo documentó experiencias, sino que modeló subjetividades profesionales más conscientes, críticas y responsables.

Asimismo, la experiencia estuvo atravesada por tensiones que dieron cuenta de los desafíos inherentes al aprendizaje docente. Entre las más relevantes, se identificaron el temor inicial a la escritura académica, la dificultad para reconocer la relevancia pedagógica de ciertos registros y la tendencia a priorizar descripciones superficiales en lugar de análisis profundo. También emergieron tensiones derivadas de la sobrecarga laboral, particularmente en aquellas estudiantes que debían conciliar responsabilidades familiares, laborales y académicas. Estas tensiones coinciden con las condiciones de complejidad e incertidumbre académica descritas por Barnett (2001a), quien sostiene que la formación docente implica navegar espacios de exigencia emocional, cognitiva y ética. Lejos de ser obstáculos, estas tensiones se transformaron en motores para procesos de autoconocimiento, regulación emocional y resiliencia profesional.

En cuanto a los aprendizajes obtenidos, el proceso permitió a las estudiantes comprender el valor de documentar, analizar y resignificar su práctica. Muchas expresaron que la construcción del portafolio actuó como un ejercicio de "ordenamiento mental", donde pudieron reconocer patrones de actuación, identificar principios pedagógicos implícitos y descubrir vacíos conceptuales que requerían fortalecimiento. Este aprendizaje generó un desplazamiento significativo: pasaron de recopilar documentos por obligación a construir un archivo vivo de su propia práctica, alineado con lo que Jara (2018a) denomina conocimiento emergente derivado de la sistematización. Este conocimiento no es neutro ni meramente técnico; es un saber situado, contextualizado y profundamente vinculado a la identidad y a las emociones de las futuras docentes.

La experiencia también dejó claro que la reflexión escrita exige un clima institucional que legitime el tiempo para pensar, sentir y narrar. Varias estudiantes expresaron que el acompañamiento docente y la retroalimentación constante fueron factores determinantes para sostener el proceso. Ello revela que el portafolio, para ser realmente transformador, requiere condiciones institucionales que favorezcan la crítica, el diálogo y la escucha atenta. Se trata de construir una cultura académica donde reflexionar no sea un acto excepcional, sino un componente natural del desarrollo profesional docente.

Finalmente, la reflexión crítica sobre la experiencia permitió comprender que el portafolio trasciende su función evaluativa y se proyecta como una metodología formativa indispensable para la docencia en Educación Inicial. Al promover la observación sistemática, el análisis ético, la vinculación teórica y la autoevaluación, el portafolio se convierte

en una herramienta que fortalece no solo competencias técnicas, sino también capacidades emocionales, sociales y éticas. En este sentido, el proceso vivido refuerza la idea de que el portafolio no es un producto estático, sino una práctica pedagógica que acompaña al docente a lo largo de toda su vida profesional, alimentando la memoria pedagógica, la identidad personal y la calidad ética del ejercicio educativo.

En síntesis, la reflexión crítica demuestra que esta experiencia no solo formó a las estudiantes como mejores profesionales, sino que también las alentó a convertirse en docentes capaces de pensar su práctica, transformar su entorno educativo y sostener una mirada ética y sensible frente a la infancia. Este puente evidencia que la verdadera transformación docente ocurre cuando la reflexión se convierte en hábito, cuando la escritura se transforma en herramienta de pensamiento y cuando el portafolio deja de ser un requisito institucional para convertirse en una forma de ser y hacer docencia.

Bibliografía

Barnett, R. (2001a). *Higher education: A critical business*. Open University Press.

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

Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *50*(6), 436-449.

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

Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Routledge.

Bolívar, A. (2012a). *La mejora de la escuela: Un proceso de cambio sostenido*. Graó.

Bolívar, A. (2012b). *La práctica reflexiva del profesorado: Profesionalización y cambio educativo*. Narcea.

Bolívar, A. (2012c). *Liderazgo educativo y mejora de la escuela*. La Muralla.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2.ª ed.). Jossey-Bass.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315-1325.

Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, *25*(1), 1-14.

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

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2017). *Authentic assessment of teaching in context*. Teachers College Press.

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Organización de Estados Iberoamericanos.

Díaz-Barriga, Á. (2009). Currículo, competencias y el sentido de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *1*(1), 3-20.

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

Elliott, J. (1993b). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5.ª ed.). SAGE.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.ª ed.). Teachers College Press.

Gilligan, C. (2020). *La ética del cuidado: Una nueva voz en la ética y la psicología moral*. Paidós.

Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing* (3.ª ed.). Routledge.

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

Jara, O. (2018a). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros aprendizajes*. CLACSO.

Jara, O. (2018b). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Siglo XXI Editores.

Jara, O. (2018c). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (2.ª ed.). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2014). *Participatory action research*. SAGE.

Klenowski, V. (2004). *Developing portfolios for learning and assessment: Processes and principles*. RoutledgeFalmer.

Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The academic literacies model: Theory and applications. *Theory into Practice*, *45*(4), 368-377.

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

Moyano, E. I., & Blanco, N. H. (2021). Función del lenguaje en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Signum*, *24*(3), 95-116.

Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. En S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 107-137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

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

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

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Tobón, S. (2020). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE Ediciones.

Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto.

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Mensajero.

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

Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity*. Multilingual Matters.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). SAGE Publications.

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

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, *17*(5), 613-621. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00017-8

2

Dependencia tecnológica y aprendizaje creativo: reflexiones desde la enseñanza de la animación Digital

Víctor Hugo Cantos Luces [2]

.

Este capítulo sistematiza una experiencia de enseñanza en animación digital en la UNEMI para analizar cómo la dependencia tecnológica influye en la atención, la autoría creativa y los procesos de aprendizaje. Se recuperan prácticas del aula, registros audiovisuales y reflexiones docentes para comprender cómo equilibrar el uso de herramientas digitales con el desarrollo de sensibilidad artística y pensamiento crítico. La sistematización permitió identificar tensiones, aprendizajes y transformaciones en la práctica pedagógica, destacando la importancia de promover autonomía, atención plena y creación consciente en entornos mediados por tecnología.

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

Índice

2.1. Introducción 59
2.1.1. Problematización 60
2.1.2. Propósito de la sistematización 61
2.1.3. Criterios de valor 64
2.2. Contexto de la experiencia 66
2.2.1. Delimitación del objeto de estudio 67
2.2.2. Recomendaciones para profundizar 69
2.2.3. Recomendaciones para profundizar 71
2.2.4. Recomendaciones para profundizar 74
2.2.5. Recomendaciones para profundizar 77
2.2.6. Recomendaciones para profundizar 80
2.3. Metodología de sistematización 81
2.3.1. Recomendaciones para profundizar 82
2.3.2. Recomendaciones para profundizar 85
2.3.3. Recomendaciones para profundizar 87
2.4. Discusión 99
2.4.1. Estrategias núcleo implementadas 104
2.4.2. Desarrollo narrativo y conexión con resultados y evidencias . . 104
2.4.3. Soportes del ecosistema didáctico 107
2.4.4. Desarrollo narrativo: descripción de los soportes 108
2.4.5. Contingencias y gestión de imprevistos en la experiencia 111
2.4.6. Desarrollo narrativo: contingencias aplicadas 112
2.4.7. Arquitectura del ecosistema didáctico 115
2.4.8. Estrategias aplicadas y competencias curriculares alcanzadas . . 118
2.4.9. Instrumentos de evaluación y validez del proceso 123
2.4.10. Instrumentos aplicados 123
2.4.11. Desarrollo narrativo por instrumento 124

2.4.12. Indicadores y criterios de validez en la evaluación 127
2.4.13. Desarrollo narrativo por indicador 128
2.4.14. Organización, análisis e interpretación preliminar de las evidencias 131
2.4.15. Validez, sesgos y factibilidad en la evaluación de la experiencia 135
2.4.16. Reflexión crítica sobre la experiencia 140
2.5. Conclusiones 141

2.1. Introducción

La experiencia se ubica en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), dentro de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho (FACSECYD). Se desarrolla en la asignatura de Animación Digital del quinto nivel de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, modalidad presencial. El aula se convierte en un espacio donde confluyen inquietudes creativas, debates sobre tendencias tecnológicas y prácticas de exploración artística, que configuran un terreno fértil para analizar cómo la innovación digital redefine la formación de futuros animadores.

Los participantes son estudiantes de quinto nivel que se caracterizan por ser creativos e introvertidos, aunque con tendencia a la dispersión y la distracción. Su perfil refleja la dualidad de una generación que combina talento artístico con dependencia tecnológica. Este rasgo incide directamente en sus hábitos de aprendizaje, pues recurren al registro digital mediante dispositivos móviles más que al apunte tradicional, lo que condiciona la forma en que asimilan y procesan los contenidos.

Un momento ilustrativo ocurrió durante una clase dedicada a reflexionar sobre el presente de la animación digital y el impacto de las inteligencias artificiales en la producción audiovisual. Mientras se exponían comparativas entre flujos de trabajo tradicionales y procesos mediados por IA, un estudiante interrumpió con la afirmación: “Pero todo lo que genera la IA se parece y se nota cuando es IA porque el resultado siempre es demasiado perfecto”. La intervención dio lugar a un diálogo sobre la teoría del valle inquietante, que explica el rechazo que generan las réplicas demasiado precisas de lo humano. A partir de este comentario, se subrayó la importancia de que los futuros animadores cultiven un estilo personal que los diferencie, más allá de la inmediatez que ofrecen los algoritmos.

Las condiciones que favorecieron la experiencia fueron el uso de material audiovisual documental como recurso pedagógico y una comunicación asertiva que propició la participación estudiantil. No obstante, la práctica se vio limitada por la baja retención de la información debido al déficit de atención que presentan varios estudiantes y su inclinación a grabar las clases en lugar de tomar apuntes. Estas dificultades ponen en evidencia la tensión entre las herramientas que facilitan el acceso a contenidos y la necesidad de desarrollar habilidades de concentración y reflexión crítica.

Este contexto resulta clave para la sistematización porque permite comprender los desafíos formativos de enseñar animación en un escenario donde la IA irrumpe como alternativa rápida y estandarizada. La experiencia evidencia la necesidad de integrar ma-

teriales audiovisuales que estimulen la reflexión, al mismo tiempo que se orienta a los estudiantes hacia una construcción identitaria en sus obras. Esta base contextual prepara el terreno para problematizar la tensión entre dependencia tecnológica, déficit de atención y búsqueda de identidad creativa.

2.1.1. Problematización

a. Nombrar el problema

El principal problema identificado en la práctica docente de Animación Digital es la dependencia excesiva del estudiante hacia la tecnología como medio de registro, en lugar de instrumento de aprendizaje, lo que afecta su capacidad de comprensión, retención y aplicación práctica de los contenidos vistos en clase (Carlino, 2005b; Parodi, 2010).

b. Desarrollar el problema explicando su relevancia

En el aula universitaria actual, la presencia constante de dispositivos digitales ha modificado la forma en que los estudiantes procesan la información. En la asignatura de Animación Digital, esta situación se manifiesta cuando los alumnos graban las clases sin interactuar activamente, confiando en la idea de "revisar después". Sin embargo, al llegar a las horas prácticas, muestran confusión y dificultad para ejecutar tareas experimentales incluso contando con guías paso a paso. Este fenómeno no solo refleja un cambio en los hábitos de estudio, sino también una pérdida del pensamiento reflexivo que sustenta la formación del animador. Como señala Hyland (2009a), el aprendizaje académico requiere participación activa y autorregulación cognitiva, procesos que se debilitan cuando el estudiante asume un rol pasivo frente al conocimiento.

c. Explicar las consecuencias de no resolverlo

Si esta problemática no se aborda pedagógicamente, las consecuencias trascienden el bajo rendimiento académico. Los estudiantes pueden desarrollar una dependencia permanente de la mediación tecnológica, sin llegar a dominar los fundamentos del proceso animado ni las destrezas necesarias para la práctica profesional. La desconexión entre la teoría y la práctica genera pérdida de tiempo, incumplimiento de los objetivos de las sesiones experimentales y frustración ante la dificultad de reproducir lo visto en clase. A

largo plazo, la formación de animadores se empobrece al no consolidar la disciplina y la constancia que caracterizan el oficio creativo (Lillis & Curry, 2010).

d. Dar evidencias o anécdotas que lo muestren en la práctica

Durante las primeras clases de animación, se proyectan materiales audiovisuales que muestran el workflow de estudios profesionales: desde los bocetos iniciales hasta la composición digital. A pesar de contar con estos ejemplos y una guía práctica, los estudiantes suelen grabar la explicación en lugar de tomar notas o ensayar los comandos del software. Al momento de pasar a la práctica con tabletas Wacom y el programa Adobe Animate Studio, algunos experimentan ansiedad y bloqueo creativo. Descubren que la animación no depende solo del dispositivo, sino del dominio del trazo, la paciencia y la observación. Esta reacción evidencia la desconexión entre el registro pasivo de la clase y la acción práctica, confirmando que la tecnología, cuando se usa sin intención pedagógica clara, puede debilitar el aprendizaje significativo (Bazerman et al., 2016).

e. Cierre del puente

Esta problemática expone una tensión entre la comodidad tecnológica y la exigencia formativa del aprendizaje artístico. La docencia en animación requiere no solo enseñar programas o técnicas, sino también cultivar hábitos de atención, disciplina y reflexión visual. Abordar esta situación permitirá transformar la relación de los estudiantes con la tecnología, pasando de una dependencia instrumental a un uso creativo y consciente. Este diagnóstico abre el camino hacia el Tercer Puente de Escritura: Propósito de la sistematización, donde se precisarán las metas pedagógicas orientadas a fortalecer la autonomía del estudiante y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Jara, 2018a).

2.1.2. Propósito de la sistematización

1. Declaración inicial del propósito

El propósito central de esta sistematización es comprender cómo la dependencia tecnológica y la falta de atención inciden en el aprendizaje práctico de los estudiantes de Animación Digital, para transformar la práctica docente mediante estrategias que favorezcan la reflexión, la disciplina creativa y el uso crítico de la inteligencia artificial como herramienta formativa.

2. Desarrollo del propósito: sentido y origen

Esta intención nace de la experiencia cotidiana en el aula universitaria, donde la tecnología ha pasado de ser una aliada creativa a convertirse, en muchos casos, en una barrera para la atención y la comprensión profunda. Observar cómo los estudiantes registran las clases con sus dispositivos móviles, pero presentan dificultades al momento de aplicar lo aprendido, motivó la necesidad de reflexionar sobre los modos actuales de aprender y enseñar. Sistematizar esta experiencia permite analizar los procesos internos del aprendizaje artístico en entornos mediados por tecnología, reconociendo que enseñar animación no se limita al manejo de software, sino que implica formar en la sensibilidad, la paciencia y la práctica constante. Este propósito busca dar respuesta a una pregunta esencial: ¿cómo lograr que el estudiante use la tecnología como una extensión de su pensamiento creativo y no como un sustituto de su esfuerzo cognitivo y emocional?

3. Relevancia para la comunidad académica

La sistematización adquiere relevancia en la medida en que ofrece una mirada crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos digitales, un tema de creciente interés en la educación superior contemporánea (Carlino, 2005b; Hyland, 2009a). Para los docentes, representa la oportunidad de reconsiderar su rol en el aula tecnológica y de repensar estrategias que promuevan atención plena, participación activa y autoría creativa. Asimismo, esta reflexión contribuye a las líneas institucionales de innovación pedagógica al mostrar que la formación técnica debe complementarse con el desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización digital ética. En un contexto donde las herramientas de inteligencia artificial se integran de forma acelerada, esta experiencia aporta evidencia para construir prácticas docentes que equilibren lo humano y lo tecnológico, lo manual y lo automatizado.

4. Proyección hacia el lector

El libro que nace de esta sistematización pretende invitar a otros docentes a mirar sus aulas como espacios de investigación pedagógica y creación colectiva. A través de la experiencia relatada, se ofrecen aprendizajes que pueden inspirar a profesores de distintas áreas a diseñar estrategias que integren la tecnología sin renunciar al desarrollo del pensamiento reflexivo. Para los estudiantes y profesionales del ámbito creativo, este texto

busca reafirmar que la atención, la práctica constante y la búsqueda de identidad artística son elementos irremplazables en la formación. De igual modo, para las instituciones educativas, constituye un modelo de cómo documentar, analizar y mejorar los procesos formativos en carreras que requieren innovación permanente. En síntesis, este propósito no se limita a registrar una práctica, sino a abrir un diálogo pedagógico sobre el sentido de enseñar y aprender en tiempos de inteligencia artificial, fortaleciendo el vínculo entre tecnología, creatividad y humanismo.

5. Cierre del puente

En definitiva, esta sistematización se propone como un ejercicio de reconstrucción consciente de la experiencia docente, orientado a generar conocimiento útil para la comunidad educativa y a consolidar una práctica más reflexiva e inclusiva. Al narrar y analizar el proceso vivido, se busca comprender no solo lo que ocurrió, sino lo que puede transformarse. En palabras de Jara (2018b), sistematizar es "interpretar críticamente lo vivido para proyectar aprendizajes hacia el futuro", y en ese sentido, este propósito marca el tránsito hacia el siguiente momento de reflexión: los criterios de valor, donde se precisará cómo se evaluará la calidad y el impacto pedagógico de la experiencia.

Recomendaciones para profundizar

1. Cómo enriquecer el propósito con ejemplos adicionales

- Incorporar ejemplos concretos de momentos en que la tecnología fue usada de manera significativa o contraproducente en el aula.
- Describir brevemente los cambios observados en los estudiantes luego de aplicar estrategias de reflexión o prácticas guiadas.
- Relacionar el propósito con la mejora de competencias específicas del perfil del animador digital.

2. Estrategias para vincular mejor el propósito con el problema

- Retomar frases o evidencias del Segundo Puente que muestren cómo el problema dio origen al propósito.

- Establecer un hilo explícito entre la observación del déficit de atención y la necesidad de fomentar la disciplina creativa.
- Mostrar que el propósito es una respuesta pedagógica y no solo una reflexión teórica.

3. Preguntas clave para verificar la claridad y relevancia del propósito

- ¿El propósito expresa claramente lo que se quiere comprender o transformar?
- ¿Está vinculado de forma directa con el problema planteado en la práctica docente?
- ¿Ofrece una proyección posible hacia la mejora educativa, tanto individual como institucional?
- ¿Deja entrever una intención de compartir aprendizajes con la comunidad académica?

2.1.3. Criterios de valor

Frase de apertura

El valor principal de esta experiencia radica en la articulación entre la práctica profesional y la docencia universitaria, lo que permite transformar la enseñanza de la Animación Digital en un espacio de aprendizaje auténtico, reflexivo y conectado con la realidad del campo laboral. Este enfoque convierte al aula en un laboratorio de experimentación, donde los estudiantes aprenden desde casos reales, adquiriendo no solo destrezas técnicas, sino también criterio creativo y autonomía en su proceso formativo.

Innovación o distinción de la experiencia

La innovación de esta experiencia docente se encuentra en la incorporación del saber profesional al proceso educativo, superando la separación entre la teoría académica y la práctica del sector audiovisual. Haber ejercido como productor y animador antes de incorporarse a la docencia permite transmitir a los estudiantes conocimientos de primera fuente, casos reales y estrategias de resolución de problemas que difícilmente se adquieren en los manuales. Este enfoque responde a la perspectiva de la investigación-acción, que, según Elliott (1993b), convierte la práctica docente en una forma de conocimiento

situada y transformadora. Además, se promueve una enseñanza basada en la reflexión sobre la experiencia, en línea con la propuesta del aprendizaje experiencial (Kolb, 2015), donde la interacción entre teoría y práctica genera un aprendizaje más significativo. Esta combinación de experticia profesional, reflexión crítica y diálogo pedagógico distingue la experiencia y la posiciona como un modelo de innovación formativa dentro del ámbito universitario.

Impacto o beneficios observados

El impacto más evidente de esta experiencia se refleja en el crecimiento técnico y conceptual de los estudiantes, evidenciado en la calidad de sus proyectos de animación digital. Las rúbricas de evaluación y portafolios de trabajo han mostrado progresos notables en planificación, narrativa visual y uso creativo del software, lo que confirma un aprendizaje auténtico y transferible (Andrade & Cizek, 2010; Brookhart, 2013). Asimismo, los estudiantes manifiestan mayor confianza y compromiso cuando el docente domina el contexto profesional y utiliza criterios de evaluación alineados con las exigencias del medio audiovisual. Este vínculo entre exigencia académica y pertinencia laboral fortalece la motivación intrínseca y reduce la distancia entre universidad e industria. Desde la perspectiva de Schön (1992a), este tipo de práctica docente convierte al educador en un "profesional reflexivo" que aprende del proceso mismo y genera entornos de aprendizaje más significativos para sus estudiantes.

Transferibilidad o proyección

Los elementos de esta experiencia son ampliamente replicables en otros contextos académicos, especialmente en áreas donde la práctica profesional constituye el eje del aprendizaje. Integrar el conocimiento empírico del docente con los contenidos teóricos permite desarrollar competencias transversales como la resolución de problemas, la creatividad y la toma de decisiones fundamentadas. Según Stenhouse (1987), compartir prácticas pedagógicas que nacen de la experiencia es una forma de construir conocimiento educativo colectivo, ya que lo vivido en un aula puede inspirar mejoras en otras. Este modelo de docencia basada en la experiencia puede aplicarse en disciplinas como diseño, arquitectura, comunicación o ingeniería, donde los estudiantes se benefician de aprender desde la simulación de entornos reales de trabajo. Además, la práctica reflexiva y el uso de evidencias audiovisuales —como portafolios, cortometrajes o registros de clase— ofrecen un mar-

co verificable de evaluación que otras instituciones pueden adoptar (Buckingham, 2019; Mayer, 2021). De esta manera, la experiencia se proyecta más allá del aula y contribuye a repensar la formación universitaria en clave profesional y humanista.

Cierre del puente

En síntesis, los criterios de valor de esta experiencia se sustentan en tres dimensiones: la innovación pedagógica derivada de la práctica profesional, los resultados comprobables en el aprendizaje de los estudiantes y la posibilidad de replicar el modelo en otros espacios educativos. La sistematización de esta experiencia no solo documenta una práctica exitosa, sino que también la convierte en conocimiento útil para la comunidad académica. Como señala Jara (2018a), sistematizar implica transformar la experiencia en un saber compartido que oriente a otros en sus propios procesos de enseñanza y reflexión. Con este cierre, se estable‘ce el vínculo hacia el Quinto Puente de Escritura: Delimitación del objeto de estudio, donde se precisarán los límites conceptuales, temporales y contextuales del proceso sistematizado.

2.2. Contexto de la experiencia

Cómo reforzar la argumentación con más evidencias o datos

- Incorporar cifras o ejemplos concretos de mejora en los productos estudiantiles (por ejemplo, porcentaje de avance en calidad técnica o narrativa).
- Añadir testimonios de estudiantes o docentes que respalden los resultados obtenidos.
- Incluir referencias a evaluaciones institucionales o reconocimientos recibidos.

Estrategias para equilibrar voz personal y referencias académicas

- Alternar párrafos descriptivos (voz propia) con párrafos analíticos sustentados en autores.
- Usar citas breves y contextualizadas que dialoguen con la experiencia, sin interrumpir la fluidez narrativa.

- Emplear los aportes teóricos como marcos de validación, no como reemplazo del relato personal.

Preguntas para verificar la claridad y relevancia del valor de la experiencia

- ¿El texto deja claro qué hace diferente a esta práctica respecto a otras similares?
- ¿Se evidencia el impacto de la experiencia con resultados o testimonios verificables?
- ¿El lector puede identificar qué aspectos son transferibles o inspiradores para su propio contexto?
- ¿El cierre conecta explícitamente con la reflexión posterior sobre el objeto de estudio?

2.2.1. Delimitación del objeto de estudio

Declaración inicial del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta sistematización se centra en el análisis del impacto que tiene la experiencia profesional previa del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Animación Digital, dentro de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Se busca comprender cómo la trayectoria laboral en el ámbito de la producción y la animación digital puede convertirse en un recurso pedagógico que favorezca la atención, la autonomía y la creatividad de los estudiantes en un contexto académico mediado por la tecnología y la inteligencia artificial.

Foco central

El foco central de la investigación se orienta a explorar cómo el conocimiento empírico, los casos reales y la reflexión sobre la práctica profesional pueden enriquecer la enseñanza universitaria en disciplinas artísticas y tecnológicas. Este enfoque considera que la docencia no solo transmite contenidos técnicos, sino que actúa como un puente entre la experiencia profesional y el aprendizaje académico, generando una comprensión más integral de la práctica creativa. Tal como señala Flick (2014), delimitar con claridad el objeto de estudio en procesos de investigación cualitativa permite dar coherencia al

análisis y evitar interpretaciones dispersas. En este caso, el foco permite identificar con precisión la dimensión formativa que se busca transformar: el paso del estudiante de un aprendizaje pasivo y tecnológico a uno reflexivo, práctico y autónomo, mediante la mediación de un docente con experiencia profesional comprobada en el sector audiovisual.

Límites y alcances del estudio

La sistematización se circunscribe al quinto semestre de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, durante el segundo periodo académico de 2025, en modalidad presencial. Participan un docente de la asignatura Animación Digital y un grupo de estudiantes universitarios de quinto nivel de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho (FACSECYD). El estudio se apoya en evidencias provenientes de materiales bibliográficos empleados en la materia, registros audiovisuales, ejercicios prácticos, guías de clase, rúbricas de evaluación y portafolios estudiantiles. Estos elementos permiten reconstruir de manera documentada la experiencia docente y los aprendizajes obtenidos. Los límites temporales, espaciales y poblacionales aseguran una observación directa y controlada del proceso, mientras que los materiales seleccionados proporcionan un marco empírico para el análisis reflexivo. Como advierte Jara (2018a), una sistematización adquiere fuerza cuando establece límites claros, pues esto permite identificar con precisión qué se estudia, en qué condiciones y qué aprendizajes se proyectan hacia otros contextos.

Supuestos y justificación del recorte

La elección de este recorte parte del supuesto de que la experiencia profesional del docente constituye un recurso pedagógico de alto valor cuando se incorpora de forma consciente al proceso de enseñanza universitaria. Haber transitado el campo laboral de la producción audiovisual y la animación digital permite conectar la enseñanza con las prácticas reales del sector, facilitando una comprensión profunda de los procesos creativos, los estándares técnicos y las demandas del mercado profesional (Boud & Solomon, 2001; Zabalza, 2003) Otro supuesto sostiene que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante vincula la teoría con la práctica auténtica, siguiendo el modelo del aprendizaje experiencial (Kolb, 2015) y la práctica reflexiva del docente (Schön, 1992a). Asimismo, se parte de la idea de que la docencia universitaria debe integrar pensamiento crítico y ética profesional frente al avance de la inteligencia artificial, promoviendo un

uso creativo y responsable de las herramientas tecnológicas (Bates, 2019; Luckin, 2022). En consecuencia, este recorte se justifica porque permite analizar la intersección entre práctica profesional y docencia universitaria, evidenciando cómo la experiencia previa puede transformarse en conocimiento didáctico sistematizado, aplicable a otros contextos educativos y disciplinas creativas.

Cierre del puente

En síntesis, la delimitación de este objeto de estudio permite enfocar la sistematización en una experiencia pedagógica concreta, situada en un espacio, un tiempo y una población específicos. Este recorte asegura profundidad analítica, relevancia académica y posibilidad de transferencia, ya que articula los saberes del campo profesional con la práctica educativa. El proceso se orienta, por tanto, a interpretar críticamente lo vivido en el aula de Animación Digital para proyectar aprendizajes hacia la mejora de la enseñanza universitaria en contextos tecnológicos. Tal como plantea Jara (2018a), la sistematización cobra sentido cuando convierte la experiencia en conocimiento compartido y transformador. Este cierre prepara el tránsito hacia el desarrollo del capítulo, donde se presentarán los hallazgos, las reflexiones pedagógicas y los aportes de esta experiencia a la innovación educativa universitaria.

2.2.2. Recomendaciones para profundizar

Cómo hacer más clara la delimitación del objeto

- Precisar en futuras versiones los criterios usados para seleccionar los materiales y evidencias.
- Incorporar una breve descripción de los instrumentos de análisis o categorías empleadas.
- Aclarar si el objeto se centra más en los procesos de enseñanza, los aprendizajes o la interacción entre ambos.

Estrategias para equilibrar amplitud y concreción

- Evitar extender el análisis a todos los aspectos de la práctica docente; mantener el foco en la relación entre experiencia profesional y aprendizaje.

- Usar ejemplos concretos del aula para ilustrar los alcances sin dispersar el contenido.
- Diferenciar entre lo que se estudia directamente y lo que se menciona como contexto.

Preguntas clave para verificar la delimitación

- ¿El objeto de estudio responde con precisión a la pregunta "qué quiero analizar y en qué condiciones"?
- ¿Se justifica claramente la elección del periodo, los participantes y los materiales?
- ¿Los límites definidos permiten una observación profunda sin perder relevancia?
- ¿El recorte mantiene coherencia con el propósito general de la sistematización?

Transición / Bisagra textual

La primera parte de esta sistematización permitió reconstruir la experiencia vivida en la asignatura Animación Digital de la Universidad Estatal de Milagro, donde convergen la formación académica y la trayectoria profesional del docente. A lo largo de los cinco Puentes se delineó un contexto marcado por la irrupción de la inteligencia artificial y la dependencia tecnológica del estudiante, aspectos que tensionan la enseñanza artística y exigen nuevas mediaciones pedagógicas. Se identificó un problema central —el uso pasivo de la tecnología y su impacto en la atención y la comprensión—, se estableció un propósito orientado a transformar esa relación mediante estrategias reflexivas y se definieron criterios de valor vinculados con la práctica profesional como fuente de aprendizaje auténtico. Finalmente, la delimitación del objeto de estudio precisó que esta sistematización se sitúa en un aula universitaria donde la experiencia laboral del docente se convierte en recurso pedagógico capaz de promover autonomía, creatividad y pensamiento crítico frente a la estandarización digital.

Con este punto de partida, el capítulo avanza ahora desde el relato narrativo hacia la fundamentación conceptual y operativa. El cambio de registro implica pasar de la descripción experiencial a la construcción teórica que sustentará el análisis: se abordarán conceptos como aprendizaje experiencial, práctica reflexiva y alfabetización digital ética, articulados con las dimensiones pedagógica, tecnológica y creativa del proceso. Estas

dimensiones se operacionalizarán mediante indicadores que consideren atención, autonomía y originalidad, sustentados en fuentes bibliográficas especializadas, registros audiovisuales, portafolios estudiantiles y rúbricas de evaluación. Este tránsito no representa una ruptura, sino una continuidad interpretativa que permite comprender cómo la práctica profesional se transforma en conocimiento educativo y cómo la enseñanza de la animación puede equilibrar técnica, sensibilidad y pensamiento crítico en la era de la IA.

2.2.3. Recomendaciones para profundizar

Cohesión entre Módulo 1 y Módulo 2

- Repetir una idea-puente al inicio (por ejemplo, *"a partir de lo vivido y analizado en los Puentes anteriores"*) para mantener continuidad temática.
- Utilizar conectores de progresión como *"a partir de"*, *"en consecuencia"*, *"de aquí se desprende"* o *"este recorrido conduce a"*.
- Retomar una cita clave de Jara (2018a) o Schön (1992a) para marcar la continuidad entre experiencia y reflexión.

Estrategias para transiciones fluidas

- Cierra el primer párrafo con una oración-bisagra que anuncie el giro analítico ("*... este contexto plantea la necesidad de sustentar teóricamente la experiencia*").
- Abre el segundo con verbos de proyección ("*se abordarán*", "*se presentarán*", "*se analizarán*") que orienten al lector hacia lo que sigue.
- Evita cortes bruscos cambiando de voz personal ("*mi experiencia*") a voz académica colectiva ("*la literatura especializada indica...*").

Preguntas para verificar la función de la bisagra textual

- ¿El texto resume de forma sintética y coherente lo tratado en los cinco Puentes anteriores?
- ¿Se percibe claramente el cambio de registro entre narración y fundamentación teórica?

- ¿El lector comprende qué tipo de análisis, fuentes y métodos se desarrollarán a continuación?
- ¿Mantiene un tono de continuidad sin parecer una introducción nueva o aislada?

Fundamentación conceptual

Los conceptos que estructuran esta sistematización son: la teoría del valle inquietante y su aplicación en la enseñanza de la animación digital; la inteligencia artificial (IA) como herramienta auxiliar y no como sustituto del animador; y la experiencia profesional previa del docente como elemento que potencia la enseñanza práctica universitaria. Estos tres ejes conceptuales dialogan entre sí porque permiten comprender cómo el proceso de enseñanza de la animación requiere integrar sensibilidad estética, pensamiento crítico y criterio técnico. A través de ellos se interpreta la tensión actual entre lo humano y lo automatizado, entre la inmediatez tecnológica y la práctica reflexiva que define el oficio del animador contemporáneo.

Elegí estos conceptos porque condensan las preguntas centrales que atraviesan la experiencia docente. En primer lugar, el uso de herramientas de inteligencia artificial en los flujos de trabajo de animación abre la posibilidad de optimizar tiempos y simplificar procesos; sin embargo, la automatización no garantiza calidad ni creatividad. En segundo lugar, la práctica profesional previa del docente aporta una mirada realista sobre el trabajo audiovisual, ofreciendo a los estudiantes ejemplos, advertencias y estrategias que los ayudan a desarrollar autonomía y criterio. De este modo, la experiencia profesional se convierte en un puente entre la teoría y la práctica, entre la planificación académica y las exigencias del campo laboral. Finalmente, la teoría del valle inquietante, formulada por Masahiro Mori (1970), aporta una metáfora potente para comprender el riesgo de la perfección artificial: cuando una imagen o movimiento generado por una máquina se acerca demasiado a lo humano sin llegar a serlo, provoca una sensación de extrañeza. En el aula, esta idea funciona como advertencia pedagógica: no basta con dominar el software o reproducir técnicas, sino que es necesario preservar el gesto humano y la singularidad expresiva.

En este sentido, el valle inquietante se convierte en una categoría interpretativa clave para la enseñanza de la animación digital. Según Mori (1970), la reacción emocional del espectador frente a lo “demasiado perfecto” revela la importancia de mantener un margen de imperfección que preserve la empatía. En el ámbito educativo, esta teoría puede

extrapolarse al aprendizaje: cuando el estudiante depende exclusivamente de algoritmos o plantillas generativas, su producción tiende a perder identidad. Desde la perspectiva de Schön (1992a), el docente reflexivo debe intervenir precisamente ahí, guiando al alumno a reconocer los límites de la automatización y a descubrir en el error y la experimentación un valor formativo. Enseñar animación digital no es solo enseñar a usar herramientas, sino acompañar un proceso de aprendizaje en el que la técnica se transforma en lenguaje y la tecnología en medio expresivo.

Por su parte, la inteligencia artificial como herramienta de apoyo plantea un desafío ético y pedagógico en la educación artística. Como señala Luckin (2022), la IA puede potenciar la creatividad humana si se integra desde un enfoque crítico y consciente, donde el estudiante no delega la creación al algoritmo, sino que lo emplea para ampliar sus posibilidades expresivas. En la práctica docente, esto implica enseñar a "dialogar" con la IA, reconociendo su capacidad de optimizar tareas técnicas —como el coloreado, la interpolación o la generación de referencias visuales— sin reemplazar la intervención autoral. La IA, bien comprendida, no sustituye la imaginación del animador, sino que la complementa. Esta visión coincide con la advertencia de Hyland (2009b), quien sostiene que el aprendizaje académico debe sostener la autonomía intelectual del estudiante frente a las mediaciones tecnológicas. El reto consiste, por tanto, en enseñar a usar la IA sin perder la mirada humana que da sentido a la obra.

El tercer concepto —la experiencia profesional del docente— otorga coherencia y profundidad a los anteriores. Haber trabajado en el sector audiovisual permite enseñar desde la vivencia real de los procesos productivos: los plazos ajustados, los conflictos creativos, la resolución de imprevistos o el diálogo con clientes. Esa experiencia constituye, en términos de Kolb (2015), una forma de aprendizaje experiencial, donde la reflexión sobre la acción se convierte en conocimiento transferible. En la docencia universitaria, este bagaje se traduce en prácticas más contextualizadas, capaces de conectar la teoría con la realidad profesional. Como advierte Carlino (2005b), la enseñanza universitaria cobra sentido cuando se integra la práctica como fuente legítima de saber. En el aula de Animación Digital, esto se manifiesta cuando el docente no solo transmite contenidos técnicos, sino que orienta a los estudiantes sobre cómo trabajar bajo presión, cómo priorizar etapas de producción o cómo mantener una ética creativa frente a la inmediatez de los algoritmos.

Estos tres conceptos —valle inquietante, IA como herramienta y experiencia profesional docente— organizan la comprensión de la experiencia sistematizada porque delimitan las tres dimensiones que articulan la práctica educativa: la dimensión estética (mantener

el valor humano frente a la perfección artificial), la dimensión tecnológica (usar la IA de forma crítica y consciente) y la dimensión pedagógica (integrar la experiencia profesional para guiar el aprendizaje reflexivo). Desde esta tríada conceptual se puede analizar cómo la enseñanza de la animación digital no se reduce al dominio de software, sino que busca formar creadores con criterio, identidad y pensamiento ético. En suma, estos conceptos no solo fundamentan el análisis que seguirá, sino que actúan como marcos de interpretación que conectan la práctica con la teoría, y preparan el tránsito hacia la definición de las dimensiones, indicadores y métodos que estructurarán el desarrollo del capítulo.

2.2.4. Recomendaciones para profundizar

Afinar la selección de conceptos

- Considera añadir un cuarto concepto complementario, como el aprendizaje experiencial (Kolb, 2015) o la práctica reflexiva (Schön, 1992a), con el fin de reforzar el hilo articulador entre la docencia y la experiencia profesional.
- Revisa que cada concepto seleccionado esté claramente vinculado a una dimensión del análisis posterior (estética, tecnológica o pedagógica), asegurando coherencia teórica y analítica a lo largo del desarrollo del texto.

subsubsectionEquilibrar la voz del docente y la de los autores

- Alterna párrafos donde predomine la reflexión personal con párrafos de validación teórica.
- Usa las citas para respaldar interpretaciones, no para sustituir tu voz narrativa.
- Integra a los autores con conectores interpretativos como: *"como advierte... "*, *"esto coincide con... "* y *"desde esta perspectiva... "*.

Verificar si los conceptos son estructurantes

- Pregúntate: ¿estos conceptos permiten interpretar toda la experiencia o solo una parte de ella?
- ¿Podría organizar el análisis posterior en torno a ellos sin dispersarme?
- ¿Dialogan entre sí o aparecen como temas aislados?

Formulación de dimensiones

En los procesos de sistematización educativa, las dimensiones representan los ejes de análisis que permiten ordenar la complejidad de una experiencia y comprender sus distintos niveles de significado. Según Flick (2014), las dimensiones actúan como categorías analíticas que orientan la interpretación, al tiempo que garantizan una mirada coherente y verificable del proceso vivido. Desde una perspectiva latinoamericana, Jara (2018a) señala que en toda sistematización las dimensiones surgen del diálogo entre la práctica y la teoría: son "puentes" que articulan los sentidos pedagógicos, institucionales y personales del hacer docente. En este caso, las dimensiones derivan de los conceptos estructurantes presentados en el Puente 1 —la teoría del valle inquietante, la inteligencia artificial como herramienta auxiliar y la experiencia profesional del docente—, y permiten analizar cómo se integran la pedagogía, la profesión y la subjetividad en la enseñanza de la animación digital.

La primera dimensión es la dimensión pedagógica, entendida como el espacio donde se construye y media el aprendizaje. Desde la perspectiva de Stenhouse (1987), toda práctica pedagógica es una forma de investigación en la acción, pues el docente se convierte en un observador que experimenta, ajusta y reflexiona sobre su propio quehacer. Elliott (1993a) refuerza esta idea al afirmar que el aula es un laboratorio donde el profesor aprende tanto como enseña, generando conocimiento situado. En la asignatura de Animación Digital, esta dimensión se expresa en la forma en que se planifican y desarrollan las clases prácticas: cada sesión busca equilibrar la explicación teórica con la exploración creativa, favoreciendo la atención y la autonomía del estudiante frente al uso de la tecnología. Un ejemplo concreto ocurrió durante una clase sobre movimiento y "timing", donde los estudiantes, tras una demostración guiada, debieron reinterpretar el ejercicio aplicando un estilo personal, lo que les permitió pasar de la imitación a la comprensión creativa del proceso.

La segunda dimensión es la dimensión profesional, que vincula la práctica docente con la experiencia laboral previa en el campo audiovisual. Según Schön (1992a), el docente reflexivo aprende al actuar y reflexiona en medio de la acción, transformando la práctica profesional en conocimiento pedagógico. De modo similar, Kolb (2015) sostiene que el aprendizaje experiencial se produce cuando la vivencia directa se convierte en una fuente de comprensión y mejora continua. En este contexto, la experiencia profesional del docente de Animación Digital permite conectar la teoría con la realidad del trabajo crea-

tivo: las metodologías de planificación, la resolución de problemas técnicos y la gestión del tiempo se transforman en contenidos formativos. Por ejemplo, al analizar un proyecto real de animación con plazos ajustados, los estudiantes comprendieron la importancia de planificar el flujo de trabajo (workflow) y priorizar etapas de producción, incorporando criterios profesionales en sus propios ejercicios académicos.

La tercera dimensión es la dimensión institucional, que refiere al entorno académico y organizacional en el que se desarrolla la experiencia. Como plantean Fullan (2007) y Bolívar (2012), los procesos de innovación educativa no pueden entenderse de manera aislada del contexto institucional, pues la cultura organizacional y las políticas de formación docente condicionan las posibilidades de cambio. En el caso de la UNEMI, la asignatura de Animación Digital se inserta en un modelo educativo que impulsa la integración de tecnologías y metodologías activas, lo que favorece el desarrollo de experiencias experimentales y colaborativas. Esta dimensión se manifiesta, por ejemplo, en la apertura institucional para incorporar software especializado, talleres prácticos y estrategias inclusivas en el laboratorio digital, lo que permite que la innovación docente tenga un impacto real en la formación del estudiante y en la consolidación de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual.

Finalmente, la dimensión subjetiva abarca los aspectos personales y emocionales implicados en la práctica docente. Como advierte Wenger (1998), la identidad profesional se construye en comunidades de práctica donde el intercambio y la reflexión compartida fortalecen el sentido de pertenencia y la motivación. Schön (1992b) complementa esta visión al describir al docente como un “profesional reflexivo” que aprende de la incertidumbre, del error y de la interacción con sus estudiantes. En la enseñanza de la animación digital, esta dimensión se evidenció en la relación empática entre docente y alumnos: el reconocimiento del esfuerzo, la atención personalizada y la validación de los procesos individuales fueron claves para reducir la frustración y promover la confianza creativa. Por ejemplo, durante el desarrollo de un cortometraje de animación, se realizaron tutorías personalizadas que permitieron atender bloqueos técnicos y emocionales, mostrando que enseñar también implica acompañar y escuchar.

En conjunto, estas cuatro dimensiones —pedagógica, profesional, institucional y subjetiva— estructuran la comprensión integral de la experiencia sistematizada. Siguiendo a Stake (1995), la validez de un estudio cualitativo no se mide por la cantidad de datos, sino por la coherencia entre las interpretaciones y el sentido que adquieren en contexto. De forma complementaria, Yin (2014) sostiene que una mirada integral requiere articular las

distintas perspectivas sin perder el hilo conductor del caso. En esta sistematización, las dimensiones permiten organizar la reflexión desde lo micro (el aula y la relación docente-estudiante) hasta lo macro (el entorno institucional y profesional), construyendo un marco analítico que hará posible la definición de indicadores y fuentes para el desarrollo del siguiente módulo. En síntesis, las dimensiones no son categorías fijas, sino lentes que orientan la lectura crítica de una práctica viva, dinámica y situada en el encuentro entre tecnología, creatividad y educación.

2.2.5. Recomendaciones para profundizar

Ajustar el número y alcance de las dimensiones

- Verifica si las cuatro dimensiones cubren adecuadamente la complejidad de la experiencia o si alguna podría fusionarse.
- Considera mantener solo las que realmente aportan al análisis y evitan redundancias (por ejemplo, integrar la dimensión profesional y pedagógica si se solapan).

Equilibrar teoría y ejemplos prácticos

- Cada cita debe acompañarse de una evidencia concreta del aula.
- Procura que los ejemplos sean breves pero representativos, mostrando acciones observables más que juicios generales.

Verificar la integración de citas académicas

- Revisa que las referencias estén distribuidas de forma natural dentro del texto, sin interrumpir el flujo argumentativo.
- Prefiere las citas interpretadas, por ejemplo: como advierte Fullan (2007), en lugar de citas colocadas únicamente entre paréntesis al final de las oraciones.
- Comprueba que todas las fuentes citadas en el cuerpo del texto aparezcan completas y correctamente registradas en la bibliografía final del capítulo.

Construcción de indicadores

En los procesos de sistematización educativa, los indicadores constituyen los referentes observables que permiten valorar el desarrollo y los resultados de una experiencia. Según Flick (2014), los indicadores son "manifestaciones empíricas de una dimensión teórica", es decir, expresiones concretas de aquello que se busca analizar. En el mismo sentido, Jara (2018a) sostiene que en la sistematización los indicadores sirven para "dar evidencia de lo vivido", transformando los aprendizajes implícitos en información verificable. En el contexto de esta experiencia docente en Animación Digital, los indicadores permiten identificar cómo se materializan las dimensiones pedagógica, profesional, institucional y subjetiva, revelando el impacto de la práctica docente sobre la atención, la autonomía y la creatividad de los estudiantes. Su definición asegura no solo rigor analítico, sino también la posibilidad de replicar y mejorar la experiencia en otros contextos universitarios.

La primera dimensión es la dimensión pedagógica. Indicadores propuestos: (1) integración equilibrada de teoría y práctica en las sesiones de clase, (2) participación activa y reflexiva de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y (3) uso de metodologías que favorecen la atención y la autonomía frente a la tecnología. Esta dimensión evalúa la manera en que el proceso de enseñanza promueve aprendizajes significativos. Stenhouse (1987) afirma que enseñar implica "investigar lo que se enseña y cómo se aprende", lo cual requiere traducir la teoría en acciones concretas de aula. Schön (1992a) complementa esta visión al señalar que el docente reflexivo transforma cada práctica en una oportunidad de mejora pedagógica. En las clases de Animación Digital, estos indicadores se evidencian en el diseño de secuencias que combinan explicación, demostración y exploración guiada. Por ejemplo, durante una actividad sobre timing y spacing, los estudiantes debieron reinterpretar un ejercicio técnico aplicando criterios de estilo personal, demostrando atención sostenida y comprensión conceptual.

La segunda dimensión es la dimensión profesional. Indicadores propuestos: (1) aplicación de conocimientos técnicos y metodológicos propios del campo audiovisual, (2) capacidad del docente para contextualizar contenidos a partir de su experiencia profesional y (3) transferencia de aprendizajes a proyectos prácticos con estándares del sector. Esta dimensión mide el grado en que la práctica docente se nutre de la experiencia profesional previa. Como plantea Kolb (2015), el aprendizaje experiencial transforma la vivencia en conocimiento a través de la reflexión. De igual modo, Elliott (1993a) considera que

el docente que proviene del campo laboral incorpora saberes situados que fortalecen la pertinencia formativa. En esta experiencia, la dimensión profesional se manifiesta cuando los estudiantes diseñan flujos de trabajo (workflow) inspirados en metodologías reales del sector audiovisual. Un ejemplo claro fue el desarrollo de un cortometraje en equipo, donde los roles fueron distribuidos según las etapas del proceso productivo —layout, animación, postproducción—, permitiendo a los alumnos comprender la dinámica profesional y los estándares de calidad exigidos por la industria.

La tercera dimensión es la dimensión institucional. Indicadores propuestos: (1) coherencia entre la propuesta docente y el modelo educativo de la UNEMI, (2) disponibilidad de recursos tecnológicos y apoyo institucional para la innovación y (3) integración de la experiencia en estrategias institucionales de mejora pedagógica. Fullan (2007) sostiene que toda innovación docente se consolida solo si encuentra respaldo en la cultura institucional. En la misma línea, Bolívar (2012) subraya que las instituciones deben propiciar "espacios de aprendizaje organizacional" donde las experiencias se compartan y fortalezcan colectivamente. En el caso de la UNEMI, esta dimensión se expresa en la incorporación de laboratorios digitales equipados con software especializado, en la formación continua de docentes y en la apertura a proyectos experimentales. Como evidencia concreta, la asignatura de Animación Digital fue incluida en el programa interno de Innovación Educativa, permitiendo documentar los resultados y socializarlos como buenas prácticas.

Finalmente, la dimensión subjetiva. Indicadores propuestos: (1) actitudes de compromiso, empatía y motivación observadas en el aula, (2) reflexión docente sobre la propia práctica y las emociones implicadas y (3) fortalecimiento de la identidad profesional y creativa de los estudiantes. La dimensión subjetiva reconoce el componente humano del aprendizaje. Wenger (1998) describe las comunidades de práctica como espacios donde se construye identidad a través de la participación y la colaboración. Schön (1992b) agrega que el docente reflexivo se forma también en la interacción emocional con sus estudiantes, transformando la incertidumbre en aprendizaje compartido. En esta experiencia, la dimensión subjetiva se evidenció en la cercanía y acompañamiento constante: los estudiantes manifestaron sentirse escuchados y valorados, especialmente durante las sesiones de revisión de proyectos donde se priorizó el reconocimiento del proceso sobre el resultado. Esta atmósfera de confianza generó mayor disposición al riesgo creativo y fortaleció la cohesión del grupo.

En conjunto, los indicadores definidos para las cuatro dimensiones configuran un sistema coherente de observación y evaluación del proceso educativo. Siguiendo a Stake (1995), la credibilidad de una sistematización depende de la convergencia entre lo que se dice y lo que se muestra; los indicadores son justamente los vínculos entre la reflexión teórica y la evidencia empírica. Yin (2014) complementa esta idea al afirmar que la validez en estudios de caso no se basa en la generalización, sino en la consistencia y la lógica del análisis. En esta experiencia, los indicadores permiten verificar la transformación del aula en un espacio de aprendizaje reflexivo, ético y creativo. Más que simples criterios de evaluación, funcionan como huellas que documentan cómo el conocimiento se hace visible en la práctica, y cómo la docencia universitaria en animación puede integrar tecnología, arte y humanidad en un mismo proceso formativo.

2.2.6. Recomendaciones para profundizar

Mejorar la claridad de los indicadores

- Redacta cada indicador en términos observables y medibles, evitando verbos abstractos como “favorecer” o “propiciar”.
- Asegura que cada indicador pueda respaldarse con una evidencia verificable del aula o del entorno institucional.

Revisar la coherencia entre dimensión–indicador–evidencia

- Comprueba que los ejemplos descritos correspondan directamente a los indicadores propuestos.
- Evita repetir evidencias entre dimensiones: cada una debe reflejar un aspecto único del proceso.

Equilibrar teoría y práctica en la redacción

- Integra las citas como justificación breve y contextual, sin interrumpir la fluidez narrativa.
- Alterna párrafos analíticos con fragmentos descriptivos del aula para mantener un tono reflexivo y experiencial.

2.3. Metodología de sistematización

En toda sistematización educativa, las fuentes y los métodos de verificación constituyen la base empírica que permite validar los hallazgos y garantizar la coherencia del proceso reflexivo. Como afirma Jara (2018a), las evidencias no son simples registros, sino expresiones del aprendizaje vivido que "dan cuenta de cómo y por qué ocurrió la experiencia". En este sentido, las fuentes recogen la huella de las prácticas pedagógicas y las transforman en materiales interpretables. Para Flick (2014), la pertinencia de una fuente depende de su capacidad para ofrecer información relevante y contrastable en relación con las dimensiones e indicadores definidos. En el caso de esta sistematización, las fuentes provienen de tres espacios complementarios: los materiales producidos en el aula, los testimonios de los estudiantes y los registros institucionales de la práctica docente. La triangulación entre ellas no solo fortalece la validez del análisis, sino que amplía la comprensión del fenómeno educativo desde perspectivas convergentes.

La primera fuente corresponde a los materiales producidos en el aula, que incluyen portafolios digitales, proyectos de animación, guías de clase y rúbricas de evaluación. Su método de verificación se basa en el análisis documental y la observación sistemática, donde se contrastan los productos académicos con los indicadores pedagógicos definidos previamente. Stake (1995) señala que la validez de un estudio cualitativo radica en la coherencia entre la fuente y el método de análisis, es decir, en la congruencia entre lo que se observa y lo que se busca comprender. En este caso, los productos del aula evidencian la dimensión pedagógica cuando los estudiantes logran integrar teoría y práctica; y la profesional, cuando aplican estándares de producción del campo audiovisual. Por ejemplo, los ejercicios de timing y layout revisados en clase mostraron avances en la comprensión del flujo de trabajo (workflow) y en la autonomía técnica, indicadores que confirman aprendizajes significativos.

La segunda fuente abarca los testimonios y reflexiones de los estudiantes, recogidos mediante comentarios en clase, entrevistas breves, encuestas de percepción y fragmentos de autoevaluaciones. Su método de verificación es la triangulación discursiva, que consiste en comparar las declaraciones de los estudiantes con las evidencias documentales y las observaciones del docente. Yin (2014) sostiene que la triangulación es un procedimiento clave para fortalecer la credibilidad de los hallazgos, pues permite confrontar diferentes perspectivas sobre un mismo fenómeno. En esta experiencia, los testimonios muestran indicadores de la dimensión subjetiva, especialmente en la motivación, la em-

patía y la confianza creativa. Por ejemplo, varios estudiantes manifestaron que las tutorías personalizadas los ayudaron a superar bloqueos técnicos y emocionales, lo que confirma el impacto del acompañamiento docente sobre la autoconfianza y la perseverancia en los procesos creativos.

La tercera fuente corresponde a los registros institucionales y evidencia administrativa, tales como los informes de innovación educativa, actas de coordinación académica y documentos de evaluación institucional. Su método de verificación es el análisis de coherencia institucional, que busca identificar la relación entre la práctica docente y los objetivos de la universidad. Flick (2014) advierte que el valor de una fuente radica en su pertinencia contextual, es decir, en su conexión con el entorno institucional donde se produce el conocimiento. En esta sistematización, los registros administrativos confirman los indicadores de la dimensión institucional, como la disponibilidad de recursos, la formación docente continua y la alineación con el modelo educativo de la UNEMI. Un ejemplo concreto es la incorporación de la asignatura de Animación Digital en el programa de Innovación Pedagógica, lo que valida el reconocimiento institucional de la experiencia como una buena práctica formativa.

El uso combinado de estas tres fuentes —materiales del aula, testimonios estudiantiles y registros institucionales— otorga robustez metodológica a la sistematización. Como destaca Yin (2014), la validez de un estudio no depende de la cantidad de datos, sino de la calidad del vínculo entre la evidencia y la interpretación. A su vez, Stake (1995) recuerda que la credibilidad emerge cuando el investigador articula fuentes diversas que se complementan entre sí. En esta experiencia, la triangulación entre los resultados del aula, las voces de los estudiantes y las políticas institucionales permitió construir una mirada integral del proceso docente. La complementariedad entre fuentes y métodos no solo refuerza la coherencia de la sistematización, sino que también evidencia que la docencia en animación digital puede ser comprendida simultáneamente como práctica pedagógica, experiencia profesional e innovación educativa.

2.3.1. Recomendaciones para profundizar

Verificar la coherencia entre fuente–indicador–método

- Revisa que cada fuente realmente evidencie los indicadores definidos y que el método de análisis sea pertinente para interpretarla.

- Evita métodos genéricos; especifica cómo cada fuente contribuye al sentido global de la sistematización.

Asegurar diversidad de fuentes

- Combina evidencias textuales, audiovisuales y testimoniales para representar distintas voces.
- Incorpora fuentes institucionales o de pares académicos que fortalezcan la legitimidad del análisis.

Evitar sobredependencia de un solo tipo de evidencia

- No bases el análisis únicamente en los productos del aula: equilibra entre evidencias cualitativas (testimonios) y documentales (registros).
- Verifica que todas las fuentes dialoguen entre sí, reforzando una interpretación colectiva del proceso educativo.

Justificación del conjunto

Toda sistematización requiere justificar los conceptos y dimensiones que estructuran su análisis, pues constituyen el marco teórico y operativo desde el cual se interpreta la experiencia. Según Flick (2014), las dimensiones son "categorías analíticas que orientan la lectura de los datos sin perder la conexión con el contexto". En consonancia, Jara (2018a) plantea que la fuerza de una sistematización radica en su capacidad de articular la práctica con el pensamiento teórico, generando sentido y aprendizaje colectivo. En este caso, los conceptos —la teoría del valle inquietante, la inteligencia artificial (IA) como herramienta auxiliar y la experiencia profesional del docente— permiten comprender la enseñanza de la animación digital como un proceso que une técnica, reflexión y sensibilidad artística.

A partir de estos conceptos se derivaron cuatro dimensiones que organizan el análisis: pedagógica, profesional, institucional y subjetiva. La dimensión pedagógica aborda la enseñanza como un espacio de construcción de conocimiento donde se equilibran teoría y práctica, apoyada en la investigación-acción de Stenhouse (1987) y la reflexión docente de Schön (1992b). La dimensión profesional interpreta la experiencia docente como una extensión del oficio creativo, en la línea del aprendizaje experiencial propuesto por Kolb

(2015). La dimensión institucional, sustentada en Fullan (2007) y Bolívar (2012), reconoce la influencia de las políticas universitarias en la innovación educativa. Finalmente, la dimensión subjetiva, fundamentada en Wenger (1998), destaca el componente emocional y comunitario del aprendizaje, subrayando la importancia de la empatía y la identidad profesional en la formación artística. Estas dimensiones permiten analizar de manera integral cómo la práctica docente se configura como un espacio de convergencia entre lo humano, lo tecnológico y lo creativo. Los indicadores constituyen los referentes observables que permiten valorar la presencia y desarrollo de cada dimensión en la experiencia sistematizada. Para Flick (2014), los indicadores son manifestaciones empíricas de una dimensión teórica, mientras que Jara (2018a) los considera "evidencias vivas" que permiten verificar la transformación de la práctica. En esta sistematización, los indicadores fueron definidos con base en criterios de pertinencia, observabilidad y coherencia contextual. En la dimensión pedagógica, los indicadores —como la integración de teoría y práctica o la participación activa de los estudiantes— responden a la necesidad de evaluar la efectividad del aula como espacio de aprendizaje significativo. La dimensión profesional incluye indicadores de aplicación de conocimientos técnicos y transferencia de aprendizajes al trabajo audiovisual, reforzando la conexión entre la academia y la industria. La dimensión institucional incorpora indicadores sobre la coherencia con el modelo educativo de la UNEMI y el respaldo institucional a la innovación docente. Finalmente, la dimensión subjetiva contempla indicadores como la motivación, la empatía y la construcción de identidad creativa. Siguiendo a Yin (2014), la validez de estos indicadores radica en su capacidad de establecer correspondencia entre teoría y evidencia; mientras que Stake (1995) recuerda que la credibilidad depende de la coherencia entre lo que se propone, se observa y se interpreta. De este modo, los indicadores actúan como el puente metodológico entre el discurso teórico y la realidad observada en el aula.

La fiabilidad de una sistematización depende de la solidez de sus fuentes y métodos de verificación. Jara (2018a) explica que las evidencias son los registros materiales de la experiencia que permiten reconstruir su sentido pedagógico, mientras que Flick (2014) advierte que la pertinencia de una fuente se mide por su capacidad de responder a los objetivos analíticos. En esta sistematización se seleccionaron tres fuentes principales: los materiales del aula, los testimonios estudiantiles y los registros institucionales. Los materiales del aula —portafolios, proyectos, guías y rúbricas— fueron verificados mediante el análisis documental y la observación sistemática, lo que permitió identificar aprendizajes concretos y vincularlos con los indicadores pedagógicos. Los testimonios estudiantiles,

analizados mediante triangulación discursiva, aportaron información valiosa sobre las percepciones y emociones de los participantes, fortaleciendo los indicadores subjetivos. Por último, los registros institucionales, examinados con métodos de coherencia organizacional, sirvieron para comprobar la alineación entre la práctica docente y los lineamientos de la UNEMI. Esta combinación de fuentes responde al principio de triangulación metodológica propuesto por Yin (2014), que busca aumentar la validez a través de la convergencia de múltiples evidencias. Stake (1995) complementa esta idea al afirmar que la calidad de un estudio cualitativo no depende de la cantidad de datos, sino de la consistencia y profundidad de su interpretación.

El conjunto teórico y metodológico desarrollado —conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos— forma un sistema articulado que sustenta la validez y la coherencia de la sistematización. En palabras de Carlino (2005b), la escritura académica constituye una práctica social que no solo comunica conocimiento, sino que también lo construye; de manera similar, Hyland (2009a) sostiene que escribir implica posicionarse discursivamente en una comunidad de saberes, integrando experiencia y reflexión. Este enfoque ha guiado la redacción de la sistematización, en la que cada apartado dialoga con la práctica educativa, los marcos teóricos y las políticas institucionales. En este sentido, las categorías conceptuales permiten interpretar la experiencia; las dimensiones, organizarla; los indicadores, verificarla; y las fuentes, documentarla. Siguiendo a Yin (2014) y Stake (1995), la validez del proceso no depende de la replicabilidad estadística, sino de la coherencia argumentativa entre sus componentes. El resultado es una experiencia sistematizada que combina rigor académico y sensibilidad pedagógica, mostrando que la enseñanza de la animación digital puede ser, a la vez, una práctica artística, un proceso reflexivo y un espacio de innovación institucional.

2.3.2. Recomendaciones para profundizar

Equilibrar teoría y práctica en la justificación

- Alterna referencias teóricas con ejemplos concretos del aula, de modo que la argumentación conserve su anclaje empírico.
- Evita sobrecargar el texto con citas: prioriza las que aporten sentido interpretativo.

Verificar que todas las partes del conjunto estén fundamentadas

- Alterna referencias teóricas con ejemplos concretos del aula, de modo que la argumentación conserve su anclaje empírico.
- Evita sobrecargar el texto con citas: prioriza aquellas que aporten sentido interpretativo.

Evitar redundancias y mantener coherencia argumentativa

- Articula los apartados mediante conectores lógicos (*por consiguiente*, *en síntesis*, *de este modo*).
- Asegura que cada justificación complemente a la anterior, construyendo una línea progresiva de sentido.

Puente de Integración

El recorrido realizado a lo largo de los cinco Puentes permitió consolidar una estructura teórica y metodológica sólida para la sistematización de la experiencia docente en la asignatura Animación Digital de la Universidad Estatal de Milagro. En primer lugar, los conceptos fundamentales —la teoría del valle inquietante, la inteligencia artificial como herramienta auxiliar y la experiencia profesional docente como mediación pedagógica— ofrecieron una mirada crítica sobre la enseñanza artística en tiempos de automatización, reafirmando la necesidad de preservar la creatividad y la reflexión frente al uso instrumental de la tecnología (Hyland, 2009a; Morin, 2001; Schön, 1992b). A partir de estos conceptos se derivaron cuatro dimensiones de análisis —pedagógica, profesional, institucional y subjetiva— que permitieron comprender la complejidad del proceso educativo desde distintos niveles de interacción (Flick, 2014; Jara, 2018a). Estas dimensiones fueron operacionalizadas mediante indicadores observables, como la integración de teoría y práctica, la aplicación de saberes profesionales, la coherencia institucional y la motivación estudiantil (Stake, 1995; Yin, 2014). Finalmente, la selección de fuentes y métodos de verificación —materiales del aula, testimonios estudiantiles y registros institucionales— garantizó la validez del análisis a través de la triangulación y la consistencia empírica. Este entramado conceptual y metodológico permitió justificar de manera rigurosa el conjunto del módulo, mostrando que la docencia universitaria en animación puede ser analizada como un espacio donde convergen técnica, ética y sensibilidad creativa.

Este conjunto otorga seguridad para avanzar hacia el siguiente momento del proceso de sistematización. La claridad alcanzada en la definición de conceptos, dimensiones e indicadores ofrece un marco de referencia coherente que posibilita un análisis en profundidad durante el Módulo 3, orientado a la interpretación de resultados y la identificación de aprendizajes emergentes. La articulación entre teoría y práctica —sostenida por los aportes de Carlino (2005b) y Hyland (2009a) sobre la escritura académica como práctica social— consolida un enfoque reflexivo que trasciende la mera descripción, promoviendo la construcción de conocimiento situado. Así, la sistematización se proyecta como una oportunidad para comprender cómo la experiencia docente puede convertirse en fuente de innovación educativa y en modelo replicable dentro de la educación superior artística. En síntesis, el Módulo 2 ha dejado listo el andamiaje interpretativo que permitirá, en el análisis siguiente, evidenciar el sentido transformador de la práctica y su aporte a una pedagogía de la animación crítica, creativa y humana. En este punto, la sistematización deja de ser solo memoria del aula y se convierte en una herramienta de comprensión profunda del aprender y enseñar en la era digital.

2.3.3. Recomendaciones para profundizar

Mantener coherencia sin redundar en exceso

- Usa este texto como enlace y no como resumen total: evita repetir información literal de los Puentes.
- Prioriza ideas síntesis que muestren progresión, no reiteración.
- Asegura el equilibrio entre lo narrado y lo fundamentado teóricamente.
- Alterna menciones teóricas con referencias a la experiencia vivida en el aula.
- Integra autores solo cuando su aporte fortalezca la transición conceptual hacia el análisis posterior.

Usar este puente como transición narrativa al Módulo 3

- Incluye al final una oración de proyección que abra el campo analítico del siguiente módulo.
- Evita conclusiones cerradas: deja espacio para el desarrollo interpretativo posterior.

Transición hacia el currículo y las competencias

El Módulo 2 permitió construir una base teórica y metodológica sólida para comprender la docencia universitaria en animación digital como una práctica reflexiva, sustentada en la experiencia profesional y en el diálogo entre teoría y práctica. Se definieron conceptos estructurantes —como la inteligencia artificial, el aprendizaje experiencial y la práctica reflexiva—, se organizaron dimensiones de análisis que articularon lo pedagógico, lo profesional, lo institucional y lo subjetivo, y se precisaron indicadores, fuentes y métodos de verificación que otorgaron coherencia y validez al proceso. Este recorrido fortaleció la comprensión de la enseñanza de la animación no solo como transmisión técnica, sino como espacio de pensamiento creativo, ético y crítico frente a los desafíos tecnológicos contemporáneos.

Con este andamiaje consolidado, el capítulo da un giro hacia la vinculación curricular, donde la experiencia docente se interpreta como un aporte directo al desarrollo de competencias profesionales y al perfil de egreso de la carrera. La sistematización evidencia que un docente de animación digital debe conjugar formación académica y experiencia profesional en el campo audiovisual, pues solo desde esa doble perspectiva puede guiar procesos auténticos de aprendizaje. Esta articulación permitirá, en el Módulo 3, analizar cómo las prácticas desarrolladas se corresponden con competencias clave como la autonomía creativa, la comunicación visual y la resolución técnica, y cómo estas contribuyen a formar egresados capaces de innovar en entornos tecnológicos cambiantes. Así, el tránsito entre módulos asegura continuidad analítica y abre paso a una reflexión sobre el currículo como espacio vivo donde la práctica se convierte en conocimiento formativo.

Recomendaciones para profundizar

Evitar redundancias con el Módulo 2: Sintetiza en una o dos ideas los aportes conceptuales previos sin repetir definiciones. Enfoca la recapitulación en lo que se logró metodológicamente y no en la descripción de cada puente.

Mantener claridad en la transición:

Utiliza conectores de progresión como “a partir de este recorrido”, “con base en la fundamentación anterior” o “de esta síntesis se desprende”. Cierra el primer párrafo con una frase bisagra que anuncie el enfoque curricular.

Usar el puente como bisagra narrativa: Presenta el giro hacia el currículo y las competencias como una continuidad lógica del análisis anterior. Finaliza con una proyección

abierta hacia el Módulo 3, que se centrará en el análisis de resultados y aprendizajes emergentes.

Vinculación con el currículo y las competencias profesionales

Vincular la experiencia docente con el perfil de egreso constituye un paso fundamental en la construcción de una formación universitaria coherente con las demandas del mundo profesional. En la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, esta relación adquiere especial relevancia debido a la rápida evolución tecnológica y a la necesidad de profesionales capaces de integrar pensamiento crítico, sensibilidad estética y dominio técnico. Según el proyecto Tuning América Latina (2007) las competencias profesionales no se limitan al saber hacer, sino que implican también la capacidad de reflexionar y transferir conocimientos a contextos diversos. De igual modo, Zabalza (2003) sostiene que una educación basada en competencias debe conectar el aprendizaje académico con las experiencias reales de desempeño, de modo que los estudiantes aprendan a enfrentar situaciones complejas con autonomía, creatividad y juicio ético. Desde esta perspectiva, la sistematización de mi experiencia docente en la asignatura de Animación Digital permite evidenciar cómo la práctica profesional se convierte en un recurso pedagógico que contribuye directamente a la formación de las competencias centrales del perfil de egreso de la carrera.

Competencias seleccionadas del perfil de egreso

- **Competencia creativa y expresiva**: capacidad para generar productos audiovisuales innovadores que integren lenguaje visual, narrativa y recursos tecnológicos.
- **Competencia técnica y tecnológica**: dominio de herramientas digitales de animación, postproducción y diseño interactivo, aplicadas con criterio profesional.
- **Competencia comunicativa y académica**: habilidad para expresar ideas, procesos y resultados de manera clara, tanto en producciones audiovisuales como en entornos académicos y profesionales.
- **Competencia ética y reflexiva**: disposición para analizar críticamente el uso de la tecnología y asumir decisiones responsables en los procesos de creación y difusión multimedia.

Desarrollo de la experiencia

La enseñanza de Animación Digital desde una perspectiva práctica y reflexiva fortaleció la capacidad creativa de los estudiantes, promoviendo la experimentación y la autonomía estética. Siguiendo a Zabalza (2003), el desarrollo de competencias creativas requiere que el aula se transforme en un espacio de resolución de problemas reales, donde el estudiante asuma un rol activo como productor de significado. En este contexto, mi experiencia profesional en estudios de postproducción y animación permitió contextualizar los proyectos de aula con ejemplos de flujos de trabajo reales, fomentando la capacidad de conceptualizar, diseñar y materializar ideas visuales con sentido narrativo. Como evidencias, se elaboraron storyboards originales y cortos animados en los que cada grupo aplicó un estilo propio de color y movimiento, demostrando independencia creativa y dominio expresivo frente al software.

El aprendizaje técnico no se limitó al uso instrumental de programas, sino que se integró en una lógica de producción audiovisual profesional. Según Tuning América Latina (2007), el dominio técnico adquiere valor formativo cuando se articula con la comprensión de procesos, la resolución de problemas y la innovación tecnológica. En mi práctica docente, el haber trabajado previamente en entornos profesionales de animación y edición permitió enseñar metodologías de workflow que acercaron al estudiante al rigor del campo laboral. Esta competencia se evidenció en ejercicios donde los alumnos debieron gestionar proyectos completos —desde el diseño de personajes hasta la postproducción en After Effects y DaVinci Resolve— aplicando estándares de calidad y tiempos de entrega reales. Tales prácticas no solo fortalecieron el dominio del software, sino también la capacidad de planificar, documentar y evaluar su propio proceso técnico.

En toda práctica creativa, la capacidad de comunicar los procesos de producción resulta clave para la consolidación del aprendizaje. De acuerdo con Carlino (2005), la comunicación académica es una práctica social que permite construir conocimiento al explicar, justificar y reflexionar sobre la propia experiencia. Por ello, en la asignatura se promovió la elaboración de bitácoras de proceso, guiones técnicos y presentaciones orales que articularon el lenguaje audiovisual con el discurso académico. Estos ejercicios posibilitaron que los estudiantes aprendieran a argumentar decisiones estéticas y técnicas, consolidando una competencia comunicativa que trasciende la expresión artística para convertirse en reflexión profesional. Como evidencia, durante la evaluación final cada grupo presentó su cortometraje acompañado de una defensa técnica donde explicaban las etapas del proyec-

to, citando referentes visuales y justificando la coherencia entre la intención narrativa y el resultado visual.

La integración crítica de la inteligencia artificial en los procesos de animación fue una oportunidad para desarrollar conciencia ética y responsabilidad profesional. Según Barnett (2001), las universidades deben formar sujetos capaces de actuar con juicio en una sociedad del conocimiento donde la información es abundante pero el discernimiento escaso. En este sentido, los debates guiados sobre el uso ético de herramientas generativas (IA, rotoscopia automatizada, interpolación) permitieron reflexionar sobre la autoría, la autenticidad y la sostenibilidad creativa. Además, se analizaron ejemplos de producciones audiovisuales que reproducen estereotipos visuales o manipulan imágenes sin transparencia, fomentando en los estudiantes la capacidad de reconocer los límites éticos de su práctica. Las evidencias de esta competencia se observaron en proyectos donde los alumnos renunciaron a usar recursos automatizados en favor de decisiones estéticas más humanas y expresivas.

Síntesis: contribución al perfil de egreso

En conjunto, estas competencias reflejan la coherencia entre la experiencia docente y el perfil de egreso de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. Siguiendo a Villa y Poblete (2008), las competencias se hacen visibles cuando el estudiante es capaz de demostrar desempeño efectivo mediante evidencias verificables. En este proceso, los productos audiovisuales, los portafolios digitales y las reflexiones escritas funcionaron como manifestaciones concretas de aprendizaje integral. La experiencia sistematizada demuestra que una docencia sustentada en la trayectoria profesional no solo transmite conocimientos técnicos, sino que modela actitudes, valores y modos de pensar propios del campo creativo. De este modo, la práctica se convierte en conocimiento formativo, contribuyendo al perfil de egreso de un profesional capaz de articular pensamiento crítico, dominio técnico, sensibilidad estética y responsabilidad social en entornos mediáticos complejos.

Recomendaciones para profundizar

- Verificar la centralidad de las competencias seleccionadas:

Asegurar que las competencias escogidas respondan al perfil institucional y al campo de acción profesional del egresado.

- Equilibrar teoría y práctica:

Mantener un balance entre la argumentación teórica (autores y marcos conceptuales) y la descripción de evidencias concretas del aula o de los proyectos de animación.

- Evitar generalizaciones:

No presentar las competencias como listas abstractas; en cada caso, mostrar cómo se concretan a través de la experiencia docente y el trabajo de los estudiantes.

Resultados y aprendizaje

En la educación superior contemporánea, los resultados de aprendizaje constituyen un punto de convergencia entre el currículo, la práctica docente y el desarrollo profesional de los estudiantes. Representan lo que el alumno debe ser capaz de demostrar al finalizar un proceso formativo y, por tanto, orientan las estrategias pedagógicas hacia metas verificables. Según Biggs y Tang (2011), una enseñanza efectiva requiere alineación constructiva, es decir, coherencia entre los resultados esperados, las actividades de aprendizaje y la evaluación. Desde esta perspectiva, los resultados de aprendizaje funcionan como el eje articulador que conecta la experiencia en el aula con los propósitos institucionales del programa. En la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la Universidad Estatal de Milagro, estos resultados adquieren especial relevancia porque vinculan la creatividad artística con el pensamiento técnico, la comunicación crítica y la ética profesional. Al sistematizar la experiencia docente en la asignatura Animación Digital, se hace evidente cómo una práctica fundamentada en la experiencia profesional puede contribuir a que los estudiantes desarrollen aprendizajes transferibles, pertinentes y evaluables dentro del perfil de egreso.

Resultados de aprendizaje seleccionados

- **RA1:** Diseña productos audiovisuales y animaciones digitales aplicando principios estéticos, narrativos y técnicos de la comunicación visual.
- **RA2:** Integra herramientas tecnológicas y flujos de trabajo profesionales en la producción de contenidos multimedia.
- **RA3:** Comunica y sustenta procesos creativos mediante documentación técnica y reflexión crítica.

- **RA4:** Aplica criterios éticos y de responsabilidad social en el uso de tecnologías digitales y recursos audiovisuales.

Desarrollo: cómo la experiencia fortalece cada resultado

La experiencia docente en Animación Digital permitió reforzar este resultado al vincular la teoría de los principios de la animación con prácticas de diseño creativo basadas en la experimentación. En términos de Zabalza (2003), el currículo basado en competencias debe traducirse en resultados observables que expresen la integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. A través de proyectos guiados, los estudiantes aplicaron conceptos de timing, anticipación y arcos de movimiento en cortometrajes originales, utilizando sus propios guiones e ilustraciones. La observación y análisis de las secuencias producidas evidenciaron la comprensión de las leyes del movimiento y la capacidad de generar sentido estético. En este proceso, la trayectoria profesional del docente en estudios audiovisuales aportó referentes reales de producción y permitió orientar la búsqueda de estilo personal dentro de los estándares del campo creativo.

El aprendizaje técnico se estructuró bajo el principio de alineación constructiva de Biggs y Tang (2011), asegurando que las actividades, las herramientas utilizadas y los criterios de evaluación estuvieran directamente conectados con el resultado esperado. La metodología basada en proyectos replicó las fases del workflow profesional: planeación, diseño, animación, postproducción y presentación. Este enfoque permitió a los estudiantes experimentar procesos de trabajo similares a los del sector audiovisual, incluyendo el uso de After Effects, Premiere Pro y DaVinci Resolve. La experiencia profesional del docente facilitó la transferencia de estrategias reales de gestión del tiempo y resolución de problemas técnicos, promoviendo autonomía y autoevaluación. La evidencia de este resultado se concretó en la entrega de cortos animados finalizados y en la defensa oral del proceso técnico, donde los estudiantes explicaron sus decisiones de software y pipeline de producción.

El desarrollo de la comunicación técnica y académica se abordó desde una perspectiva reflexiva. Siguiendo a Villa y Poblete (2008), las competencias y los resultados solo se consolidan cuando el estudiante puede ofrecer evidencias de desempeño que articulen teoría y práctica. Por ello, en la experiencia se implementaron bitácoras de aprendizaje, informes de producción y exposiciones en clase donde los alumnos documentaron su proceso creativo y justificaron sus decisiones visuales. De acuerdo con Carlino (2005),

la escritura académica permite construir conocimiento al transformar la experiencia en discurso reflexivo; esta idea se tradujo en el acompañamiento constante durante la redacción de reportes y argumentaciones. Las evidencias fueron los portafolios digitales, los guiones técnicos y las defensas públicas que mostraron una evolución en la capacidad de comunicar con claridad los fundamentos del propio trabajo.

En la era digital, el aprendizaje técnico debe complementarse con la reflexión ética. Barnett (2001) afirma que formar en la complejidad implica preparar a los estudiantes para actuar con juicio crítico en contextos cambiantes, donde las decisiones técnicas tienen implicaciones sociales. En la asignatura, se promovieron debates sobre la autoría, la manipulación de imágenes y el uso responsable de la inteligencia artificial. La experiencia profesional del docente sirvió para ejemplificar dilemas reales enfrentados en la industria —como la representación justa de identidades visuales o la sostenibilidad de los procesos de producción—, ayudando a los estudiantes a reconocer la dimensión ética de su trabajo. Las evidencias se reflejaron en proyectos finales donde los grupos incorporaron mensajes de conciencia social y evitaron el uso de contenido automatizado sin criterios autorales.

Pertinencia curricular de los resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje seleccionados demuestran una coherencia profunda entre la práctica docente, la formación por competencias y la misión institucional de la carrera. En términos de Zabalza (2003), un currículo pertinente no se define solo por la cantidad de contenidos, sino por la capacidad de formar profesionales competentes en situaciones reales. Desde la perspectiva de Biggs y Tang (2011), el proceso alcanzó un alto nivel de alineación constructiva, dado que los objetivos, las actividades y las evaluaciones fueron congruentes con los resultados esperados. Además, la articulación de la experiencia con los resultados permitió transformar el aula en un espacio de aprendizaje auténtico, donde la teoría se volvió práctica y la práctica, conocimiento. Esta experiencia confirma que la enseñanza de la animación digital no solo desarrolla habilidades técnicas, sino también capacidades de análisis, comunicación y ética profesional. En consecuencia, los resultados de aprendizaje aquí evidenciados se integran de manera coherente al perfil de egreso del comunicador visual contemporáneo, preparado para afrontar la complejidad del campo mediático con sentido crítico y creativo.

Recomendaciones para profundizar

- Verificar la presencia de los resultados en el plan de estudios:

Asegurar que los resultados seleccionados correspondan a los establecidos oficialmente en el currículo de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual.

- Equilibrar descripción y evidencia:

Mantener un balance entre la formulación de los resultados (en términos de capacidad observable) y la descripción de ejemplos concretos que los validen en la práctica.

- Evitar confusiones entre resultados y competencias:

Recordar que los resultados son manifestaciones específicas del logro de una competencia más amplia. Expresan el qué se aprende y cómo se demuestra, no el conjunto completo de capacidades profesionales.

Coherencia entre actividades, resultados y evidencias

En la formación universitaria, la coherencia entre actividades, resultados y evidencias constituye un eje esencial de calidad curricular. Esta trazabilidad permite que cada acción docente tenga una correspondencia clara con los aprendizajes esperados y las evidencias que los sustentan. Según Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva garantiza que la planificación, la enseñanza y la evaluación trabajen de manera integrada, evitando la dispersión de esfuerzos y fortaleciendo el sentido de los aprendizajes. En el contexto de la asignatura Animación Digital de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, esta coherencia se materializó a través de una secuencia didáctica cuidadosamente diseñada, donde las actividades articularon el desarrollo técnico con la reflexión crítica y la experimentación creativa. Como advierte Zabalza (2003), un currículo coherente no se define solo por los contenidos impartidos, sino por la capacidad de generar experiencias formativas que conecten teoría, práctica y contexto profesional.

Actividades clave desarrolladas en la experiencia

- Análisis visual y técnico de referentes de animación.
- Diseño de storyboard y desarrollo conceptual del proyecto.

- Producción técnica del corto animado.
- Bitácora de proceso y reflexión crítica.
- Presentación y defensa pública del proyecto final.

Cada una de estas actividades se concibió como un eslabón dentro del proceso formativo, orientado a evidenciar los resultados de aprendizaje y a consolidar competencias transversales de creatividad, comunicación, responsabilidad y pensamiento reflexivo.

Desarrollo: relación entre actividades, resultados y evidencias

Esta actividad inicial permitió vincular la observación crítica con la comprensión conceptual de los principios de la animación. En coherencia con el RA1: Diseña productos audiovisuales aplicando principios estéticos, narrativos y técnicos, los estudiantes analizaron cortos animados profesionales para identificar técnicas, estilos y estructuras visuales. Según Barnett (2001), un aprendizaje significativo requiere enfrentarse a la complejidad real del conocimiento, interpretando las múltiples dimensiones de una práctica profesional. Este ejercicio favoreció la capacidad de análisis estético y técnico, sirviendo de base para decisiones creativas posteriores. Evidencia: fichas de análisis visual con descomposición de planos, color, movimiento y ritmo, acompañadas de una reflexión escrita sobre su valor formativo.

Esta segunda actividad correspondió al RA1 y RA3: Integrar narrativa visual y comunicar procesos creativos mediante documentación técnica. Los estudiantes elaboraron storyboards originales que sintetizaron la estructura narrativa y la planificación visual del proyecto. De acuerdo con Zabalza (2003), la coherencia didáctica implica que las tareas intermedias preparen el logro de resultados finales, articulando la secuencia entre el saber y el hacer. La experiencia docente, respaldada por la práctica profesional en producción audiovisual, permitió guiar la planificación técnica con base en modelos de la industria. Evidencia: storyboards físicos y digitales acompañados de guiones técnicos, revisados en sesiones de retroalimentación individual.

Esta actividad central se vinculó con el RA2: Integrar herramientas tecnológicas y flujos de trabajo profesionales en la producción multimedia. Siguiendo la idea de alineación constructiva de Biggs y Tang (2011), el diseño de esta tarea permitió aplicar conocimientos adquiridos en contextos auténticos. Los estudiantes desarrollaron cortometrajes en After Effects y DaVinci Resolve, aplicando técnicas de keyframe animation, composición

y corrección de color. En esta fase se fortaleció el trabajo colaborativo, la gestión del tiempo y la autoevaluación. Evidencia: corto animado completo (duración de 1 a 2 minutos), presentado junto a una ficha técnica y un registro del flujo de trabajo.

Relacionada directamente con el RA3: Comunica y sustenta procesos creativos mediante documentación técnica y reflexión crítica, esta actividad buscó transformar la experiencia práctica en conocimiento reflexivo. En línea con Villa y Poblete (2008), las evidencias son el medio más válido para demostrar la adquisición de competencias, siempre que incluyan no solo el producto final, sino también la argumentación del proceso. A través de la bitácora, los estudiantes registraron avances, dificultades y decisiones estéticas, articulando lo técnico con lo conceptual. Esta práctica fomentó la metacognición y el aprendizaje autónomo. Evidencia: portafolios digitales y reflexiones escritas con capturas de pantalla del proceso técnico, integradas en informes breves.

Esta última actividad integró todos los aprendizajes previos, asociándose con el RA4: Aplica criterios éticos y comunicativos en la difusión de proyectos audiovisuales. Como plantea Barnett (2001), la educación superior debe preparar a los estudiantes para actuar en entornos complejos donde deben justificar sus decisiones con criterio y responsabilidad. La defensa oral permitió evaluar la competencia comunicativa y la conciencia ética, ya que los estudiantes expusieron su obra, justificaron las elecciones técnicas y reflexionaron sobre el impacto social y visual de sus producciones. Evidencia: presentación audiovisual acompañada de defensa oral ante sus pares y registro videográfico como documento de validación.

Síntesis: coherencia y pertinencia curricular

La secuencia de actividades desarrolladas demuestra una coherencia sólida entre las acciones de aula, los resultados de aprendizaje y las evidencias generadas. Esta trazabilidad confirma lo que Biggs y Tang (2011) denominan una alineación constructiva efectiva, donde el diseño pedagógico no solo guía el aprendizaje, sino que lo hace verificable. Asimismo, responde al principio de Zabalza (2003) sobre la necesidad de construir una didáctica universitaria articulada, en la que la coherencia curricular no sea un discurso normativo, sino una práctica tangible. Desde la perspectiva de Barnett (2001), este tipo de procesos fomenta una comprensión profunda de la complejidad del conocimiento profesional, mientras que Villa y Poblete (2008) destacan que las evidencias constituyen la garantía empírica de que la competencia se ha alcanzado. En conjunto, la experien-

cia muestra que la docencia universitaria en animación digital puede integrar creatividad, rigor técnico y reflexión ética sin perder la coherencia curricular. La alineación entre actividades, resultados y evidencias transforma el aula en un laboratorio formativo donde el aprendizaje se hace visible, significativo y transferible.

Recomendaciones para profundizar

- Verificar la coherencia entre actividad–resultado–evidencia:

Asegurar que cada actividad esté asociada explícitamente con un resultado de aprendizaje verificable y que las evidencias sean pertinentes y observables.

- Equilibrar teoría y práctica:

Alternar la descripción de fundamentos teóricos (autores, conceptos) con ejemplos concretos del aula que muestren la aplicación de los principios curriculares.

- Usar ejemplos claros y pertinentes:

Evitar generalidades; cada actividad debe ilustrarse con productos específicos —como cortos animados, bitácoras o defensas públicas— que demuestren el logro de resultados.

Reflexión sobre la alineación curricular y sus desafíos

Reflexionar sobre la alineación curricular implica mirar la docencia universitaria como un proceso en permanente construcción, donde cada experiencia educativa contribuye a revisar la coherencia entre el currículo, la práctica y los aprendizajes. En un contexto de innovación y cambio tecnológico, esta tarea se vuelve esencial para asegurar que la enseñanza no se limite a cumplir programas, sino que responda a las necesidades formativas de los estudiantes y a las demandas del campo profesional. Como señala Zabalza (2003), la calidad del currículo depende de su capacidad de integrar la teoría y la práctica, promoviendo un aprendizaje significativo y situado. En la enseñanza de Animación Digital, esta reflexión permitió comprender cómo las estrategias basadas en la experiencia profesional del docente fortalecen la conexión entre los resultados de aprendizaje, las competencias y las evidencias producidas, haciendo visible la coherencia entre la práctica pedagógica y el perfil de egreso de la carrera.

2.4. Discusión

Uno de los principales aportes de esta experiencia al currículo fue la incorporación de la práctica profesional como fuente legítima de conocimiento pedagógico. La asignatura Animación Digital se transformó en un espacio de aprendizaje experiencial donde los estudiantes aprendieron no solo a dominar herramientas digitales, sino también a pensar como profesionales del campo audiovisual. Esta integración responde al enfoque de Díaz Barriga (2009), quien sostiene que las competencias deben desarrollarse a través de situaciones formativas que promuevan la resolución de problemas y la construcción de sentido. En este caso, las actividades de diseño, animación y reflexión crítica permitieron a los estudiantes vincular la teoría con los procesos reales de producción, logrando aprendizajes transferibles y pertinentes. Desde una mirada institucional, esta experiencia contribuyó a fortalecer el perfil de egreso al evidenciar que la docencia universitaria debe trascender la transmisión de contenidos para convertirse en una mediación reflexiva entre el saber académico y el saber profesional. En términos de Perrenoud (2004), se trata de formar sujetos competentes capaces de movilizar sus conocimientos frente a situaciones complejas, más que de repetir información aislada. Así, la sistematización no solo enriqueció la asignatura, sino que también generó insumos para repensar la coherencia entre las unidades curriculares de la carrera.

Tensiones y desafíos de la alineación curricular

Sin embargo, este proceso también evidenció tensiones inherentes al intento de articular lo curricular con lo experiencial. Una de las principales dificultades fue lograr un equilibrio entre las exigencias institucionales del currículo —estructurado por resultados de aprendizaje específicos— y la naturaleza abierta y creativa de los procesos artísticos. Según Barnett (2001), la educación universitaria se desarrolla en un marco de incertidumbre, donde el conocimiento no puede ser completamente predeterminado ni reducido a indicadores mensurables. En este sentido, la experiencia docente mostró que la enseñanza de la animación requiere márgenes de flexibilidad que permitan atender la diversidad de estilos, ritmos y enfoques de los estudiantes. Otro desafío fue la necesidad de traducir las competencias profesionales en criterios de evaluación claros y observables, sin desvirtuar la complejidad de los procesos creativos. Como advierte Zabalza (2003), la coherencia curricular no debe confundirse con rigidez normativa, sino que debe entenderse como una búsqueda de correspondencias significativas entre lo que se enseña, lo que se aprende y

lo que se evalúa. Este equilibrio resultó particularmente desafiante en una asignatura donde los resultados no siempre se reflejan en productos estandarizables, sino en procesos de pensamiento, reflexión y sensibilidad artística. Aun así, la experiencia permitió identificar estrategias de evaluación basadas en portafolios, bitácoras y defensas orales, que ofrecieron una visión más integral del aprendizaje alcanzado.

Aprendizajes y proyección futura

El principal aprendizaje derivado de esta experiencia fue comprender que la alineación curricular es un proceso dinámico, que se fortalece cuando el docente asume una actitud reflexiva y autocrítica. Desde la perspectiva de Stenhouse (1987), el profesor investigador es aquel que analiza su propia práctica para generar conocimiento educativo, transformando la enseñanza en un laboratorio de innovación. En este caso, la reflexión sobre la práctica permitió identificar la importancia de mantener un diálogo constante entre las políticas institucionales, los marcos teóricos y las necesidades reales del aula. Además, se evidenció que la interdisciplinariedad y la apertura a nuevas tecnologías deben incorporarse al currículo no como añadidos, sino como dimensiones estructurantes. La experiencia con herramientas de inteligencia artificial, composición digital y postproducción audiovisual demostró que la actualización tecnológica debe acompañarse de reflexión ética y crítica. En línea con Fullan (2007), el cambio educativo sostenible ocurre cuando la innovación se integra al tejido institucional, más allá de las iniciativas individuales. En el futuro, este enfoque permitirá consolidar un currículo más flexible, inclusivo y adaptado a las transformaciones del campo audiovisual, manteniendo como horizonte la formación de profesionales reflexivos, críticos y creativos.

Síntesis final

En suma, la reflexión sobre la alineación curricular permitió reconocer tanto los logros como las tensiones que emergen al intentar articular la práctica docente con los marcos institucionales y las demandas profesionales. Siguiendo a Bolívar (2012), el desafío de toda mejora educativa radica en sostener una coherencia progresiva entre la innovación pedagógica y las estructuras del sistema. En este caso, la experiencia sistematizada en Animación Digital mostró que la docencia universitaria puede convertirse en un espacio de construcción curricular vivo, donde cada actividad, evidencia y resultado dialoga con el perfil de egreso y contribuye a consolidar una educación artística crítica y contextualizada.

La alineación, más que un fin estático, se proyecta como un proceso reflexivo continuo que renueva el sentido del enseñar y del aprender en la educación superior contemporánea.

Recomendaciones para profundizar

- VEvitar que la reflexión se quede en lo anecdótico:

Centrar la reflexión en los procesos curriculares y pedagógicos, no solo en las experiencias personales o episodios concretos del aula.

- Usar teoría curricular como soporte:

Integrar marcos conceptuales sólidos (Zabalza, Barnett, Díaz Barriga) que permitan interpretar la experiencia desde categorías analíticas y no desde impresiones subjetivas.

- Equilibrar logros, tensiones y aprendizajes:

Mantener una mirada crítica y equilibrada: reconocer los aportes de la experiencia, pero también los desafíos y límites que plantea la alineación curricular.

Cierre integrador del apartado: vínculo con el currículo y el perfil de la carrera

El recorrido realizado permitió consolidar una visión coherente entre las competencias, los resultados de aprendizaje, las actividades y las evidencias generadas durante la experiencia docente en Animación Digital. Las competencias identificadas —creativa, técnica, comunicativa y ética— se articularon con resultados observables, como el diseño de productos audiovisuales con sentido narrativo, la integración de flujos de trabajo profesionales y la sustentación crítica de los procesos creativos. Estas competencias se materializaron en actividades como el análisis de referentes, la producción de cortos animados, la elaboración de storyboards y la defensa oral de proyectos, cuyas evidencias (portafolios digitales, bitácoras y productos finales) reflejaron aprendizajes auténticos y pertinentes. La coherencia entre estos elementos demuestra que la experiencia no solo reforzó el perfil de egreso, sino que también contribuyó a un currículo dinámico, capaz de integrar la creatividad artística con la reflexión crítica y la innovación tecnológica.

Desde una mirada curricular, esta experiencia aporta a la comprensión de la pertinencia formativa en la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, al mostrar cómo la práctica profesional del docente se convierte en mediación pedagógica y en modelo

de aprendizaje significativo. La reflexión sobre la alineación entre competencias, resultados y evidencias revela que el currículo debe ser flexible y situado, capaz de responder a las transformaciones del campo audiovisual y de preparar a los estudiantes para escenarios de incertidumbre y complejidad profesional. Este apartado deja trazado el camino hacia el análisis de resultados del siguiente capítulo, donde se profundizará en las transformaciones observadas en los estudiantes, las tensiones vividas durante el proceso y los aprendizajes emergentes que dan cuenta del valor formativo de la experiencia.

En síntesis, la vinculación entre experiencia y currículo no cierra un ciclo, sino que abre un espacio de interpretación donde la docencia se comprende como construcción de conocimiento y transformación compartida.

Recomendaciones para profundizar

- Mantener la coherencia sin repetir en exceso:

Evitar reproducir descripciones detalladas de actividades o resultados ya presentados, enfocando el texto en la síntesis interpretativa.

- Usar un tono conclusivo, no descriptivo:

Emplear verbos de cierre (“demuestra”, “evidencia”, “consolida”) y expresiones de proyección (“deja trazado el camino”, “abre paso a”) que refuercen el carácter de transición.

- Funcionar como bisagra narrativa:

Finalizar con una idea que prepare al lector para el siguiente apartado —el análisis de resultados—, destacando la continuidad entre la fundamentación curricular y la interpretación de los aprendizajes.

Cierre integrador del apartado: vínculo con el currículo y el perfil de la carrera

El recorrido realizado permitió consolidar una visión coherente entre las competencias, los resultados de aprendizaje, las actividades y las evidencias generadas durante la experiencia docente en Animación Digital. Las competencias identificadas —creativa, técnica, comunicativa y ética— se articularon con resultados observables, como el diseño de productos audiovisuales con sentido narrativo, la integración de flujos de trabajo

profesionales y la sustentación crítica de los procesos creativos. Estas competencias se materializaron en actividades como el análisis de referentes, la producción de cortos animados, la elaboración de storyboards y la defensa oral de proyectos, cuyas evidencias (portafolios digitales, bitácoras y productos finales) reflejaron aprendizajes auténticos y pertinentes. La coherencia entre estos elementos demuestra que la experiencia no solo reforzó el perfil de egreso, sino que también contribuyó a un currículo dinámico, capaz de integrar la creatividad artística con la reflexión crítica y la innovación tecnológica.

Desde una mirada curricular, esta experiencia aporta a la comprensión de la pertinencia formativa en la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual, al mostrar cómo la práctica profesional del docente se convierte en mediación pedagógica y en modelo de aprendizaje significativo. La reflexión sobre la alineación entre competencias, resultados y evidencias revela que el currículo debe ser flexible y situado, capaz de responder a las transformaciones del campo audiovisual y de preparar a los estudiantes para escenarios de incertidumbre y complejidad profesional. Este apartado deja trazado el camino hacia el análisis de resultados del siguiente capítulo, donde se profundizará en las transformaciones observadas en los estudiantes, las tensiones vividas durante el proceso y los aprendizajes emergentes que dan cuenta del valor formativo de la experiencia.

En síntesis, la vinculación entre experiencia y currículo no cierra un ciclo, sino que abre un espacio de interpretación donde la docencia se comprende como construcción de conocimiento y transformación compartida.

Recomendaciones para profundizar

- Mantener la coherencia sin repetir en exceso:

Evitar reproducir descripciones detalladas de actividades o resultados ya presentados, enfocando el texto en la síntesis interpretativa.

- Usar un tono conclusivo, no descriptivo:

Emplear verbos de cierre (“demuestra”, “evidencia”, “consolida”) y expresiones de proyección (“deja trazado el camino”, “abre paso a”) que refuercen el carácter de transición.

- Funcionar como bisagra narrativa:

Finalizar con una idea que prepare al lector para el siguiente apartado —el análisis de resultados—, destacando la continuidad entre la fundamentación curricular y la interpretación de los aprendizajes.

2.4.1. Estrategias núcleo implementadas

Introducción: sentido y función de las estrategias núcleo

Las estrategias núcleo representan el corazón metodológico de una experiencia educativa, pues son aquellas que organizan la secuencia de enseñanza y orientan las acciones del aula hacia el logro de competencias y resultados de aprendizaje verificables. En la asignatura Animación Digital, estas estrategias no fueron un diseño hipotético, sino prácticas ya consolidadas que guiaron el desarrollo de proyectos, la reflexión crítica y la evaluación formativa. Según Biggs y Tang (2011), la efectividad pedagógica depende de una alineación constructivaque articule objetivos, actividades y evaluación en un mismo sistema de coherencia didáctica. En sintonía, Zabalza (2003)destaca que un currículo basado en competencias debe sostenerse en estrategias que promuevan autonomía, pensamiento crítico y aplicación contextual del conocimiento. En este marco, la experiencia implementó tres estrategias clave: aprendizaje basado en proyectos, enseñanza a través del descubrimiento y retroalimentación formativa, que configuraron el núcleo operativo de la práctica docente.

Estrategias núcleo aplicadas

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP).
- Enseñanza a través del descubrimiento.
- Retroalimentación formativa y dialógica.

2.4.2. Desarrollo narrativo y conexión con resultados y evidencias

a. Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) estructuró la secuencia principal del curso. Desde las primeras semanas, los estudiantes conformaron equipos de trabajo para

idear, planificar y desarrollar un corto animado original. En la fase inicial, se definieron los temas y guiones, aplicando los principios narrativos de la animación y la composición visual. Posteriormente, se estableció un cronograma de producción que incluyó la elaboración de *storyboards*, diseño de personajes y animación digital, finalizando con la edición y presentación pública del producto audiovisual. Cada fase fue acompañada por sesiones de revisión técnica y conceptual, donde el docente fungió como facilitador más que como transmisor de contenidos. Esta dinámica permitió que los estudiantes asumieran roles profesionales dentro de un flujo de trabajo realista, promoviendo la colaboración y la autorregulación.

De acuerdo con Zabalza (2003), las metodologías por proyectos potencian la integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, generando aprendizajes situados. La conexión con los resultados de aprendizaje (RA1 y RA2) fue directa: los estudiantes diseñaron productos audiovisuales aplicando principios estéticos y técnicos, e integraron herramientas de producción multimedia como *After Effectsy DaVinci* Resolve. Las evidencias de logro se concretaron en los cortos animados terminados, acompañados de fichas técnicas, cronogramas y defensas orales, lo que permitió comprobar no solo el dominio técnico, sino también la coherencia narrativa y la gestión autónoma del proceso creativo.

b. Enseñanza a través del descubrimiento

Complementando el trabajo por proyectos, se implementó la enseñanza a través del descubrimiento, inspirada en los planteamientos de Bruner (1961), quien sostiene que el conocimiento se construye cuando el estudiante descubre por sí mismo los principios subyacentes a una tarea. En este enfoque, cada bloque de clase incluyó actividades exploratorias donde los estudiantes debían experimentar con herramientas, efectos visuales o técnicas de animación sin recibir instrucciones directas, para luego debatir colectivamente los resultados. Por ejemplo, durante la unidad sobre interpolación y movimiento, los grupos analizaron distintos tipos de *keyframesy* probaron combinaciones hasta deducir por observación cómo se lograba fluidez y naturalidad. El rol del docente consistió en guiar el proceso mediante preguntas orientadoras y retroalimentaciones oportunas, fomentando la curiosidad y el pensamiento crítico.

Esta estrategia se relacionó principalmente con los RA2 y RA3, al promover la integración de herramientas tecnológicas y la comunicación reflexiva de los procesos crea-

tivos. Como afirma Biggs y Tang (2011), el aprendizaje significativo ocurre cuando las tareas desafían la comprensión del estudiante y le exigen articular sus hallazgos con criterios de evaluación claros. Las evidencias de este enfoque surgieron de los diarios de descubrimiento y las bitácoras de experimentación, donde los estudiantes documentaron hipótesis, errores, correcciones y reflexiones personales sobre los principios del movimiento, demostrando así un aprendizaje autónomo y profundo. Esta dinámica fortaleció la competencia de pensamiento analítico y el espíritu investigativo en el aula.

c. Retroalimentación formativa y dialógica

La retroalimentación formativa fue una estrategia transversal que acompañó todas las fases del proceso. Se implementaron sesiones de revisión grupal y tutorías individuales en las que los estudiantes presentaban avances y recibían comentarios constructivos, tanto del docente como de sus compañeros. Siguiendo a Carlino (2005b), la comunicación académica es una práctica social que requiere espacios de diálogo para construir conocimiento y revisar los procesos de aprendizaje. Bajo esta lógica, la retroalimentación no se limitó a corregir errores, sino a promover la reflexión metacognitiva: cada estudiante debía argumentar las decisiones visuales o narrativas tomadas y justificar los cambios introducidos a partir de las sugerencias recibidas.

Esta estrategia estuvo directamente vinculada con los RA3 y RA4, pues reforzó la capacidad de comunicar procesos creativos y la aplicación de criterios éticos en el trabajo colaborativo. En sintonía con Schön (1983), el aprendizaje reflexivo ocurre cuando el estudiante analiza su propio desempeño durante la acción, transformando la práctica en conocimiento. Las evidencias derivadas incluyeron registros de retroalimentación, versiones comparativas de los proyectos y autoevaluaciones escritas, que mostraron avances técnicos y conceptuales. Esta dinámica contribuyó a construir un clima de aprendizaje colaborativo y ético, coherente con la formación integral del comunicador audiovisual.

Síntesis y proyección

En conjunto, estas tres estrategias núcleo consolidaron una ingeniería didáctica basada en la coherencia entre objetivos, procesos y evaluación. El aprendizaje por proyectos ofreció el marco integrador; la enseñanza por descubrimiento incentivó la exploración autónoma; y la retroalimentación formativa consolidó la reflexión crítica sobre la práctica. Como plantea Freire (1997), enseñar implica crear las condiciones para que los estudian-

tes produzcan sentido, no para que repitan información. Esta conjunción metodológica transformó el aula en un laboratorio de experimentación creativa, donde los resultados y evidencias surgieron de un proceso dialógico y significativo, alineado con las exigencias del currículo por competencias.

Recomendaciones para profundizar

1. Describir los pasos de cada estrategia con claridad. Evitar enumeraciones abstractas; narrar las fases, decisiones y ajustes que caracterizaron cada procedimiento pedagógico.

2. Mostrar la conexión entre estrategia → resultado → evidencia. Explicitar cómo cada estrategia permitió alcanzar resultados de aprendizaje verificables, apoyados en productos o registros concretos.

3. Evitar generalizaciones. Centrarse en lo efectivamente implementado: acciones, herramientas y contextos reales del aula, sin recurrir a descripciones genéricas o teóricas sin anclaje empírico.

2.4.3. Soportes del ecosistema didáctico

Introducción: la importancia de los soportes en un ecosistema estratégico

Todo proceso innovador en educación necesita estructuras de soporte que garanticen la coherencia, la sostenibilidad y la mejora continua de las prácticas pedagógicas. Los soportes actúan como los cimientos del ecosistema didáctico: sostienen las estrategias núcleo, facilitan la organización del trabajo docente y orientan al estudiante en la construcción de aprendizajes significativos. Como señala Fullan (2007), el cambio educativo sostenible requiere tanto liderazgo pedagógico como respaldo institucional; no basta con innovar en el aula si el entorno no proporciona mecanismos de acompañamiento y evaluación consistentes. De manera complementaria, Bolívar (2012) advierte que las instituciones educativas se configuran como culturas de aprendizaje, donde los soportes materiales y simbólicos determinan la posibilidad de mantener una innovación en el tiempo. En la asignatura Animación Digital, los soportes implementados funcionaron como puentes entre la teoría y la práctica, permitiendo consolidar una experiencia estructurada, reflexiva y profesional.

Soportes aplicados en la experiencia

Los principales soportes implementados en la experiencia fueron:

1. Rúbricas de evaluación de creatividad y técnica.
2. Laboratorios guiados de experimentación práctica.
3. Acompañamiento reflexivo mediante bitácoras y foros.
4. Socialización de resultados en comunidad académica.

Estos soportes operaron como recursos articuladores entre el diseño metodológico y la acción educativa, asegurando la trazabilidad entre competencias, estrategias y resultados.

2.4.4. Desarrollo narrativo: descripción de los soportes

a. Rúbricas de creatividad y técnica

Las rúbricas constituyeron el principal soporte evaluativo de la experiencia. Se diseñaron dos instrumentos diferenciados: una centrada en la creatividad (originalidad, narrativa visual, propuesta estética) y otra en la técnica (dominio de software, fluidez del movimiento, control de color y composición). Estas rúbricas se aplicaron en el laboratorio de animación tras una explicación detallada del uso de las herramientas y fundamentos del flujo de trabajo del animador. Como sugiere Zabalza (2003), la claridad en los criterios de evaluación favorece el aprendizaje autorregulado y convierte la evaluación en una herramienta formativa. Las rúbricas no solo orientaron la retroalimentación del docente, sino que ayudaron al estudiante a enfocar sus esfuerzos en los aspectos que realmente determinan la calidad de una animación: coherencia visual, organización del proceso y sentido expresivo.

Las evidencias de su eficacia se observaron en los productos finales del *aprendizaje basado en proyectos (ABP)*: cortos animados con mejoras evidentes en planificación, consistencia de movimiento y acabado visual. La autoevaluación de los estudiantes demostró una comprensión más profunda de los estándares de calidad del campo profesional. Como señala Boud y Falchikov (2007), la evaluación formativa basada en criterios transparentes potencia la autonomía y el juicio crítico del aprendiz, aspectos fundamentales en el desarrollo del perfil del comunicador audiovisual.

b. Laboratorios guiados de experimentación práctica

El segundo soporte fue el laboratorio guiado, entendido como un espacio de exploración supervisada donde el estudiante aplicó técnicas de animación tras recibir una explicación contextualizada de su fundamento y finalidad. En este entorno se promovió la práctica deliberada: los estudiantes replicaron técnicas profesionales y luego las personalizaron, descubriendo nuevas posibilidades de movimiento y ritmo visual. Este formato, en línea con Wenger (1998), favoreció la conformación de una comunidad de práctica, donde el conocimiento se construyó colaborativamente mediante la interacción y la observación mutua.

El laboratorio sirvió además como plataforma para la aplicación directa de las rúbricas, permitiendo comparar el progreso individual y colectivo. Su función fue doble: reforzar el aprendizaje técnico y generar una cultura de calidad y revisión permanente.

c. Acompañamiento reflexivo mediante bitácoras y foros

Un tercer soporte consistió en el acompañamiento reflexivo, implementado a través de bitácoras digitales y foros en línea. Los estudiantes documentaron semanalmente los avances, dificultades y decisiones creativas tomadas en cada fase del proyecto. Esta práctica se apoyó en la perspectiva de Carlino (2005b), quien entiende la escritura académica como una práctica social que articula pensamiento y aprendizaje. Al escribir sobre sus procesos, los alumnos consolidaron la comprensión de los conceptos de animación y fortalecieron su capacidad de comunicar ideas visuales con lenguaje técnico y argumentativo. El acompañamiento docente en estos espacios generó un diálogo constante, transformando la evaluación en un proceso participativo. Tal como sostiene Perrenoud (2004), la reflexión sobre la práctica es el eje que permite pasar de la acción rutinaria a la acción consciente y profesionalizada.

d. Socialización de resultados en comunidad académica

Finalmente, se promovió la socialización de los proyectos finales en un entorno institucional, donde los estudiantes presentaron sus cortos animados a docentes y compañeros de otras asignaturas. Este soporte no solo funcionó como cierre del proceso formativo, sino como mecanismo de reconocimiento y validación social del aprendizaje. En términos de Bolívar (2012), la cultura institucional se refuerza cuando las comunidades académicas generan espacios de intercambio que valoran la producción colectiva. Además, esta

práctica fortaleció la confianza profesional de los estudiantes, quienes asumieron el rol de animadores capaces de explicar y defender sus decisiones técnicas y estéticas.

Conexión entre soportes y estrategias núcleo

Los soportes descritos se articularon directamente con la estrategia núcleo del aprendizaje basado en proyectos, potenciando su efectividad. Las rúbricas proporcionaron el marco de evaluación transparente; los laboratorios garantizaron la aplicación práctica de los conceptos; el acompañamiento reflexivo permitió consolidar aprendizajes metacognitivos; y la socialización de resultados otorgó sentido de comunidad y pertenencia. Esta integración respondió al principio de alineación constructiva propuesto por Biggs y Tang (2011), donde los objetivos, las actividades y la evaluación se organizan de manera coherente. Así, los soportes funcionaron como un ecosistema de apoyo que tradujo las estrategias didácticas en experiencias formativas tangibles y sostenibles.

Las evidencias de esta articulación se reflejaron en la calidad creciente de los cortos animados, en la apropiación del lenguaje técnico y en la madurez reflexiva de los estudiantes. La combinación de rigor técnico y creatividad demostró que la innovación metodológica no depende únicamente del docente, sino también de las estructuras de soporte que facilitan el aprendizaje activo y significativo.

Síntesis final: los soportes como garantía de sostenibilidad

En conjunto, los soportes aplicados constituyeron una infraestructura pedagógica que aseguró la continuidad y sostenibilidad de la innovación. Como sostiene Fullan (2007), toda transformación educativa requiere mecanismos institucionales de apoyo que mantengan vivo el cambio más allá de la voluntad individual. En este caso, las rúbricas, laboratorios, bitácoras y espacios de socialización actuaron como motores de una cultura de aprendizaje reflexivo, colaborativo y evaluativo. En sintonía con Wenger (1998), el aula se convirtió en una comunidad de práctica donde el conocimiento se compartió, se debatió y se perfeccionó colectivamente. Este entramado de soportes fortaleció la identidad académica del espacio de animación digital y consolidó la ingeniería didáctica de la experiencia, al garantizar que las estrategias núcleo tuvieran respaldo metodológico, seguimiento y coherencia con el perfil profesional del egresado.

Recomendaciones para profundizar

1. Evitar confundir soporte con estrategia núcleo. El soporte no sustituye la estrategia; actúa como su infraestructura funcional. Debe describirse su función de apoyo más que su contenido pedagógico.

2. Mostrar la función habilitadora de cada soporte. Explicar cómo cada elemento (rúbrica, laboratorio, bitácora, socialización) facilitó o amplificó la ejecución de las estrategias implementadas.

3. Equilibrar descripción práctica y fundamento teórico. Combinar el relato concreto de la experiencia con referencias académicas que sustenten el sentido formativo de los soportes y su papel en la sostenibilidad de la innovación.

2.4.5. Contingencias y gestión de imprevistos en la experiencia

Introducción: la importancia de mostrar contingencias en la sistematización

Toda sistematización educativa se enfrenta al desafío de mostrar no solo los logros, sino también las contingencias que surgen durante el proceso. Reconocer los imprevistos no implica debilidad metodológica, sino una manifestación de transparencia y rigor interpretativo. Según Stake (1995), la credibilidad de un estudio de caso depende de su capacidad para revelar las tensiones reales del proceso, ofreciendo una comprensión auténtica de la experiencia. De manera complementaria, Yin (2014) sostiene que la validez de una investigación educativa se construye al documentar cómo las decisiones tomadas frente a la incertidumbre afectan los resultados. En este contexto, las contingencias no se conciben como obstáculos, sino como oportunidades para adaptar la enseñanza, fortalecer el aprendizaje y hacer visible el pensamiento reflexivo del docente.

En la asignatura *Animación Digital*, los imprevistos se convirtieron en detonantes de innovación pedagógica. Las dificultades detectadas —tanto en el manejo técnico de herramientas como en la comprensión artística del dibujo y el movimiento— obligaron a reformular estrategias en tiempo real, poniendo en práctica una auténtica gestión del cambio (Fullan, 2007). Este apartado describe cómo dichas contingencias se transformaron en aprendizajes colectivos, fortaleciendo los resultados de la experiencia y consolidando su coherencia curricular.

Imprevistos enfrentados

Los principales imprevistos surgidos durante la experiencia fueron:

1. Falta de bases artísticas y gráficas (analógicas y digitales).
2. Dificultad en la comprensión del movimiento y la fluidez animada.
3. Inexperiencia en el uso de tabletas digitales y recursos tecnológicos.
4. Resistencia inicial al dibujo manual como herramienta de pensamiento visual.

Estos desafíos se presentaron de forma simultánea y afectaron directamente la dinámica de aprendizaje, especialmente en estudiantes que concebían la animación como un proceso meramente técnico, sin reconocer su dimensión creativa y expresiva.

2.4.6. Desarrollo narrativo: contingencias aplicadas

a. Falta de bases artísticas y gráficas

El primer desafío se manifestó en la ausencia de fundamentos visuales básicos: muchos estudiantes no dominaban principios como la línea de acción, las proporciones o la lectura gestual del movimiento. Para contrarrestarlo, se implementaron ejercicios de dibujo con modelos en vivo, cronometrados en intervalos de 2 a 5 minutos. El objetivo era concentrarse en los aspectos esenciales del gesto y la estructura, evitando el perfeccionismo. Se prohibió el uso de borradores o correctores, de modo que el error se asumiera como parte del proceso creativo. Este enfoque recupera lo planteado por Eisner (2002), quien señala que la enseñanza artística debe fomentar la toma de decisiones y la sensibilidad perceptiva antes que la repetición mecánica. Los resultados mostraron un avance progresivo en la capacidad de observación y en la soltura del trazo, elementos fundamentales para la animación tradicional 2D.

b. Dificultad en la comprensión del movimiento y la fluidez animada

Un segundo imprevisto estuvo relacionado con la dificultad para lograr fluidez entre poses clave, un aspecto esencial de la animación digital. Los estudiantes tendían a concebir el movimiento como una secuencia rígida, sin continuidad ni peso corporal. Frente a ello, se aplicaron ejercicios secuenciales de *poses clave y breakdowns*, apoyados en

videos de referencia y simulaciones en cámara lenta. Este método permitió analizar la dinámica del movimiento humano y su transposición a personajes digitales. De acuerdo con Schön (1983), el aprendizaje profesional se construye en la acción reflexiva, cuando el docente convierte cada problema en una oportunidad para experimentar nuevas respuestas pedagógicas. Las prácticas de corrección grupal, acompañadas de retroalimentación visual inmediata, reforzaron la comprensión del movimiento y la percepción temporal del ritmo visual.

c. Inexperiencia en el uso de tabletas digitales

Otro reto importante fue la inexperiencia en el manejo del lápiz óptico y las tabletas digitales, herramientas indispensables para la producción profesional. Muchos estudiantes presentaron dificultades de coordinación y control del trazo. Para enfrentar esta contingencia, se diseñó una transición gradual del dibujo analógico al digital: primero se trabajó con ejercicios de encaje y silueta en papel, y luego se replicaron en software de animación. Este enfoque progresivo buscó disminuir la ansiedad técnica y reforzar la confianza del estudiante. Como indica Zabalza (2003), el dominio instrumental de las tecnologías debe ir acompañado de comprensión pedagógica y sentido del proceso. La evidencia más notoria fue el incremento de la precisión en los dibujos y la adopción fluida del lápiz óptico al finalizar el semestre.

d. Resistencia al dibujo manual como herramienta de pensamiento

Finalmente, surgió una resistencia inicial hacia el dibujo manual, percibido por algunos estudiantes como una práctica obsoleta. Para revertir esta actitud, se enfatizó la función del dibujo como lenguaje visual y herramienta cognitiva. Se discutieron ejemplos de animadores profesionales que utilizan bocetos analógicos para planificar secuencias complejas. Esta reflexión permitió reconocer el valor del error, la exploración y la huella personal en el proceso creativo. Como advierte Elliott (1993a), la innovación educativa surge cuando el docente integra reflexión crítica y acción transformadora. Con el tiempo, los estudiantes comprendieron que el dominio técnico del software carece de sentido sin una base conceptual y artística sólida.

Resultados sostenidos y evidencias obtenidas

Las contingencias aplicadas permitieron sostener los resultados de aprendizaje previstos en la asignatura. Los estudiantes lograron diseñar productos audiovisuales con sentido estético y técnico (RA1), integrar herramientas digitales en procesos coherentes de producción (RA2) y reflexionar críticamente sobre sus procesos creativos (RA3). Estas metas se mantuvieron estables gracias a la flexibilidad docente y al rediseño metodológico.

Las evidencias concretas incluyeron:

- Portafolios de dibujo con secuencias de modelos vivos que mostraban progresión gestual y dominio del trazo.
- Cortos animados con movimientos fluidos y coherencia narrativa.
- Registros audiovisuales de las sesiones de laboratorio, donde se documentaron prácticas de corrección colectiva y discusiones técnicas.
- Autoevaluaciones escritas en las que los estudiantes reflexionaron sobre su proceso, errores y mejoras.

Estas evidencias fortalecieron la validez y la credibilidad del proceso. En términos de **yin2014<empty citation>**, la validez constructiva se alcanza cuando los hallazgos se sustentan en múltiples fuentes de evidencia, y la confiabilidad se consolida mediante la documentación sistemática de las decisiones pedagógicas adoptadas.

Aprendizajes derivados de las contingencias

La gestión de imprevistos permitió comprender que la innovación educativa no depende de la ausencia de problemas, sino de la capacidad de transformarlos en oportunidades de aprendizaje. Como plantea Fullan (2007), la verdadera gestión del cambio se mide por la habilidad del docente para construir significado en medio de la incertidumbre. En este caso, las contingencias favorecieron un aprendizaje resiliente, donde el error se resignificó como parte natural del proceso creativo y técnico.

Además, se evidenció la necesidad de reforzar la formación artística dentro de los programas de multimedia, equilibrando la dimensión tecnológica con la expresiva. Siguiendo a Stake (1995), la credibilidad de una experiencia educativa radica en mostrar las decisiones adoptadas en contextos reales, mientras que Elliott (1993a) recuerda que toda práctica

reflexiva debe conducir a la mejora continua del docente. Así, la sistematización de estas contingencias no solo fortaleció los resultados de aprendizaje, sino que amplió la comprensión del aula como laboratorio creativo, donde enseñar animación implica también enseñar a pensar, observar y crear con propósito.

Recomendaciones para profundizar

1. Evitar que el apartado se convierta en una lista de problemas. Transformar cada contingencia en una narración pedagógica que muestre decisiones, ajustes y aprendizajes concretos.

2. Mostrar cómo las contingencias reforzaron la experiencia. Destacar la función constructiva de los imprevistos y cómo impulsaron mejoras en la enseñanza y en la apropiación técnica y artística de los estudiantes.

3. Equilibrar descripción y análisis crítico. Combinar la narración práctica con marcos conceptuales (Stake, Yin, Fullan, Schön) que den profundidad interpretativa y valor reflexivo al texto.

2.4.7. Arquitectura del ecosistema didáctico

Introducción: lógica de las conexiones entre núcleo, soporte y contingencia

La experiencia docente desarrollada en la asignatura *Animación Digitalse* configuró como un ecosistema didáctico en el que las estrategias núcleo, los soportes y las contingencias funcionaron de manera interdependiente, articulando el qué, el cómo y el para qué del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta integración respondió a la necesidad de mantener coherencia y flexibilidad en un contexto caracterizado por la creatividad y la incertidumbre. En palabras de Bryson (2018), la planificación estratégica en educación no consiste en diseñar procedimientos rígidos, sino en construir estructuras adaptativas capaces de responder a los cambios. Así, la arquitectura del ecosistema no fue un plan estático, sino un entramado dinámico de decisiones pedagógicas que se ajustaron a los ritmos y necesidades reales del aula.

Desde la mirada de Checkland (1999), esta experiencia puede entenderse como un sistema blando, es decir, una red de relaciones humanas y conceptuales donde las soluciones emergen de la reflexión compartida más que de la aplicación de modelos prefijados. En

esta lógica, las estrategias núcleo aportaron el sentido estructurante; los soportes, la estabilidad operativa; y las contingencias, la capacidad de respuesta ante la complejidad. Todo el conjunto funcionó bajo el principio de pensamiento complejo propuesto por Morin (2001), donde los elementos se conectan, se influyen mutuamente y coevolucionan dentro de una totalidad en movimiento.

Relato de la arquitectura: interdependencia entre estrategias

En el centro del ecosistema se situaron las estrategias núcleo, conformadas por el aprendizaje basado en proyectos (ABP), la enseñanza a través del descubrimiento y la retroalimentación formativa. Estas tres estrategias delinearon la secuencia didáctica fundamental: planificar, experimentar y reflexionar. A partir del ABP, los estudiantes asumieron la creación de un corto animado como eje integrador de competencias, enfrentando desafíos técnicos y artísticos que demandaban creatividad, colaboración y toma de decisiones. La enseñanza por descubrimiento permitió que los alumnos exploraran herramientas digitales y principios de animación sin instrucciones rígidas, mientras que la retroalimentación formativa consolidó un espacio dialógico donde el error se transformó en conocimiento. Tal como señala Schön (1983), el profesional reflexivo aprende en y desde la acción, ajustando su práctica a los contextos que enfrenta.

Las estrategias de soporte operaron como los andamios que sostuvieron la estructura pedagógica: las rúbricas de evaluación (creatividad y técnica), los laboratorios guiados de experimentación práctica y las bitácoras reflexivas. Cada uno de estos soportes funcionó como una herramienta de mediación entre la planificación y la acción. Las rúbricas brindaron transparencia y orientación, permitiendo que los estudiantes comprendieran los criterios de calidad profesional; los laboratorios ofrecieron un espacio seguro de ensayo, donde la práctica deliberada se vinculó con la observación colaborativa; y las bitácoras posibilitaron la metacognición, generando conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje. En coherencia con Wenger (1998), el aula se convirtió en una comunidad de práctica en la que aprender significó participar, compartir y construir colectivamente.

Finalmente, las estrategias de contingencia garantizaron la continuidad del proceso frente a los imprevistos. Entre ellas destacaron los ejercicios de dibujo con modelos en vivo y la transición gradual del dibujo analógico al digital. Ambas prácticas surgieron como respuestas directas a la falta de bases artísticas y a la dificultad técnica en el manejo del lápiz óptico. Estas contingencias no fueron acciones aisladas, sino ajustes conscientes que

reafirmaron los principios del ecosistema: flexibilidad, aprendizaje situado y resiliencia pedagógica. En términos de Fullan (2007), la capacidad de cambio sostenido en educación depende de convertir los problemas en oportunidades para innovar, manteniendo la coherencia sin perder la adaptabilidad.

Descripción del diagrama visual acompañante

El diagrama visual que acompaña este puente representa al ecosistema didáctico como una espiral de interconexiones, donde las tres capas —núcleo, soporte y contingencia— se entrelazan de manera circular y no jerárquica. En el centro de la espiral se ubican las estrategias núcleo (ABP, descubrimiento, retroalimentación), rodeadas por un anillo de soportes (rúbricas, laboratorios, bitácoras) y, en el exterior, un cinturón flexible de contingencias (dibujo con modelos vivos y transición analógico-digital). Esta estructura refleja el principio de recursividad del pensamiento complejo de Morin (2001): cada nivel alimenta y depende de los otros en un flujo continuo de retroacciones.

El diagrama busca mostrar que la enseñanza de la animación digital no puede comprenderse como un proceso lineal, sino como un sistema vivo que integra planeación, práctica y adaptación. Los soportes funcionan como puentes de comunicación entre el núcleo conceptual y las contingencias contextuales, generando un equilibrio entre orden y creatividad. En palabras de Bryson (2018), la estrategia eficaz es aquella que "se revisa y ajusta en función de la experiencia", no aquella que se impone desde la teoría. El modelo gráfico, por tanto, no representa un mapa fijo, sino una cartografía dinámica del aprendizaje en acción, donde cada interacción docente-estudiante reconfigura el sistema.

Síntesis: el ecosistema como sistema vivo

La arquitectura descrita configura un ecosistema de aprendizaje complejo y autorregulado, donde las decisiones pedagógicas no se conciben como pasos sucesivos, sino como procesos simultáneos e interdependientes. Las estrategias núcleo aportaron dirección, los soportes aseguraron estabilidad y las contingencias permitieron adaptación. Este entramado constituye lo que Checkland (1999) denomina un sistema blando: flexible, humano y abierto al diálogo constante.

En esta visión, el docente deja de ser un ejecutor de planes para convertirse en diseñador de contextos (Perrenoud, 2004), capaz de equilibrar estructura y libertad, rigor y creatividad. La metáfora que mejor representa este ecosistema es la de un organismo

coralino: un conjunto de seres diversos que crecen interconectados, se nutren mutuamente y construyen un entorno sostenible donde cada parte depende de las demás. Tal como subraya Morin (2001), comprender la educación como sistema vivo implica aceptar su carácter incierto, recursivo y evolutivo. En el aula de animación, esta lógica se tradujo en un proceso donde enseñar fue también aprender, y donde cada ajuste fortaleció el equilibrio del conjunto.

En suma, la arquitectura del ecosistema didáctico no fue una estructura cerrada, sino una organización viva de saberes, acciones y reflexiones, capaz de sostener la innovación en el tiempo y de proyectar un modo de enseñar la animación que combine pensamiento técnico, sensibilidad artística y conciencia del proceso. Recomendaciones para profundizar

1. Asegurar que el diagrama y el relato se complementen. Evitar que ambos elementos repitan la misma información: el texto debe interpretar el diagrama, no describirlo literalmente.

2. Evitar que la arquitectura parezca mecánica. Mostrarla como un sistema vivo y flexible, donde las decisiones pedagógicas se ajustan al contexto y no obedecen a un esquema rígido.

3. Usar metáforas que faciliten la comprensión. Elegir imágenes orgánicas o naturales (como el coral, el río o el tejido) que transmitan la idea de conexión, crecimiento y reciprocidad.

2.4.8. Estrategias aplicadas y competencias curriculares alcanzadas

Conexión entre estrategias y competencias

La experiencia desarrollada en la asignatura Animación Digitalpermitió articular un conjunto de estrategias pedagógicas que contribuyeron directamente al desarrollo de las competencias curriculares del perfil de egreso de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. Estas competencias —creativa, técnica, comunicativa y ética— constituyen el núcleo del perfil profesional que la UNEMI propone para la formación de comunicadores audiovisuales capaces de diseñar, producir y evaluar proyectos con sentido crítico, estético y social. En coherencia con Zabalza (2003), un currículo basado en competencias se organiza no en torno a la mera transmisión de conocimientos, sino a la movilización

integrada de saberes, habilidades y actitudes en contextos auténticos. Las estrategias implementadas, distribuidas entre núcleo, soporte y contingencia, respondieron a esta lógica al vincular la práctica técnica con la reflexión crítica y el aprendizaje experiencial, garantizando así una formación situada, coherente y transferible.

Competencia creativa: diseño y pensamiento narrativo

La primera competencia alcanzada fue la creatividad aplicada al diseño y la narrativa visual, entendida como la capacidad de generar soluciones originales y estéticamente coherentes en contextos audiovisuales. Esta competencia se fortaleció principalmente a través del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y de la enseñanza por descubrimiento, estrategias que promovieron la autonomía y la exploración experimental de los principios de animación. En línea con Barnett (2001), la formación universitaria en entornos complejos requiere favorecer la incertidumbre productiva, donde el estudiante aprende a decidir y crear dentro de escenarios no prescritos.

Las evidencias concretas de esta competencia se manifestaron en los cortos animados desarrollados durante el semestre, en los que los estudiantes integraron estética, ritmo y narrativa original. Asimismo, las bitácoras de proceso evidenciaron decisiones creativas fundamentadas en referentes artísticos y técnicos, demostrando la capacidad de transferir conocimientos a nuevos proyectos. En términos de Schön (1983), se trató de un aprendizaje reflexivo en acción, donde cada decisión visual se transformó en una oportunidad para repensar la práctica artística desde la experiencia.

Competencia técnica: dominio de herramientas y flujos de trabajo

La segunda competencia consolidada fue la técnica, vinculada al dominio de herramientas digitales y a la comprensión del flujo de trabajo profesional del animador. Las rúbricas de evaluación técnica, los laboratorios guiados de experimentación y la transición del dibujo analógico al digital constituyeron los soportes metodológicos que garantizaron su logro. Estas estrategias promovieron la sistematicidad y la precisión técnica sin descuidar la dimensión creativa. Como afirma Villa y Poblete (2008), la competencia se demuestra cuando el conocimiento se aplica eficazmente en situaciones auténticas, combinando saber, saber hacer y saber ser.

Entre las evidencias más relevantes se incluyeron secuencias de animación con movimiento fluido y composición equilibrada, acompañadas de fichas técnicas que docu-

mentaron los procesos y criterios utilizados. Además, el uso progresivo del lápiz óptico mostró un avance significativo en la coordinación visomotora y en la asimilación de flujos digitales profesionales. Estas evidencias no solo validaron el aprendizaje técnico, sino también la comprensión de la animación como una práctica integrada, donde la tecnología se subordina al propósito expresivo.

Competencia comunicativa: reflexión, argumentación y trabajo colaborativo

La competencia comunicativa se evidenció en la capacidad de los estudiantes para argumentar sus decisiones creativas, dialogar con sus pares y presentar sus productos ante la comunidad académica. La retroalimentación formativa, las defensas orales de proyectos y las instancias de socialización institucional fueron estrategias decisivas para su desarrollo. En sintonía con Carlino (2005a), la escritura y la argumentación son prácticas sociales que fortalecen la construcción del conocimiento y la identidad académica. Estas dinámicas transformaron la evaluación en un proceso dialógico donde el lenguaje técnico, la crítica constructiva y la capacidad de síntesis visual se consolidaron como competencias clave.

Las evidencias incluyeron presentaciones públicas de cortos animados y registros de debates grupales, donde los estudiantes justificaron sus decisiones narrativas y técnicas con vocabulario especializado. Además, las reflexiones escritas mostraron una evolución en la comunicación crítica, pasando de descripciones superficiales a argumentaciones con base conceptual y estética. Según Zabalza (2003), la comunicación profesional es un indicador de madurez competencial, pues integra pensamiento, lenguaje y acción.

Competencia ética y de autogestión profesional

La cuarta competencia desarrollada fue la ética y autogestión profesional, relacionada con el compromiso responsable hacia el trabajo audiovisual y la conciencia del propio proceso de aprendizaje. Las estrategias de acompañamiento reflexivo y las actividades de autoevaluación en portafolios digitales fomentaron una cultura de responsabilidad y mejora continua. Como plantea Bolívar (2012), la ética profesional no se enseña como contenido, sino que se construye a través de prácticas que implican decisión, autonomía y reflexión moral.

Las evidencias incluyeron autoevaluaciones argumentadas y registros de retroalimentación en los que los estudiantes asumieron compromisos de mejora personal. Asimis-

mo, la participación activa en la planificación de proyectos y la colaboración entre pares mostraron un avance en la autogestión y el respeto por la diversidad de estilos y ritmos de trabajo. Desde la perspectiva de Perrenoud (2004), formar profesionales competentes implica enseñar a autorregularse y aprender de la experiencia, rasgo que se manifestó claramente en los procesos de esta asignatura.

Síntesis reflexiva: coherencia, pertinencia y transferibilidad

El conjunto de estrategias aplicadas —núcleo, soporte y contingencia— conformó un ecosistema didáctico coherente, donde cada acción docente estuvo orientada al desarrollo integrado de las competencias curriculares. La planificación estratégica de la experiencia, en línea con Zabalza (2003), garantizó la coherencia entre los objetivos formativos, las actividades y las evaluaciones; la adaptación de las estrategias a los contextos reales del aula aportó pertinencia, y la posibilidad de aplicar lo aprendido en nuevos escenarios de producción audiovisual demostró su transferibilidad.

Desde una mirada más amplia, este equilibrio entre estructura y flexibilidad refleja la complejidad del aprendizaje profesional que Barnett (2001) describe como un proceso en el que la incertidumbre se convierte en fuente de crecimiento. La experiencia sistematizada en *Animación Digitalmostró* que la docencia universitaria no solo transmite conocimientos, sino que diseña ecosistemas de aprendizaje capaces de articular teoría, práctica y reflexión crítica. De este modo, el cierre del Módulo 4 da paso al análisis evaluativo del Módulo 5, donde los resultados de aprendizaje serán interpretados a la luz de los logros competenciales y del impacto formativo alcanzado.

Recomendaciones para profundizar

1. Conectar explícitamente estrategias y competencias. Evitar generalizaciones; vincular cada competencia con las estrategias que la fortalecieron y con las evidencias que la sustentan.

2. Equilibrar narración práctica y respaldo teórico. Mantener un balance entre la descripción de experiencias concretas y la fundamentación conceptual, utilizando citas que fortalezcan la interpretación.

3. Usar este cierre como bisagra narrativa hacia el Módulo 5: Evaluación. Terminar el texto proyectando el análisis de resultados y aprendizajes como la consecuencia lógica del desarrollo competencial.

El recorrido desarrollado en el Módulo 4 permitió exponer de manera articulada la arquitectura estratégica que sustentó la experiencia en Animación Digital: las estrategias núcleo, centradas en el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza a través del descubrimiento y la retroalimentación formativa; las estrategias de soporte, vinculadas al uso de rúbricas, laboratorios guiados y acompañamiento reflexivo; y las estrategias de contingencia, que posibilitaron la adaptación pedagógica ante imprevistos, como los ejercicios de dibujo con modelos en vivo y la transición analógico-digital. Este conjunto configuró un ecosistema vivo y flexible que garantizó la coherencia entre teoría, práctica y reflexión. Culminada la descripción de la implementación, el proceso avanza ahora hacia la evaluación, concebida como el momento de verificación y legitimación de lo vivido. Evaluar estas estrategias resulta necesario porque permite demostrar su validez pedagógica, reconocer sus alcances y limitaciones, y garantizar que los resultados observados respondan efectivamente a las competencias y aprendizajes esperados.

En esta nueva etapa se aplicarán instrumentos e indicadores que permitirán valorar la experiencia con criterios de credibilidad y transferibilidad. Entre ellos destacan las rúbricas analíticas, que registrarán el nivel de logro de las competencias técnicas y creativas; las listas de cotejo, que asegurarán la coherencia entre las actividades y los resultados de aprendizaje; y los portafolios de evidencias, que documentarán los procesos reflexivos y los productos finales de los estudiantes. En términos de Stake (1995) y Yin (2014), la evaluación constituye el sustento de la validez interna y externa del estudio, asegurando que la sistematización no solo narre una práctica innovadora, sino que demuestre su impacto formativo mediante evidencias verificables. Con ello, se abre el camino hacia el Módulo 5, donde la reflexión evaluativa otorgará densidad interpretativa y rigor académico al conjunto del capítulo.

Recomendaciones para profundizar

- Mantener claridad en la transición entre estrategia y evaluación.
- Evitar reexplicar las estrategias; centrarse en cómo la evaluación les dará sentido y credibilidad.

- No redundar en la descripción de lo estratégico.
- Utilizar expresiones de conexión como “culminada la implementación” o “el proceso avanza ahora hacia” para marcar el cambio de foco.
- Usar este puente como bisagra narrativa.
- Mostrar que la evaluación no es una etapa final cerrada, sino un punto de inflexión que enlaza la práctica vivida con la interpretación crítica de sus resultados.

2.4.9. Instrumentos de evaluación y validez del proceso

Introducción: la importancia de los instrumentos en la evaluación

La evaluación constituye el momento de verificación, interpretación y legitimación de los aprendizajes generados en una experiencia educativa innovadora. En el marco de la sistematización, los instrumentos no solo miden resultados, sino que aportan credibilidad y rigor al proceso formativo, permitiendo documentar el tránsito entre la planificación, la práctica y la reflexión. Como señala Casanova (1999), la evaluación formativa tiene por finalidad mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo retroalimentación constante tanto al docente como al estudiante. En esta misma línea, Scriven (1991) la define como un “juicio fundamentado” que combina criterios de calidad y evidencia empírica.

En el caso de la asignatura *Animación Digital*, la evaluación se estructuró en torno a una variedad de instrumentos que integraron la dimensión técnica, creativa y reflexiva del aprendizaje. Estos recursos no se aplicaron de forma aislada, sino en coherencia con las estrategias núcleo, los soportes y las contingencias descritas previamente, configurando un sistema de evaluación continua orientado a la mejora, la transparencia y la validez.

2.4.10. Instrumentos aplicados

Los principales instrumentos de evaluación utilizados fueron:

1. Rúbricas analíticas de creatividad y técnica.
2. Portafolios digitales de evidencias.
3. Bitácoras reflexivas y foros de discusión.

4. Listas de cotejo para seguimiento del proyecto.

Cada uno cumplió una función específica dentro del ecosistema didáctico y se complementó con los demás para asegurar una lectura integral del proceso formativo.

2.4.11. Desarrollo narrativo por instrumento

a. Rúbricas analíticas de creatividad y técnica

Las rúbricas analíticas fueron el instrumento central de la evaluación, diseñadas para valorar de forma diferenciada los aspectos creativos y técnicos de los productos audiovisuales. Inspiradas en la evaluación auténtica propuesta por Stufflebeam (2003), las rúbricas establecieron criterios claros —originalidad, coherencia visual, fluidez del movimiento, uso de color y dominio de herramientas— que orientaron tanto la producción como la retroalimentación. Se aplicaron de manera formativa durante el desarrollo del proyecto y de modo sumativo en la presentación final.

Las evidencias generadas incluyeron registros de puntuación, observaciones cualitativas y ejemplos visuales de progresos. Su pertinencia radicó en la posibilidad de transparentar la evaluación, garantizando que los juicios emitidos estuvieran fundamentados en indicadores explícitos. En palabras de Casanova (1999), este tipo de instrumentos convierte la evaluación en un proceso participativo, donde los estudiantes comprenden qué se espera de ellos y cómo pueden mejorar.

b. Portafolios digitales de evidencias

El segundo instrumento fueron los portafolios digitales, que recopilaron los trabajos parciales, reflexiones y productos finales de cada estudiante. Estos portafolios se organizaron en carpetas temáticas alojadas en plataformas institucionales (Google Drive y Classroom), lo que permitió documentar el proceso de aprendizaje y su evolución en el tiempo. De acuerdo con Patton (2002), los portafolios son herramientas idóneas para la evaluación cualitativa, pues ofrecen una visión longitudinal y contextualizada de la experiencia.

Las evidencias incluyeron storyboards, animaciones intermedias, correcciones de movimiento, registros de retroalimentación y autoevaluaciones escritas. Este instrumento favoreció la autonomía y la metacognición, ya que los estudiantes asumieron la responsabilidad de organizar y presentar sus propios avances. Su pertinencia se relaciona con la

noción de evaluación como aprendizaje, en la que el proceso reflexivo se convierte en una forma de consolidar el conocimiento.

c. Bitácoras reflexivas y foros de discusión

Las bitácoras reflexivas constituyeron un instrumento transversal, orientado a registrar las experiencias, dificultades y descubrimientos que emergieron durante el proceso creativo. Cada estudiante debía completar una entrada semanal, respondiendo a preguntas guía sobre los desafíos técnicos y artísticos enfrentados. En paralelo, los foros virtuales permitieron contrastar ideas, compartir soluciones y construir conocimiento colaborativo.

Siguiendo a Perrenoud (2004), la reflexión sobre la acción es un componente esencial del aprendizaje profesional, pues convierte la experiencia en fuente de saber. Las evidencias derivadas fueron textos reflexivos, comentarios cruzados y síntesis de discusión grupal. Estos registros aportaron una mirada cualitativa al proceso y revelaron transformaciones en la actitud, la percepción estética y la conciencia del aprendizaje. Como subraya Stake (1995), la credibilidad de un estudio de caso educativo depende de la triangulación de datos provenientes de múltiples fuentes; en este sentido, las bitácoras y foros complementaron los instrumentos cuantitativos, fortaleciendo la validez interpretativa.

d. Listas de cotejo para seguimiento del proyecto

Finalmente, se emplearon listas de cotejo para monitorear el cumplimiento de etapas dentro del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Estas listas funcionaron como un mecanismo de seguimiento continuo, facilitando la detección temprana de retrasos o dificultades. Cada indicador —definición de guion, diseño de personajes, secuencia de animación, edición y presentación final— permitió verificar la coherencia entre planificación y ejecución.

Las evidencias resultantes fueron informes de avance, actas de revisión y observaciones de campo. Su pertinencia radicó en que posibilitaron un control flexible del proceso, sin caer en el exceso de burocratización. Tal como indica Yin (2014), la validez de un proceso evaluativo se incrementa cuando se documenta de manera sistemática la secuencia de acciones y resultados, generando trazabilidad y transparencia.

Justificación de la pertinencia de los instrumentos

La pertinencia de los instrumentos utilizados se explica por su coherencia con el enfoque competencial de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. Las rúbricas proporcionaron criterios técnicos y artísticos; los portafolios y bitácoras documentaron la evolución reflexiva; y las listas de cotejo garantizaron la correspondencia entre planificación y logro. Este entramado respondió al principio de evaluación integral y formativa propuesto por Casanova (1999), en el que los instrumentos no se limitan a medir, sino que orientan, acompañan y validan el aprendizaje.

Asimismo, la combinación de herramientas cuantitativas y cualitativas permitió alcanzar lo que Scriven (1991) denomina un juicio evaluativo fundamentado: una interpretación equilibrada entre la evidencia empírica y la comprensión del contexto. La complementariedad de los instrumentos, lejos de fragmentar el proceso, reforzó su consistencia interna, al ofrecer una visión holística de los avances y desafíos experimentados por los estudiantes.

Cierre: los instrumentos como garantes de validez y credibilidad

En conjunto, los instrumentos aplicados otorgaron validez, credibilidad y transferibilidad a la sistematización de la experiencia. Las rúbricas aseguraron la objetividad del juicio; los portafolios y bitácoras garantizaron la transparencia del proceso; y las listas de cotejo permitieron monitorear el cumplimiento de objetivos. Este sistema de evaluación triangulado fortaleció la confiabilidad del estudio y contribuyó a la reflexión docente sobre la propia práctica.

Siguiendo a Stake (1995), la credibilidad de una sistematización depende de su capacidad para mostrar cómo las decisiones evaluativas emergen de la experiencia y no de prescripciones externas. Del mismo modo, Fullan (2007) destaca que las innovaciones educativas solo adquieren sostenibilidad cuando se acompañan de procesos evaluativos que generen aprendizaje organizacional. En este sentido, la evaluación no fue un cierre administrativo, sino una instancia de comprensión profunda del proceso vivido, garantizando que la experiencia de Animación Digital trascienda como modelo replicable y adaptable a otros contextos de enseñanza creativa.

Recomendaciones para profundizar

1. Describir claramente cada instrumento. Evitar generalizaciones; precisar su función, modo de aplicación y tipo de evidencia que produce.

2. Mostrar su aporte específico al proceso evaluativo. Explicar cómo cada instrumento contribuyó de manera distinta a la validez y confiabilidad del proceso.

3. Evitar redundancia entre instrumentos y evidencias. Mantener diferenciadas las funciones (evaluar, registrar, reflexionar) para que cada herramienta conserve su valor propio dentro del sistema.

2.4.12. Indicadores y criterios de validez en la evaluación

Introducción: qué son los indicadores y su importancia

En toda sistematización educativa, los indicadores de evaluación constituyen los referentes que permiten valorar con objetividad y coherencia los logros alcanzados en relación con las competencias y resultados de aprendizaje propuestos. Son instrumentos de observación cualitativa y cuantitativa que facilitan la interpretación de los procesos educativos desde la evidencia. Como explica Scriven (1991), la evaluación implica emitir un juicio fundamentado basado en criterios claros y verificables, de modo que los indicadores operan como "puentes" entre la acción pedagógica y la interpretación de sus efectos.

En la experiencia de *Animación Digital*, los indicadores fueron diseñados para capturar tanto el desempeño técnico y creativo de los estudiantes como su desarrollo reflexivo y ético. De acuerdo con Yin (2014), la validez en estudios de caso depende de la triangulación entre distintas fuentes de información y de la coherencia entre los indicadores y las evidencias recolectadas. Por ello, estos indicadores se formularon con base en las estrategias implementadas —núcleo, soporte y contingencia— y en las competencias curriculares previamente alcanzadas, garantizando una lectura integral del aprendizaje.

Indicadores aplicados en la experiencia

Los principales indicadores de evaluación aplicados en la sistematización fueron:

1. Nivel de integración técnica y estética en la producción animada.

2. Capacidad de argumentación reflexiva y crítica del proceso creativo.

3. Grado de colaboración y comunicación en proyectos grupales.
4. Coherencia entre planificación, ejecución y resultados.
5. Autonomía y autorregulación en el aprendizaje.

Estos indicadores se aplicaron de forma continua a lo largo del proceso, sirviendo como guías tanto para la observación docente como para la autoevaluación estudiantil.

2.4.13. Desarrollo narrativo por indicador

a. Nivel de integración técnica y estética en la producción animada

Este indicador permitió valorar la calidad del producto audiovisual en términos de equilibrio entre dominio técnico (uso del software, fluidez del movimiento, limpieza visual) y coherencia estética (diseño de personajes, color, narrativa). Se midió a través de las rúbricas analíticas desarrolladas en el Módulo 4, donde cada criterio correspondía a un componente observable de la competencia profesional. Su aplicación fue tanto formativa como sumativa, ya que se utilizó durante las revisiones parciales y en la entrega final.

Las evidencias generadas incluyeron animaciones completas, fichas de corrección y observaciones docentes documentadas en las bitácoras digitales. Según Casanova (1999), los indicadores visuales de desempeño son clave para convertir la evaluación en un proceso tangible y verificable, especialmente en disciplinas creativas donde la producción es el principal medio de aprendizaje.

b. Capacidad de argumentación reflexiva y crítica del proceso creativo

El segundo indicador se enfocó en la dimensión reflexiva del aprendizaje, evaluando la capacidad del estudiante para justificar sus decisiones técnicas y estéticas. Se aplicó mediante las bitácoras reflexivas y las defensas orales de proyecto, donde cada participante debía explicar las razones detrás de su propuesta visual y los ajustes realizados. Este indicador permitió observar la evolución del pensamiento crítico y el desarrollo del lenguaje profesional.

Las evidencias incluyeron textos reflexivos, registros de retroalimentación y grabaciones de presentaciones grupales. En línea con Stake (1995), la credibilidad cualitativa de una experiencia educativa se fortalece cuando las voces de los participantes forman parte del proceso interpretativo, convirtiendo la evaluación en un acto dialógico y transparente.

c. Grado de colaboración y comunicación en proyectos grupales

La animación, como disciplina, requiere trabajo colaborativo y comunicación efectiva. Este indicador midió el nivel de interacción y coordinación entre los miembros de cada equipo, observando su capacidad para asumir roles, negociar ideas y resolver conflictos. Se aplicó a través de observaciones de campo, foros colaborativos y rúbricas de trabajo en equipo, en las que cada estudiante valoraba también su propia contribución.

Las evidencias provinieron de actas de seguimiento, comentarios en foros y autoevaluaciones cruzadas. Como plantea Bolívar (2012), la cultura institucional de colaboración es una condición esencial para la sostenibilidad de la innovación; por tanto, este indicador sirvió para verificar que el aprendizaje fuera no solo individual, sino también colectivo y corresponsable.

d. Coherencia entre planificación, ejecución y resultados

Este indicador permitió verificar la alineación entre los objetivos formativos, las actividades implementadas y los productos finales. Se aplicó a través de listas de cotejo y revisiones de cronogramas, donde se contrastaron las metas iniciales con los avances observados. Su propósito fue garantizar que el proceso mantuviera una trazabilidad pedagógica.

Las evidencias incluyeron planificaciones iniciales, informes de progreso y versiones comparativas de los proyectos. Según Stufflebeam (2003), la evaluación de coherencia es un componente central del modelo CIPP (Context, Input, Process, Product), ya que permite valorar la eficacia del proceso más allá del resultado final. En este sentido, la coherencia funcionó como un criterio de calidad transversal.

e. Autonomía y autorregulación en el aprendizaje

El último indicador midió la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio proceso de aprendizaje, tomando decisiones informadas, cumpliendo plazos y aplicando retroalimentaciones. Este indicador se evaluó mediante portafolios digitales y auto-registros de progreso, en los que cada estudiante documentó sus avances, errores y estrategias de mejora.

Las evidencias incluyeron secuencias comparativas de trabajo y reflexiones metacognitivas. De acuerdo con Patton (2002), la autoevaluación fortalece la validez interna del proceso al permitir que los participantes validen sus propios aprendizajes. Esta dimensión

demostró que el aprendizaje significativo se consolida cuando el estudiante asume un rol activo en su desarrollo profesional.

Criterios de validez adoptados

La aplicación de estos indicadores se sustentó en criterios de validez, confiabilidad y credibilidad, adaptados del enfoque de estudios de caso. Según Yin (2014), la validez constructiva se garantiza al utilizar múltiples fuentes de evidencia; la validez interna, mediante la coherencia entre indicadores y resultados; y la validez externa, a través de la transferibilidad del modelo a otros contextos. Por su parte, Stake (1995) enfatiza que la credibilidad en estudios cualitativos se basa en la triangulación de perspectivas y en la confirmación intersubjetiva de los hallazgos.

En esta experiencia, la triangulación se logró al combinar instrumentos distintos (rúbricas, portafolios, bitácoras) y fuentes múltiples (estudiantes, docentes, productos visuales). Además, se implementaron procedimientos de revisión cruzada entre docentes de la misma área, asegurando la consistencia de los juicios evaluativos. Como advierte Flick (2015), la validez cualitativa no depende de la replicación, sino de la profundidad interpretativa y del rigor en la justificación de las decisiones analíticas.

Síntesis final: el aporte de los indicadores al proceso evaluativo

En conjunto, los indicadores implementados permitieron consolidar la validez y credibilidad del proceso evaluativo de la experiencia en *Animación Digital*. Cada uno de ellos tradujo los objetivos curriculares en acciones observables, asegurando que la evaluación respondiera a los principios de transparencia, equidad y mejora continua. Tal como afirma Scriven (1991), el valor de una evaluación radica en su capacidad para ofrecer juicios bien fundamentados; en este caso, los indicadores funcionaron como mediadores entre la evidencia y la interpretación, otorgando rigor académico a la sistematización.

Asimismo, la coherencia entre los distintos niveles de observación (individual, grupal y pedagógico) garantizó la transferibilidad del modelo, demostrando que el uso integrado de indicadores y criterios de validez puede replicarse en otras asignaturas creativas del campo audiovisual. En términos de Stake (1995), la credibilidad cualitativa se alcanza cuando el lector puede reconocer en el relato evaluativo la autenticidad de la práctica descrita. En consecuencia, estos indicadores no solo validaron los resultados obtenidos, sino

que fortalecieron la legitimidad de la experiencia como evidencia de innovación educativa.

Recomendaciones para profundizar

1. Mantener conexión entre indicadores y competencias. Evitar indicadores genéricos; cada uno debe corresponder a una competencia o resultado de aprendizaje específico.

2. Mostrar cómo la validez fue asegurada en la práctica. Incluir ejemplos de triangulación o revisión cruzada que refuercen la credibilidad del proceso.

3. Evitar generalidades: describir indicadores de forma operativa. Precisar qué se midió, cómo y qué evidencias lo respaldan, para que los indicadores puedan ser replicados en futuros procesos de evaluación.

2.4.14. Organización, análisis e interpretación preliminar de las evidencias

Descripción general de las evidencias recogidas

El proceso de sistematización de la experiencia *Animación Digital* se apoyó en una amplia gama de evidencias cualitativas y cuantitativas, recolectadas durante las distintas fases de implementación. Estas evidencias incluyeron rúbricas de evaluación, portafolios digitales, bitácoras reflexivas, registros audiovisuales de clases, foros de discusión en línea y productos finales como cortos animados y presentaciones orales. Cada tipo de evidencia aportó una mirada complementaria: las rúbricas documentaron la progresión técnica y creativa; las bitácoras revelaron los procesos de pensamiento; y los portafolios mostraron la secuencia completa de aprendizaje, desde la planificación hasta el producto final.

Siguiendo la perspectiva de Stake (1995), la credibilidad de un estudio de caso depende de la diversidad de fuentes de información y de su capacidad para ofrecer una visión densa del fenómeno educativo. En este sentido, la recolección de evidencias no se limitó a reunir productos finales, sino que abarcó el seguimiento continuo de los procesos y las interacciones en el aula. Esta multiplicidad permitió triangular los datos y fortalecer la validez del análisis, asegurando que la interpretación posterior se base en registros verificables y contextualizados.

Organización y procesamiento de los datos

El conjunto de evidencias fue organizado mediante un proceso sistemático de categorización y codificación, orientado por los principios del análisis cualitativo propuestos por Miles et al. (2014). En una primera etapa, se realizó una codificación abierta, identificando palabras, expresiones y comportamientos recurrentes en las bitácoras y foros. Posteriormente, se desarrolló una codificación axial, que agrupó las unidades de significado en categorías conceptuales más amplias relacionadas con la creatividad, la técnica, la colaboración, la autonomía y la reflexión crítica.

Las rúbricas y listas de cotejo fueron analizadas mediante un registro estadístico básico, calculando frecuencias y porcentajes de logro por criterio. Esto permitió visualizar tendencias cuantitativas que complementaron la interpretación cualitativa. Como plantea Creswell (2012), el análisis de datos educativos requiere integrar procedimientos sistemáticos —como la categorización y la representación gráfica— con la comprensión interpretativa del contexto. Por ello, los resultados numéricos no se tomaron como fin en sí mismos, sino como un punto de partida para la reflexión sobre los patrones de aprendizaje y la coherencia del proceso formativo.

Para garantizar la trazabilidad, todas las evidencias fueron organizadas en carpetas digitales clasificadas por instrumento y categoría analítica (por ejemplo: “Rúbricas técnicas”, “Bitácoras reflexivas”, “Foros colaborativos”). Cada documento se codificó con un identificador alfanumérico que permitía ubicarlo dentro del marco del estudio. Este procedimiento fortaleció la validez y confiabilidad de los hallazgos, en consonancia con los criterios de sistematización defendidos por Yin (2014), quien subraya la necesidad de documentar el proceso de análisis con rigor metodológico y coherencia lógica. Hallazgos preliminares: patrones y tendencias emergentes

El análisis inicial de las evidencias reveló patrones de aprendizaje significativos en los estudiantes. En primer lugar, se identificó un incremento sostenido en la integración entre creatividad y técnica, evidenciado en los portafolios digitales. Los productos finales mostraron una mayor coherencia visual, dominio del ritmo narrativo y refinamiento en el movimiento animado. Este patrón se correspondió con el uso intensivo de las rúbricas analíticas, que orientaron la atención hacia criterios específicos de calidad.

Un segundo hallazgo estuvo relacionado con la consolidación del pensamiento reflexivo y autocrítico. Las bitácoras y foros evidenciaron que los estudiantes aprendieron a verbalizar sus decisiones creativas y técnicas, integrando vocabulario especializado y ar-

gumentaciones fundamentadas. Tal como plantea Perrenoud (2004), la reflexión sobre la práctica es la clave para transformar el conocimiento tácito en competencia profesional.

El tercer patrón observado fue el fortalecimiento de la colaboración y la comunicación dentro de los equipos de trabajo. Los registros de foros y observaciones en clase mostraron un tránsito desde la delegación individual hacia la coordinación colaborativa. Este cambio se asoció con el uso de estrategias de retroalimentación formativa, que fomentaron el intercambio de ideas y la construcción colectiva de soluciones.

Finalmente, surgieron evidencias de autonomía en la gestión del aprendizaje. Los estudiantes demostraron mayor iniciativa para resolver problemas técnicos, buscar tutoriales especializados y aplicar correcciones sin esperar la intervención docente. Este comportamiento reflejó una apropiación progresiva de las estrategias de autoevaluación y portafolio, confirmando la hipótesis de que el ecosistema didáctico favoreció la autorregulación y el aprendizaje significativo.

Ejemplos ilustrativos de evidencias

Los resultados descritos se apoyan en ejemplos concretos que ilustran los hallazgos. En las rúbricas de la unidad sobre animación de movimiento secundario, el 85 % de los estudiantes mejoró su puntuación en fluidez y naturalidad del movimiento tras aplicar la técnica de interpolación manual, lo que evidenció un proceso de mejora continua. En las bitácoras reflexivas, se observaron entradas como la siguiente:

"Descubrí que los errores de proporción no eran fallas, sino huellas de mi estilo; cuando dejé de borrar tanto, mis dibujos ganaron vida." (Estudiante 14, Bitácora, Semana 6)

Este fragmento evidencia la internalización de la retroalimentación formativa como motor de cambio. En los foros de discusión, un estudiante señaló:

"Aprendimos a repartir tareas y a confiar en los demás; entendí que el animador no trabaja solo, sino en un engranaje donde todos aportan algo único." (Estudiante 9, Foro de equipo, Semana 9)

Estos ejemplos demuestran la evolución desde un enfoque individualista hacia una comprensión colaborativa del proceso creativo. Además, los portafolios digitales mostraron comparaciones entre las versiones iniciales y finales de los cortos animados, donde se observó una mejora en la sincronización sonora y la expresividad corporal de los personajes.

En consonancia con Miles et al. (2014), los datos fueron interpretados mediante matrices de convergencia que permitieron vincular citas textuales, productos visuales y resultados numéricos, estableciendo relaciones entre categorías. Este enfoque visual y narrativo reforzó la claridad interpretativa y permitió construir un relato de evidencias coherente y fundamentado.

Síntesis preliminar del análisis

El análisis de las evidencias recogidas y procesadas revela un ecosistema pedagógico coherente, donde las estrategias aplicadas produjeron resultados observables y medibles en distintas dimensiones del aprendizaje. Los indicadores diseñados en el Puente 2 se confirmaron como válidos y funcionales, al permitir interpretar la progresión desde la adquisición técnica hacia la reflexión creativa. En términos de Creswell (2012), se trata de un proceso de reducción de datos que transforma la complejidad empírica en patrones de sentido.

Asimismo, el uso combinado de instrumentos y técnicas analíticas —categorización cualitativa, recuento estadístico, comparación visual— permitió construir una comprensión integral del proceso formativo. La triangulación de fuentes (rúbricas, portafolios, bitácoras y observaciones) reforzó la validez y la credibilidad de los hallazgos, siguiendo los principios de Stake (1995) sobre la interpretación multivocal del caso.

En síntesis, los hallazgos preliminares confirman que la experiencia de Animación Digital no solo fortaleció competencias técnicas y creativas, sino que también promovió aprendizajes metacognitivos y colaborativos. Este análisis abre el camino hacia la reflexión crítica sobre los criterios de validez y posibles sesgos, que será desarrollada en el Puente 4, garantizando que la interpretación final del proceso combine rigor metodológico y comprensión educativa profunda.

Recomendaciones para profundizar

1. Equilibrar lo descriptivo con lo analítico. Evitar limitarse a enumerar evidencias; interpretar los datos, mostrando qué significan y cómo se relacionan con las competencias desarrolladas.

2. Usar ejemplos concretos para dar vida a los datos. Incluir citas, fragmentos de trabajos o resultados visuales que ayuden al lector a visualizar el proceso y a conectar con la experiencia.

3. Mostrar cómo los hallazgos preparan el camino hacia la reflexión crítica.

4. Concluir el puente proyectando la discusión sobre la validez, credibilidad y posibles sesgos, que serán el foco del siguiente apartado.

2.4.15. Validez, sesgos y factibilidad en la evaluación de la experiencia

Estrategias aplicadas para asegurar la validez

La validez del proceso evaluativo se garantizó mediante una serie de estrategias que buscaron coherencia interna, triangulación de fuentes y confirmación intersubjetiva. En consonancia con Yin (2014), la validez constructiva se asegura cuando las interpretaciones se sustentan en evidencias verificables provenientes de diversas fuentes y momentos del proceso. Por ello, las conclusiones del análisis se basaron en la convergencia de datos obtenidos a través de rúbricas, portafolios digitales, bitácoras reflexivas y observaciones de aula.

Se aplicaron tres mecanismos principales: primero, la triangulación metodológica, combinando instrumentos cuantitativos (rúbricas, listas de cotejo) con cualitativos (bitácoras, foros); segundo, la validación colegiada, mediante revisión por pares docentes de la misma área, lo que permitió contrastar juicios y reducir el sesgo individual; y tercero, la saturación de evidencias, es decir, la comprobación reiterada de patrones hasta confirmar su estabilidad interpretativa. Estas acciones otorgaron consistencia y credibilidad al proceso, en línea con los principios de evaluación cualitativa defendidos por Stake (1995) y Flick (2015). En síntesis, la validez no se asumió como un atributo externo, sino como una construcción progresiva basada en el rigor analítico y la transparencia de las decisiones tomadas.

Sesgos identificados y medidas de mitigación

Todo proceso evaluativo conlleva la posibilidad de sesgos, especialmente en experiencias donde el docente asume simultáneamente el rol de facilitador y evaluador. Según Maxwell (2013), el sesgo no puede eliminarse por completo, pero sí reconocerse y gestionarse de manera consciente. En este caso, se identificaron tres tipos de sesgo: el sesgo de confirmación, el sesgo de afinidad y el sesgo de interpretación subjetiva.

Para mitigar el sesgo de confirmación, se revisaron los portafolios y rúbricas con apoyo de un segundo observador, comparando las evaluaciones iniciales con revisiones externas. Frente al sesgo de afinidad, se implementaron criterios estandarizados en las rúbricas para evitar favoritismos basados en la empatía docente-estudiante. En cuanto al sesgo interpretativo, se promovió la autoevaluación y la coevaluación como mecanismos de contraste, donde los estudiantes aportaron su propia lectura del proceso. Estas medidas permitieron equilibrar la mirada del investigador y fortalecer la objetividad relativa del estudio. Como señala Flick (2015), reconocer el sesgo no lo invalida; al contrario, lo convierte en una oportunidad de reflexión epistemológica sobre el rol del evaluador en contextos reales de enseñanza.

Factibilidad: dificultades y soluciones implementadas

La factibilidad del proceso evaluativo dependió de la gestión práctica del tiempo, los recursos y las dinámicas institucionales. Aunque el plan original contemplaba una secuencia ideal de aplicación de instrumentos y análisis de resultados, en la práctica surgieron limitaciones logísticas y tecnológicas. Siguiendo a Patton (2002), la factibilidad de una evaluación educativa se mide no solo por su diseño metodológico, sino por su adaptabilidad ante los contextos cambiantes.

Entre las principales dificultades se encontraron: la disponibilidad desigual de recursos digitales entre los estudiantes, que afectó el ritmo de entrega de los portafolios; el tiempo limitado para aplicar las revisiones cruzadas entre pares docentes; y la resistencia inicial de algunos participantes frente al uso de rúbricas y bitácoras como instrumentos de evaluación continua. Estas contingencias fueron afrontadas mediante ajustes progresivos: se habilitaron extensiones en los plazos, se organizaron sesiones de acompañamiento técnico, y se priorizó la flexibilidad metodológica sin perder la coherencia evaluativa. Como plantea Bolívar (2012), la sostenibilidad de la innovación depende de la capacidad de las instituciones para equilibrar la planificación con la improvisación responsable. En este sentido, la factibilidad no se redujo a cumplir con el cronograma, sino a mantener el sentido formativo y ético del proceso evaluativo.

Aprendizajes derivados de la reflexión crítica

De la revisión sobre validez, sesgos y factibilidad emergieron aprendizajes valiosos que fortalecen la comprensión de la evaluación como práctica reflexiva y formativa. En

primer lugar, se reafirmó que la validez en estudios de caso no depende de la replicabilidad, sino de la profundidad interpretativa y de la correspondencia entre datos y conclusiones, tal como sostiene Yin (2014). En segundo lugar, la identificación de sesgos permitió resignificar la evaluación como un proceso de autoconocimiento profesional: el docente-investigador se convirtió en un sujeto que también aprende al evaluar, reconociendo sus límites y potencialidades.

En tercer lugar, la gestión de la factibilidad reafirmó la importancia de la flexibilidad metodológica como condición de calidad en la investigación educativa. Según Patton (2002), la utilidad de una evaluación radica en su capacidad para generar aprendizajes transferibles y aplicables en contextos reales, más allá de la perfección técnica del diseño. Finalmente, esta reflexión condujo a una comprensión más compleja de la evaluación: no como un cierre administrativo, sino como una instancia de diálogo entre evidencia, interpretación y acción. En términos de Perrenoud (2004), evaluar significa también aprender a mejorar la práctica. Este balance crítico prepara el terreno para el Puente 5, donde los resultados evaluativos se integrarán en una síntesis final sobre el impacto y la coherencia del proceso.

Recomendaciones para profundizar

1. Reconocer límites sin restar valor al proceso. Mostrar que las limitaciones y sesgos no invalidan la experiencia, sino que la hacen más auténtica y situada en la realidad educativa.

2. Mostrar cómo se abordaron sesgos y dificultades. Incluir ejemplos concretos de mitigación o ajustes metodológicos que refuercen la transparencia y la credibilidad del proceso evaluativo.

3. Usar la reflexión crítica como transición hacia el cierre evaluativo (Puente 5). Finalizar el texto proyectando la integración de aprendizajes y resultados como evidencia de la madurez metodológica alcanzada.

Cierre integrador de la evaluación

La evaluación realizada confirmó que la experiencia en *Animación Digital* logró fortalecer de manera significativa las competencias creativa, técnica, comunicativa y ética del perfil de egreso de la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual. Los resultados

obtenidos a partir de las rúbricas, portafolios y bitácoras mostraron avances claros en la integración entre teoría y práctica, la autonomía en la toma de decisiones creativas y la capacidad reflexiva sobre el propio proceso de aprendizaje. En términos de Patton (2002), la utilidad de una evaluación se mide por su capacidad para generar información relevante que oriente la mejora, y en este caso, los hallazgos sirvieron no solo para verificar logros, sino para afinar futuras estrategias pedagógicas. Asimismo, la credibilidad del proceso se reforzó mediante la triangulación de instrumentos y la validación colegiada, garantizando que los juicios emitidos se fundamentaran en evidencias diversas y consistentes, conforme al enfoque propuesto por Stake (1995).

Sin embargo, la evaluación también reveló matices y limitaciones que invitan a la autocrítica y a la mejora continua. Una de las principales tensiones identificadas fue la variabilidad en el ritmo de aprendizaje técnico entre los estudiantes, derivada de diferencias en las habilidades de dibujo y manejo de herramientas digitales. Además, aunque las bitácoras y reflexiones demostraron una apropiación progresiva del lenguaje profesional, algunos registros aún mostraron dificultades para vincular la práctica con la fundamentación teórica. Como señala Yin (2014), reconocer los límites de un estudio fortalece su validez, pues evidencia que el proceso fue sometido a contraste y no a confirmación acrítica. En este sentido, la experiencia permitió comprender que la innovación educativa exige equilibrar el entusiasmo creativo con la sistematicidad del seguimiento pedagógico. Tal como advierte Casanova (1999), evaluar implica también reconocer aquello que debe transformarse para alcanzar un aprendizaje más profundo y equitativo.

De este cierre emergen aprendizajes y proyecciones que abren el camino hacia el Módulo 6, centrado en la reflexión crítica y la transferencia de la experiencia. La evaluación, más que una instancia conclusiva, se convirtió en una herramienta de interpretación y resignificación: permitió comprender la enseñanza de la animación no solo como dominio técnico, sino como práctica de pensamiento visual, ética y colaborativa. En sintonía con Perrenoud (2004), el docente se configura aquí como un profesional reflexivo que aprende de su propia práctica, y con Bolívar (2012), la mejora educativa se sostiene cuando las conclusiones se transforman en decisiones para la acción. Así, la experiencia evaluada no se cierra sobre sí misma, sino que proyecta un modelo de enseñanza replicable, adaptativo y en constante revisión, consolidando la evaluación como espacio de aprendizaje compartido y motor de innovación institucional.

Recomendaciones para profundizar

1. Mostrar logros y limitaciones con equilibrio. Evitar una mirada celebratoria o defensiva; los matices y tensiones fortalecen la credibilidad del proceso.

2. Usar un tono reflexivo y propositivo. Enfocar el cierre en cómo la evaluación orienta mejoras futuras, no solo en cómo verifica éxitos pasados.

3. Conectar con el Módulo 6. Presentar la evaluación como punto de partida para la transferencia, subrayando su potencial para inspirar prácticas innovadoras en otros contextos.

Síntesis evaluativa y apertura a la reflexión

El proceso evaluativo desarrollado en el Módulo 5 permitió confirmar avances sustantivos en la formación de los estudiantes de Animación Digital, especialmente en la integración entre creatividad, técnica y pensamiento reflexivo. Las rúbricas, portafolios y bitácoras evidenciaron un fortalecimiento de las competencias profesionales vinculadas con el perfil de egreso —creación, dirección y análisis de producciones audiovisuales—, al tiempo que demostraron autonomía creciente y dominio del lenguaje visual. Como advierten Patton (2002) y Stake (1995), la credibilidad de una evaluación depende tanto de la solidez metodológica como de su utilidad formativa; en este sentido, la experiencia consolidó un sistema de evaluación auténtico, participativo y coherente con los principios de aprendizaje significativo. No obstante, también se identificaron limitaciones que enriquecen la lectura crítica del proceso: la disparidad en los ritmos de aprendizaje técnico, las dificultades para articular teoría y práctica en algunos registros reflexivos, y la necesidad de mayor equilibrio entre creatividad y rigor metodológico. Lejos de debilitar la experiencia, estos matices la dotan de realismo y la preparan para su proyección futura. Así, el cierre evaluativo se convierte en umbral interpretativo: desde los resultados alcanzados, el capítulo se abre ahora hacia la reflexión crítica y la transferibilidad, donde la práctica será repensada a la luz de sus aprendizajes, tensiones y posibilidades de replicación. En términos de Jara (2018a) y Schön (1992b), reflexionar sobre lo vivido implica transformar la experiencia en conocimiento compartido; por ello, el siguiente módulo no busca clausurar, sino ampliar el sentido educativo de lo experimentado, trazando puentes entre evaluación, autocrítica e innovación docente.

Recomendaciones para profundizar

- Evitar redundancia con la sección de evaluación. No repetir los detalles instrumentales o metodológicos; centrarse en el sentido interpretativo y en la apertura hacia lo reflexivo.

- Usar un tono de expectativa y tránsito. Emplear conectores como "a partir de estos resultados", "se abre ahora el espacio para" o "la evaluación se transforma en punto de partida", para marcar el cambio de foco.

- Preparar al lector para un nuevo horizonte discursivo. Enfatizar que el texto no cierra la evaluación, sino que introduce el Módulo 6, donde la reflexión crítica y la transferibilidad darán continuidad al proceso de aprendizaje e investigación.

2.4.16. Reflexión crítica sobre la experiencia

Aportes de la experiencia

La experiencia desarrollada en Animación Digital representó un ejercicio de praxis transformadora en el sentido freireano: una práctica que articula acción y reflexión para generar conciencia crítica y emancipadora. Siguiendo a Freire (1997), la enseñanza deja de ser una transmisión de saberes para convertirse en un acto de creación compartida, donde el conocimiento emerge de la interacción entre docentes y estudiantes. Este principio se concretó en el diseño de un ecosistema didáctico basado en proyectos, donde los talleres de Foley, color y animación funcionaron como espacios de experimentación estética y ética. Los aportes más relevantes se evidenciaron en el fortalecimiento de las competencias técnicas, creativas y reflexivas del perfil de egreso, así como en la consolidación de una cultura de trabajo colaborativo. La integración entre evaluación, práctica y retroalimentación generó aprendizajes auténticos que trascendieron la ejecución técnica para transformarse en comprensión crítica del proceso de creación audiovisual.

Desde una mirada institucional, la experiencia aportó a la consolidación de una pedagogía situada en la carrera de Multimedia y Producción Audiovisual de la UNEMI, demostrando que la innovación no depende exclusivamente de nuevas tecnologías, sino de la resignificación de las prácticas docentes. En coherencia con Barnett (2001), la educación universitaria contemporánea debe aprender a convivir con la incertidumbre y la complejidad, formando profesionales capaces de pensar en escenarios cambiantes y de

sostener decisiones éticas en contextos ambiguos. La experiencia se erige así como un modelo de enseñanza que combina rigor académico y apertura creativa, mostrando que el aprendizaje en animación puede ser un laboratorio de pensamiento crítico, imaginación y ciudadanía digital.

Tensiones y resistencias encontradas

Ningún proceso de transformación educativa está exento de tensiones. Las principales resistencias emergieron en el tránsito desde modelos instruccionales tradicionales hacia metodologías basadas en proyectos y evaluación reflexiva. Al inicio, algunos estudiantes mostraron dificultad para asumir la autonomía y la responsabilidad del aprendizaje, habituados a estructuras más directivas. Esta tensión, lejos de obstaculizar el proceso, permitió visibilizar la necesidad de acompañamiento pedagógico sostenido. Como advierte Schön (1992b), el aprendizaje profesional ocurre en la "reflexión en la acción", donde la incertidumbre y el error se vuelven oportunidades de crecimiento y comprensión. Así, los momentos de duda técnica o bloqueo creativo fueron resignificados como espacios de exploración compartida.

Otra tensión significativa surgió en la adaptación institucional a prácticas evaluativas más cualitativas y participativas. La implementación de rúbricas, portafolios y coevaluaciones exigió una cultura de transparencia y diálogo que desafió rutinas administrativas centradas en la calificación. Barnett (2001) sostiene que la universidad moderna enfrenta una tensión constitutiva entre el control y la apertura, entre la búsqueda de certeza y la aceptación de lo incierto. En este contexto, el proyecto Animación Digital operó como un microcosmos de esa tensión, evidenciando que innovar pedagógicamente implica también negociar con las estructuras institucionales, los tiempos docentes y las expectativas de los estudiantes.

2.5. Conclusiones

El proceso dejó aprendizajes múltiples y entrelazados. En el plano personal, el docente-investigador reafirmó la importancia de mantener una postura reflexiva permanente, en la que la práctica se observa, se analiza y se reconfigura constantemente. Este ejercicio encarna lo que Schön (1992b) denomina el "profesional reflexivo": aquel que aprende de su propio hacer, reconociendo la incertidumbre como parte constitutiva de la docencia

creativa. A nivel colectivo, el trabajo en equipo promovió el desarrollo de competencias sociales y comunicativas, fortaleciendo la confianza, la empatía y la corresponsabilidad entre los estudiantes. Las bitácoras y foros evidenciaron un tránsito desde la ejecución individual hacia la construcción colaborativa del conocimiento, lo que coincide con Jara (2018a), para quien la sistematización es ante todo un aprendizaje colectivo que transforma a quienes participan en ella.

En el plano institucional, la experiencia permitió visibilizar la capacidad del programa de Multimedia y Producción Audiovisual para generar prácticas pedagógicas con impacto formativo y social. La articulación entre currículo, evaluación y reflexión docente contribuyó a una cultura académica más crítica y autorregulada. En palabras de Bolívar (2012), la mejora educativa sostenida solo es posible cuando se transforma la cultura de la institución, y no solo las estrategias individuales. En este sentido, el proyecto aportó evidencias de innovación transferible, demostrando que es posible integrar las tecnologías digitales con pedagogías dialógicas y colaborativas, orientadas a la comprensión y no solo a la producción técnica.

Síntesis reflexiva

En conjunto, la sistematización de la experiencia permitió resignificar la enseñanza de la animación digital como un proceso de construcción ética, estética y epistemológica. Evaluar, reflexionar y reescribir la práctica docente se convirtió en una forma de investigación-acción, en la que la teoría se reencuentra con la vida cotidiana del aula. Tal como sostiene Jara (2018a), la sistematización no busca simplemente narrar lo que se hizo, sino comprender qué se aprendió, por qué y para qué. Este ejercicio de interpretación colectiva otorga sentido al camino recorrido, mostrando que la docencia creativa requiere simultáneamente rigor metodológico y sensibilidad humana.

De cara al futuro, la reflexión crítica abre el horizonte hacia la transferibilidad: la posibilidad de que los aprendizajes generados en esta experiencia sirvan de referencia para otras asignaturas o proyectos institucionales. En términos de Freire (1997), la praxis transformadora no termina en la conciencia individual, sino que se proyecta hacia la acción colectiva, alimentando procesos de cambio social y educativo. Así, este puente no clausura el proceso, sino que lo impulsa hacia una nueva etapa de proyección: aprender de la experiencia para seguir creando, compartiendo y transformando la educación audiovisual desde una mirada compleja, humanista y colaborativa.

Recomendaciones para profundizar

- Evitar una visión idealizada. Mostrar los logros junto con las tensiones y resistencias; la complejidad da credibilidad y valor interpretativo al relato.
- Balancear lo personal con lo institucional. Alternar la voz del docente-investigador con la del colectivo y la organización, evidenciando distintos niveles de aprendizaje.
- Usar esta reflexión como plataforma de proyección. Cerrar el texto conectando explícitamente con el siguiente puente, donde se abordará la transferibilidad y la continuidad del proceso en nuevos contextos formativos.

Bibliografía

Andrade, H., & Cizek, G. J. (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge.

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

Bates, T. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates.

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

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

Bolívar, A. (2012). *Liderazgo educativo y mejora de la escuela*. La Muralla.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.

Boud, D., & Solomon, N. (2001). *Work-based learning: A new higher education*. Open University Press.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, *31*(1), 21-32.

Bryson, J. M. (2018). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement* (5.ª ed.). John Wiley & Sons.

Buckingham, D. (2019). *Teaching media in a digital age*. Polity Press.

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

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

Casanova, M. A. (1999). *La evaluación educativa: Escolar y psicopedagógica*. La Muralla.

Checkland, P. (1999). *Systems thinking, systems practice*. John Wiley & Sons.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.ª ed.). Pearson.

Díaz Barriga, Á. (2009). Competencias y currículo: Una relación tensa y compleja. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *1*(1), 3-22.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

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

Elliott, J. (1993b). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5.ª ed.). SAGE.

Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project* (2.ª ed.). Sage.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.ª ed.). Teachers College Press.

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

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

Jara, O. (2018a). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (2.ª ed.). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Jara, O. (2018b). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Siglo XXI Editores.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson.

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

Luckin, R. (2022). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Press.

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

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3.ª ed.). Cambridge University Press.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3.ª ed.). Sage.

Mori, M. (1970). The Uncanny Valley. *Energy*, *7*(4), 33-35.

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

Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Editorial Planeta Chilena.

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

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

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1992a). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

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

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

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

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Stufflebeam, D. (2003). The cipp model for evaluation. En T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Kluwer Academic.

Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto.

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Mensajero.

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

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). SAGE Publications.

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

Sistematización de experiencias educativas en la UNEMI: reflexión, tecnología y desarrollo profesional docente

Resumen

Este libro reúne dos sistematizaciones de experiencias educativas desarrolladas en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), las cuales abordan desafíos contemporáneos de la formación universitaria desde perspectivas disciplinares distintas pero complementarias. El primer capítulo examina el uso del portafolio docente como dispositivo estratégico para integrar reflexión pedagógica, evaluación formativa y desarrollo profesional en la carrera de Educación Inicial. A través del análisis de evidencias, escritos reflexivos y procesos de retroalimentación, se muestra cómo el portafolio permite vincular teoría y práctica, fortalecer la escritura académica y promover la toma de decisiones fundamentada en criterios éticos y pedagógicos.

El segundo capítulo explora la relación entre dependencia tecnológica, creatividad y aprendizaje en el contexto de la Animación Digital. Mediante la revisión de secuencias de clase, productos audiovisuales y narrativas estudiantiles, se analiza cómo las herramientas digitales influyen en la atención, la autoría creativa y la sensibilidad estética. La sistematización revela la necesidad de equilibrar tecnología y reflexión crítica, de modo que el proceso creativo no sea sustituido por la automatización, sino potenciado por una mediación docente consciente.

Ambas experiencias se construyen desde el enfoque de sistematización propuesto por RISEI, integrando los cinco puentes de escritura y priorizando la interpretación crítica sobre la mera descripción. El libro ofrece orientaciones conceptuales y prácticas para docentes e investigadores interesados en fortalecer la innovación pedagógica, el pensamiento reflexivo y el uso equilibrado de tecnologías en la educación superior. Su aporte radica en evidenciar cómo la docencia universitaria puede convertirse en un espacio de investigación, creatividad y transformación formativa.

Palabras claves: Sistematización educativa, Reflexión pedagógica, Tecnología y aprendizaje, Desarrollo profesional docente, Innovación en educación superior.

Abstract

This book brings together two systematizations of educational experiences developed at the Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), each addressing contemporary challenges of university education from distinct yet complementary disciplinary perspectives. The first chapter examines the use of the teaching portfolio as a strategic tool to integrate pedagogical reflection, formative assessment, and professional development in the Early Childhood Education program. Through the analysis of evidence, reflective writing, and feedback processes, it demonstrates how the portfolio enables the connection between theory and practice, strengthens academic writing, and promotes decision-making grounded in ethical and pedagogical principles.

The second chapter explores the relationship between technological dependence, creativity, and learning in the field of Digital Animation. By reviewing class sequences, audiovisual projects, and student narratives, it analyzes how digital tools influence attention, creative authorship, and aesthetic sensitivity. The systematization highlights the need to balance technology with critical reflection so that the creative process is not replaced by automation but rather enhanced through conscious instructional mediation.

Both experiences are framed within the systematization approach proposed by RISEI, integrating the five writing bridges and prioritizing critical interpretation over mere description. The book offers conceptual and practical guidance for educators and researchers interested in strengthening pedagogical innovation, reflective thinking, and the balanced use of technology in higher education. Its contribution lies in demonstrating how university teaching can become a space for research, creativity, and transformative learning.

Keywords : Educational systematization, Pedagogical reflection, Technology and learning, Teacher professional development, Innovation in higher education.