SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

De la práctica docente a la construcción de conocimiento

AUTORÍA

Javier Andrés Chiliquinga Amaya
Oswaldo José Jiménez Bustillo
Nelson Fernando Álvarez González

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Sistematización de Experiencias Educativas

Sistematización de experiencias educativas. De la práctica docente a la construcción de conocimiento

Autores

Javier Andrés Chiliquinga Amaya
Oswaldo José Jiménez Bustillo
Nelson Fernando Álvarez González

© 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. De la práctica docente a la construcción de conocimiento.
Autoría: Javier Andrés Chiliquinga Amaya / Oswaldo José Jiménez Bustillo / Nelson Fernando Álvarez González.
Edición: Primera edición.
Año: 2025.
ISBN: 978-9942-596-18-5.
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-18-5

Coordinación editorial: Jorge Maza-Córdova y Tomás Fontaines-Ruiz.
Diagramación y diseño: Unidad de Diseño.
Revisión por pares: Sistema doble ciego de revisión externa.

Machala — Ecuador, diciembre de 2025.

Este libro fue diagramado en LaTeX.
Disponible en: https://editorial.risei.org/
Contacto: info@risei.org

Prólogo

El presente volumen de tres capítulos se ha trazado a partir de la experiencia y la reflexión de igual número de docentes de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Se trata de la culminación del programa "Del aula al texto: Taller de Sistematización de Experiencias Educativas con apoyo de IA"desarrollado en conjunto entre dicha Casa de Estudios y la organización académica internacional RISEI.

Esta publicación es fruto del compromiso intelectual de tres educadores que, al concluir este proceso, se presentan como autores y productores de saber pedagógico frente a la comunidad académica. Esta obra se inscribe en la necesidad de documentar, analizar y transferir el conocimiento generado desde la práctica docente, mediante una Sistematización de Experiencias Educativas, la cual no se limita a la descripción de un evento didáctico, sino que constituye una metodología de investigación que busca desentrañar la lógica subyacente de una práctica, identificar sus aciertos, sus tensiones y, fundamentalmente, formular aprendizajes teóricos y prácticos que trasciendan el contexto original. Este ejercicio de reflexión es vital para consolidar la figura del docente como un profesional reflexivo y un investigador de su propio quehacer.

Los capítulos aquí reunidos representan una contribución a la praxis pedagógica, ya que evidencian cómo el conocimiento tácito, aquel que se acumula en la interacción diaria en el aula, puede ser elevado a la categoría de conocimiento explícito, riguroso, debatible y transferible. El proceso de sistematización, en este caso, se ha beneficiado de la incorporación de herramientas de Inteligencia Artificial (IA), cuyo rol ha sido el de auxiliar en la gestión de grandes volúmenes de datos textuales (bitácoras, diarios de campo, testimonios), permitiendo una organización temática eficiente, una mayor precisión en la categorización de hallazgos y una mejora en la coherencia y el estilo del discurso académico final. El apoyo tecnológico ha servido, por ende, para potenciar el análisis cualitativo, liberando recursos cognitivos del autor para concentrarse en la interpretación profunda de los fenómenos educativos.

La estructura del volumen presenta tres objetos de estudio diferenciados, pero interconectados por su compromiso con la metodología cualitativa y la pedagogía crítica: la formación en Trabajo Social, la enseñanza de la escritura reflexiva y la innovación en contextos de vulnerabilidad.

El Capítulo 1, “Aprender a observar el conflicto: sistematización de una experiencia etnográfica para el trabajo social”, de Javier Andrés Chiliquinga Amaya, aborda la sistematización de una experiencia formativa desarrollada en la asignatura de Antropología Social, un componente curricular esencial para la carrera de Trabajo Social. El objetivo central de la intervención fue trasladar la etnografía de su rol teórico a un plano instru-

mental y analítico, concibiéndola como un mecanismo para la comprensión profunda de la "sociedad en crisis"que constituye el campo de acción de esta profesión.

El autor fundamenta su propuesta en referentes metodológicos clásicos y contemporáneos, destacando la necesidad de que el futuro profesional deba ser capaz de producir las "descripciones densas"de Geertz y la .ºbservación participante"de Malinowski. La sistematización se enfoca en el desafío pedagógico de lograr que los estudiantes trasciendan la mera recolección de datos y alcancen la comprensión del significado cultural de los fenómenos observados en contextos críticos, donde incluso puede comprometerse la integridad física del investigador.

Un hallazgo metodológico relevante en este capítulo se deriva de la heterogeneidad del estudiantado, característica de la educación pública universitaria. El análisis del autor establece que la experiencia de vida de los estudiantes mayores opera como un capital metodológico no reconocido, el cual permite una aproximación más contextualizada a los fenómenos sociales. La sistematización concluye con una justificación robusta de la etnografía no solo como técnica de investigación, sino como un modo de ser profesional que humaniza el diagnóstico social, proveyendo al Trabajo Social de herramientas para una intervención más pertinente.

El Capítulo 2, “Bitácoras que transforman: sistematización de una experiencia de escritura reflexiva en la formación docente mediante el método Cornell”, de Oswaldo José Jiménez Bustillo, se concentra en el fortalecimiento de la competencia de escritura académica y reflexiva en estudiantes de Pedagogía de la Lengua y la Literatura. El punto de partida de la sistematización es una problemática recurrente en la educación superior: las deficiencias en el manejo ortográfico y gramatical, sumadas a la dificultad para organizar el pensamiento de manera argumentativa y coherente.

La intervención didáctica sistematizada por Jiménez Bustillo se basó en una estrategia doble y complementaria: el uso de la bitácora semanal de aprendizaje y la aplicación del método Cornell. La bitácora funcionó como un diario de campo donde el estudiante registraba y reflexionaba sobre su práctica, sus lecturas y sus dificultades. El método Cornell, por su parte, impuso una estructura cognitiva (notas, ideas clave, resumen) que disciplinó la síntesis y la jerarquización de la información.

El análisis de esta experiencia pone en evidencia que la combinación de ambas herramientas operó como un potente mediador para el desarrollo de la metacognición. El autor detalla el proceso mediante el cual los estudiantes transitaron de una escritura meramente reproductiva a una escritura autorregulada y consciente. Los hallazgos indican una mejora medible en la claridad argumentativa y la precisión técnica, pero, más significativamente, se documenta la emergencia de una mayor autonomía en el aprendizaje y una conciencia profunda sobre el proceso de construcción del conocimiento. El capítulo examina las tensiones y resistencias halladas, particularmente las derivadas de la carga de trabajo que implica la escritura reflexiva, pero valida la estrategia como un mecanismo efectivo para la formación de docentes reflexivos, capaces de utilizar la escritura no solo como medio de comunicación, sino como herramienta fundamental para la conceptualización y el análisis pedagógico.

El Capítulo 3, “Transformar el aula desde la experiencia: reflexiones sobre la innovación educativa en contextos vulnerables”, de Nelson Fernando Álvarez González, ofrece una sistematización de una práctica docente implementada en un entorno escolar con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica y precariedad de recursos. El foco del análisis es la innovación pedagógica generada desde la propia iniciativa del docente, utilizando la creatividad y el vínculo afectivo como principales recursos.

El capítulo se sustenta en la premisa de que la innovación no es exclusiva de contextos privilegiados, sino que su pertinencia y viabilidad se demuestran con mayor claridad precisamente en aquellos entornos donde las carencias institucionales son más acuciantes. Álvarez González detalla su transición desde un modelo de enseñanza tradicional hacia una mediación consciente y significativa, centrada en las necesidades reales del estudiante vulnerable.

El proceso de sistematización revela hallazgos importantes respecto a la viabilidad de las prácticas alternativas y la resiliencia docente. El autor no omite el análisis de las tensiones institucionales y las resistencias de algunas familias frente a las metodologías diferentes. No obstante, el principal resultado documentado es la mejora tangible en el desempeño académico de los estudiantes y el fortalecimiento de su confianza y autoestima frente al proceso de aprendizaje. Este capítulo reivindica la figura del maestro como un intelectual en el sentido gramsciano, capaz de generar un saber pedagógico situado y de transformar el aula en un microespacio de desarrollo. La experiencia de Álvarez González se erige como un modelo de docencia contextualizada que demuestra que el compromiso ético y la reflexión rigurosa son los motores esenciales del cambio educativo en la adversidad.

La convergencia de estos tres trabajos subraya un conjunto de implicaciones teóricas y prácticas de alta relevancia para la educación superior y básica:

La centralidad de la práctica como fuente de teoría: Los tres autores, alineados con la perspectiva del profesor como investigador de Stenhouse y la reflexión sobre y en la acción de Schön, demuestran que el aula es un laboratorio epistemológico. La sistematización permite que la teoría no sea solo un marco conceptual externo, sino una categorización rigurosa de los aprendizajes internos generados por la experiencia.

El valor del contexto: Cada capítulo enfatiza que la efectividad de una estrategia didáctica depende de su contextualización. Ya sea en la UNEMI, con su diversidad estudiantil, o en el aula escolar vulnerable, la adaptación metodológica a las realidades socioeconómicas y culturales es un requisito no negociable para el aprendizaje significativo.

La escritura como herramienta para la autonomía: Tanto el enfoque etnográfico (Capítulo 1) como la bitácora con método Cornell (Capítulo 2) evidencian que la escritura rigurosa es fundamental para la metacognición y la autonomía. Escribir no es solo reportar; es organizar, criticar y, en última instancia, empoderar el pensamiento del estudiante.

La Ética del docente reflexivo: Los tres trabajos exhiben un alto nivel de honestidad intelectual al analizar las tensiones, los errores y las resistencias (tanto propias como externas). Esta transparencia metodológica es crucial para la transferibilidad de las ex-

periencias, ya que permite a otros educadores anticipar desafíos y adaptar las lecciones aprendidas a sus propios entornos.

En suma, este volumen es un llamado a la comunidad académica a reconocer el valor intrínseco de la Sistematización de Experiencias Educativas como un eje articulador entre la práctica y la investigación. Los hallazgos de Chiliquinga Amaya, Jiménez Bustillo y Álvarez González no solo documentan sus logros, sino que ofrecen un modelo replicable para convertir la acción docente en conocimiento. Se invita al lector a considerar estos capítulos como un punto de partida para su propia reflexión y, con ello, contribuir a la continua construcción del saber pedagógico.

Palabras clave: Sistematización de Experiencias Educativas, reflexión docente, etnografía, escritura reflexiva, innovación pedagógica

Índice general

Prólogo i

1. Aprender a observar el conflicto: sistematización de una experiencia etnográfica para el trabajo social **1**

1.1. Etnografía como mecanismo para comprender una sociedad en crisis . . . 4
1.1.1. La Problematización del Aprendizaje Etnográfico en el Epicentro del Conflicto 5
1.1.2. Evidencias del campo: el cuerpo como primera herramienta etnográfica 6
1.1.3. El Propósito y el Valor de la Sistematización 7
1.1.4. Los Criterios de Valor de la Experiencia 8
1.1.5. Delimitación del Objeto de Estudio 9
1.1.6. Límites y alcances de la sistematización: un universo definido . . 10
1.2. Fundamentación Conceptual y Operativa: El Andamiaje de la Mirada Etnográfica 12
1.2.1. El Andamiaje Conceptual: Una Caja de Herramientas para Comprender la Etnografía en la Crisis 12
1.2.2. De la Teoría al Terreno: La Función de las Dimensiones 14
1.2.3. Definición y Evidencia de las Dimensiones 15
1.2.4. Haciendo Visible lo Relevante: El Rol de los Indicadores 17
1.2.5. La Construcción del Dato: Fuentes y Rigor Metodológico 20
1.2.6. Justificación de la Arquitectura de la Sistematización 23
1.3. De la Arquitectura Metodológica a la Pertinencia Curricular 26
1.3.1. Forjando Competencias desde la Experiencia 27
1.3.2. Competencias Profesionales Desarrolladas 28
1.3.3. Alineación Curricular y Evidencia de los Resultados de Aprendizaje 30
1.3.4. Trazabilidad Curricular: De la Actividad Didáctica a la Evidencia de Aprendizaje 33
1.3.5. Reflexiones Curriculares y Proyección de la Práctica 37
1.3.6. Aprendizajes y Proyección Futura de la Experiencia 38
1.4. Transición hacia la Operacionalización Estratégica 39
1.4.1. El Corazón de la Ingeniería Didáctica 40
1.4.2. El Andamiaje Invisible de la Innovación 42
1.4.3. Estrategias de Contingencia Desplegadas 45
1.4.4. Arquitectura del Ecosistema Estratégico 47
1.4.5. La Coherencia Estratégica al Servicio de la Competencia 50
1.5. Transición hacia la Evaluación 52
1.5.1. Instrumentos de Evaluación Aplicados 52
1.5.2. Indicadores de Evaluación y Criterios de Validez 54
1.5.3. Análisis Preliminar de Evidencias 57
1.5.4. Reflexión sobre Validez, Sesgos y Factibilidad 59

1.5.5. Aprendizajes de la Reflexión Crítica 60
1.6. Reflexión Final 62
1.6.1. Reflexión Crítica sobre la Experiencia 62

2. Bitácoras transformadoras: escritura reflexiva en formación docente mediante el método Cornell 69
2.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio 72
2.1.1. Apertura contextual 72
2.1.2. Problematización 73
2.1.3. Propósito de la sistematización 75
2.1.4. Criterios de valor 76
2.1.5. Delimitación del objeto de estudio 78
2.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 80
2.2.1. Identificación de conceptos estructurantes 81
2.2.2. Formulación de dimensiones 83
2.2.3. Construcción de indicadores 86
2.2.4. Fuentes y métodos de verificación 88
2.2.5. Justificación teórica del conjunto 89
2.3. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera 90
2.3.1. Identificación de competencias del perfil 91
2.3.2. Resultados de aprendizajes vinculados 92
2.3.3. Actividades y evidencias 96
2.3.4. Reflexión sobre la alineación curricular 98
2.4. Ecosistema estratégico. Estrategia y relaciones 100
2.4.1. Identificación de estrategias núcleo 100
2.4.2. Estrategias de soporte aplicadas 103
2.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas 104
2.4.4. Arquitectura del sistema estratégico 106
2.4.5. Justificación del logro de competencias 108
2.5. Evaluación: indicadores, instrumentos, análisis 109
2.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados 110
2.5.2. Indicadores y criterios de validez 113
2.5.3. Análisis preliminar de evidencias 115
2.5.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad 118
2.5.5. Cierre integrador de la evaluación 120
2.6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia 121
2.6.1. Reflexión crítica sobre la experiencia 122
2.6.2. Aportes de la experiencia 123
2.6.3. Tensiones y resistencias 123
2.6.4. Aprendizajes personales, colectivos e institucionales 123

3. Transformar el aula desde la experiencia: reflexiones sobre la innovación educativa en contextos vulnerables 131
3.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio 134
3.1.1. Apertura contextual 134
3.1.2. Problematización 135
3.1.3. Propósito de la sistematización 137
3.1.4. Criterios de valor 139
3.1.5. Delimitación del objeto de estudio 140
3.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 141
3.2.1. Identificación de conceptos estructurantes 142
3.2.2. Formulación de dimensiones 144
3.2.3. Definición y fundamentación de las dimensiones 145
3.2.4. Proyección metodológica y formulación de indicadores 146
3.2.5. Fuentes y métodos de verificación 147
3.2.6. Justificación teórica y metodológica 148
3.3. Identificación de competencias del perfil de la carrera 151
3.3.1. Competencias seleccionadas 151
3.3.2. Identificación de resultados de aprendizaje 152
3.3.3. Actividades y evidencias 154
3.3.4. Coherencia y pertinencia curricular 155
3.3.5. Aprendizajes y proyección futura 157
3.4. Ecosistema estratégico 158
3.4.1. Estrategias núcleo en acción 158
3.4.2. Estrategias de soporte aplicadas 162
3.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas 165
3.4.4. Garantía de resultados y evidencias del aprendizaje 167
3.5. Evaluación: Indicadores, Instrumentos y Análisis 171
3.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados 172
3.5.2. Indicadores de evaluación y criterios de validez 174
3.5.3. Criterios de validez adoptados 176
3.5.4. Análisis preliminar de evidencias 176
3.5.5. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad 179
3.5.6. Factibilidad: dificultades y soluciones implementadas 181
3.5.7. Síntesis reflexiva y aprendizajes derivados 181
3.6. De la práctica a la teoría: reflexiones, aprendizajes y transferibilidad . . . 183
3.6.1. Los aportes de la experiencia: transformación en tres ejes 183
3.6.2. Navegando las tensiones: resistencias y diálogo 184
3.6.3. La cosecha de aprendizajes: del aula al ser 185
3.6.4. El sentido de sistematizar 185
3.7. Epílogo: la mirada que avanza 186

1

Aprender a observar el conflicto: sistematización de una experiencia etnográfica para el trabajo social

Javier Andrés Chiliquinga Amaya [1]

Este capítulo desarrolla una experiencia formativa en la asignatura de Antropología Social. La sistematización se enfoca en cómo la etnografía se enseña y aplica como una herramienta de diagnóstico, permitiendo a futuros Trabajadores Sociales ir más allá del dato superficial para construir "descripciones densas"(Geertz). La propuesta pedagógica busca que los estudiantes integren la teoría etnográfica con la práctica social, habilitándolos para comprender el conflicto y la crisis de la realidad social. Un hallazgo relevante es la diferenciación en los perfiles de observación entre el estudiantado joven y los mayores de 30 años: mientras los primeros se enfocan en entornos más controlados, los segundos utilizan su experiencia de vida y responsabilidades (laborales, familiares) como capital metodológico para observar la complejidad de la convivencia cotidiana. El capítulo valida la etnografía como un modo de ser profesional que humaniza la intervención social.

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

Índice

1.1. Etnografía como mecanismo para comprender una sociedad en crisis 4

1.1.1. La Problematización del Aprendizaje Etnográfico en el Epicentro del Conflicto 5

1.1.2. Evidencias del campo: el cuerpo como primera herramienta etnográfica 6

1.1.3. El Propósito y el Valor de la Sistematización 7

1.1.4. Los Criterios de Valor de la Experiencia 8

1.1.5. Delimitación del Objeto de Estudio 9

1.1.6. Límites y alcances de la sistematización: un universo definido . 10

1.2. Fundamentación Conceptual y Operativa: El Andamiaje de la Mirada Etnográfica 12

1.2.1. El Andamiaje Conceptual: Una Caja de Herramientas para Comprender la Etnografía en la Crisis 12

1.2.2. De la Teoría al Terreno: La Función de las Dimensiones 14

1.2.3. Definición y Evidencia de las Dimensiones 15

1.2.4. Haciendo Visible lo Relevante: El Rol de los Indicadores 17

1.2.5. La Construcción del Dato: Fuentes y Rigor Metodológico . . . 20

1.2.6. Justificación de la Arquitectura de la Sistematización 23

1.3. De la Arquitectura Metodológica a la Pertinencia Curricular 26

1.3.1. Forjando Competencias desde la Experiencia 27

1.3.2. Competencias Profesionales Desarrolladas 28

1.3.3. Alineación Curricular y Evidencia de los Resultados de Aprendizaje 30

1.3.4. Trazabilidad Curricular: De la Actividad Didáctica a la Evidencia de Aprendizaje 33

1.3.5. Reflexiones Curriculares y Proyección de la Práctica 37

1.3.6. Aprendizajes y Proyección Futura de la Experiencia 38

1.4. Transición hacia la Operacionalización Estratégica 39

1.4.1. El Corazón de la Ingeniería Didáctica 40
1.4.2. El Andamiaje Invisible de la Innovación 42
1.4.3. Estrategias de Contingencia Desplegadas 45
1.4.4. Arquitectura del Ecosistema Estratégico 47
1.4.5. La Coherencia Estratégica al Servicio de la Competencia 50
1.5. Transición hacia la Evaluación 52
1.5.1. Instrumentos de Evaluación Aplicados 52
1.5.2. Indicadores de Evaluación y Criterios de Validez 54
1.5.3. Análisis Preliminar de Evidencias 57
1.5.4. Reflexión sobre Validez, Sesgos y Factibilidad 59
1.5.5. Aprendizajes de la Reflexión Crítica 60
1.6. Reflexión Final 62
1.6.1. Reflexión Crítica sobre la Experiencia 62

1.1. Etnografía como mecanismo para comprender una sociedad en crisis

Esta experiencia formativa se sitúa en la asignatura de Antropología Social, un espacio clave en el Cuarto Semestre de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Estatal de Milagro. La propuesta pedagógica busca que los estudiantes trasciendan el conocimiento generalista y comiencen a desarrollar destrezas especializadas. Se les introduce a la etnografía no sólo como técnica, sino como un modo de comprender el mundo, habilitándolos para construir las "descripciones densas"de Geertz (2005b), practicar la observación participante de Malinowski (1975) y dialogar con la tradición etnográfica latinoamericana de autores como Oscar Lewis.

El curso acoge a un grupo heterogéneo de participantes, reflejo de la misión de la educación pública. En su mayoría son mujeres, con un rango de edad entre 18 y 48 años, que cursan en modalidad semipresencial. Esta diversidad genera dos perfiles de observación distintos pero complementarios. Los estudiantes más jóvenes, a menudo sin responsabilidades laborales, enfocan sus etnografías en entornos universitarios o espacios más controlados. En contraste, aquellos mayores de 30 años, cuyas vidas se tejen entre el trabajo, el cuidado del hogar y el estudio, dirigen su mirada a la complejidad de la convivencia comunitaria y los conflictos laborales.

Una escena concreta ilustra la potencia de este aprendizaje situado. Durante diecisiete días de septiembre, cada estudiante realizó al menos diez observaciones sobre la percepción de la inseguridad. Los apuntes de campo se convirtieron en un mosaico de la vida cotidiana bajo tensión. Emergieron relatos de madres diseñando rutas seguras para volver de la escuela y, simultáneamente, descripciones de parques donde el partido de fútbol del barrio es interrumpido por el sonido de armas de fuego. Esta proximidad al peligro agudiza sus sentidos, permitiéndoles captar detalles que un observador externo jamás podría percibir. Ellos son, en esencia, parte de la población de estudio, documentando desde adentro los mecanismos de la violencia.

El origen de esta experiencia se apoya en el vertiginoso cambio sociopolítico de Ecuador. En pocos años, la seguridad dejó de ser un tema secundario para convertirse en una crisis nacional, situando al país con una de las tasas de mortalidad más altas de la región para el año 2025. Sin embargo, la práctica tiene una limitación metodológica clara: no es una etnografía en sentido estricto, pues carece de la inmersión prolongada. Su valor no radica en producir una investigación exhaustiva, sino en el entrenamiento intensivo de

la observación y la conversación, habilidades cruciales para un trabajador social que se desempeñará en contextos de alta complejidad.

Por todo ello, el contexto no es un simple telón de fondo, sino el núcleo del problema formativo. Los estudiantes habitan las provincias más violentas del país (Manabí, Santa Elena, Guayas, El Oro y Babahoyo), epicentros del crimen organizado. No analizan la violencia como un fenómeno abstracto, sino que la viven, la respiran y la documentan en sus trayectos diarios. Es precisamente esta fusión entre el sujeto que aprende y el objeto de estudio lo que define la relevancia de esta sistematización, centrada en el proceso de aprender a narrar el conflicto desde su propio núcleo.

1.1.1. La Problematización del Aprendizaje Etnográfico en el Epicentro del Conflicto

El desafío pedagógico central que esta sistematización aborda es la brecha existente entre la vivencia directa del conflicto y la capacidad de los estudiantes para traducirla en una escritura etnográfica analítica. El problema no reside en la falta de acceso al campo, sino en la abrumadora proximidad a este; por ello, los estudiantes deben aprender a construir una distancia reflexiva para narrar una realidad que los atraviesa y amenaza cotidianamente. Esta tensión entre ser sujeto de la violencia y, simultáneamente, aprendiz de etnógrafo, define el nudo crítico de la formación. Exige un andamiaje pedagógico que vaya más allá de la técnica y se concentre en la gestión emocional y la construcción de una voz académica propia desde la vulnerabilidad (Carlino, 2005; Parodi et al., 2010).

La relevancia de este problema formativo trasciende el aula para instalarse en el corazón de la praxis del Trabajo Social en el Ecuador contemporáneo. La formación tradicional en metodologías cualitativas a menudo presupone un çampo.^{ex}terno, un objeto de estudio del que el investigador puede entrar y salir. Esta experiencia desmonta dicha presunción. Aquí, el aprendizaje se vuelve situado y encarnado, obligando a repensar cómo se enseña a observar cuando la seguridad personal está en juego. Formar trabajadores sociales capaces de documentar, analizar y actuar en contextos de alta peligrosidad es una necesidad impostergable para una disciplina cuyo fin es la intervención social en escenarios de crisis, un reto que exige la creación de nuevos discursos académicos anclados en la realidad local (Hyland, 2009).

Ignorar este desafío pedagógico conlleva consecuencias. En primer lugar, se corre el riesgo de que la violencia se naturalice, no solo en la sociedad, sino dentro de la pro-

pia formación académica, aceptándola como un telón de fondo inevitable en lugar de un fenómeno a ser desestructurado y comprendido. En segundo lugar, se priva a los futuros profesionales de herramientas metodológicas y éticas cruciales para su desempeño, dejándolos sin protocolos claros para investigar e intervenir en las comunidades afectadas. La consecuencia última es que el conocimiento vital que estos estudiantes producen desde su experiencia se pierde, perpetuando un ciclo donde las voces de quienes viven el conflicto son silenciadas o no se incorporan al discurso académico formal (Lillis & Curry, 2011), dejando a las poblaciones vulnerables sin el apoyo técnico y humano que merecen.

1.1.2. Evidencias del campo: el cuerpo como primera herramienta etnográfica

La tensión se materializa en las escenas que los estudiantes registran en sus diarios de campo. La etnografía se convierte en un ejercicio de supervivencia sensorial. Un estudiante describe cómo su cuerpo aprende a diferenciar el sonido de los fuegos artificiales de las detonaciones de un arma de fuego. Otro grupo documenta los ritos funerarios del crimen organizado, donde el dolor se mezcla con la celebración, con bailarinas, bandas de música y el rugir de motocicletas. Estas viñetas no son meras anécdotas; son la evidencia empírica del problema. Demuestran que la primera herramienta de campo es el propio cuerpo del estudiante, un cuerpo que debe navegar el peligro mientras intenta sostener una mirada analítica, transformando datos crudos y traumáticos en un género discursivo específico (Bazerman et al., 2016).

En resumen, el problema central radica en cómo acompañar pedagógicamente la transformación de una experiencia etnográfica vivida desde el epicentro del peligro en un conocimiento académico comunicable. No se trata solo de enseñar a escribir, sino de habilitar un proceso donde la narración se convierte en una herramienta de análisis, resiliencia y profesionalización. La complejidad de este desafío, con sus implicaciones éticas, metodológicas y humanas, justifica plenamente la necesidad de este proyecto. La presente sistematización, por lo tanto, se erige como una respuesta a esta necesidad, buscando formalizar y compartir los aprendizajes derivados de esta experiencia única (Jara, 2018). Este es el punto de partida para definir el propósito que nos guiará la siguiente sección.

1.1.3. El Propósito y el Valor de la Sistematización

El propósito central de esta sistematización es demostrar la viabilidad y pertinencia de un modelo pedagógico que entrena a estudiantes de Trabajo Social en habilidades etnográficas fundamentales (observación participante, descripción densa y escritura reflexiva) como herramientas de análisis para intervenir en los complejos contextos de violencia del Ecuador actual. Se busca visibilizar cómo una aproximación etnográfica intensiva, adaptada a las limitaciones de un periodo académico, potencia la formación profesional y la sensibilidad social.

Este propósito no nace de una inquietud meramente teórica, sino de una necesidad impuesta por el vertiginoso cambio social del país. La crisis de seguridad en Ecuador exige formar profesionales capaces de comprender la violencia no como un dato abstracto, sino como una experiencia vivida que reconfigura los lazos comunitarios. La motivación es, por tanto, doble: por un lado, profesional, al buscar consolidar un enfoque formativo basado en investigación cualitativa de alto impacto; por otro, ética, al dotar a los futuros trabajadores sociales de una sensibilidad y unas herramientas metodológicas que les permitan actuar de forma relevante en su propio territorio.

La experiencia aquí narrada ofrece un aporte significativo a la discusión sobre la enseñanza de las ciencias sociales en contextos de alta complejidad. Demuestra que es posible desarrollar destrezas etnográficas avanzadas en periodos académicos acotados y en universidades regionales, desafiando la idea de que la formación etnográfica solo es viable a través de inmersiones prolongadas y con abundantes recursos. Al compartir este modelo, se ofrece a colegas e instituciones una hoja de ruta validada para la formación de investigadores sociales, contribuyendo a la conversación sobre cómo hacer de la escritura académica un vehículo para el aprendizaje y la inclusión de nuevas voces en la disciplina.

Quien lea esta sistematización encontrará más que un simple relato de una experiencia docente. El texto ofrece un análisis detallado de cómo los estudiantes logran apropiarse de técnicas etnográficas para interpretar la realidad ecuatoriana de 2025. Se detallará el proceso a través del cual la observación se agudiza, la escritura se vuelve analítica y la descripción trasciende lo anecdótico para convertirse en la "descripción densa"que propone Geertz (2005b). El lector obtendrá así un conjunto de estrategias pedagógicas y reflexiones metodológicas aplicables a la formación de profesionales que trabajarán en el epicentro del conflicto, aportando al desarrollo del Trabajo Social y la Antropología aplicada en Ecuador.

En definitiva, el propósito de este trabajo es transformar una práctica pedagógica específica en conocimiento crítico, organizado y comunicable. No se trata de una mera crónica de actividades, sino de un ejercicio deliberado por interpretar una experiencia, extraer sus lecciones más profundas y ponerlas en diálogo con la comunidad académica y profesional. Al hacerlo, esta sistematización responde a la intencionalidad de comprender una práctica para mejorarla y compartir sus aportes con otros. Con este norte definido, el siguiente paso será establecer el diálogo teórico que iluminará el análisis de la experiencia.

1.1.4. Los Criterios de Valor de la Experiencia

El valor fundamental reside en el diseño pedagógico circular, un itinerario que articula de manera coherente la teoría antropológica, el entrenamiento práctico en el aula y la inmersión etnográfica en el territorio. Este ciclo culmina en un proceso de sistematización reflexiva que transforma la vivencia directa del conflicto en conocimiento profesional. El mérito principal es, por tanto, la creación de un ecosistema de aprendizaje donde la práctica nutre a la teoría y viceversa.

Lo que distingue a esta propuesta de modelos pedagógicos tradicionales es su estructura de bucle. No se limita a un trayecto lineal que va de la teoría a una práctica final. La innovación radica en el retorno estratégico al aula después del trabajo de campo para sistematizar colectivamente los hallazgos. Este diseño convierte la experiencia en una forma de investigación-acción guiada, donde los estudiantes no son meros aplicadores de técnicas, sino productores de conocimiento sobre su propia realidad. Se recupera así el principio etnográfico esencial donde la teoría se forja en el encuentro directo con el campo, no antes de él (Malinowski, 1975).

Los resultados de esta aproximación son tangibles y multidimensionales. Para los estudiantes, es la adquisición de una "mirada.^{et}nográfica; sus diarios de campo evidencian una evolución desde descripciones generales hacia una notable capacidad para captar detalles, matices e interacciones significativas. Para el docente, la experiencia confirma el cumplimiento de los objetivos pedagógicos de manera medible. Para la institución, se traduce en la formación de profesionales mejor entrenados, cuya práctica reflexiva les permitirá navegar la complejidad del campo laboral con mayor solvencia, construyendo así las "descripciones densas"que definen a un analista social competente (Geertz, 2005a).

Aunque esta experiencia se ancla en el contexto ecuatoriano, su diseño metodológico es altamente transferible. El modelo de entrenamiento-aplicación-sistematización puede

ser replicado en otras universidades que formen a profesionales para la intervención social. Su pertinencia se extiende a otros contextos de conflicto, ya sea violencia social, crisis migratorias o transformaciones comunitarias abruptas. La lógica subyacente puede incluso adaptarse para analizar la transición de sociedades de paz hacia episodios de conflicto, ofreciendo una herramienta para el análisis social en tiempo real, cuyo valor reside precisamente en compartir un diseño de investigación-aprendizaje adaptable a diversos casos y muestras (Hammersley & Atkinson, 1983).

En conclusión, el valor de esta práctica se sostiene en su carácter innovador, su impacto formativo y su potencial de réplica. Los criterios de valoración se fundamentan en evidencias concretas, principalmente los diarios de campo que documentan el proceso de aprendizaje. Es un ejercicio que transforma la práctica docente en un bien compartido, contribuyendo al acervo de saberes de la disciplina (Ember et al., 2004). Establecido su valor, el siguiente paso es delimitar con precisión el objeto de estudio que articulará el análisis final.

1.1.5. Delimitación del Objeto de Estudio

El objeto de estudio de la presente sistematización es el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje del método etnográfico, centrado específicamente en el entrenamiento para el trabajo de campo. Este proceso fue diseñado e implementado con estudiantes de Trabajo Social en el marco de la asignatura de Antropología Social, dentro del contexto de la crisis de seguridad que atraviesa Ecuador. Por lo tanto, no se busca analizar la violencia como fenómeno social, sino la metodología formativa que habilita a los futuros profesionales para observarla, describirla y comprenderla desde una perspectiva antropológica. Se trata de un análisis enfocado en la didáctica, la aplicación de técnicas y la construcción de habilidades profesionales en un entorno de alta complejidad y riesgo.

El foco principal de este trabajo es de naturaleza metodológica y pedagógica. El análisis se concentrará en cómo se enseña y se aprende a "hacer.etnografía cuando el campo de estudio es el propio entorno vital de los estudiantes, un espacio marcado por la inseguridad y el conflicto. La atención no estará puesta en los resultados finales de las investigaciones de los estudiantes, es decir, sus conclusiones sobre la violencia, sino en el itinerario de su aprendizaje. Se explorará el diseño de la estrategia formativa que combinó la teoría antropológica con talleres prácticos en el aula, para luego dar paso a un trabajo de campo autónomo pero guiado. El interés reside en desentrañar y comprender el proceso a través

del cual los participantes desarrollaron y se apropiaron de las herramientas etnográficas clave: la observación participante, la escucha activa, la escritura del diario de campo y la capacidad de construir una descripción densa a partir de escenas cotidianas.

1.1.6. Límites y alcances de la sistematización: un universo definido

Para garantizar la profundidad y rigurosidad del análisis, es crucial establecer límites claros, una práctica fundamental en cualquier investigación antropológica seria (Kottak, 2011). En consecuencia, el universo de esta sistematización se delimita de la siguiente manera:

Población

Los sujetos directos de esta sistematización son los 120 estudiantes del cuarto semestre de la carrera de Trabajo Social en modalidad semipresencial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) y el docente a cargo de la asignatura. Las más de 360 personas observadas por los estudiantes en sus respectivos territorios constituyen el contexto social donde la experiencia tuvo lugar, pero no son el foco del análisis de este texto, que se centra en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Temporalidad

El corpus de datos principal se generó durante el periodo académico intensivo comprendido entre agosto y octubre de 2025. Si bien la experiencia docente se nutre de iteraciones previas de la asignatura desde el año 2023, el análisis se restringe exclusivamente a la cohorte y los materiales producidos en este marco temporal específico, por ser el más reciente y mejor documentado.

Espacio

La experiencia se desarrolló en un doble escenario. Por un lado, el espacio académico del aula universitaria, donde se impartió la formación teórica y el entrenamiento técnico. Por otro, el espacio territorial diverso y extenso donde los estudiantes realizaron su trabajo de campo, abarcando las provincias de Guayas, Manabí, Santa Elena, El Oro y Los Ríos, caracterizadas por ser epicentros de la crisis de inseguridad.

Evidencias

El material empírico que constituye el corazón de este análisis es el conjunto de los 120 diarios de campo elaborados por cada uno de los estudiantes. Este corpus documental es la evidencia primaria y directa del proceso de aprendizaje, y será la fuente principal para el análisis cualitativo que se desarrollará en el capítulo.

La elección de este objeto de estudio y sus límites no es arbitraria; responde a supuestos y justificaciones concretas. El supuesto fundamental es que el aprendizaje del método etnográfico se transforma cualitativamente cuando se realiza en contextos de crisis, violencia e inseguridad. Se parte de la premisa de que enseñar a observar en un entorno de paz es radicalmente diferente a hacerlo en un lugar donde la propia seguridad está en juego. Este contexto extremo obliga a que el proceso formativo trascienda lo técnico para incorporar dimensiones éticas, emocionales y de autocuidado, desarrollando en los estudiantes una alta resiliencia profesional. La justificación de este recorte, por tanto, radica en su pertinencia. Estudiar esta experiencia específica permite generar conocimiento valioso sobre cómo formar a trabajadores sociales para la realidad actual del país, una realidad que demanda profesionales con herramientas no solo para la intervención, sino para la comprensión profunda de dinámicas sociales complejas.

En síntesis, esta sistematización delimita su objeto de estudio al proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje del método etnográfico, tal como fue vivido por 120 estudiantes de Trabajo Social entre agosto y octubre de 2025. El análisis se focalizará en el çómo"de dicho aprendizaje, utilizando como evidencia principal los diarios de campo producidos, todo ello justificado por la relevancia de estudiar la formación profesional en el contexto de la crisis de seguridad de Ecuador. Esta acotación intencionada del universo de estudio garantiza un abordaje profundo y riguroso. Con el objeto ya definido con claridad, los siguientes apartados de este capítulo se adentrarán en el análisis detallado de las evidencias, explorando cómo los diarios de campo revelan el fascinante proceso de construcción de la mirada etnográfica y las lecciones que esta práctica formativa ofrece para el futuro del Trabajo Social.

1.2. Fundamentación Conceptual y Operativa: El Andamiaje de la Mirada Etnográfica

En la sección anterior se sentaron las bases que enmarcan esta sistematización. Hemos establecido la pertinencia de enseñar la etnografía como herramienta clave para el Trabajo Social en el convulso Ecuador de 2025, así como el desafío pedagógico central: acompañar a los estudiantes en el tránsito de la vivencia directa del conflicto a la escritura analítica. Se ha definido el propósito de validar un modelo pedagógico circular, que articula teoría, práctica y reflexión, y se ha delimitado con el objeto de estudio: el proceso de enseñanza-aprendizaje evidenciado en los 120 diarios de campo de la cohorte de agosto a octubre de 2025. Este recorrido ha justificado el valor de la experiencia, no como un análisis de la violencia en sí, sino como una indagación profunda sobre la didáctica de la observación en contextos de alto riesgo.

Con este fundamento establecido, el presente capítulo opera como una bisagra, desplazando el foco desde la justificación y el diseño de la experiencia hacia el análisis cualitativo de sus resultados. Nos adentrarnos en las evidencias del aprendizaje, explorando el çómo"los estudiantes construyeron su mirada etnográfica, y nos sumergiremos en el corpus documental de los diarios de campo para examinar las dimensiones centrales de este proceso: la evolución de la observación participante, el diario como herramienta de gestión emocional y analítica, la negociación con la percepción de seguridad, y la progresiva transformación de la descripción en la "descripción densa"de la praxis antropológica.

1.2.1. El Andamiaje Conceptual: Una Caja de Herramientas para Comprender la Etnografía en la Crisis

Para analizar el material empírico producido por los estudiantes, es indispensable construir un andamiaje conceptual para trascender la descripción superficial. No basta con narrar las escenas de inseguridad; es necesario contar con una caja de herramientas teóricas que ilumine los procesos subyacentes que dan forma a la experiencia de aprender a observar en medio del conflicto.

Los conceptos clave que guiarán este análisis son:

- Seguridad Ontológica
- Sociedad del Riesgo

- Confianza e Instituciones Desancladas
- Habitus
- Vida Cotidiana

Justificación del Marco Conceptual

La elección de este conjunto de conceptos responde directamente a la vertiginosa transformación social del Ecuador. La transición, en menos de una década, de ser percibido como una ïsla de paz.ª convertirse en uno de los epicentros de la violencia regional, ha provocado una fractura profunda en el tejido social. Esta ruptura no es solo estadística, sino existencial. Ha erosionado los cimientos sobre los cuales los individuos construían su percepción del mundo, de los otros y de las instituciones. Conceptos clásicos sobre la comunidad o el Estado resultan insuficientes para captar la complejidad de una realidad donde la desconfianza se ha vuelto la norma y la gestión del peligro, una tarea diaria. Por ello, se requiere un marco que articule la dimensión macro-social (la crisis del Estado) con la micro-social (la experiencia vivida), permitiéndonos comprender cómo los ciudadanos, y en este caso los estudiantes de etnografía navegan un entorno donde las certezas se han disuelto.

Definición de los Pilares Teóricos

El primer concepto, la Seguridad Ontológica, acuñado por Anthony Giddens, resulta indispensable. Se refiere a la çonfianza que la mayoría de los seres humanos tienen en la continuidad de su autoidentidad y en la constancia de los entornos de acción social y material"(Giddens, 1997). No se trata de la seguridad física frente a una amenaza concreta, sino la certeza de que las rutinas de la vida cotidiana tienen un sentido y que las personas a nuestro alrededor actuarán, en general, de manera reconocible. La crisis ecuatoriana ataca directamente este pilar, como documentan los estudiantes, la vida social se puebla de una ansiedad constante porque la base misma de la previsibilidad se ha quebrado, obligando a un estado de hipervigilancia que consume la energía psíquica y social.

Este quiebre nos introduce directamente en la tesis de Ulrich Beck sobre la Sociedad del Riesgo. Beck (1992) argumenta que, en la modernidad tardía, los principales peligros que enfrentamos ya no provienen de la naturaleza, sino que son riesgos manufacturados", es decir, producidos por nuestro propio desarrollo tecnológico y social. La violencia del

crimen organizado en Ecuador es un ejemplo paradigmático: no es un desastre natural, sino el resultado de decisiones políticas, economías ilícitas y el colapso de las instituciones. En esta sociedad, el riesgo ya no es un evento excepcional, sino una condición permanente que debe ser calculada, gestionada y distribuida. Los relatos de los estudiantes sobre diseñar rutas seguras o evitar ciertos horarios no son simples precauciones, sino la evidencia de una ciudadanía que ha interiorizado la lógica de la gestión del riesgo ante la incapacidad del Estado para neutralizarlo.

inalmente, para comprender cómo las personas traducen esta percepción del riesgo en prácticas concretas, recurrimos al concepto de Habitus de Pierre Bourdieu. El habitus es un "sistema de disposiciones duraderas y transferibles"que funciona como un principio generador y organizador de prácticas y representaciones (Bourdieu, 2007). Es un conocimiento práctico, incorporado, que nos permite actuar en el mundo sin tener que pensar conscientemente cada movimiento. La crisis de seguridad ha forjado lo que podríamos llamar un "habitus de la inseguridad": un conjunto de esquemas corporales y mentales (posturas, miradas, formas de caminar, tonos de voz) orientados a la supervivencia en un entorno hostil. Este habitus se manifiesta en la capacidad para "leer.[el] peligro en signos sutiles, en la desconfianza instintiva hacia el extraño y en la adhesión a los códigos tácitos del barrio. La etnografía que realizan los estudiantes, por tanto, no solo documenta este habitus, sino que es mediada por él, ya que su propio cuerpo entrenado en la alerta es la principal herramienta de campo.

Como hemos visto, estos conceptos no son entidades aisladas, sino que forman un sistema interconectado para interpretar la experiencia. La ruptura de la Seguridad Ontológica (Giddens) describe el estado emocional y existencial de la crisis. La noción de Sociedad del Riesgo (Beck) explica la naturaleza de las amenazas que provocan dicha ruptura. Y el concepto de Habitus (Bourdieu) nos ofrece la clave para entender las respuestas prácticas e incorporadas a esa nueva realidad. Con este marco establecido, estamos ahora en condiciones de dar el siguiente paso: traducir estos conceptos en dimensiones de análisis observables que nos permitirán examinar de manera sistemática los diarios de campo.

1.2.2. De la Teoría al Terreno: La Función de las Dimensiones

Una vez establecido el andamiaje conceptual, el siguiente paso es operativizarlo. Los conceptos como "sociedad del riesgo"(Beck, 1992) o "habitus"(Bourdieu, 2007) nos ofrecen un marco explicativo, pero para analizar sistemáticamente el material empírico (120

diarios de campo) necesitamos descomponer la compleja realidad en sus partes observables. Aquí es donde interviene la formulación de dimensiones de análisis. Una dimensión, en investigación y sistematización, es una faceta o un aspecto específico del objeto de estudio que se aísla analíticamente para permitir un examen profundo y ordenado (Giddens, 1997). No son categorías arbitrarias, sino que se derivan de los conceptos estructurantes definidos.

Funcionan como .ejes de interrogación"que nos permiten preguntar al corpus de datos de manera organizada, nos habilitan para clasificar, comparar e interpretar la información de forma rigurosa, identificando patrones y relaciones que de otro modo permanecerían ocultos (Foucault, 1975). Para esta sistematización, que busca comprender un proceso pedagógico inmerso en una crisis social, las dimensiones nos permitirán cartografiar tanto la realidad observada por los estudiantes como el propio proceso de aprendizaje.

Derivadas de los conceptos de Seguridad, Instituciones y Vida Cotidiana, y considerando la naturaleza pedagógica de la experiencia, hemos definido cuatro dimensiones centrales para el análisis:

- La Dimensión Subjetiva de la Inseguridad.
- La Dimensión Institucional del Desamparo
- La Dimensión Práctica de la REsilencia Cotidiana
- La Dimensión Pedagógica del Aprendizaje Situado

1.2.3. Definición y Evidencia de las Dimensiones

La Dimensión Subjetiva de la Inseguridad

Se enfoca en cómo la crisis de seguridad es experimentada, percibida e incorporada por los sujetos en su vida diaria. Va más allá del dato delictivo para explorar el universo de las emociones, las percepciones de amenaza y las transformaciones en la autoidentidad. Se nutre de los aportes de Bourdieu (2007) y en las reflexiones de Foucault (2007) sobre cómo el poder, incluso en su ausencia estatal, disciplina los cuerpos y las conductas a través de la autovigilancia y la gestión del propio riesgo. Esta dimensión busca rastrear las huellas emocionales y corporales que deja la violencia en el tejido social.

Ejemplo en la experiencia: Un estudiante anota en su diario: "Ya es automático. Apenas subo al bus, el celular va a la media. No lo pienso, solo lo hago. Mi cuerpo sabe que la calle es peligrosa antes que mi cabeza lo procese".

La Dimensión Institucional del Desamparo

Se refiere a la percepción generalizada sobre la ausencia, ineficacia o corrupción de las instituciones formales encargadas de garantizar el orden y el bienestar. Analiza la brecha entre el rol que teóricamente deberían cumplir entidades como la policía, la justicia o los municipios, y la vivencia ciudadana de abandono. Autores como Sartori (1987) han subrayado que las instituciones son cruciales para dar previsibilidad a la vida social. Esta dimensión explora, por tanto, la crisis de legitimidad del Estado y sus consecuencias directas en la percepción de desprotección de la población.

Ejemplo en la experiencia: En una discusión grupal, una estudiante comenta: .En mi barrio, llamar a la policía es para la foto. Sabemos que no van a venir, o si vienen, es cuando ya todo pasó. Aprendimos a no contar con ellos".

La Dimensión Práctica de la Resiliencia Cotidiana

Frente al desamparo institucional y la vulnerabilidad subjetiva, esta dimensión investiga las estrategias activas y creativas que los ciudadanos despliegan para cuidarse, generar orden y reconstruir lazos de confianza a escala local. No se enfoca en la carencia, sino en la agencia. Retoma la idea de Giddens (1997) sobre cómo la confianza, al ser "desanclada"de las instituciones abstractas, debe ser re-anclada.en relaciones personales y comunitarias. Aquí emergen las redes de solidaridad vecinal, las economías locales de cuidado y las tácticas de autoprotección colectiva que, si bien no solucionan el problema estructural, permiten que la vida continúe y que se tejan formas de cohesión social adaptativas.

Ejemplo en la experiencia: Un diario de campo describe: .El puente estaba lleno de basura y a oscuras, era un peligro. El sábado, doña Marta nos convocó a una minga. Entre diez vecinos lo limpiamos y pusimos dos focos. Ahora nos sentimos un poquito más dueños de ese espacio".

La Dimensión Pedagógica del Aprendizaje Situado

Esta es una meta-dimensión, esencial para una sistematización educativa. Analiza cómo las tres dimensiones anteriores se convierten en objeto y motor del aprendizaje

etnográfico. Se fundamenta en el constructivismo, que postula que el conocimiento se construye activamente en la interacción del sujeto con su entorno (Vygotsky, 1978). Esta dimensión examina la transformación pedagógica: el paso de un saber teórico sobre la etnografía a un saber-hacer encarnado, donde la gestión del propio miedo se vuelve una competencia metodológica y la escritura, una herramienta de análisis y resiliencia.

Ejemplo en la experiencia: Una reflexión final de un estudiante señala: .Al principio solo sentía miedo. Luego, gracias al diario, empecé a preguntarme: ¿a qué le tengo miedo?, ¿cómo se ve ese miedo en otros? Mi propio pánico se volvió un dato para entender a mi comunidad".

En conclusión, estas cuatro dimensiones: subjetiva, institucional, práctica y pedagógica; nos proporcionan un mapa analítico para navegar la complejidad de la experiencia. No deben entenderse como compartimentos estancos, sino como facetas interconectadas de un mismo fenómeno. Siguiendo a Giddens (1997) y su concepto de la "dualidad de la estructura", estas dimensiones nos permiten ver cómo las acciones y percepciones de los individuos (dimensiones subjetiva y práctica) están profundamente condicionadas por las estructuras (dimensión institucional), al mismo tiempo que contribuyen a reproducirlas o transformarlas. Este enfoque multidimensional garantiza una mirada integral y rigurosa. Con estos ejes definidos, el siguiente paso es construir los indicadores específicos que nos permitirán rastrear la presencia y variación de cada dimensión en los diarios de campo.

1.2.4. Haciendo Visible lo Relevante: El Rol de los Indicadores

Si las dimensiones son los grandes ejes que organizan nuestro análisis, los indicadores son las señales concretas y observables que nos permiten identificar la presencia e intensidad de dichas dimensiones en el campo. Como señala Jara (2018), en un proceso de sistematización, definir indicadores nos ayuda a reconstruir y comprender el proceso vivido"de una manera ordenada, yendo más allá de la mera anécdota.

La construcción de indicadores, por tanto, es un ejercicio deliberado de selección de prácticas, discursos o eventos que, a la luz de nuestro marco conceptual, se revelan como particularmente significativos. Son las "pistas"que nos guían a través de la densidad de los 120 diarios de campo, permitiéndonos identificar patrones recurrentes y dar solidez a nuestras interpretaciones. La validez de nuestra sistematización dependerá en gran medida de la claridad y pertinencia de estos indicadores, pues son ellos los que conforman la

çadena de evidencia"que conecta nuestros hallazgos con la realidad documentada (Yin, 2014).

A continuación, se presenta el conjunto de indicadores seleccionados para cada una de las dimensiones que guían esta investigación.

Dimensión de la Seguridad: Vulnerabilidad y Tácticas Subjetivas

Fundamentada en la ruptura de la "seguridad ontológica"(Giddens, 1997) y la gestión cotidiana del riesgo (Beck, 1992), se hace observable a través de los siguientes indicadores:

- **Indicador 1. Tácticas corporales de autoprotección**. Prácticas físicas, que los individuos despliegan para minimizar su exposición al peligro en el espacio público.
- **Indicador 2. Construcción social del "sospechoso"**. Mecanismos de clasificación y estigmatización basados en la apariencia (vestimenta, tatuajes, etc.) que activan respuestas de miedo y evitación.
- **Indicador 3. Normalización discursiva de la violencia**. La frecuencia y cotidianidad con que se narran eventos violentos (extorsiones, balaceras) como parte del paisaje rutinario, despojándolos de su carácter excepcional.

Estos indicadores nos permiten rastrear cómo la inseguridad se inscribe en los cuerpos y en el lenguaje. El habitus de la inseguridad se manifiesta en estas acciones y discursos que, aunque parezcan menores, revelan una reconfiguración de la percepción del entorno. La etnografía, como defiende Becker (2009) en sus "trucos del oficio", debe estar atenta a estos detalles, pues es en ellos donde se revela la verdadera textura de la vida social.

Evidencia en la experiencia: Un estudiante relata en su diario la escena en un bus: Üna señora le dice a su hija ‘guarda eso’ apenas sube un chico con gorra. El chico no había hecho nada, pero su apariencia activó una alarma en todos. Se sintió la tensión, varias personas agarramos más fuerte las mochilas".

Dimensión de las Instituciones: Desconfianza y Desamparo

Explora la percepción ciudadana sobre el repliegue o fracaso del Estado en sus funciones de protección y bienestar. Su análisis se sostiene en la idea de que la ausencia de

instituciones efectivas crea un vacío de poder y legitimidad. Los indicadores seleccionados son:

- **Indicador 1. Percepción de ausencia o ineficacia policial**. Relatos y opiniones que describen a las fuerzas del orden como ausentes, lentas en su respuesta o incapaces de controlar el crimen.
- **Indicador 2. Deterioro del espacio público como símbolo de abandono**. La condición de infraestructuras (parques, calles, luminarias) como evidencia tangible de la negligencia municipal y la falta de inversión.
- **Indicador 3. Escepticismo hacia los servicios públicos**. Narrativas sobre la dificultad o imposibilidad de acceder a servicios básicos como la salud o la justicia, atribuyéndolo a la corrupción o la inoperancia.

Estos indicadores apuntan a una crisis de la gubernamentalidad, donde las técnicas de control y cuidado del Estado, en el sentido de Foucault (2007), se muestran fallidas. Este abandono percibido no es solo un problema administrativo; es una fuente de profunda frustración social que, como sugiere la sociología en Ecuador (Altmann, 2022), alimenta la desafección y la búsqueda de soluciones por fuera de la legalidad.

Evidencia en la experiencia: Un registro de campo describe un parque barrial: "Los columpios están rotos y oxidados desde hace meses. El único foco que servía se quemó y nadie lo ha cambiado. Los vecinos dicen ‘el municipio solo se acuerda de nosotros en elecciones’. De noche, ese lugar es tierra de nadie"

Dimensión de la Vida Cotidiana: Resiliencia y Reconfiguración de la Confianza

Se centra en las respuestas de la comunidad frente a la crisis. Muestra cómo, ante el vacío institucional, la vida social se reorganiza, generando nuevas formas de cohesión y protección. Sus indicadores clave son:

1. **Reconfiguración de los ritmos socio-espaciales.** Cambios en los horarios de comercios, uso restringido de espacios públicos y la imposición de “toques de queda” informales como estrategia colectiva de reducción del riesgo.
2. **Creación de redes de solidaridad y vigilancia informal.** La organización de los vecinos para tareas comunes (limpieza, auxilio en emergencias) y la creación de sistemas de alerta (grupos de WhatsApp, silbatos).

3. **Persistencia de espacios y rituales de cohesión social.** La continuidad de prácticas en mercados, ferias o fiestas religiosas donde los lazos de confianza personal y las normas de reciprocidad aún prevalecen sobre el miedo generalizado.

Estos indicadores demuestran que la confianza no desaparece, sino que se re-ancla.[en] las relaciones cara a cara (Giddens, 1997). La observación de estas prácticas, como enseñó Malinowski (1975), revelan los ïmponderables de la vida real"que constituyen el tejido de una sociedad. Son las pruebas de la agencia social y la capacidad de resiliencia.

Evidencia en la experiencia: Una estudiante narra en su diario: "Hubo un accidente de moto y la ambulancia nunca llegó. En cinco minutos, los dueños de la tienda de la esquina sacaron su camioneta, otros vecinos ayudaron a subir al herido y se lo llevaron al hospital. Aquí la gente sabe que solo nos tenemos a nosotros mismos".

En conjunto, este sistema de indicadores nos proporciona una estructura robusta para el análisis de los diarios de campo. Su valor es doble. Por un lado, garantizan la sistematicidad, asegurando que todos los diarios sean analizados bajo los mismos criterios, lo que permite una comparación rigurosa. Por otro lado, refuerzan la credibilidad y validez del estudio. Al triangular la información, es decir, cuando múltiples indicadores derivados de diferentes relatos apuntan a una misma dimensión, nuestros hallazgos ganan solidez y fiabilidad (Stake, 1995). Este método nos permite construir un argumento basado en evidencias observables, asegurando que nuestras conclusiones estén firmemente ancladas en la experiencia y no en impresiones subjetivas. Con esta matriz operativa definida, estamos listos para sumergirnos en el análisis del corpus documental.

1.2.5. La Construcción del Dato: Fuentes y Rigor Metodológico

Toda sistematización se erige sobre la calidad y la pertinencia de sus evidencias. Las fuentes son el material empírico, la materia prima desde la cual interpretamos y reconstruimos la experiencia para extraer sus aprendizajes (Jara, 2018). Sin embargo, las fuentes por sí solas no garantizan la validez del análisis. Es indispensable contar con métodos de verificación, es decir, procedimientos sistemáticos y rigurosos que nos aseguren que la lectura que hacemos de dichas fuentes es coherente y está libre de sesgos. Este acápite detalla el corpus de evidencias que nutre esta investigación y los métodos empleados para su análisis, asegurando la coherencia entre el objeto de estudio y el enfoque metodológico (Stake, 1995).

La credibilidad de este trabajo no reside en la cantidad de datos, sino en la .ªdecuación de los materiales al problema de investigación"(Flick, 2014). Por ello, hemos seleccionado un conjunto de fuentes que, en su conjunto, ofrecen una visión poliédrica de la experiencia. La estrategia no es solo acumular información, sino entrelazar diferentes tipos de evidencia para construir una interpretación robusta y multifacética. A continuación, se detallan las fuentes principales y los métodos específicos para su tratamiento analítico.

El Corpus Documental: Fuentes Principales de la Sistematización

El corazón empírico de esta sistematización lo constituye el conjunto de los 120 diarios de campo elaborados por los estudiantes. Sin embargo, para un análisis riguroso, este corpus se descompone en tres tipos de fuentes de datos distintas, cada una con su propio método de verificación:

Las Descripciones Densas de Escenas y Prácticas Cotidianas

Esta fuente se compone de las narrativas detalladas que los estudiantes elaboraron sobre eventos, interacciones y escenarios observados. Son los relatos que buscan capturar la complejidad de la vida social en acción, siguiendo la tradición etnográfica de ir más allá de la superficie para desentrañar los significados culturales subyacentes (Malinowski, 1975).)

Método de Verificación: Análisis de Contenido Temático. Cada descripción densa fue sometida a un proceso de codificación sistemática. Se utilizaron los indicadores definidos (ej. “tácticas de autoprotección”, “deterioro del espacio público”) como categorías predefinidas para identificar, clasificar y cuantificar la recurrencia de estos fenómenos a lo largo de todo el corpus. Este método nos permite organizar los datos y asegurar que nuestras afirmaciones sobre la prevalencia de ciertos patrones estén sólidamente fundamentadas.

Evidencia en la fuente: "Martes, 18:30. Parque central. Las luces de dos postes parpadean, el resto está apagado. Cerca de los juegos rotos, un grupo de jóvenes consume drogas. Una señora que pasa con su hijo lo jala del brazo y cruza la calle. Nadie más se acerca a esa zona. El parque está funcionalmente dividido en dos: el lado iluminado y seguro, y el lado oscuro y evitado.

Fuente: Los Registros de Diálogos y Discursos Locales

La constituyen fragmentos de conversaciones, expresiones, dichos y opiniones de los actores locales que los estudiantes transcribieron o parafrasearon en sus diarios. Esta fuente nos da acceso al lenguaje con el que las personas nombran su realidad, justifican sus

acciones y expresan sus miedos y esperanzas. Términos como "vacuna", frases como .ªquí nos cuidamos entre nosotros.º la calificación de la policía como ïnútiles"no son meras opiniones, sino la cristalización de un imaginario social compartido, una pieza clave para comprender el sentido que los propios actores otorgan a su experiencia (Becker, 2009).

Método de Verificación: Análisis Crítico del Discurso. No nos limitamos a reportar lo que la gente dice, sino que analizamos cómo lo dice. Se examinaron los discursos para identificar marcos interpretativos, justificaciones y lógicas subyacentes. Por ejemplo, al analizar los discursos sobre las instituciones, se prestó atención a las narrativas de abandono y corrupción, entendiendo el lenguaje como un campo de batalla donde se disputa la legitimidad del Estado, una perspectiva afín al análisis del poder de Foucault (2007).

Evidencia en la fuente: Çonversando con el dueño de la tienda, me dice: 'La vacuna es ley aquí. Es como pagar otro impuesto, pero a ellos. ¿La policía? Bien, gracias. Esos solo vienen a pedir cola (gaseosa) y se van. Es mejor no meterse y arreglar con los que mandan'".

Fuente: Las Anotaciones Reflexivas sobre el Proceso de Aprendizaje

Esta fuente, crucial para una sistematización pedagógica, está compuesta por las notas de carácter meta-cognitivo que los propios estudiantes escribieron en sus diarios. En ellas, reflexionan sobre sus desafíos metodológicos, sus sentimientos (miedo, empatía, frustración), sus dilemas éticos y su propia transformación como observadores. Estas anotaciones son la evidencia directa del proceso de aprendizaje, del "darse cuentaz de la construcción de una mirada etnográfica. Nos permiten rastrear el itinerario formativo, tal como lo documentó el propio Malinowski (1989) en su diario personal.

Método de Verificación: Análisis Reflexivo del Proceso Formativo. Se analizaron estas anotaciones para identificar hitos y patrones en la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes. Se buscó evidenciar el paso de una observación ingenua a una analítica, la capacidad de tomar distancia reflexiva de sus propias emociones y el desarrollo de una conciencia ética sobre su rol en el campo.

Evidencia en la fuente: "Hoy me di cuenta de que mi propio miedo es un dato etnográfico. Al principio me paralizaba. Ahora, cuando siento miedo, me pregunto: ¿qué lo provocó exactamente? ¿Otros sienten lo mismo? Anotar mi propio temor me ayuda a entender el temor colectivo".

En resumen, el diseño metodológico de esta sistematización se fundamenta en la triangulación de fuentes de datos (Yin, 2014). Aunque toda la información proviene de los diarios de campo, la hemos desagregado en tres tipos de evidencia cualitativamente dis-

tintas: las descripciones de hechos, los discursos de los actores y las reflexiones de los aprendices. La robustez de nuestros hallazgos emerge cuando un mismo fenómeno es corroborado por las tres fuentes simultáneamente. Por ejemplo, la dimensión del "desamparo institucional.ªdquiere una validez innegable cuando se evidencia en una descripción de un parque abandonado, se confirma en el discurso de un vecino sobre la inutilidad del municipio y se refleja en la anotación de un estudiante sobre su sentimiento de frustración. Esta coherencia entre las fuentes y los métodos de análisis (Stake, 1995) garantiza que las conclusiones presentadas a continuación no son una interpretación aislada, sino el resultado de un proceso sistemático, riguroso y multifacético.

1.2.6. Justificación de la Arquitectura de la Sistematización

Toda sistematización de experiencias, para trascender la mera crónica y convertirse en conocimiento crítico y comunicable, debe sostenerse sobre una arquitectura metodológica sólida y coherente. No basta con describir una práctica; es imperativo justificar por qué se la ha observado desde un ángulo particular, con qué herramientas se la ha descompuesto y sobre qué evidencias se construyen sus interpretaciones. Este parte de la sección metodológica tiene precisamente esa función: articular la lógica interna que conecta los conceptos teóricos, las dimensiones de análisis, los indicadores empíricos y las fuentes de evidencia, demostrando la validez y la robustez del diseño completo.

El objetivo es hacer explícito el .ªrmazón lógico"que soporta esta investigación (Jara, 2018). Se busca demostrar que cada elección metodológica no fue arbitraria, sino una respuesta deliberada a la naturaleza del objeto de estudio: un proceso pedagógico de enseñanza de la etnografía inmerso en la profunda crisis de seguridad del Ecuador contemporáneo. Al exponer esta coherencia, se busca dotar a los hallazgos de la credibilidad necesaria para que puedan dialogar de manera fructífera con la comunidad académica y profesional.

Justificación de los Conceptos y las Dimensiones de Análisis

La primera decisión fundamental en cualquier análisis es la elección de los lentes teóricos a través de los cuales se mirará la realidad. En un contexto tan complejo y cambiante como el ecuatoriano, optar por un marco conceptual pertinente es clave para no quedar atrapado en la superficie de los fenómenos. La elección de las dimensiones de Seguridad (entendida como la ruptura de la confianza ontológica), Instituciones (analizada desde la

percepción de desamparo) y Vida Cotidiana (comprendida como el espacio de la resiliencia) responde a la necesidad de un enfoque que articule la crisis macro-social con la experiencia micro-subjetiva.

La dimensión de la Seguridad, por ejemplo, se justifica porque trasciende el mero conteo de delitos para adentrarse en la esfera de la desconfianza interpersonal y la percepción de vulnerabilidad. Se apoya en los trabajos de sociólogos como Giddens (1984), quienes argumentan que la modernidad tardía se caracteriza por una fragilidad en las certezas básicas que sostienen el orden social. De igual manera, la dimensión de las Instituciones se enfoca en la percepción de ausencia y corrupción, ya que, como demuestran los relatos, el problema no es solo el crimen, sino el sentimiento de abandono por parte del Estado, un fenómeno de crisis de la gubernamentalidad analizado en profundidad por autores como Foucault (2007). Finalmente, la dimensión de la Vida Cotidiana es crucial porque evita una visión puramente trágica, mostrando los mecanismos de agencia y solidaridad con los que las personas reconstruyen el tejido social desde abajo.

Justificación de los Indicadores Empíricos

Si las dimensiones son los grandes ejes temáticos, los indicadores son el puente que los conecta con la evidencia concreta. Su formulación es un paso indispensable para garantizar la validez del estudio, pues son ellos los que nos permiten .ªterrizar"los conceptos abstractos en comportamientos, discursos y eventos observables y verificables. La decisión de definir un conjunto detallado de indicadores —como las "tácticas de autoprotección en el transporte público.º la çreación de redes de solidaridad comunitaria"— responde a la necesidad de construir una sólida çadena de evidencia"(Yin, 2014). Esta cadena permite a cualquier lector rastrear el camino lógico desde un dato crudo del diario de campo hasta una conclusión analítica general.

La validez de estos indicadores reside en su capacidad para revelar la presencia de las dimensiones de forma inequívoca. Por ejemplo, el indicador "miedo y sospecha basados en la apariencia"no es una mera anécdota, sino la manifestación observable de un complejo proceso de construcción social del .ºtroçomo amenaza, un pilar en la experiencia subjetiva de la inseguridad. De acuerdo con Stake (1995), es la acumulación y coherencia de estas observaciones específicas lo que dota de credibilidad a un estudio de caso cualitativo.

Justificación de las Fuentes y los Métodos de Verificación

La elección de las fuentes y los métodos de análisis debe estar en perfecta sintonía con el objeto de estudio. Para esta sistematización, cuyo foco es el proceso de aprendizaje de la etnografía, la elección del diario de campo como fuente primaria y casi exclusiva es una decisión deliberada y justificada. El diario no es solo un repositorio de datos sobre la sociedad ecuatoriana; es, fundamentalmente, la evidencia directa del itinerario pedagógico. En sus páginas se fusionan la observación del entorno (el dato etnográfico) y la reflexión sobre el acto de observar (el dato pedagógico), lo que la convierte en la fuente idónea y más rica para nuestros propósitos (Malinowski, 1989).

El método de verificación, centrado en la observación etnográfica y la descripción densa, se justifica por su coherencia con la tradición antropológica y los objetivos del curso. Se les pidió a los estudiantes no solo "ver", sino .ªprender a escribir lo que veían", un proceso que, como señala Becker (2011), es en sí mismo una poderosa herramienta de análisis. La escritura académica, en este contexto, no es un mero requisito final, sino la práctica central a través de la cual se construye el conocimiento. Es una "práctica social situada"(Hyland, 2009) que introduce a los estudiantes en una nueva comunidad discursiva. Al analizar sus escritos, no solo verificamos sus hallazgos, sino que evaluamos su proceso de .ªlfabetización académica"(Carlino, 2005), validando así el componente central de la experiencia pedagógica.

Coherencia y Robustez del Diseño Metodológico

En su conjunto, la arquitectura metodológica de esta sistematización se caracteriza por su coherencia interna. Existe una línea argumental clara y trazable que va desde los conceptos sociológicos más amplios (como la confianza en Giddens o el poder en Foucault) hasta las evidencias más minuciosas extraídas de los diarios de campo (como el gesto de guardar un celular o la organización de una "minga"). Las dimensiones nos dieron el qué buscar; los indicadores nos dijeron cómo reconocerlo; y las fuentes y métodos nos proporcionaron el material y las herramientas para analizarlo de forma rigurosa.

La robustez del diseño se apoya en la triangulación implícita entre la observación de prácticas, el registro de discursos y el análisis de la reflexividad del aprendiz, todo ello contenido en la rica fuente del diario de campo. Este enfoque garantiza que las conclusiones que se presentarán en los siguientes capítulos no son producto de la casualidad o la impresión subjetiva, sino el resultado de un proceso sistemático de interrogación a la

experiencia, un proceso que dota a este estudio de caso de la validez y la credibilidad necesarias para aportar un conocimiento significativo sobre cómo enseñar y aprender a investigar en el epicentro del conflicto.

De la Arquitectura Metodológica al Análisis de la Experiencia

A lo largo de este acápite, hemos erigido la arquitectura metodológica completa que sostendrá el análisis de nuestra experiencia pedagógica. El recorrido nos ha llevado desde la abstracción teórica hasta la evidencia empírica. Partimos de la selección de conceptos estructurantes: Seguridad, Instituciones y Vida Cotidiana; posteriormente, estos conceptos fueron operativizados en dimensiones de análisis observables y, a su vez, traducidos en indicadores concretos y verificables, garantizando que nuestra mirada estuviera siempre anclada en lo tangible, como lo exige una sólida investigación cualitativa. Finalmente, definimos nuestras fuentes de información, centradas en la riqueza de los diarios de campo, y los métodos de trabajo, basados en la descripción densa y el análisis reflexivo, culminando en una justificación integral que demuestra la coherencia y el rigor de todo el diseño.

Esta detallada construcción metodológica no es un mero formalismo académico; es la fuente de nuestra confianza para avanzar hacia la fase de análisis. La seguridad que nos proporciona este andamiaje reside en la interconexión lograda entre la teoría, la práctica documentada y el retorno a la teoría, un ciclo que refleja y valida el enfoque constructivista que guio la propia experiencia pedagógica. Este diseño nos asegura que el análisis en la siguiente sección no será una interpretación impresionista, sino un diálogo sistemático y fundamentado entre la evidencia y los conceptos. Al haber establecido con claridad qué buscar (las dimensiones), cómo reconocerlo (los indicadores) y en dónde encontrarlo (las fuentes), estamos en una posición privilegiada para conceptualizar el avance de la práctica y la adquisición de destrezas por parte de los estudiantes. Con el mapa y la brújula ya definidos, estamos listos para iniciar la travesía por el territorio de los hallazgos.

1.3. De la Arquitectura Metodológica a la Pertinencia Curricular

A lo largo del apartado anterior, hemos erigido la arquitectura metodológica que sostendrá el análisis de nuestra experiencia pedagógica. Construimos un andamiaje concep-

tual para traducir la compleja realidad social en dimensiones e indicadores observables, definiendo con qué buscar y cómo reconocerlo en los diarios de campo. Con este mapa ya definido, nuestra atención ahora gira desde el çómo.ªnalizaremos la experiencia hacia el "para qué"de su valor formativo, conectando este innovador diseño pedagógico con su impacto en el currículo y en la construcción del perfil profesional del trabajador social.

Esta experiencia, que articula la teoría con la práctica experimental en contextos de alta complejidad, dialoga directamente con las competencias clave del perfil de egreso. El ejercicio etnográfico, enriquecido con recursos educomunicativos, no solo enseña a investigar; forja la capacidad de analizar críticamente la realidad, de aplicar creativamente metodologías y de integrar saberes para la intervención social. Por lo tanto, el análisis que se desarrollará en las siguientes líneas buscará evidenciar, a través de los datos, cómo esta práctica situada contribuye a formar los profesionales que el Ecuador contemporáneo demanda.

1.3.1. Forjando Competencias desde la Experiencia

La formación universitaria en el siglo XXI trasciende la mera transmisión de conocimientos teóricos para centrarse en el desarrollo de competencias profesionales integrales. Un perfil de egreso no es una simple declaración de intenciones, sino una promesa formativa que debe materializarse en prácticas pedagógicas concretas, capaces de preparar a los futuros profesionales para los desafíos de una realidad compleja y cambiante. En este sentido, un modelo educativo basado en competencias busca articular el "saber", el "saber-hacerz el "saber-ser"(Zabalza, 2003), asegurando que los graduados puedan movilizar sus conocimientos de manera pertinente en contextos reales.

La presente sistematización argumenta que la experiencia de aprendizaje etnográfico, tal como fue diseñada y ejecutada en la asignatura de Antropología Social, funciona como un potente dispositivo para el desarrollo de competencias nucleares del perfil de egreso del Trabajador Social. Al sumergir a los estudiantes en la tarea de observar, describir y analizar su propio entorno, marcado por la crisis de seguridad en Ecuador, la práctica pedagógica se convierte en un laboratorio vivencial. A continuación, se detallan las competencias clave que esta experiencia fortalece, demostrando con evidencias cómo se traduce la promesa curricular en un aprendizaje significativo y situado.

1.3.2. Competencias Profesionales Desarrolladas

Para organizar el análisis, hemos sintetizado el amplio espectro del perfil de egreso en tres competencias macro que esta experiencia nutre de manera central:

Análisis Crítico y Vinculación Teórico-Práctica

La capacidad de interpretar fenómenos sociales complejos a través de marcos conceptuales sólidos, transitando de la observación empírica a la abstracción teórica y viceversa.

La formación de un profesional en Trabajo Social exige superar la dicotomía entre la teoría abstracta y la práctica instrumental. Esta competencia se refiere a la habilidad para utilizar los conceptos de las ciencias sociales no como un repertorio a memorizar, sino como una çaja de herramientas"para pensar y desnaturalizar la realidad. La experiencia etnográfica es un catalizador para este proceso, pues obliga a los estudiantes a poner en diálogo constante lo que leen con lo que ven. La escritura del diario de campo, en este sentido, se convierte en el espacio privilegiado para esta articulación, funcionando como un andamiaje para la .ªlfabetización académica.ª través de la cual se aprende a pensar, argumentar y construir conocimiento dentro de una disciplina (Carlino, 2005).

Esta competencia se evidenció cuando los estudiantes dejaron de ser meros receptores de información para convertirse en productores de interpretaciones. El desafío no era solo describir una escena, sino explicarla a la luz de las teorías contemporáneas. Este proceso formativo los prepara para desempeñarse en la sociedad del conocimiento, donde el valor profesional reside en la capacidad de analizar información y generar diagnósticos fundamentados, una habilidad clave para el bienestar psicosocial en las organizaciones (Paqui & Chiliquinga, 2025).

Evidencia en la práctica: Un estudiante observa la organización informal de los vecinos para iluminar un callejón oscuro. En su diario, no se limita a narrar la "minga"; la conecta con los conceptos de çapital socialz resiliencia comunitaria"vistos en clase, analizando esta acción como una respuesta ciudadana ante la percepción de abandono institucional. La teoría ilumina la práctica, y la práctica dota de sentido a la teoría.

Aplicación de Metodologías de Investigación Situada

El dominio práctico de técnicas de investigación cualitativa para generar conocimiento relevante desde y para los contextos locales, integrando la ética y la creatividad en el proceso.

El Trabajo Social es, en esencia, una disciplina de intervención, y toda intervención rigurosa debe partir de una investigación sólida. Esta competencia implica el dominio del "saber-hacer"metodológico, es decir, la aplicación creativa y rigurosa de técnicas para comprender una problemática. El núcleo de nuestra experiencia pedagógica se centró en entrenar a los estudiantes en las herramientas fundacionales de la etnografía: la observación participante y no participante.

La contribución de la experiencia a esta competencia se refuerza con la incorporación de la creatividad y la tecnología. Al introducir el uso de la inteligencia artificial como apoyo para organizar sus hallazgos o refinar su escritura, se les preparó para un entorno profesional que demanda adaptabilidad e innovación. Este enfoque dialoga con la necesidad de una "segunda reconceptualización"del Trabajo Social en la región, una que integre críticamente las nuevas realidades y herramientas sin perder su compromiso con las. La formación en investigación, por tanto, no se limitó a la técnica tradicional, sino que fomentó una actitud proactiva y creativa frente a la producción de conocimiento.

Evidencia en la práctica: Los estudiantes realizaron un mapeo sistemático de los .[es]pacios del miedo.[en] sus barrios. Utilizaron la observación no participante para registrar los flujos de personas, los horarios de riesgo y los símbolos de abandono (luminarias rotas, basura acumulada). Este ejercicio no fue meramente académico; generó un diagnóstico local concreto, una evidencia tangible de su capacidad para aplicar una metodología y producir un resultado relevante.

Praxis Ética en Contextos de Alta Complejidad

El desarrollo de una conciencia reflexiva sobre el rol del investigador, la gestión de dilemas éticos y el compromiso con la seguridad y el bienestar de las comunidades y de sí mismo.

Investigar en contextos de violencia e inseguridad, donde los propios estudiantes son parte de la población afectada, eleva la dimensión ética a un primer plano. Esta competencia es quizás la más compleja y crucial para el Trabajo Social, pues se relaciona con el "saber-ser"profesional. Implica desarrollar una reflexividad constante sobre la propia posición en el campo, la gestión de la seguridad personal y la protección de los participantes. El ejercicio etnográfico forzó a los estudiantes a enfrentar dilemas éticos reales: ¿Cómo observar sin exponerse? ¿Cómo preguntar sin generar desconfianza? ¿Cómo proteger la identidad de las personas en sus relatos?

El acompañamiento docente fue clave para transformar la ansiedad y el miedo en una conciencia ética. Se establecieron protocolos de seguridad y se dedicaron espacios en el aula para discutir los desafíos emocionales y metodológicos que emergían del campo. Este proceso formativo se alinea con la concepción de la ética profesional como un pilar del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el docente no solo transmite una técnica, sino que modela una práctica responsable.

Evidencia en la práctica: Varios diarios de campo incluyen anotaciones reflexivas sobre el propio miedo del estudiante. En lugar de ocultarlo, lo utilizan como un dato etnográfico, un indicador de la atmósfera emocional del lugar. Al decidir conscientemente no registrar ciertos nombres o detalles para proteger a sus fuentes, están tomando decisiones éticas activas, demostrando una comprensión profunda de su responsabilidad como futuros profesionales.

En su conjunto, esta experiencia pedagógica demuestra ser una estrategia altamente eficaz para materializar las competencias definidas en el perfil de egreso. Lejos de ser un ejercicio aislado, el entrenamiento etnográfico funcionó como un eje integrador que articuló la teoría, la metodología y la ética en un solo proceso de aprendizaje. Los estudiantes no .ªprendieron sobreïnvestigación social; se convirtieron en investigadores sociales en su propio territorio, enfrentando los mismos desafíos metodológicos y éticos que encontrarán en su vida profesional.

El modelo circular de ir a la práctica para luego volver al aula a reflexionar y teorizar, valida el enfoque de competencias propuesto por proyectos como Proyecto Tuning (2007), que enfatiza el aprendizaje centrado en el estudiante y su capacidad para resolver problemas complejos. Al formar profesionales con una mirada crítica, herramientas metodológicas sólidas y una desarrollada conciencia ética, esta práctica no solo cumple con los requisitos del currículo, sino que responde a la necesidad urgente de un Trabajo Social pertinente y preparado para actuar en el convulso escenario social del Ecuador contemporáneo.

1.3.3. Alineación Curricular y Evidencia de los Resultados de Aprendizaje

Un currículo universitario es mucho más que un listado de asignaturas; es una promesa explícita sobre lo que los estudiantes serán capaces de hacer al finalizar su proceso formativo. Los resultados de aprendizaje son el corazón de esta promesa, pues definen de

manera observable las competencias, conocimientos y valores que se espera que los egresados demuestren. Para que esta promesa se cumpla, es indispensable que las actividades de enseñanza y las tareas de evaluación estén deliberadamente diseñadas para alcanzar dichos resultados. Este principio, conocido como alineación constructiva, sostiene que la coherencia entre los objetivos, las prácticas pedagógicas y la evaluación es la clave para un aprendizaje profundo y significativo (Biggs & Tang, 2011).

Para el presente análisis, hemos seleccionado tres resultados de aprendizaje nucleares del currículo que esta experiencia formativa aborda de manera directa e integral:

Análisis Crítico y Vinculación Teórico-Práctica

La capacidad de interpretar fenómenos sociales complejos a través de marcos conceptuales sólidos, transitando de la observación empírica a la abstracción teórica y viceversa. Se enfoca en la superación de la barrera entre la teoría y la práctica. No se trata solo de conocer conceptos, sino de aprender a pensar teóricamente sobre el mundo empírico. Una formación universitaria de calidad debe preparar a los estudiantes para actuar en un mundo de "supercomplejidad", donde los problemas no tienen soluciones simples y los marcos conceptuales deben ser aplicados de manera flexible y crítica (Barnett, 2001).

La verdadera construcción de esta competencia ocurrió cuando los estudiantes se vieron forzados a usar estas herramientas teóricas para dar sentido a la caótica realidad de sus propios barrios. El diario de campo se convirtió en el laboratorio donde una observación cotidiana se transformaba en un dato sociológico. Este proceso de "hacer etnografía de nuestra propia teoría"(Guber, 2024) es fundamental, pues dota a los conceptos de una relevancia vivida y convierte la teoría en una herramienta heurística para la comprensión, en lugar de un mero requisito académico.

Evidencia en la práctica: Un estudiante observa las detalladas estrategias que implementan las madres en la puerta de la escuela para proteger a sus hijos (creación de redes de vigilancia por WhatsApp, horarios escalonados de salida).

Aplicación de Metodologías de Investigación Situada

El dominio práctico de técnicas de investigación cualitativa para generar conocimiento relevante desde y para los contextos locales, integrando la ética y la creatividad en el proceso. El dominio de un currículo basado en competencias se demuestra a través de la acción (Zabalza, 2003). Este resultado de aprendizaje se centra en el "saber-hacer"del

investigador social: la capacidad de aplicar métodos y técnicas de forma rigurosa y pertinente. La experiencia se diseñó para que los estudiantes pasaran de la vivencia personal de la inseguridad a su análisis sistemático. La etnografía, como método, les proporcionó las herramientas para transformar la anécdota en evidencia, el sentimiento en dato y la opinión en argumento (Hammersley & Atkinson, 1983).

La clave de este proceso fue el desarrollo de una .empatía metodológica". Al investigar sus propias comunidades, los estudiantes no tuvieron que ïmaginar"los miedos o las esperanzas de sus interlocutores; partieron de una comprensión encarnada, habitando la misma realidad que buscaban documentar. Este punto de partida les permitió aplicar las técnicas de observación y descripción con una profundidad y una sensibilidad únicas. La evidencia de esta competencia se materializa en la calidad de los propios diarios de campo, que constituyen la prueba tangible del aprendizaje logrado (Villa & Poblete, 2008).

Evidencia en la práctica: El registro detallado de la persistencia de rituales de cohesión social, como los partidos de fútbol barriales o las ferias locales a pesar del contexto de violencia. Los estudiantes no solo describen el evento, sino que utilizan la descripción densa para analizar cómo estos espacios funcionan como focos de resiliencia, donde la confianza interpersonal se reconstruye activamente.

Praxis Ética en Contextos de Alta Complejidad

El desarrollo de una conciencia reflexiva sobre el rol del investigador, la gestión de dilemas éticos y el compromiso con la seguridad y el bienestar de las comunidades y de sí mismo. Toda investigación social implica una responsabilidad ética, pero esta se intensifica exponencialmente en contextos de alta vulnerabilidad y riesgo. Este resultado de aprendizaje aborda el "saber-ser"del profesional, su capacidad para tomar decisiones éticas fundamentadas en situaciones complejas. La experiencia confrontó a los estudiantes con un doble desafío ético: por un lado, la protección de los participantes y la confidencialidad de la información; por otro, la gestión de su propia seguridad física y emocional al observar en entornos peligrosos.

El hecho de que los estudiantes habiten los mismos territorios que investigan sirvió como un principio ético de partida, asegurando un nivel de conocimiento y pertenencia que un investigador externo tardaría meses en construir. Sin embargo, esto no eliminó los dilemas. El acompañamiento docente fue crucial para guiar la reflexión sobre los lí-

mites de la observación y el deber de cuidado, convirtiendo la gestión del riesgo en una competencia profesional activa.

Evidencia en la práctica: En varios diarios, los estudiantes reflexionan explícitamente sobre su decisión de no profundizar en ciertos temas o de retirarse de una situación que percibieron como peligrosa. Esta capacidad de autoevaluación y la priorización de la seguridad sobre la .ºbtención del dato.ᵉˢ una evidencia madura de una praxis ética internalizada, que va más allá del simple cumplimiento de un formulario de consentimiento.

En conclusión, la experiencia de aprendizaje etnográfico demuestra una robusta pertinencia curricular al estar fuertemente alineada con los resultados de aprendizaje clave para la formación de un Trabajador Social. El diseño pedagógico no solo posibilitó, sino que exigió a los estudiantes movilizar de manera integrada sus saberes teóricos, sus habilidades metodológicas y su juicio ético. Los diarios de campo, como producto final, no son solo una tarea, sino la evidencia palpable y multifacética de que los objetivos formativos se alcanzaron de manera significativa.

Este modelo de alineación constructiva (Biggs & Tang, 2011) confirma que el aprendizaje más profundo ocurre cuando los estudiantes se enfrentan a problemas auténticos y complejos que los obligan a actuar como los profesionales que aspiran a ser. Al formar analistas críticos, investigadores situados y practicantes éticos, esta experiencia no solo cumple con la promesa del currículo, sino que responde de manera directa y relevante a las urgentes necesidades de la sociedad ecuatoriana actual.

1.3.4. Trazabilidad Curricular: De la Actividad Didáctica a la Evidencia de Aprendizaje

Un diseño curricular robusto no se define por la suma de sus partes, sino por la coherencia interna que articula sus componentes. No basta con definir resultados de aprendizaje ambiciosos; es imperativo que las actividades de enseñanza y las estrategias de evaluación estén deliberadamente diseñadas para construirlos y demostrarlos. Zabalza (2003) insiste en esta çoherencia didácticaçomo un pilar de la calidad docente. Este principio se formaliza en el concepto de .ªlineación constructiva"(Biggs & Tang, 2011), que postula que el aprendizaje profundo se logra cuando los objetivos, las actividades y la evaluación se apuntalan mutuamente.

En esta sección, demostraremos la trazabilidad de la experiencia pedagógica. Haremos explícito el hilo conductor que conecta cada actividad didáctica clave (el qué se hizo) con

los resultados de aprendizaje curriculares (el para qué se hizo) y las evidencias generadas por los estudiantes (el qué se logró). Este ejercicio no es una simple auditoría, sino una forma de validar cómo un diseño pedagógico situado, que enfrenta a los estudiantes a la complejidad del mundo real (Barnett, 2001), se convierte en un motor eficaz para el cumplimiento de la promesa formativa de la carrera.

Actividades Clave de la Experiencia

El itinerario pedagógico se estructuró en torno a un ciclo de teoría, práctica y reflexión. Para efectos de este análisis, desglosamos la experiencia en cuatro actividades didácticas principales:

Actividad: Fundamentación Teórico-Metodológica y Ética

Esta actividad inicial consistió en sesiones expositivas y dialógicas sobre la teoría antropológica, la historia del método etnográfico, las técnicas de investigación cualitativa y los protocolos éticos en la investigación social. Se complementó con una revisión bibliográfica de experiencias etnográficas en contextos de conflicto. Esta base es indispensable, pues como señala Barnett (2001), los estudiantes necesitan marcos conceptuales robustos para poder navegar la incertidumbre y la complejidad sin sentirse abrumados.

Esta fundamentación es el cimiento directo del RA1 (Análisis Crítico y Vinculación Teórico-Práctica), ya que provee el repertorio conceptual que los estudiantes usarán para interpretar sus observaciones. Asimismo, impacta directamente en el RA3 (Praxis Ética), al establecer desde el inicio los estándares de conducta, confidencialidad y autocuidado que regirían el trabajo de campo. La coherencia didáctica aquí es clara: no se puede exigir un análisis crítico ni una práctica ética sin haber proporcionado primero las herramientas teóricas y deontológicas para hacerlo.

Evidencia generada: Aunque esta fase es teórica, su evidencia no es un examen, sino su aplicación posterior. La verdadera evidencia es la calidad del registro en los diarios de campo, donde se observa cómo los estudiantes comienzan a utilizar el lenguaje técnico de la antropología (ej. "descripción densa", .ºbservación participante") para organizar sus narrativas, demostrando la apropiación de los conceptos.

Actividad: Elaboración del Diario de Campo Etnográfico (Apoyado por IA)

Esta fue la actividad central de la experiencia. Se instruyó a los estudiantes para que realizaran observaciones sistemáticas en sus propios territorios, registrándolas en un diario de campo. Una innovación clave fue el uso de la inteligencia artificial para apoyar la

transcripción del material manuscrito a digital. Esta tarea no solo fue un ejercicio de registro, sino el dispositivo principal para desarrollar el RA2 (Aplicación de Metodologías de Investigación Situada). Los estudiantes hicieron etnografía, aprendiendo en la práctica a .extrañar lo cotidianoz a calibrar su mirada de investigador en su propio entorno.

Esta actividad es un ejemplo de .aprendizaje auténtico"(Biggs & Tang, 2011), donde la tarea se asemeja lo más posible a la práctica profesional real. Además, la elección de sus propios barrios como tema de estudio potenció la motivación intrínseca, un factor clave para el aprendizaje autodirigido (Fischer-Tenhagen et al., 2016). Al enfrentar dilemas reales de acceso, seguridad y reflexividad, la actividad fue el principal catalizador del RA3 (Praxis Ética), forzando una reflexión constante sobre su rol.

Evidencia generada: El corpus de los 120 diarios de campo (tanto manuscritos como sus transcripciones digitales) es la evidencia primaria. Estos documentos son la prueba tangible del proceso de aprendizaje, mostrando la evolución de la mirada del estudiante: desde notas puramente descriptivas o personales, hasta registros analíticos que identifican patrones sociales.

Actividad: Taller de Sistematización y Análisis de Datos (Matrices)

Una vez recopilados los diarios de campo, la siguiente actividad fue un taller práctico de sistematización. Se guio a los estudiantes para que codificaran sus propias narrativas y volcaran los hallazgos en matrices de análisis. Este paso metodológico fue crucial para mover a los estudiantes de la descripción a la interpretación. Fue el escenario principal para el desarrollo del RA1 (Análisis Crítico y Vinculación Teórico-Práctica), ya que la matriz los obligaba a conectar sus observaciones empíricas (ej. "madres esperando en la esquina") con los conceptos teóricos vistos en la primera actividad (ej. .estrategias de cuidado", "percepción del riesgo").

Este tipo de actividad es fundamental para la evaluación de competencias, ya que produce artefactos que hacen visible el pensamiento del estudiante (Villa Poblete, 2008). La matriz es una .evidencia de desempeño"que demuestra que el estudiante no solo sabe la teoría, sino que sabe usarla para analizar un problema concreto. Este proceso también contribuye al desarrollo de la dimensión social del aprendizaje, al analizar colectivamente problemas comunitarios (Villa & Villa, 2007).

Evidencia generada: Las matrices de análisis del discurso y hallazgos elaboradas por cada estudiante o grupo. Estas matrices muestran la capacidad de síntesis, clasificación y teorización, permitiendo al docente evaluar el nivel de logro del RA1 de manera objetiva y rigurosa.

Actividad: Socialización Académica y Multimedia (Ponencia y Antropología Visual)

La etapa final del ciclo de aprendizaje fue la socialización de los resultados. Se pidió a los estudiantes que prepararan una presentación en formato ponencia (tipo congreso) donde argumentaran sus principales hallazgos. Como complemento creativo, se les motivó a incluir elementos multimedia (fotografías tomadas en campo o videos cortos) que sirvieran como una introducción a la antropología visual, comunicando la atmósfera de sus hallazgos de una manera más evocadora.

Esta actividad consolida todos los resultados de aprendizaje. Exige Análisis Crítico (RA1) para sintetizar y defender un argumento; demuestra la maestría en la Metodología (RA2) al presentar el proceso de investigación de forma coherente; y refuerza la Ética (RA3) al presentar datos sensibles (incluso visuales) de manera anónima y respetuosa. Compartir los hallazgos es una "buena práctica"que cierra el ciclo de investigación y valida el aprendizaje ante una comunidad de pares (Yáñez-Galleguillos & Soria-Barreto, 2017).

Evidencia generada: El conjunto de presentaciones finales (ponencias) y los productos multimedia (videos y registros fotográficos). Estas evidencias demuestran la competencia comunicativa-académica del estudiante y su capacidad para integrar múltiples lenguajes en la socialización del conocimiento científico-social.

El análisis de la trazabilidad revela una arquitectura pedagógica sólida y coherente. No hay actividades superfluas; cada tarea fue diseñada intencionalmente para construir un resultado de aprendizaje específico, y cada resultado genera una evidencia observable y evaluable. Este .ªlineamiento constructivo"(Biggs & Tang, 2011) es lo que garantiza la pertinencia curricular de la experiencia. Los estudiantes no solo aprobaron una asignatura; transitaron por un itinerario que, de forma medible, desarrolló las competencias nucleares de un Trabajador Social.

La coherencia didáctica (Zabalza, 2003) de este diseño, que va de la teoría al campo, del campo al análisis, y del análisis a la socialización, demostró ser una estrategia eficaz. Permitió a los estudiantes enfrentar la complejidad del entorno (Barnett, 2001) no con respuestas simples, sino con un conjunto de herramientas teóricas, metodológicas y éticas que pudieron aplicar y, fundamentalmente, demostrar.

1.3.5. Reflexiones Curriculares y Proyección de la Práctica

Un diseño curricular no es un documento estático, sino una hipótesis de trabajo que debe ser constantemente validada, tensionada y enriquecida desde la práctica pedagógica. La reflexión sobre la alineación curricular, por tanto, es un ejercicio de responsabilidad académica que nos permite movernos más allá de la simple çobertura"de contenidos para preguntarnos por la pertinencia real de la formación que ofrecemos. En un mundo marcado por la incertidumbre y la complejidad (Barnett, 2001), la universidad no puede limitarse a entregar saberes encapsulados; debe formar profesionales capaces de actuar en escenarios inéditos. Esta sistematización se convierte así en un insumo clave para reflexionar sobre cómo nuestra experiencia de enseñanza de la etnografía dialoga, aporta y desafía el perfil de egreso en Trabajo Social.

Aportes de la Práctica Docente al Diseño Curricular

Un currículo por competencias, como el que enmarca nuestra labor, cobra vida no solo por su diseño, sino por el bagaje que el docente aporta al aula (Zabalza, 2003). En este caso, la experiencia no se limitó a la transmisión de la teoría antropológica canónica (Geertz, 2005a; Malinowski, 1975), sino que se nutrió de la praxis investigativa del docente. La experiencia previa en trabajo de campo etnográfico en la sierra ecuatoriana y el manejo de herramientas de análisis cualitativo (como Atlas.ti o MAXQDA) permitieron modelar ante los estudiantes no solo el "qué"de la etnografía, sino el çómo"se hace en la realidad. Se pudo transmitir el .ºficio"del antropólogo (Hammersley & Atkinson, 1983), sus dilemas prácticos y sus estrategias de rigor, convirtiendo la docencia en un ejercicio de mentoría metodológica que trasciende el manual.

Este aporte docente fue crucial para hacer tangible el perfil de egreso. No se enseñó la etnografía como un objeto de museo perteneciente a los "padres fundadores", sino como una herramienta viva, pertinente y aplicable a la realidad ecuatoriana contemporánea. Los estudiantes no solo leyeron sobre la "descripción densa"(Geertz, 2005a), sino que fueron guiados por alguien que la ha practicado en contextos locales, facilitando que ellos mismos pudieran aplicarla para comprender la complejidad de sus propios territorios. Esta "buena práctica"(Yáñez-Galleguillos & Soria-Barreto, 2017) demuestra que la experticia práctica del docente es un acelerador clave del aprendizaje por competencias.

Tensiones y Desafíos de la Alineación Curricular

La implementación de cualquier diseño curricular, especialmente uno basado en competencias, enfrenta tensiones al chocar con la realidad institucional y social de los estudiantes. Como advierte Díaz-Barriga (2011), la adopción de un enfoque por competencias a menudo ignora las condiciones materiales en las que debe operar. La tensión principal de esta experiencia fue la contradicción entre la exigencia temporal del método etnográfico (que idealmente requiere inmersión prolongada) y la realidad de nuestros estudiantes de modalidad semipresencial, quienes en su mayoría combinan sus estudios con responsabilidades laborales y familiares. Exigirles un trabajo de campo en un territorio ajeno habría sido pedagógicamente inviable y éticamente cuestionable, pues pondría en riesgo su estabilidad laboral.

Frente a esta tensión, la adaptación pedagógica fue crucial. Se decidió transformar esta limitación en una potencia metodológica: en lugar de ir "lejos", los estudiantes harían etnografía de su entorno inmediato. Esta decisión, aunque metodológicamente heterodoxa si se la compara con el ideal clásico, permitió cumplir con el desarrollo de la competencia observacional. Demuestra que la coherencia didáctica (Zabalza, 2003) no implica rigidez, sino la habilidad de adaptar los métodos de enseñanza (la etnografía) a las características del estudiante (semipresencialidad) para alcanzar igualmente el objetivo de aprendizaje (la mirada analítica).

1.3.6. Aprendizajes y Proyección Futura de la Experiencia

El principal aprendizaje de esta experiencia es la validación de la flexibilidad metodológica como principio pedagógico. El uso de los propios entornos de los estudiantes como "laboratorios"de campo y la incorporación de métodos creativos (Fischer-Tenhagen et al., 2016) demostraron ser altamente efectivos. Mirando al futuro, una proyección clara es la de formalizar e intensificar el uso de herramientas de inteligencia artificial como apoyo al proceso de investigación. Si bien su uso en esta cohorte fue exploratorio (principalmente para transcripción), su potencial para asistir en la pre-codificación o en la revisión bibliográfica es enorme.

Sin embargo, esta proyección abre una nueva tensión que será central en la educación superior de los próximos años. El uso de la IA no puede reemplazar el núcleo de la competencia etnográfica: el juicio humano, la empatía metodológica, la reflexividad ética y la capacidad interpretativa. La tecnología puede procesar datos, pero solo el investigador

humano puede comprender su significado. El desafío futuro del currículo será, por tanto, preparar a los estudiantes para esta nueva forma de ïncertidumbre"(Barnett, 2001; González y Ortiz, 2008), formando profesionales que sepan usar críticamente la tecnología como una herramienta potente, sin delegar en ella el acto intransferible de pensar.

En síntesis, esta reflexión sobre la práctica docente evidencia una alineación curricular exitosa, pero no por un apego rígido al plan de estudios, sino por su capacidad de adaptación creativa. Los aportes de la experticia docente previa enriquecieron el çómo"se enseñó, mientras que las tensiones de la modalidad semipresencial obligaron a innovar en el "dónde"se investigó. Los aprendizajes sobre el uso de la IA marcan una ruta de futuro clara. Esta experiencia valida un modelo pedagógico que forma a los estudiantes no solo en los saberes de su disciplina, sino en la capacidad de desarrollo social y personal (Villa & Villa, 2007) necesaria para navegar la complejidad del mundo profesional.

1.4. Transición hacia la Operacionalización Estratégica

Una vez demostrada la pertinencia curricular de la experiencia y su capacidad para materializar en los estudiantes las competencias del perfil de egreso: el análisis crítico, la aplicación metodológica situada y la praxis ética, hemos cerrado el ciclo de la justificación formativa. El análisis precedente validó la alineación de la práctica con los resultados de aprendizaje, estableciendo el qué se logró. Es momento, por tanto, de trascender la validación y girar la mirada hacia el cómo fue posible alcanzar dichos resultados, adentrándonos en la arquitectura interna de la intervención.

Este nuevo apartado abre el relato de la ïngeniería didáctica"que sostuvo la experiencia. Nos desplazamos de la promesa curricular a la operacionalización estratégica, descomponiendo el proceso en el ecosistema de acciones que lo hicieron viable. Analizaremos cómo se articularon las estrategias núcleo (el trabajo de campo mediado por lentes teóricos), las estrategias de soporte (la retroalimentación como motor de la reflexividad en el aula) y las estrategias de contingencia (la gestión de la ética y la integración emergente de la inteligencia artificial) que permitieron navegar la complejidad del contexto.

1.4.1. El Corazón de la Ingeniería Didáctica

Las estrategias núcleo constituyen el corazón de la ïngeniería didáctica"previamente anunciada. Se trata del conjunto de acciones pedagógicas indispensables que estructuran el itinerario de aprendizaje y garantizan el cumplimiento de los objetivos formativos. Representan la secuencia de .ªlineación constructiva"(Biggs & Tang, 2011) en la práctica, donde las actividades centrales están inseparablemente ligadas a los resultados de aprendizaje deseados. En nuestra experiencia, estas estrategias se diseñaron para forzar un ciclo virtuoso: la inmersión en la teoría para calibrar la mirada, la aplicación en el campo para generar datos y la construcción de sentido a través del análisis riguroso.

El ecosistema pedagógico se centró en tres estrategias núcleo interconectadas, que definieron el "saber-hacer"de la asignatura:

La Fundamentación Teórica como Lente Etnográfico

El punto de partida fue un entrenamiento teórico intensivo. Se buscó superar la concepción de la teoría como un fin en sí misma, para posicionarla como la herramienta que calibra la mirada del estudiante antes de ir al campo. El recorrido conceptual inició con la revisión de los "padres fundadores", leyendo la célebre Ïntroducción"de Malinowski (1975). El objetivo era comprender su imperativo metodológico: la necesidad de .ªgarrar el punto de vista del nativoz despojarse de los prejuicios, un desafío mayúsculo cuando el "nativo.ᵉˢ el propio estudiante en su comunidad.

Posteriormente, avanzamos hacia la "descripción densa"de Geertz (2005a), un concepto que se posicionó como el horizonte de escritura al que debían aspirar. No bastaba con ver una escena de conflicto; debían ser capaces de describirla desentrañando sus múltiples capas de significado. Finalmente, esta base teórica se aterrizó con los "trucos del oficio"de Becker (2009), proveyendo un enfoque pragmático y accesible sobre cómo tomar notas, cómo formular preguntas y cómo gestionar la abrumadora cantidad de información que el campo proporciona, preparando así al estudiante para la acción.

Esta estrategia fue el cimiento directo del Resultado de Aprendizaje 1 (Análisis Crítico y Vinculación Teórico-Práctica). Al discutir la teoría no como un dogma, sino como un "lente"para interpretar la complejidad del contexto de inseguridad, se activó la competencia crítica. Los estudiantes no fueron al campo a "ver qué pasaba", sino con un conjunto de preguntas y sensibilidades informadas por la teoría. La evidencia de esta apropiación se rastrea en las anotaciones iniciales de los propios diarios de campo, donde los estudiantes

comienzan a utilizar conceptos como .ºbservación participante.º "descripción densa"para enmarcar sus propias narrativas, demostrando la internalización del marco conceptual.

La Ejecución del Trabajo de Campo como Práctica Encarnada

Con el andamiaje teórico construido, la segunda estrategia núcleo fue la inmersión de los estudiantes en el campo. Siguiendo la tradición etnográfica más pura, la herramienta metodológica definida fue el diario de campo manuscrito. Esta elección no fue trivial ni nostálgica; en la era digital, el acto deliberado de escribir a mano fomenta un ritmo de observación más lento, reflexivo y detallado (Hammersley & Atkinson, 1983). Se instruyó a los estudiantes para que aplicaran las técnicas de observación en sus propios territorios (barrios, espacios de trabajo, transporte público), transformando sus entornos cotidianos de alta complejidad y riesgo en sitios de investigación antropológica.

Esta fase fue el motor principal del Resultado 2 (Aplicación Metodológica Situada) y el Resultado 3 (Praxis Ética). La evidencia primaria de todo el proceso son los 120 diarios de campo manuscritos. Estos documentos son la prueba tangible del "saber-hacer"(Zabalza, 2003): no solo registran datos sobre la violencia, sino que documentan el proceso del aprendiz. En sus páginas se evidencia la aplicación de la metodología (Resultado 2) y, crucialmente, las reflexiones sobre el miedo, el acceso y la protección de la identidad de los informantes (Resultado 3). El diario se convirtió, tal como lo fue para Malinowski (1989), en el espacio de gestión de la praxis ética en tiempo real.

El Proceso de Sistematización y Escritura Analítica

La tercera estrategia núcleo fue la transformación del dato crudo en análisis académico. El proceso inició con la retroalimentación docente, pero rápidamente enfrentó un desafío operativo: el manejo de 120 diarios manuscritos. Aquí, una estrategia de contingencia (la IA) se integró como apoyo núcleo para la sistematización: se usó inteligencia artificial para la transcripción ágil del material manuscrito, y se diseñaron prompts unificados para ayudar a los estudiantes a pre-codificar sus propios hallazgos.

Una vez digitalizado y pre-analizado el material, se guio a los estudiantes en la redacción del informe final. Este paso es fundamental, pues, como insiste Carlino (2005), la escritura académica es una práctica social situada que debe ser enseñada explícitamente. Se les exigió tomar distancia reflexiva de su propia vivencia para construir un argumento

académico, utilizando sus observaciones no como anécdotas, sino como "datosz "pruebas"(Becker, 2018) que sostuvieran una interpretación de los fenómenos de inseguridad.

Esta estrategia solidificó la Aplicación Metodológica (Resultado 2) y consolidó el Análisis Crítico (Resultado 1). Las evidencias finales de este proceso son las sistematizaciones con prompts unificados y los informes finales de hallazgos. Estos artefactos demuestran la competencia del estudiante para ir más allá de la anécdota y construir un análisis sociológico. El informe final, en particular, es la evidencia de la .ªlfabetización académica"(Carlino, 2005), donde el estudiante demuestra que no solo sabe de etnografía, sino que sabe escribir como un científico social.

En su conjunto, estas tres estrategias núcleo no funcionaron como pasos aislados, sino como un engranaje coherente. Este diseño circular valida un currículo basado en competencias (Zabalza, 2003), pues la competencia no se .ªnseñaz luego se .ªvalúa", sino que se construye en la ejecución de un itinerario auténtico que simula la práctica profesional. El estudiante fue guiado desde el "qué mirar"(Geertz) y el çómo registrar"(Malinowski) hasta el çómo argumentar"(Becker), asegurando una .ªlineación constructiva"(Biggs & Tang) que transformó una experiencia pedagógica en un acto genuino de investigación social.

1.4.2. El Andamiaje Invisible de la Innovación

Si las estrategias núcleo son el motor de un ecosistema pedagógico, las estrategias de soporte son el chasis, el combustible y el sistema de navegación que permiten que ese motor funcione sin sobrecalentarse y llegue a su destino. Una innovación educativa rara vez fracasa por la estrategia núcleo; fracasa por la falta de un andamiaje que la sostenga. Como señala Fullan (2007), cualquier cambio significativo requiere un apoyo profundo y sistémico para superar la "brecha de implementación". Las estrategias de soporte, por tanto, no son un lujo, sino los componentes críticos que aseguran la viabilidad, la calidad y la resiliencia de la práctica docente, especialmente cuando esta se desarrolla en contextos de alta complejidad.

En esta experiencia, el ecosistema de apoyo se diseñó para blindar el proceso de aprendizaje y alinear la logística con la pedagogía. Identificamos tres soportes clave que hicieron posible la ejecución de las estrategias núcleo:

El Acompañamiento Docente como Motor de Reflexividad

El soporte más crucial de esta experiencia fue humano y artesanal. Consistió en el compromiso docente de leer y retroalimentar, uno por uno, los 120 diarios de campo manuscritos. Esta acción no fue una simple çorrección", sino un acto de acompañamiento dialógico. Cada lectura iba acompañada de preguntas, sugerencias y validaciones devueltas al estudiante, transformando el diario de un simple entregable en una conversación reflexiva. Esta estrategia de soporte convirtió la retroalimentación en el verdadero "motor de la reflexividad"(como indicaban los insumos), proveyendo el andamiaje necesario para que el estudiante pudiera conectar su vivencia cruda con la teoría.

La función de este soporte fue doble. Primero, modeló la "práctica reflexiva"que se esperaba de los estudiantes, un pilar en la formación de profesionales que deben pensar en y sobre la acción (Schön, 1983). Segundo, aseguró la calidad del dato etnográfico. Al tener una retroalimentación constante, el estudiante podía çalibrar"su mirada (Becker, 2009) en tiempo real, afinando su capacidad de observación. Este soporte fue la garantía de que el estudiante nunca estuvo "solo.en el campo, a pesar de la naturaleza autónoma de la etnografía (Hammersley & Atkinson, 1983).

El Aula como Comunidad de Práctica Segura

Mientras el acompañamiento docente fue individual, el aula se constituyó como el soporte colectivo. La naturaleza de la estrategia núcleo (investigar la violencia y el conflicto) generaba una carga emocional y ética significativa. Por ello, el espacio de clase (presencial y virtual) se configuró deliberadamente como una comunidad de práctica (Wenger, 1998), un entorno seguro donde los estudiantes no solo compartían hallazgos, sino también miedos, dilemas éticos y frustraciones metodológicas. El aula dejó de ser un lugar de transmisión vertical para convertirse en un laboratorio de análisis colectivo.

La función de este soporte fue vital para sostener la Praxis Ética (Resultado 3). En estas sesiones de aula, los estudiantes socializaban sus "trucos del oficio"(Becker, 2009) para navegar el campo, cómo gestionaban el miedo o cómo protegían la identidad de sus informantes. Este aprendizaje entre pares fue tan o más valioso que la instrucción teórica. Al compartir sus vivencias, los 120 estudiantes y el docente conformaron una comunidad de .etnógrafos en formación"que se sostenía mutuamente, transformando la ansiedad individual en resiliencia colectiva.

El Soporte Tecnológico (IA) como Habilitador Logístico

El tercer soporte fue de naturaleza tecnológica y emergió como una solución a un cuello de botella crítico: la gestión de 120 diarios de campo manuscritos. El volumen de datos amenazaba con hacer imposible la fase de sistematización y análisis. La estrategia de soporte fue la integración de la inteligencia artificial como una herramienta habilitadora. Se utilizó la IA para dos tareas específicas: primero, para la transcripción ágil del material manuscrito a texto digital; y segundo, mediante el uso de "prompts unificados", para asistir a los estudiantes en una primera codificación y categorización de sus propios hallazgos.

La función de este soporte fue eminentemente logística y operativa. No buscó reemplazar el análisis crítico, sino potenciarlo. Al liberar al estudiante de la tediosa tarea de transcripción manual, la IA permitió que dedicaran más tiempo a la interpretación de los datos (la conexión con Geertz, 2005a, o Malinowski, 1975. Este soporte tecnológico aseguró que la estrategia núcleo no colapsara por su propio peso, demostrando cómo la tecnología, cuando se usa como soporte y no como fin, puede viabilizar innovaciones pedagógicas a gran escala (Fullan, 2007).

Conexión de los Soportes con la Estrategia Núcleo

Estos tres soportes (humano, social y tecnológico) funcionaron como un sistema de andamiaje que blindó la estrategia núcleo (el trabajo de campo mediado por lentes teóricos). El lente teórico (Núcleo) se habría quedado en mera teoría sin la Retroalimentación Docente (Soporte 1) que ayudó a enfocarlo en el campo. El trabajo de campo (Núcleo) se habría vuelto éticamente insostenible o emocionalmente paralizante sin la Comunidad de Práctica (Soporte 2) que procesaba la experiencia. Y la inmensa cantidad de datos producidos por el campo (Núcleo) se habría perdido en un mar de papel sin el Soporte de la IA (Soporte 3) que los hizo manejables y analizables, permitiendo su transformación en las evidencias finales (el informe y la sistematización).

En conclusión, el ecosistema de soportes fue tan importante como la estrategia núcleo. Esta experiencia demuestra que la innovación pedagógica no es un acto heroico individual, sino una práctica colectiva y sostenida. Sin la retroalimentación artesanal, sin el espacio seguro del aula y sin el apoyo logístico de la tecnología, la estrategia núcleo (trabajo de campo) habría sido inviable. Para que una innovación se vuelva sostenible y escale, debe dejar de ser un .experimentoz empezar a transformar la cultura institucional

(Bolívar, 2012). Estos soportes, especialmente el compromiso con la retroalimentación y la construcción de comunidad, son el primer paso hacia la creación de una cultura pedagógica que valora y sostiene la praxis reflexiva.

1.4.3. Estrategias de Contingencia Desplegadas

En la sistematización de experiencias educativas, la transparencia sobre los desafíos y las rupturas del plan original no es una admisión de fracaso, sino un ejercicio fundamental de credibilidad. Toda innovación pedagógica, especialmente en contextos complejos, es un "proceso de cambioïnherentemente caótico y no lineal (Fullan, 2007). Exponer las contingencias aplicadas —las decisiones tomadas "sobre la marcha"para resolver problemas imprevistos— permite fortalecer la validez del estudio. Como señalan Yin (2014) y Stake (1995), la robustez de un estudio de caso no reside en una ejecución impecable, sino en la capacidad de responder a la realidad del campo y documentar una çadena de evidenciaçoherente, incluso cuando el camino debe ser reajustado.

Nuestra ïngeniería didáctica"no fue la excepción. El diseño original, aunque sólido, se enfrentó a dos grandes imprevistos que amenazaron los resultados de aprendizaje. La respuesta a estos desafíos generó estrategias de contingencia que, a la postre, se volvieron componentes cruciales de la experiencia. Los imprevistos centrales fueron:

La Brecha Teórico-Práctica en la Observación

La dificultad inicial de los estudiantes para traducir los conceptos de observación (participante vs. no participante) en una práctica de campo efectiva. El plan original suponía una transición lineal: se impartía la fundamentación teórica (Geertz, 2005a; Malinowski, 1975) y, acto seguido, los estudiantes salían al campo a aplicar el método etnográfico. Sin embargo, las primeras entregas de prueba y las discusiones en clase revelaron una brecha crítica: los estudiantes no lograban distinguir operativamente entre la observación participante (que implica involucrarse en la acción) y la no participante (mantener una distancia descriptiva). Esta confusión era un riesgo mayúsculo, pues invalidaba la calidad metodológica de la evidencia principal: el diario de campo.

La estrategia de contingencia fue pausar la salida al campo y reasignar el tiempo de la planificación. Se implementaron, de forma emergente, tres semanas de "talleres de observación"prácticos dentro del aula. En lugar de leer sobre la observación, los estudiantes la practicaron en escenarios controlados (ej. analizar la interacción en la cafetería, describir

un debate de clase como un ritual, etc.). Esta práctica intensiva, previa al campo real, funcionó como un .ªndamiaje"metodológico indispensable que no había sido contemplado en el diseño original, pero que se alineaba con la necesidad de aprender el oficio a través de la práctica, tal como lo describe Becker (2009) en sus "trucos del oficio".

Imprevisto: El Cuello de Botella Logístico-Analítico

El éxito de los diarios de campo generó un volumen de datos manuscritos que desbordó la capacidad de análisis planificada. El segundo imprevisto surgió del éxito del primero. La estrategia núcleo (el diario de campo manuscrito) y la contingencia (los talleres de observación) funcionaron tan bien que produjeron una cantidad masiva de datos de alta calidad: 120 diarios de campo detallados, ricos en "descripción densa"(Geertz, 2005a), pero abrumadoramente analógicos. El problema se desplazó: ahora teníamos una montaña de texto manuscrito que hacía logísticamente imposible la sistematización en los tiempos del semestre, tanto para la retroalimentación docente como para el análisis estudiantil.

La estrategia de contingencia fue una innovación metodológica emergente: la integración de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo a la sistematización. Para superar el obstáculo del formato manuscrito, se guio a los estudiantes en el uso de herramientas de IA (como la transcripción por imagen o voz) para digitalizar sus diarios. Más importante aún, se diseñó un sistema de "prompts unificados". Se entregó a los estudiantes una serie de instrucciones precisas para "dialogarçon la IA y usarla para realizar una primera categorización y codificación de sus propios diarios. Esta contingencia no solo resolvió el cuello de botella, sino que añadió una competencia digital-analítica al proceso.

Estas contingencias fueron cruciales para sostener los resultados de aprendizaje. Sin el taller práctico en aula (Contingencia 1), la estrategia núcleo de "trabajo de campo significativo"habría fracasado. Los diarios de campo (evidencia) habrían sido superficiales y metodológicamente débiles. Esta contingencia aseguró el rigor en la recolección del dato.

Por su parte, la integración de la IA (Contingencia 2) rescató el resultado de "sistematización de la información". Sin esta herramienta, los estudiantes se habrían ahogado en sus propios datos, siendo incapaces de pasar de la descripción a la interpretación. Esta contingencia aseguró el rigor en el análisis, permitiendo que las presentaciones en plenaria (evidencia) mostraran hallazgos analíticos reales y no meras anécdotas. Ambas contin-

gencias, en conjunto, reforzaron la çadena de evidencia"(Yin, 2014) desde la recolección hasta el informe final.

Aprendizajes Derivados de la Contingencia

La reflexión sobre estas contingencias arroja dos aprendizajes clave para la práctica docente. Primero, la necesidad de no subestimar la brecha entre teoría y práctica. El "saber-hacer.etnográfico (Becker, 2011) debe modelarse y practicarse en entornos seguros antes de enfrentar la complejidad del campo real. El taller en aula, nacido como contingencia, debe ahora incorporarse como un paso permanente en el diseño curricular.

Segundo, la importancia de la flexibilidad metodológica. El plan original no contemplaba la IA, pero la resistencia a su uso habría significado el colapso de la fase analítica. La capacidad de integrar una herramienta emergente (IA) para resolver un problema tradicional (análisis de texto) fue clave. Esto demuestra que la gestión del cambio educativo (Fullan, 2007) requiere que el docente sea un "diseñador"ágil, capaz de adoptar nuevas herramientas no por moda, sino por pertinencia estratégica, garantizando la sostenibilidad de la innovación.

1.4.4. Arquitectura del Ecosistema Estratégico

Los apartados anteriores han descompuesto la ïngeniería didáctica.en sus componentes funcionales: las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia. Sin embargo, presentar esta experiencia como una simple suma de partes traicionaría su naturaleza. Una innovación pedagógica no es un mecanismo lineal, sino un ecosistema complejo (Morin, 1999), un "sistema blando"(Checkland, 1999) donde las interacciones, bucles de retroalimentación y relaciones entre los componentes son más importantes que los componentes mismos. La lógica que articula esta arquitectura no es la de una cadena de montaje, sino la de una red interdependiente, donde el núcleo (el qué se hace) es inviable sin los soportes (el cómo se sostiene) y carece de resiliencia sin las contingencias (el cómo se adapta).

El Relato de la Arquitectura: Un Ciclo Recursivo

El relato de esta arquitectura se articula en torno a la metáfora central que define la experiencia: el ciclo constructivista de teoría-práctica-retorno a la teoría. Este ciclo representó el Núcleo de la estrategia (definido en Puente 1), compuesto por tres fases interco-

nectadas que tus insumos han identificado correctamente como el corazón del aprendizaje: 1. La Fundamentación Teórica (el lente), 2. El Trabajo de Campo (la práctica encarnada) y 3. La Sistematización (la transformación del dato). Es la interacción de este Núcleo con los Soportes y Contingencias lo que genera el ecosistema.

El ciclo inició con la Fundamentación Teórica (Núcleo 1). El objetivo era entregar el "lente"de Malinowski (1975) y Geertz (2005a) a los estudiantes. Sin embargo, este núcleo se topó inmediatamente con la (Contingencia 1): la "brecha teórico-práctica"(Puente 3). El ecosistema reaccionó activando un Taller de Observación en Aula (Respuesta de Contingencia), el cual fue habilitado por el (Soporte 1): el .Acompañamiento Docente"que modeló la práctica (Becker, 2009). Vemos aquí que el Núcleo (Teoría) fue incapaz de activarse por sí solo; necesitó que la Contingencia forzara una adaptación, la cual fue sostenida por el Soporte.

Este ciclo reforzado impulsó la Ejecución del Trabajo de Campo (Núcleo 2), la producción del diario manuscrito. Esta fase, la más vulnerable, fue "blindada"por el ecosistema de Soportes (Puente 2). La Çomunidad de Práctica"(Soporte 2) gestionó la carga emocional del contexto de violencia, mientras la Retroalimentación Docente"(Soporte 1) aseguró el rigor metodológico. El Núcleo (la práctica de campo) solo pudo ser .encarnadaz éticamente viable gracias a este andamiaje de soportes humanos y sociales que lo envolvieron (Hammersley & Atkinson, 1983).

Finalmente, el éxito del campo (Núcleo 2) generó la (Contingencia 2): el çuello de botella logístico"que amenazó la Sistematización y Escritura (Núcleo 3). El ecosistema volvió a reaccionar, activando el "Soporte de IA"(Soporte 3) pero ahora como una Respuesta de Contingencia"(Puente 3) a través de "prompts unificados". Esto permitió que el ciclo se cerrara: el dato crudo se transformó en conocimiento académico (Becker, 2011). La planificación estratégica, como insiste Bryson (2018), no es un plan fijo, sino la capacidad de un sistema para gestionar la "visión y la adaptación"simultáneamente.

Explicación del Diagrama Visual Acompañante

Para visualizar esta dinámica no lineal, el diagrama que acompaña este texto (Figura 1: Arquitectura del Ecosistema Estratégico) abandona la metáfora de la çadenaz adopta la del çiclo recursivo". En el centro del diagrama, se sitúan las tres fases del NÚCLEO (Fundamentación Teórica, Trabajo de Campo y Sistematización) no como una línea, sino como un ciclo que representa el motor del aprendizaje.

Figura 1.1: Arquitectura del Ecosistema Estratégico

Fuente: elaboración propia. Imagen generada por el autor con https://gemini.google.com/

Este núcleo está envuelto por un anillo concéntrico de SOPORTES (Acompañamiento Docente, Comunidad de Práctica, Soporte Logístico IA). Estos actúan como el "sistema inmunológicoz nutritivo que protege y alimenta al núcleo. Finalmente, el diagrama muestra cómo el ecosistema interactúa con su entorno. En el exterior, se encuentran las CONTINGENCIAS (Imprevistos: "Brecha Teóricaz Çuello de Botella") penetran el sistema. El diagrama visualiza cómo estas contingencias no rompen.el sistema, sino que son .absorbidasz gestionadas por la activación de Respuestas de Contingencia (el Taller en Aula y los Prompts de IA), las cuales, a su vez, se integran y modifican permanentemente el anillo de Soportes.

1.4.5. La Coherencia Estratégica al Servicio de la Competencia

El recorrido por este acápite ha desarmado la ïngeniería didáctica"de la experiencia, transitando desde las estrategias núcleo (la médula pedagógica), pasando por los soportes (el andamiaje humano y logístico) y llegando a las contingencias (la capacidad de adaptación). Hemos visto la sala de máquinas en pleno funcionamiento. Este complejo engranaje de acciones no fue diseñado como un fin en sí mismo, sino como el dispositivo necesario para construir las competencias clave del perfil de egreso. Es el momento de demostrar cómo este ecosistema, en su conjunto, garantizó el desarrollo del Análisis Crítico, la Aplicación Metodológica y la Praxis.

Del Ecosistema al Análisis Crítico

La competencia de Análisis Crítico y Vinculación Teórico-Práctica fue el resultado directo de la sinergia entre el núcleo y los soportes. El Núcleo 1 (Fundamentación Teórica) proveyó los "lentes"de Geertz (2005a) y Malinowski (1975), pero fue el Soporte 1 (Acompañamiento Docente) lo que transformó ese lente en una herramienta de análisis y no de mera repetición. La retroalimentación artesanal, uno a uno, sobre los diarios de campo (evidencia) empujó al estudiante a superar la descripción simple y a preguntarse por el "porqué"de la escena, adoptando los "trucos del oficio"del científico social (Becker, 2009). Esta competencia fue, además, potenciada por el Soporte 3 (IA), que al resolver la logística de la transcripción, liberó tiempo cognitivo invaluable para que el estudiante y el docente se centraran en la interpretación, un paso clave para convertir "datos.en ïdeas"(Becker, 2018).

Del Ecosistema a la Aplicación Metodológica

La competencia de Aplicación de Metodologías de Investigación Situada —el "saber-hacer"(Zabalza, 2003)— fue garantizada por la robustez del ecosistema frente a la contingencia. El Núcleo 2 (Trabajo de Campo), evidenciado en el diario de campo manuscrito, fue el escenario central. Sin embargo, esta estrategia núcleo habría colapsado metodológicamente bajo su propio peso (120 diarios) sin dos intervenciones clave. Primero, la Contingencia 1 (Taller en Aula), que aseguró el rigor en la recolección de datos al clarificar la praxis de la observación. Segundo, el Soporte 3 (IA como Habilitador), que garantizó que el método fuera viable a escala. El uso de la IA con prompts guiados (evidencia) se convirtió en una parte integral del método de sistematización, demostrando la capacidad de la experiencia para aplicar creativamente tanto técnicas tradicionales (el diario) como emergentes (la IA).

Del Ecosistema a la Praxis Ética

Finalmente, la competencia más compleja, la Praxis Ética en Contextos de Alta Complejidad, no se .enseñó.en el núcleo, sino que se "forjó.en la interacción de los soportes. El Núcleo 2 (Trabajo de Campo) expuso a los estudiantes a dilemas éticos reales en sus contextos de violencia. Pero fue el Soporte 2 (El Aula como Comunidad de Práctica Segura) la estrategia decisiva que permitió sostener esta tensión. El aula se convirtió en el çontenedor"ético y emocional donde el miedo, los dilemas sobre la confidencialidad y la gestión de la seguridad (la propia y la de los informantes) pudieron ser verbalizados, procesados colectivamente y transformados en aprendizaje. Esta socialización, combinada con el Soporte 1 (Acompañamiento Docente) en lo individual, garantizó que la presentación en plenaria (evidencia) no fuera un acto de extracción, sino una devolución respetuosa, logrando el "saber-ser"que la disciplina demanda.

Coherencia, Pertinencia y Transferibilidad

El análisis de este apartado demuestra que el ecosistema estratégico desplegado garantizó tres pilares. Primero, la coherencia: las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia funcionaron de manera interdependiente para blindar el proceso de aprendizaje. Segundo, la pertinencia: el diseño respondió directamente a los desafíos de formar profesionales en el "mundo supercomplejo"que describe Barnett (2001), utilizando el contexto de crisis no como un obstáculo, sino como el principal motor pedagógico. Finalmente, la

transferibilidad: la reflexión sobre esta práctica (Insumo 4) confirma su validez. El modelo de trabajo de campo inmersivo, guiado por un acompañamiento docente intensivo y potenciado logísticamente por la IA, no solo tuvo un impacto positivo este semestre, sino que se presenta como un modelo metodológico robusto, mejorable y replicable para la formación de competencias en ciencias sociales.

1.5. Transición hacia la Evaluación

Se ha desarmado la ïngeniería didáctica", en la sección anterior, que sostuvo esta experiencia pedagógica. Hemos detallado el ecosistema estratégico, mostrando cómo la articulación del núcleo (la teoría), los soportes (el Acompañamiento Docente y el Aula Segura) y las contingencias (la IA y los talleres) funcionaron como el motor para implementar el çómo". Habiendo establecido la arquitectura de la implementación, el siguiente paso lógico es demostrar su efectividad y su rigor, pasando del relato de la estrategia a la evidencia de su impacto.

Iniciamos así este apartado, centrado en la evaluación de la experiencia. Como esta práctica se fundamenta en que .el proceso valida el resultado", la evaluación debe ser igualmente auténtica, huyendo de las pruebas tradicionales. Este apartado detallará, por tanto, los instrumentos y las evidencias —los .artefactos de desempeño"— que se utilizaron para medir el logro de las competencias. Analizaremos cómo el Diario de Campo, la Sistematización con IA y la Ponencia Final funcionaron como herramientas de evaluación. Este análisis es crucial, pues es la etapa que otorga la credibilidad, validez y transferibilidad a todo el modelo pedagógico.

1.5.1. Instrumentos de Evaluación Aplicados

Ingresar al módulo de evaluación implica un ejercicio de rigor y transparencia. En una experiencia pedagógica compleja, la evaluación no puede ser un acto impresionista; debe ser un juicio fundamentado y sistemático (Scriven, 1991). Los instrumentos de evaluación son, por tanto, las herramientas que nos permiten hacer explícitos los criterios, recolectar la información de manera ordenada y asegurar que la valoración del aprendizaje sea coherente, justa y, sobre todo, creíble (Stake, 1995). No evaluamos para calificar, sino, como insiste Casanova (1999), para entender el proceso y tomar decisiones que lo mejoren.

En esta experiencia, la evaluación se diseñó para ser coherente con el principio de que .el proceso valida el resultado". Por tanto, los instrumentos debían ser capaces de medir tanto la calidad de los artefactos finales como el rigor del itinerario formativo. Los instrumentos centrales, ambos operacionalizados a través de la plataforma Moodle de la UNEMI, fueron:

La Rúbrica Analítica de Competencias

Este fue el instrumento principal para la evaluación cualitativa de los artefactos de desempeño (el Diario de Campo y la Ponencia Final). La rúbrica es la máxima expresión de la .alineación constructiva"(Biggs, 1996), pues descompone las grandes competencias (Análisis Crítico, Praxis Ética) en indicadores observables y gradúa su nivel de logro (desde .emergente"hasta .avanzado"). Por ejemplo, para la "Praxis Ética", la rúbrica no medía una opinión, sino que evaluaba indicadores como: .El diario reflexiona sobre el propio miedo y su impacto en la observación.o .Aplica mecanismos efectivos de anonimización".

Su aplicación fue formativa y continua (Casanova, 1999). La rúbrica se socializó desde el inicio en el aula Moodle, sirviendo como hoja de ruta para los estudiantes. Más importante aún, fue el instrumento que guio el .Acompañamiento Docente"(Soporte 1); la retroalimentación cualitativa que se ofrecía sobre los diarios usaba el lenguaje de la rúbrica. La evidencia que produjo este instrumento fue el ïnforme de evaluación"generado en Moodle: un reporte que contenía no solo una calificación, sino, fundamentalmente, la retroalimentación cualitativa detallada por cada criterio, haciendo el juicio docente transparente y auditable.

La Lista de Cotejo de Hitos del Proceso

Si la rúbrica medía la calidad del resultado, la lista de cotejo fue el instrumento para medir el cumplimiento del proceso. En una experiencia con tantos pasos (Núcleos, Soportes, Contingencias), era vital monitorear que el estudiante completara el itinerario. Como lo señalan tus insumos, este instrumento permitió "seguir el trabajo paso a pasoz no solo valorar el producto final, alineándose con un enfoque de evaluación para la mejora (Hamodi et al., 2015).

La lista de cotejo se operacionalizó en Moodle como una serie de hitos verificables: ¿Participó en el Taller de Contingencia 1? ¿Entregó las observaciones del Diario de Campo en las fechas estipuladas? ¿Aplicó los prompts de IA para la sistematización? ¿Asis-

tió a las sesiones de la Çomunidad de Práctica¿ Este instrumento medía la factibilidad y la participación, permitiendo identificar tempranamente a estudiantes que se estaban desenganchando del proceso. La evidencia que produjo fue un reporte de cumplimiento (completion report) en Moodle, que mostraba el porcentaje de avance del estudiante en el itinerario pedagógico.

Justificación de la Pertinencia

La elección de este sistema dual (Rúbrica + Lista de Cotejo) fue una decisión deliberada para resolver la tensión entre evaluar competencias y gestionar un grupo de 120 estudiantes. La evaluación de competencias (Díaz-Barriga, 2011) exige ir más allá del examen final. Como se argumentó en los insumos, no podemos medir la "Praxis Éticaçon una prueba de opción múltiple; necesitamos verla en acción. Nuestros instrumentos fueron pertinentes porque nos permitieron hacer precisamente eso: la Rúbrica nos dio el lenguaje para evaluar un resultado encarnado"(como la calidad analítica del diario); y, la Lista de Cotejo nos dio la data para validar que el "proceso"(el "paso a paso") se había completado rigurosamente.

En conclusión, estos instrumentos no fueron meros formatos administrativos, sino el corazón de la credibilidad evaluativa (Stake, 1995). La Rúbrica y la Lista de Cotejo, ambas gestionadas en Moodle, nos permitieron sistematizar los estándares académicos. Transformaron la evaluación de un acto subjetivo a un proceso sistemático, transparente y basado en evidencia. Al tener instrumentos claros que conectaban las actividades (el ecosistema) con los objetivos (las competencias), aseguramos la validez de todo el diseño pedagógico y la fiabilidad del juicio valorativo (Scriven, 1991) sobre el aprendizaje del estudiante.

1.5.2. Indicadores de Evaluación y Criterios de Validez

Si los instrumentos (Puente 1) son las herramientas de la evaluación, los indicadores son el corazón de la misma: son el lenguaje que nos permite hacer un juicio fundamentado. Un indicador es la .ºperacionalización"de un objetivo de aprendizaje; traduce una competencia abstracta (como el .ªnálisis Crítico") en una serie de acciones, comportamientos o cualidades observables y medibles. Como argumenta Scriven (1991), la evaluación es un acto de "juicio fundamentado", y los indicadores son los que proveen el fundamento,

haciendo que el proceso sea sistemático y no meramente impresionista (Rodríguez et al., 2005).

En esta experiencia, los indicadores no buscaron medir la memorización de la teoría, sino la capacidad de ejecutar las competencias. Se integraron directamente en la Rúbrica Analítica (descrita en Puente 1) y fueron la base del Acompañamiento Docente (Soporte 1). Los indicadores pedagógicos centrales fueron:

Nivel de Análisis Crítico y Vinculación Teórica

Este indicador fue diseñado para medir la competencia central del "saber-pensar". No bastaba con que el estudiante describiera una escena; el indicador medía su capacidad para interpretarla. Se buscaba explícitamente la habilidad de conectar la observación empírica (el dato crudo del diario) con el andamiaje conceptual de la asignatura (Beck, 1992; Geertz, 2005a).

Aplicación: Este indicador se aplicó de dos formas. Primero, en la retroalimentación formativa (Soporte 1), donde las devoluciones al diario de campo preguntaban: "¿Con qué concepto teórico puedes explicar esto?". Segundo, se usó para evaluar la Sistematización con IA (Evidencia) y el Informe Final (Evidencia), donde la rúbrica medía si el estudiante usaba la teoría como una herramienta de análisis o solo como un "marco"decorativo, un desafío clave en la alfabetización académica (Carlino, 2005).

Rigor en la Aplicación Metodológica Situada

Este indicador midió el "saber-hacer"técnico. Fue aquí donde los indicadores metodológicos (o de campo) que definimos en el Módulo 2 (como "tácticas corporales.º "percepción de ausencia policial") se volvieron cruciales. El rigor metodológico del estudiante se evaluaba por su capacidad para identificar, registrar y analizar esos indicadores sociales en su Diario de Campo (Evidencia).

Aplicación: La aplicación de este indicador fue multifacética. Primero, se usó como Guía de Observación (Núcleo 1), dando a los estudiantes una "mira telescópica"para el campo. Segundo, fue la razón de la Contingencia 1 (Taller en Aula); cuando se detectó que el rigor fallaba, se creó un taller para reforzar este indicador. Finalmente, los prompts de la IA (Soporte 3) se diseñaron en torno a estos indicadores de campo, pidiendo al estudiante que clasificara sus hallazgos según estas categorías (Hammersley & Atkinson, 1983).

Profundidad de la Praxis Ética y Reflexiva

Este fue el indicador más complejo, pues medía el "saber-ser". Evaluaba la capacidad del estudiante para gestionar los dilemas éticos y emocionales de investigar en sus propios contextos de alta complejidad. No medía la ausencia de miedo, sino la reflexión sobre el miedo y su impacto en la observación; no medía la extracción de datos, sino la protección de los informantes.

Aplicación: Este indicador se midió casi exclusivamente a través del Diario de Campo (Evidencia) y las discusiones en la Comunidad de Práctica (Soporte 2). En la retroalimentación docente, se valoraban positivamente las anotaciones reflexivas sobre la propia seguridad o sobre las decisiones de anonimización. La Ponencia Final (Evidencia) también fue clave, pues se evaluaba si la presentación de los hallazgos se hacía con respeto ético o caía en el .[ex]tractivismo.[a]académico.

Los Criterios de Validez Adoptados

Un sistema de indicadores solo es útil si genera un juicio creíble. Para asegurar la robustez de esta sistematización, adoptamos cuatro criterios clave de validez cualitativa:

Triangulación: Como se detalla en los insumos, este fue el criterio principal. No confiamos en una sola fuente, sino que triangulamos las Evidencias (Diario, Sistematización IA, Ponencia) para confirmar el logro de las Competencias a través de las Estrategias.

Construcción de una Çadena de Evidencia"(Yin, 2014): Aseguramos que un lector externo pudiera .[a]uditar.[el] proceso, trazando la lógica desde el concepto (Geertz), pasando por el método (Diario), la contingencia (Taller), el soporte (IA), el indicador ("Praxis Ética") y la evidencia (Informe Final).

Transparencia Metodológica (Honestidad): Siguiendo a Stake (1995), la credibilidad de un estudio de caso aumenta con la honestidad. El "Puente 3: Contingencias.[es] nuestra principal estrategia de validez: al declarar lo que salió mal (la brecha teórica, el cuello de botella), damos al lector las pruebas para confiar en lo que declaramos que salió bien.

Transferibilidad (Validez Externa): Demostramos que el modelo de sistematización es robusto y replicable, aportando conocimiento útil más allá del caso específico (Yáñez-Galleguillos & Soria-Barreto, 2017).

En conclusión, este sistema dual de indicadores (pedagógicos y metodológicos) fue el mecanismo que garantizó la .[a]lineación constructiva"(Biggs, 1996) en la práctica. Los in-

dicadores hicieron que la evaluación no fuera un apéndice final, sino el motor que guio la retroalimentación formativa (Soporte 1), la adaptación a la contingencia (Contingencia 1) y el diseño de la sistematización (Soporte 3). Permitiendo un juicio fundamentado (Scriven, 1991), estos indicadores transformaron una serie de actividades en una experiencia evaluativa coherente, válida y creíble.

1.5.3. Análisis Preliminar de Evidencias

La evaluación se sostiene sobre el análisis riguroso de los artefactos de desempeño producidos por los estudiantes. En coherencia con la .evaluación auténtica"(Zabalza, 2003), el foco no estuvo en pruebas de conocimiento, sino en la demostración de la competencia en acción. El corpus de evidencias recogido es robusto y ofrece una mirada poliédrica del proceso. Este se compone de tres tipos de "documentos"(Hammersley & Atkinson, 1983):

Evidencias de Proceso (El Diario de Campo)

Los 120 diarios de campo (manuscritos y digitalizados), que constituyen la evidencia primaria del rigor metodológico y la reflexividad ética del estudiante in situ.

Evidencias de Análisis (La Sistematización con IA)

Los informes generados usando los "prompts unificados", que demuestran la capacidad de síntesis, categorización y vinculación teórico-práctica del estudiante.

Evidencias de Consolidación (El Informe Final/Ponencia)

El artefacto académico final, que prueba la habilidad de construir y defender un argumento etnográfico completo.

El Método: Cómo se Organizó y Procesó la Evidencia

Dada la magnitud y naturaleza cualitativa del corpus (120 diarios), aplicamos un método de análisis en dos bucles, tal como lo sugieren los manuales de análisis cualitativo (Miles et al., 2013). El primer paso fue la Organización Logística (Soporte 3), donde se usó la IA para la transcripción masiva de los diarios manuscritos. Una vez digitalizado el material, se procedió a los bucles de análisis.

El Análisis Temático (Primer Bucle) fue una reducción de datos"(Miles et al., 2013) realizada por los propios estudiantes. Mediante los "prompts unificados"(Soporte 3), se les guio para que aplicaran los indicadores metodológicos (definidos en Cap. 2) a sus propios diarios. Este ejercicio les permitió codificar y categorizar sus hallazgos sobre la realidad social, identificando patrones temáticos (Creswell, 2012) como "desamparo.º resiliencia".

El Análisis Pedagógico (Segundo Bucle) fue realizado por el equipo docente. Aquí, el objeto de análisis cambió: ya no mirábamos el fenómeno social, sino el aprendizaje del estudiante. Usando la Rúbrica y los indicadores pedagógicos (Puente 2), evaluamos las tres evidencias (Diario, Sistematización IA, Ponencia) para rastrear el desarrollo de las competencias. Codificamos la presencia de .ªnálisis Crítico", Rigor Metodológicoƶ "Praxis Ética", permitiéndonos evaluar el cómo aprendieron.

Los Hallazgos Preliminares: Qué Encontramos

El análisis de este corpus dual (social y pedagógico) arrojó dos grandes hallazgos preliminares que confirman la potencia de la experiencia:

El Hallazgo Social (El Qué): El análisis temático del primer bucle reveló un patrón abrumador y coherente en los 120 diarios: una profunda y generalizada percepción de desamparo institucional. Las narrativas de abandono estatal (parques deteriorados, ineficacia policial, etc.) fueron una constante. Sin embargo, el hallazgo más potente fue la respuesta a ese vacío: una explosión de micro-estrategias de resiliencia comunitaria y tácticas de autocuidado colectivo.

El Hallazgo Pedagógico (El Cómo): El análisis del segundo bucle arrojó el hallazgo más relevante para esta sistematización. El desafío central de la asignatura no fue metodológico (aprender a observar), sino narrativo y ético. Las evidencias demuestran la enorme dificultad de los estudiantes para lograr la distancia analítica (Carlino, 2005) necesaria para escribir sobre una realidad que los atraviesa emocional y físicamente. La gestión de esta tensión "vivir vs. escribir"se convirtió en el nudo crítico y el principal motor del aprendizaje.

Ejemplos Ilustrativos: Dando Vida a los Datos

Estos hallazgos no son abstractos; se anclan en viñetas etnográficas de gran fuerza extraídas de los diarios. El desamparo se materializa en la evidencia del "habitus de la

inseguridad"que describe un estudiante: .Es automático. Apenas subo al bus, el celular va a la media [al calcetín]. No lo pienso, solo lo hago".

Paralelamente, la resiliencia se ilustra en la "descripción densa"(Geertz, 2005a) de una "minga"(trabajo comunitario): .El puente estaba oscuro y era un peligro. El sábado, doña Marta nos convocó. Entre diez vecinos limpiamos y pusimos dos focos. Ahora nos sentimos un poquito más dueños". Estos ejemplos, representativos del corpus, demuestran la capacidad del método para capturar la textura de la vida social.

En síntesis, el análisis de las tres evidencias (Diario, Sistematización IA, Ponencia) confirma la potencia del modelo pedagógico. El sistema de análisis en dos bucles nos permitió validar tanto el fenómeno social estudiado (Hallazgo Social) como la efectividad de la intervención pedagógica (Hallazgo Pedagógico). La coherencia y recurrencia de estos patrones en los 120 casos otorgan una fuerte credibilidad a los hallazgos de este estudio de caso (Stake, 1995). Habiendo establecido qué encontramos, el siguiente paso es realizar un ejercicio de reflexividad crítica sobre el rigor del proceso, analizando los sesgos, las limitaciones y la validez de estos resultados.

1.5.4. Reflexión sobre Validez, Sesgos y Factibilidad

El análisis preliminar de las evidencias nos ofrece hallazgos potentes. Sin embargo, en una sistematización cualitativa, los hallazgos no tienen valor si no se someten a un escrutinio riguroso sobre su validez (qué tan creíbles son), los sesgos (las amenazas a esa credibilidad) y la factibilidad (los límites prácticos de la experiencia). Este puente realiza dicho ejercicio de reflexividad crítica, no para invalidar la experiencia, sino, al contrario, para fortalecer su credibilidad (Stake, 1995) y ofrecer una base sólida para la transferencia de su aprendizaje.

Estrategias de Validación: La Búsqueda de la Credibilidad

En la investigación cualitativa y la evaluación de programas, la validez no es un asunto estadístico, sino un ejercicio de construcción de credibilidad. Para ello, como argumenta Yin (2014), es esencial construir una çadena de evidenciarobusta. En esta experiencia, la validez se aseguró mediante cuatro estrategias deliberadas: primero, la triangulación de evidencias, donde los hallazgos no dependieron de una sola fuente, sino que se confirmaron cruzando los Diarios de Campo (proceso), las Sistematizaciones con IA (análisis) y las Ponencias Finales (consolidación). Segundo, la retroalimentación docente continua

(Soporte 1) funcionó como un control de calidad en tiempo real, calibrando la mirada de los 120 observadores y asegurando la relevancia etnográfica de los datos. Finalmente, la estrategia más potente fue la transparencia metodológica.

Gestión de Sesgos: La Amenaza de la Proximidad

La principal amenaza a la validez en este estudio fue el sesgo del investigador (Maxwell, 2013), exacerbado por el diseño pedagógico: los estudiantes investigaban sus propias comunidades en crisis. Identificamos dos sesgos principales. El primero fue el Sesgo de Proximidad Emocional, el riesgo de que el miedo, la frustración o la rabia de los estudiantes (al ser ellos mismos víctimas) contaminara su observación, llevándolos al desahogo y no al análisis. La mitigación fue el Soporte 2 (Aula como Comunidad de Práctica Segura); este espacio (Wenger, 1998) fue el dispositivo clave para verbalizar, procesar y "poner entre paréntesis"la emoción, logrando que el miedo pasara de ser un sesgo a ser un dato analizable. El segundo fue el Sesgo de Espectacularidad, la tendencia a observar solo la violencia explícita (el .evento") e ignorar la resiliencia cotidiana (el "proceso"). La mitigación fue el Soporte 1 (Acompañamiento Docente), cuya retroalimentación re-enfocó la mirada hacia la "descripción densa"(Geertz, 2005a) de lo mundano.

Dificultades de Factibilidad: Sobrevivir al Contacto con la Realidad

Incluso el mejor diseño pedagógico es inútil si no es factible (Patton, 2002). Esta experiencia enfrentó dos desafíos de factibilidad que casi la hacen colapsar. El primero fue la Factibilidad Pedagógica: la "brechaïnicial entre la teoría de la observación y la práctica de los 120 estudiantes (Contingencia 1). Este ïmplementation gap"(Fullan, 2002) amenazó la calidad de los datos desde la semana uno y solo se resolvió con la creación emergente del Taller en Aula. El segundo fue la Factibilidad Logística: el çuello de botella"generado por 120 diarios manuscritos. El volumen de datos analógicos hizo humanamente imposible la sistematización en los tiempos del semestre, lo que nos obligó a adoptar la IA (Contingencia 2) no como una opción, sino como una solución de supervivencia para que el análisis fuera factible.

1.5.5. Aprendizajes de la Reflexión Crítica

Esta reflexión sobre el rigor nos deja dos aprendizajes capitales para la evaluación. Primero, que la innovación pedagógica reside en los Soportes, no solo en el Núcleo. El Núcleo (hacer etnografía) es clásico; la factibilidad y la validez de la experiencia dependieron del ecosistema de soportes .artesanales"(el Acompañamiento Docente), éticos (el

Aula Segura) y tecnológicos (la IA). Segundo, que la flexibilidad (Contingencia) es la nueva planificación. Un diseño pedagógico robusto no es el que se ejecuta sin fallos, sino el que sobrevive al contacto con la realidad. La honestidad sobre las contingencias (la "brechaz el çuello de botella") es la prueba de la resiliencia del ecosistema (Biggs, 1996) y la base de su transferibilidad. Habiendo validado el proceso, estamos listos para el cierre evaluativo.

El recorrido por este apartado evaluativo, fundamentado en el análisis de los artefactos de desempeño y la reflexión crítica del puente anterior, nos permite confirmar el logro efectivo de las competencias curriculares. La evaluación demuestra que el ecosistema estratégico fue exitoso: el Análisis Crítico se evidenció en la capacidad del estudiante para usar la teoría (Geertz, 2005a) e interpretar sus datos en el informe final; la Aplicación Metodológica se confirmó en el rigor del diario de campo y la adaptación de la IA (Soporte 3); y la Praxis Ética se materializó en la reflexividad del diario y las discusiones del aula (Soporte 2). La evaluación, por tanto, ofrece una validación creíble (Stake, 1995) de que los estudiantes no solo supieron los conceptos, sino que demostraron el saber-hacer y el saber-ser que el perfil de egreso demanda.

Sin embargo, una evaluación útil y práctica (Patton, 2002) debe ir más allá del éxito y reconocer las tensiones de factibilidad. El análisis identificó dos limitaciones críticas: primero, la Brecha Teórico-Práctica Inicial, una subestimación en el diseño original sobre la dificultad de los estudiantes para traducir el saber conceptual en saber-hacer práctico, lo que requirió la (Contingencia 1). Segundo, el Cuello de Botella Logístico-Analítico, donde el éxito de la recolección de datos (120 diarios) reveló una fragilidad operativa, mostrando una dependencia significativa de la IA (Soporte 3) para hacer viable el análisis a esta escala.

Este cierre evaluativo, con sus logros y limitaciones, se convierte en el puente directo hacia la reflexión final sobre la transferencia (Módulo 6). La evaluación no solo validó que los estudiantes aprendieron (el resultado), sino que validó el modelo pedagógico (el proceso). Al demostrar la coherencia del Ecosistema Estratégico (Núcleo + Soportes + Contingencias), hemos probado que no fue un "semestre de suerte". Lo que transferimos no es la .ªsignatura de etnografía", sino este ecosistema como un modelo robusto (Zabalza, 2003) para la formación de competencias en contextos de alta complejidad. La evaluación nos da la confianza de que este "motor"pedagógico (el cómo) es replicable y adaptable a otros contenidos (otros qué).

1.6. Reflexión Final

El recorrido por el módulo evaluativo ha validado la robustez de nuestra ïngeniería didáctica". Las evidencias confirman el logro central: los estudiantes lograron apropiarse de la mirada etnográfica como una potente herramienta de análisis para el Trabajo Social. Sin embargo, este cierre evaluativo también nos exige ser precisos con nuestros límites. Somos conscientes de que esta experiencia, constreñida por el tiempo académico, no buscaba formar antropólogos, sino ofrecer una aproximación metodológica intensiva y situada, adaptada a las necesidades específicas del perfil de egreso.

Habiendo establecido qué se logró y cómo se validó, este capítulo final gira el foco hacia el para qué profundo de la experiencia. Más allá de la evaluación del caso, entramos ahora en el terreno de la reflexión crítica y la proyección. El objetivo es destilar las lecciones aprendidas y analizar la transferibilidad del modelo. Sostenemos que el valor de esta sistematización no reside en la anécdota, sino en la validación de un ecosistema pedagógico constructivista —articulado en el ciclo Teoría-Práctica-Teoría— que demuestra ser una "buena prácticarobusta, replicable y adaptable a otros desafíos formativos en contextos de alta complejidad.

1.6.1. Reflexión Crítica sobre la Experiencia

El principal aporte de esta experiencia es la validación empírica de un ecosistema pedagógico que funciona no a pesar del contexto de crisis, sino gracias a él. Hemos demostrado que es posible formar las competencias nucleares del Trabajo Social: el análisis crítico, el saber-hacer metodológico y una praxis ética encarnada, utilizando la incertidumbre del entorno como un motor de aprendizaje (Barnett, 2001). Esta no es una simple práctica; es una praxis transformadora en el sentido de Freire (Freire, 1997), donde los 120 estudiantes fueron movilizados a reflexionar sobre su propia realidad para comprenderla y, en un futuro, intervenir en ella. La generación de un doble conocimiento (el diagnóstico social del desamparo y el nudo pedagógico de "vivir vs. escribir") y la integración de la IA como soporte logístico, confirman el valor de un diseño que responde con pertinencia a su contexto.

Esta validación no estuvo exenta de fricciones. El ecosistema pedagógico se vio constantemente tensionado por la realidad, probando ser un sistema adaptativo. La "brecha teórico-prácticaïnicial (Contingencia 1) y el "sesgo de proximidad emocional"(el riesgo del desahogo sobre el análisis) son las tensiones más significativas. Estas demues-

tran la insuficiencia de la teoría abstracta cuando se enfrenta a los "problemáticos e indeterminados.esscenarios de la práctica (Schön, 1992). El nudo crítico fue la gestión de esta proximidad, un desafío de validez que exigió a los estudiantes un constante ejercicio de reflexión en la acción". A esto se sumaron las tensiones estructurales: las limitaciones de la modalidad semipresencial y el cuello de botella logístico, que confirmaron la existencia de una "brecha de implementación"(Fullan, 2002) que solo pudo ser salvada por el ecosistema de soportes y contingencias.

Los aprendizajes derivados de estas tensiones son la lección central de esta sistematización. A nivel personal, el hallazgo es que la vulnerabilidad puede ser una competencia: el estudiante aprendió a transformar su miedo en un dato etnográfico. A nivel docente, se validó el .acompañamiento artesanal"(Soporte 1) como el motor insustituible de la reflexividad. A nivel colectivo, el aprendizaje es rotundo: la praxis ética no se enseña, se construye. El .Aula como Comunidad de Práctica Segura"(Soporte 2) (Wenger, 1998) fue el dispositivo que permitió sostener la carga emocional y validar la sistematización como un aprendizaje colectivo (Jara, 2018). Finalmente, a nivel institucional, aprendimos que la innovación no reside en el Núcleo (la etnografía), sino en el Ecosistema de Soportes que la hace factible, y que la flexibilidad adaptativa es la única planificación viable en contextos de incertidumbre (Barnett, 2001).

En síntesis, esta reflexión crítica nos permite definir el sentido último de este trabajo. Siguiendo a Jara (2018), esta sistematización es un esfuerzo deliberado por transformar una "buena práctica.en conocimiento crítico, organizado y comunicable, evitando que se pierda como una anécdota exitosa. No ofrecemos un manual de etnografía, sino un Ecosistema Estratégico (Núcleo + Soportes + Contingencias) validado y transferible, un modelo que demuestra cómo formar competencias en la "supercomplejidad"(Barnett, 2001). El "para qué"final es una respuesta ética al contexto: es la justificación de una pedagogía que se niega a dar la espalda a la crisis y que, en su lugar, abraza la praxis (Freire, 1997) como la única vía para formar a los trabajadores sociales que nuestros territorios demandan.

Bibliografía

Altmann, P. (2022). Hacia una Sociología de la Sociología ecuatoriana. *Sociología y Política HOY*, (7), 29-53. https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/hoy/article/view/4049

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

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del curriculum: Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. https://acortar.link/cv6p6g

Beck, U. (1992). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidos. https://acortar.link/T45l65

Becker, H. (2009). *Outsiders. Hacia una Sociología de la Desviación*. Siglo XXI Editores.

Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales*. Siglo XXI Editores.

Becker, H. (2018). *Datos, pruebas e ideas*. Siglo XXI Editores.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, *32*(3), 347-364. https://acortar.link/08npMC

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

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo* [313 pp.]. Ediciones Aljibe.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.

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

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

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

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

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

Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *2*(5), 3-24. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992001

Fischer-Tenhagen, C., Heuwieser, W., & Arlt, S. (2016). Creative Learning Methods and Open Choice of Topics Facilitate Self-Directed Learning and Motivation of Veterinary Students. *Creative Education*, *7*(14), 1906-1912. https://doi.org/10.4236/ce.2016.714193

Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications. https://acortar.link/3YZbDR

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. https://acortar.link/gGhwdC

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica. https://monoskop.org/images/d/d2/Foucault_Michel_El_nacimiento_de_la_biopolitica.pdf

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. https://acortar.link/6db9h1

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *6*(1-2), 1-14. https://www.redalyc.org/pdf/567/56751267002.pdf

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

Geertz, C. (2005a). Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (pp. 17-40). Gedisa.

Geertz, C. (2005b). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. University of California Press. https://acortar.link/Xj7iXG

Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península. https://acortar.link/ffItTe

González y Ortiz, F. (2008). BARNETT, RONALD. Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. *Reseña*.

Guber, R. (2024). Entre nosotros: a favor de la etnografía de nuestra teoría antropológica. *Horizontes Antropológicos*, *30*(69). https://doi.org/10.1590/1806-9983e690601

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Etnografía*. Paidós.

Hamodi, C., López Pastor, V., & López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, *37*(147), 146-161. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271

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

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja. https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/393

Kottak, C. (2011). ¿Qué es antropología? En *Antropología cultural* (14.ª ed., pp. 3-25). McGraw-Hill. https://www.academia.edu/38004401/Kottak_conrad_antropologia_cultural

Lillis, T., & Curry, M. J. (2011). Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English. *Journal of Business and Technical Communication*, *22*, 179-198.

Malinowski, B. (1975). Los indígenas de las islas Trobriand. En *Los argonautas del Pacífico Occidental; un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los Archipiélagos de la Nueva Guinea Melanésica* (2.ª ed., pp. 65-94). Ediciones Península.

Malinowski, B. (1989). *Diario de campo en Melanesia*. Ediciones Júcar Universidad.

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

Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE Publications. https://acortar.link/qj1UOG

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Paqui, J., & Chiliquinga, J. (2025). El impacto del bienestar psicosocial en el desempeño laboral: Un enfoque desde el trabajo social y la gestión de talento humano dentro de las organizaciones. *ARANDU UTIC*, *12*(2), 3341-3363. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10338637

Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R., & González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Ariadna Ediciones.

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

Proyecto Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final-Proyecto Tuning-América Latina 2004–2007*. Universidad de Deusto. https://acortar.link/AryOJJ

Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, *15*(2), 133-154. https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf

Sartori, G. (1987). *Teoría de la Democracia 1. El debate contemporáneo*. Editorial Alianza.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.5181

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. https://acortar.link/wTb3XM

Scriven, M. (1991). *Tesauro de evaluación*. Leyenda.

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

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (Vol. 16) [Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto, 336 pp.]. Editorial Mensajero. https://doi.org/10.15581/004.16.23342

Villa, A., & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *EDUCAR*, *40*, 15-48. https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130829002.pdf

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

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

Yáñez-Galleguillos, L., & Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria*, *10*(5), 59-69. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373553266007

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

Zabalza, M. (2003). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (6), 113-136. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049473

2

Bitácoras transformadoras: escritura reflexiva en formación docente mediante el método Cornell

Oswaldo José Jiménez Bustillo [2]

.

Se sistematiza una experiencia formativa con estudiantes de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Milagro (2025), orientada a fortalecer la escritura académica mediante bitácoras semanales y el método Cornell. La intervención surge ante dificultades recurrentes en ortografía, gramática y organización del pensamiento, por lo que se aplicaron estrategias para promover reflexión, autonomía y metacognición. Durante el proceso, el estudiantado desarrolló mayor claridad argumentativa, mejoró su conciencia sobre el propio avance y comprendió implicaciones didácticas para enseñar escritura. También se analizan tensiones, resistencias y desafíos emergentes, destacando la transferibilidad de la experiencia. En conjunto, se evidencia el potencial de la escritura reflexiva como mediadora del aprendizaje y formadora de docentes transformadores.

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

Índice

2.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio 72
2.1.1. Apertura contextual 72
2.1.2. Problematización 73
2.1.3. Propósito de la sistematización 75
2.1.4. Criterios de valor 76
2.1.5. Delimitación del objeto de estudio 78
2.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 80
2.2.1. Identificación de conceptos estructurantes 81
2.2.2. Formulación de dimensiones 83
2.2.3. Construcción de indicadores 86
2.2.4. Fuentes y métodos de verificación 88
2.2.5. Justificación teórica del conjunto 89
2.3. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera 90
2.3.1. Identificación de competencias del perfil 91
2.3.2. Resultados de aprendizajes vinculados 92
2.3.3. Actividades y evidencias 96
2.3.4. Reflexión sobre la alineación curricular 98
2.4. Ecosistema estratégico. Estrategia y relaciones 100
2.4.1. Identificación de estrategias núcleo 100
2.4.2. Estrategias de soporte aplicadas 103
2.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas 104
2.4.4. Arquitectura del sistema estratégico 106
2.4.5. Justificación del logro de competencias 108
2.5. Evaluación: indicadores, instrumentos, análisis 109
2.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados 110
2.5.2. Indicadores y criterios de validez 113
2.5.3. Análisis preliminar de evidencias 115

2.5.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad 118
2.5.5. Cierre integrador de la evaluación 120
2.6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia 121
2.6.1. Reflexión crítica sobre la experiencia 122
2.6.2. Aportes de la experiencia 123
2.6.3. Tensiones y resistencias 123
2.6.4. Aprendizajes personales, colectivos e institucionales 123

2.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio

2.1.1. Apertura contextual

El ecoambiente de aprendizaje donde se desarrolló la experiencia estuvo conformado por estudiantes del segundo semestre de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, quienes presentan trayectorias, edades y motivaciones diversas, con fortalezas y debilidades que inciden en su proceso formativo. Esta pluralidad no solo enriquece la dinámica educativa, sino que también desafía las estrategias didácticas tradicionales, demandando una pedagogía más situada, participativa y reflexiva (Freire, 1996; Meirieu, 2001).

La experiencia se desarrolló con un grupo de treinta y ocho estudiantes (veintinueve mujeres y nueve hombres), cuyas edades varían entre la juventud temprana y la adultez. En total, cursaban conmigo tres asignaturas: Comunicación Educativa, Metodología de Diseños Sociales y Educación Intercultural Bilingüe. Se trataba de un grupo inquieto y entusiasta, dispuesto a aprovechar al máximo cada instancia de aprendizaje.

Desde el inicio del curso procuré consolidar un ecoambiente de aprendizaje basado en el respeto, la curiosidad y la colaboración, donde los estudiantes se reconocieran como futuros docentes en formación, y no únicamente como receptores de contenidos. Concibo la docencia como un acto dialógico en el que todos aprendemos en la interacción (Vygotsky, 1978). En consecuencia, cada sesión se convertía en una oportunidad para explorar, cuestionar y resignificar las prácticas pedagógicas, propiciando procesos de autoobservación y metacognición (Schön, 1983).

Durante las primeras clases propuse una actividad diagnóstica con tres preguntas detonantes:

- ¿Qué te motivó a estudiar Educación?
- ¿Por qué Lengua y Literatura?
- ¿Cómo piensas contribuir al fortalecimiento de tus competencias docentes?

Las respuestas evidenciaron una amplia gama de motivaciones: algunos estudiantes fueron inspirados por la tradición familiar de docencia; otros, por el deseo de apoyar a niños con dificultades en lectura y escritura; y algunos más, por una elección inicial circunstancial que luego se transformó en vocación. Esta diversidad confirma que la forma-

ción docente está profundamente vinculada con las historias de vida y con la construcción identitaria del ser maestro (Bolívar, 2025).

Un aspecto favorable fue tratarlos siempre como docentes en formación, reconociendo sus habilidades y despertando su interés y motivación por aprender cada día. Esto los llevó a involucrarse activamente en las actividades programadas. La estimulación cognitiva mediante imágenes, crucigramas, sopas de letras y el uso de herramientas digitales como Quizziz y Word Wall activó su participación voluntaria y constante, permitiéndoles reconocer sus potencialidades y limitaciones, y trabajar en el fortalecimiento de sus competencias.

Este escenario resultó fundamental, pues explica tanto las ventajas como los obstáculos que moldearon la experiencia. Mi práctica cotidiana se nutrió de ese dinamismo al mantener encendida la motivación por el saber mediante actividades diversas, materiales audiovisuales y estudios de caso. Esta variedad favoreció una alta asistencia a clases y un involucramiento sostenido en el proceso de aprendizaje. En síntesis, este contexto heterogéneo y dinámico constituye la base para comprender los desafíos y logros de la experiencia sistematizada, orientada al fortalecimiento de la escritura académica y la reflexión crítica a través del uso de la bitácora semanal y el método Cornell.

2.1.2. Problematización

Uno de los principales problemas identificados en los estudiantes fue la escasa seguridad y confianza al tomar decisiones académicas y al abordar las actividades evaluativas, pues requerían constantemente la aprobación del docente. Asimismo, presentaban dificultades en la aplicación de las reglas ortográficas durante los procesos de escritura y redacción. Otro obstáculo recurrente era la deficiente legibilidad de la escritura, producto de la falta de práctica en los hábitos de lectura y escritura.

Esta situación coincide con investigaciones recientes sobre las competencias lingüísticas en la educación superior latinoamericana, las cuales evidencian que los estudiantes de los primeros ciclos universitarios enfrentan serias limitaciones en la escritura, especialmente en el dominio de la ortografía. Dichas dificultades responden, en buena medida, a una instrucción deficiente y a la escasa aprehensión de las normas ortográficas, además de una actitud poco comprometida hacia la corrección y el cuidado de la escritura (Montesdeoca et al., 2021; Vila et al., 2023).

La problemática observada revela un fenómeno estructural: la fragilidad de la competencia escritural como componente esencial del desarrollo profesional docente. En este sentido, Cassany (2006) y Carlino (2005) sostienen que la escritura académica no puede concebirse como una habilidad técnica, sino como una práctica social y epistémica que posibilita la construcción del conocimiento. En los procesos formativos, escribir constituye también un espacio de reflexión y autocomprensión profesional (Carlino, 2005). Sin embargo, cuando la enseñanza carece de continuidad y acompañamiento crítico, se consolidan errores ortográficos y sintácticos que obstaculizan la claridad comunicativa (Morales & Flórez, 2022).

Desde una perspectiva más amplia, la escritura académica se vincula con el aprendizaje significativo descrito por Ausubel (2002), en tanto exige establecer relaciones sustantivas entre los conocimientos previos y los nuevos. Cuando tales vínculos se debilitan, ya sea por falta de motivación, hábitos o estrategias, surge una brecha entre el conocimiento declarativo (saber qué escribir) y el conocimiento procedimental (saber cómo hacerlo). Este desfase repercute en la autopercepción de competencia y en la disposición afectiva hacia la escritura (Cassany & López, 2010).

Asimismo, observé que el desinterés por la escritura reflexiva se acompañaba de una limitada autorregulación emocional frente a los desafíos del aprendizaje. En este punto, Bisquerra (2012) subraya que las competencias emocionales son fundamentales para la autoconfianza y la convivencia, mientras que Perrenoud (2004) recuerda que enseñar implica movilizar saberes teóricos y prácticos mediante una comunicación constante con los estudiantes.

Una evidencia concreta de esta problemática se manifestó cuando los estudiantes elaboraron la bitácora semanal empleando el método Cornell. En dichas bitácoras se observaron dificultades persistentes en la aplicación de reglas ortográficas y en la legibilidad de la escritura. De acuerdo con Kuri (2023), la bitácora constituye una herramienta metacognitiva que favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje, siempre que exista orientación adecuada en la redacción y la corrección ortográfica. En la misma línea, Cassany (2006) plantea que escribir correctamente implica dominar el sistema ortográfico y aplicar normas que garanticen claridad, coherencia y legibilidad en los textos.

En síntesis, la problemática que dio origen a esta sistematización se centra en las dificultades ortográficas y gramaticales del estudiantado del segundo semestre de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Milagro. Esta situación representa un punto de partida para la transformación de la práctica docente y para la

construcción de un modelo formativo que conciba la escritura como un proceso reflexivo, comunicativo y emancipador (Jara, 2018).

2.1.3. Propósito de la sistematización

A partir del diagnóstico inicial, definí como propósito central de la sistematización analizar y reflexionar críticamente sobre la experiencia educativa desarrollada mediante el uso de la bitácora semanal y el método Cornell, con el fin de fortalecer las competencias ortográficas, gramaticales y comunicativas de los estudiantes, así como promover su autonomía en la producción de textos académicos. Este proceso no se limitó a recopilar evidencias, sino que buscó reconstruir el sentido pedagógico de las acciones implementadas y comprender cómo los factores emocionales, cognitivos y metodológicos influyen en el aprendizaje. Al poner por escrito esta experiencia, se pretende visibilizar las estrategias empleadas, los aciertos, las dificultades y los aprendizajes transferibles a futuras prácticas docentes.

Según Jara (2018), la sistematización de experiencias constituye un proceso metodológico orientado a interpretar críticamente las prácticas educativas, identificar los factores que inciden en ellas y comprender su lógica interna. Este enfoque resulta esencial para mejorar la calidad educativa y fortalecer las competencias docentes. El autor define la sistematización como "la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo" (Jara, 2018), p. 58).

En tal sentido, esta sistematización se propone analizar y reflexionar críticamente la experiencia educativa, identificando las dificultades de los estudiantes en la aplicación de las reglas ortográficas y gramaticales, así como en la producción de textos con sentido crítico. A través de este ejercicio se busca comprender los factores que inciden en dichos procesos de escritura, generar aprendizajes significativos y diseñar estrategias que fortalezcan las competencias lingüísticas, pedagógicas y comunicativas del estudiantado, contribuyendo al mejoramiento de la práctica docente (Sapién et al., 2023).

Por tanto, la sistematización tiene un doble propósito: comprender y transformar. Comprender, porque permite desentrañar las causas y manifestaciones de las dificultades ortográficas y expresivas; y transformar, porque impulsa la mejora de la práctica pedagógica mediante estrategias didácticas contextualizadas y sostenibles. Además, se busca

ofrecer a otros docentes una experiencia replicable que aporte al fortalecimiento de las competencias lingüísticas y críticas en la formación inicial del profesorado (Perrenoud, 2004).

Se espera que el lector, al revisar el desarrollo de esta experiencia, obtenga aprendizajes significativos sobre la enseñanza de la escritura y la aplicación de las reglas ortográficas y gramaticales. Igualmente, se pretende visibilizar estrategias metodológicas como el uso de la bitácora y el método Cornell, que promueven la reflexión y fortalecen las competencias comunicativas y críticas de los estudiantes.

Tal como afirma Jara (2018), la sistematización de experiencias posibilita extraer aprendizajes transferibles que orientan la mejora de las prácticas educativas en contextos similares (p. 58). En este sentido, el lector podrá identificar buenas prácticas, reconocer dificultades comunes y aplicar los hallazgos en su propio entorno académico, contribuyendo así a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje.

Por lo tanto, la reflexión crítica sobre la experiencia educativa permite identificar las principales dificultades de los estudiantes en la aplicación de las reglas ortográficas, los estilos gramaticales y la producción de textos con sentido crítico, con el propósito de fortalecer sus competencias lingüísticas y pedagógicas. Este propósito se vincula directamente con los criterios de valor, que se desarrollan a continuación, y que establecen los parámetros para evaluar la efectividad de las acciones implementadas, la pertinencia de las estrategias pedagógicas y su impacto en el aprendizaje significativo del estudiantado.

2.1.4. Criterios de valor

El valor central de esta experiencia radica en demostrar que la implementación de estrategias de escritura (a través del uso de bitácoras y del método Cornell) permitió abordar de manera efectiva las dificultades ortográficas y gramaticales de los estudiantes, al tiempo que fortaleció sus competencias comunicativas y reflexivas. Esta práctica se consolidó progresivamente, evidenciando que la docencia puede convertirse en un espacio de innovación didáctica cuando se documenta, analiza y evalúa de manera crítica (Schön, 1983).

Más allá del empleo de herramientas específicas, el aporte innovador de esta experiencia reside en la forma en que dichas estrategias fomentaron la reflexión crítica del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, ayudándolo a identificar errores ortográficos y mejorar la legibilidad de sus textos con autonomía. A diferencia de otras prác-

ticas centradas únicamente en la corrección externa, esta propuesta promueve la metacognición y el desarrollo de competencias comunicativas y críticas, generando aprendizajes significativos y transferibles a otros contextos académicos.

Asimismo, la sistematización de la experiencia permitió construir un registro estructurado que facilita la evaluación de los resultados y la aplicación de mejoras continuas, consolidando una práctica educativa con potencial de replicabilidad y proyección institucional. De esta manera, la práctica sistemática de registrar reflexiones sobre las clases y sobre el propio aprendizaje favoreció la formación de una identidad docente más reflexiva y crítica, coherente con la noción de "docente investigador de su práctica" (Stenhouse, 1987).

Entre los resultados más relevantes se destaca la mejora observable en la aplicación de las reglas ortográficas y en la legibilidad de los textos producidos por los estudiantes, quienes comenzaron a mostrar mayor cuidado y atención en sus escritos. Paralelamente, desarrollaron una actitud más reflexiva y autónoma frente a sus errores, proponiendo estrategias de mejora personales. En mi práctica docente, este cambio se reflejó en una mayor interacción y retroalimentación constructiva entre los participantes, promoviendo un ambiente de aula más participativo, colaborativo y crítico. Tales transformaciones evidencian aprendizajes significativos tanto en el estudiantado como en la consolidación de metodologías efectivas susceptibles de ser replicadas en futuras experiencias educativas (Pañagua et al., 2019).

Esta experiencia, además, puede inspirar a otros docentes al demostrar cómo el uso de la bitácora y el método Cornell fortalece la escritura, la reflexión crítica y la autonomía de los estudiantes, independientemente del nivel educativo. Su enfoque práctico y reflexivo puede adaptarse a diversos contextos y áreas del conocimiento, generando aprendizajes significativos y competencias comunicativas en distintos entornos académicos. La sistematización proporciona, en este sentido, una guía estructurada para replicar la práctica, identificar dificultades recurrentes y realizar los ajustes pertinentes, impulsando la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje.

En síntesis, como puede verse en la Figura 2.1, los criterios de valor de esta sistematización se centran en tres aspectos fundamentales.

Figura 2.1: Criterios de valor de la experiencia

Fuente: elaboración propia. Imagen generada por el autor mediante OpenAI ChatGPT (9/11/2025)

Es decir:

1. La efectividad de las estrategias implementadas para mejorar la escritura y la reflexión crítica de los estudiantes.
2. Su pertinencia como herramienta de análisis, aprendizaje y mejora pedagógica.
3. La transferibilidad de los hallazgos a otros contextos educativos

Estos elementos permiten reconocer no solo los logros alcanzados, sino también los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje significativo. La evaluación de dichos criterios aporta una base sólida para delimitar con claridad el objeto de estudio, precisando los alcances, limitaciones y focos de atención que orientan la sistematización y el análisis posterior de la experiencia educativa.

2.1.5. Delimitación del objeto de estudio

Como se ha señalado, el foco central de esta sistematización es analizar cómo la implementación de estrategias pedagógicas específicas —la bitácora semanal y el método Cornell— contribuyó a que los estudiantes mejoraran la aplicación de las reglas ortográficas, la legibilidad de sus textos y el desarrollo de habilidades de reflexión crítica sobre su propio proceso de aprendizaje.

La sistematización se centró, por tanto, en la dimensión del proceso educativo, examinando la manera en que se implementaron dichas estrategias y cómo influyeron en la construcción de competencias comunicativas. Se analizaron, además, las interacciones entre docente y estudiantes, la forma en que el alumnado enfrentó las dificultades ortográficas y de legibilidad, y las estrategias reflexivas aplicadas en sus producciones escritas. Si bien los resultados finales tienen relevancia, el énfasis recae en comprender los procesos de aprendizaje, las estrategias utilizadas y los ajustes realizados, con el propósito de extraer aprendizajes significativos replicables en otros contextos educativos.

La experiencia se desarrolló a lo largo de un semestre académico, durante el año 2025, con una población universitaria de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura inscrita en la asignatura Comunicación y Redacción, en modalidad presencial. En este espacio se aplicaron estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la escritura, la ortografía y la reflexión crítica mediante el uso de la bitácora semanal y el método Cornell. La duración del proceso permitió observar la evolución de los estudiantes, identificar dificultades persistentes y valorar los avances alcanzados. El análisis del contexto y de la población participante aporta, además, información relevante para replicar o adaptar la experiencia en situaciones educativas similares, garantizando la pertinencia de los hallazgos.

Este recorte temporal y poblacional se eligió por su capacidad para concentrar el análisis en los aspectos más significativos de la experiencia: el proceso de escritura, la aplicación de reglas ortográficas y la reflexión crítica. Dicho enfoque aporta valor al resaltar estrategias pedagógicas concretas que fortalecen tanto las competencias lingüísticas como las metacognitivas, generando aprendizajes transferibles a otros contextos. La decisión se fundamenta en criterios de relevancia, pertinencia y replicabilidad, pues permite observar con detalle cómo los estudiantes enfrentan sus dificultades, cómo responden a las intervenciones del docente y cuáles son los resultados más significativos para la mejora de la práctica educativa.

De esta manera, la delimitación del objeto no solo precisa el foco analítico, sino que refuerza la coherencia interna del capítulo al vincular el propósito, los criterios de valor y el proceso de sistematización. Comprender cómo la escritura reflexiva incide en la autopercepción de las competencias, en la calidad textual y en la construcción de la identidad profesional docente constituye el eje articulador de esta experiencia. A su vez, esta delimitación contribuye al debate sobre la formación inicial del profesorado, al evidenciar

que la escritura no es un fin en sí misma, sino un medio de emancipación intelectual y profesional (Freire, 1996; Morin, 1999).

En síntesis, este capítulo se sustenta en un marco conceptual y metodológico claramente definido, que articula el propósito de la sistematización, los criterios de valor, el foco central, la dimensión de análisis, la temporalidad, la población y el contexto, junto con la justificación de los criterios de delimitación adoptados. Esta estructura asegura una progresión ordenada del contenido, respaldada teórica y metodológicamente, y permite presentar los hallazgos y reflexiones de manera coherente y significativa para el lector.

2.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

La sección anterior abordó la sistematización de una experiencia desarrollada con estudiantes universitarios de la carrera Pedagogía de la Lengua y la Literatura, centrada en el fortalecimiento de la escritura académica mediante el uso de la bitácora de aprendizaje y el método Cornell. Se identificaron como principales problemas las debilidades ortográficas, la falta de autoconfianza y la limitada reflexión crítica. El propósito fue analizar y transformar la práctica docente a través de estrategias pedagógicas contextualizadas, cuyos criterios de valor se relacionan con la efectividad, la reflexividad y la transferibilidad. El estudio se delimitó al proceso formativo de un semestre en modalidad presencial.

A partir de este punto, paso del relato de la experiencia vivida a la fundamentación conceptual y operativa que la sustenta. Este tránsito permite comprender los principios teóricos y metodológicos que estructuran la práctica y orientan la formulación de dimensiones e indicadores.

El énfasis se sitúa en la relación entre escritura reflexiva, metacognición y aprendizaje significativo, considerando la interacción entre lo cognitivo, lo emocional y lo didáctico como ejes del desarrollo de competencias docentes. En consecuencia, se presentan los conceptos estructurantes, las dimensiones que los agrupan, los indicadores que permiten observar los cambios, así como las fuentes y métodos de verificación empleados. Estos elementos articulan el análisis de la experiencia en una estructura teórica y metodológica coherente y rigurosa.

2.2.1. Identificación de conceptos estructurantes

Los conceptos estructurantes de esta sistematización son los siguientes: escritura académica, reflexión crítica, metacognición, autonomía del aprendizaje, competencia lingüística, bitácora de aprendizaje y método Cornell. Estos ejes atraviesan toda la experiencia y representan los fundamentos sobre los cuales se fortalecen las competencias docentes.

La escritura académica y la competencia lingüística constituyen la base comunicativa del proceso; la reflexión crítica y la metacognición explican la capacidad de analizar y mejorar las propias prácticas; mientras que la autonomía y las herramientas metodológicas (bitácora y método Cornell) actúan como mediadores que favorecen un aprendizaje activo y autorregulado. A continuación, defino cada uno de estos conceptos para establecer su comprensión en el desarrollo de la investigación.

Escritura académica

Es una práctica discursiva orientada a comunicar conocimiento científico dentro de comunidades disciplinares. Comprende géneros como ensayos, artículos, informes, tesis o reseñas, que requieren adaptación a normas discursivas, retóricas y metodológicas específicas. Cassany (2006) sostiene que escribir académicamente implica dominar el sistema lingüístico y comprender la escritura como práctica social y epistémica que construye conocimiento. En esta experiencia, la escritura académica funcionó como medio principal para reflexionar sobre el aprendizaje y mejorar la expresión escrita.

Coronado (2021) señala que la escritura académica comunica el conocimiento generado en las distintas disciplinas mediante la investigación y la reflexión científica, mientras que Camps y Castelló (2013) destacan su función institucional y la estabilidad de sus géneros discursivos, a pesar de la variabilidad en su uso.

Reflexión crítica

Implica examinar deliberadamente las propias experiencias —y las teóricas—, cuestionar supuestos, valores, creencias y prácticas, y vincular teoría y práctica con el fin de generar conocimiento transformador. Indrašienė et al. (2023) la define como la integración de la experiencia personal con nuevo conocimiento, que conduce a una comprensión más profunda del aprendizaje, de uno mismo y del entorno.

Metacognición

Se refiere a la capacidad de tomar conciencia de los propios procesos de pensamiento, planificar, monitorear y evaluar la forma en que se aprende. Incluye el conocimiento sobre uno mismo como aprendiz, las características de la tarea, las estrategias más adecuadas y la regulación consciente de esos procesos para optimizar el aprendizaje. La metacognición permite reconocer lo que se sabe y lo que no, fijar objetivos realistas, planificar, controlar y evaluar el rendimiento (Flavell, 1979; Negretti, 2021).

Autonomía del aprendizaje

Designa la capacidad del estudiante para tomar decisiones conscientes sobre su propio proceso de aprendizaje: fijar metas, elegir estrategias, regular el ritmo y evaluar su progreso. Los aprendices autónomos emplean estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales; planifican, monitorean y se autoevalúan. Su grado de autonomía depende de la motivación, la voluntad y la creencia en su autoeficacia (Cabugsa, 2022). Lamb (2016) complementa que la autonomía implica tanto la competencia cognitiva y metacognitiva como la disposición a asumir la responsabilidad sobre qué y cómo aprender, dentro de contextos situados.

Competencia lingüística

También llamada competencia gramatical, se refiere al conocimiento del sistema de una lengua —fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y semántico— y a la habilidad para usarlo en la comprensión y producción textual (Tuan, 2017). En la didáctica de la lengua, la competencia lingüística incluye ortografía, gramática, vocabulario, coherencia y normas propias de la escritura académica, todos componentes esenciales para la producción de textos (Coronado, 2021).

Bitácora de aprendizaje

Es un instrumento reflexivo que permite al estudiante registrar experiencias, pensamientos, errores, aciertos y avances en su proceso educativo. Facilita la metacognición, la autorregulación y la reflexión crítica sobre el aprendizaje. Funciona como un diario académico que visibiliza los procesos internos del aprendizaje y permite el seguimiento de progresos y dificultades (Anabalón Anabalón et al., 2025). Palomero y Fernández

(2005) agregan que la bitácora promueve la toma de conciencia sobre las emociones y actividades realizadas en contextos de práctica profesional, contribuyendo al desarrollo de competencias como la autonomía, la reflexividad y el pensamiento crítico.

Método Cornell

Es un sistema estructurado de toma de apuntes que organiza y sintetiza la información de lectura o clase. Divide la hoja en tres secciones: una columna para notas, otra para palabras clave o preguntas y un espacio final para el resumen. Este método permite registrar, reducir, recitar, reflexionar y revisar la información, fortaleciendo la retención, la comprensión y la metacognición (Cabezas et al., 2019).

Sitios acreditados como el Learning Strategies Center de la Cornell University (https://lsc.cornell.edu/) describen este método señalando los pasos necesarios para una toma de apuntes efectiva: registrar notas, formular preguntas clave, recitar/restar memoria, reflexión sobre lo anotado y revisar con regularidad.

Estos conceptos estructurantes dan coherencia y profundidad a la sistematización, al comprender la escritura como una práctica cognitiva, emocional y didáctica, donde el estudiante se convierte en protagonista de su propio proceso formativo. Mediante la reflexión crítica y la metacognición, logra identificar y regular sus procesos de pensamiento, fortaleciendo su autonomía y competencia lingüística. Así, cada concepto actúa como eje articulador que orienta la interpretación de la experiencia y sustenta las dimensiones analíticas desarrolladas en el siguiente apartado.

2.2.2. Formulación de dimensiones

En coherencia con los conceptos estructurantes definidos anteriormente, la Figura 2.2 muestra cómo la experiencia sistematizada se organiza en torno a tres dimensiones analíticas que orientan la interpretación del proceso formativo vivido.

Figura 2.2: Dimensiones para la sistematizacion de la experiencia

Fuente: elaboración propia. Imagen generada por el autor con https://app.napkin.ai/

Estas dimensiones emergen del diálogo entre la práctica docente y la teoría pedagógica, y permiten comprender de manera integral cómo los estudiantes construyen saberes, regulan su aprendizaje y desarrollan competencias profesionales a través de la escritura.

Dimensión Cognitiva–Metacognitiva

Esta dimensión abarca los procesos mentales que permiten planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje. Se relaciona con la capacidad del estudiante para identificar errores, comprender sus causas y proponer estrategias de mejora, además de los procesos de pensamiento implicados en la comprensión, la producción textual y la autorregulación. Desde esta perspectiva, aprender a escribir implica no solo dominar estructuras lingüísticas, sino también pensar sobre el propio pensamiento (Flavell, 1979), es decir, ser consciente de las estrategias que se emplean para planificar, supervisar y evaluar el desempeño (Ishak et al., 2025).

En el contexto de esta sistematización, esta dimensión se manifestó cuando los estudiantes utilizaron la bitácora de aprendizaje y el método Cornell como herramientas de autoobservación cognitiva. Dichos instrumentos favorecieron la toma de conciencia sobre los errores recurrentes, la organización del pensamiento y las decisiones que intervienen en la redacción. Esta dimensión no se limita al conocimiento declarativo, sino que integra habilidades de planificación, monitoreo y evaluación que fortalecen la autonomía intelectual y emocional. Así, la cognición y la metacognición actúan como núcleos arti-

culadores del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) y del pensamiento reflexivo sobre la práctica, ambos indispensables en la formación docente.

Dimensión Lingüístico–Comunicativa

Centrada en el uso adecuado del lenguaje, esta dimensión abarca la ortografía, la gramática y la coherencia textual. Representa el eje central de la experiencia, ya que aborda la escritura como práctica social y discursiva que permite construir y comunicar conocimiento dentro de comunidades académicas (Sagredo & Kloss, 2025).

Desde esta mirada, la competencia lingüística no se reduce al dominio gramatical, sino que incluye la capacidad de organizar ideas, argumentar, usar conectores lógicos y producir textos coherentes en contextos disciplinares. Durante el proceso, los estudiantes transformaron su escritura desde un enfoque instrumental hacia uno crítico y reflexivo, vinculado con su práctica docente. La revisión continua de las bitácoras permitió evidenciar avances en la legibilidad, la coherencia y la riqueza léxica, demostrando un crecimiento sostenido en la competencia comunicativa.

Dimensión Didáctico–Reflexiva

Esta dimensión se centra en el papel del docente como mediador y en la capacidad del estudiante para asumir un rol activo en su aprendizaje. La reflexión sobre la práctica promovió un aprendizaje significativo, donde la enseñanza y la autoevaluación se integraron en un mismo proceso (Perrenoud, 2004; Schön, 1983). En esta experiencia, la reflexión didáctica surgió de la interacción entre estrategias como el método Cornell y la escritura en bitácoras, y los resultados observados en el aula. Cada encuentro se convirtió en una oportunidad para repensar las metodologías, ajustar recursos y construir conocimiento pedagógico situado, sustentado en la observación y el diálogo (Jara, 2018).

Además, esta dimensión reconoce que la docencia reflexiva no puede desligarse de las emociones, la ética ni el compromiso social.Freire (1996) recuerda que enseñar es un acto político y amoroso que implica acompañar al otro en su proceso de humanización. Por ello, la dimensión didáctico–reflexiva se configura como el espacio donde el docente investiga su práctica, sistematiza sus hallazgos y genera aprendizajes transferibles a otros contextos educativos, fortaleciendo la profesionalización docente y la mejora continua de la enseñanza.

Figura 2.3: Indicadores por cada dimension

Fuente: elaboracion propía. Imagen generada por el autor con https://app.napkin.ai/

En conjunto, las dimensiones cognitiva–metacognitiva, lingüístico–comunicativa y didáctico–reflexiva conforman un sistema interdependiente que permite comprender la experiencia de manera integral. Estas dimensiones posibilitan pasar de la observación general a la formulación de indicadores precisos que evidencien los cambios alcanzados. En consecuencia, representan el puente entre la teoría y la práctica dentro del proceso de sistematización.

2.2.3. Construcción de indicadores

Los indicadores expresan la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje, la mejora en la escritura y la transformación actitudinal hacia un aprendizaje colaborativo y crítico (Espinosa, 2024). En conjunto, muestran la evolución del estudiante desde la dependencia hacia la autonomía. La Figura 2.3 presenta los indicadores seleccionados para cada una de las dimensiones analíticas.

Estos indicadores fortalecen el análisis al ofrecer evidencias concretas y observables del proceso formativo. Aportan coherencia a la sistematización y establecen parámetros claros para la evaluación, preparando el terreno para las fuentes y métodos de verificación. A continuación, se describen los indicadores correspondientes a cada dimensión.

Dimensión cognitiva–metacognitiva

*** Reconoce errores ortográficos y gramaticales en sus textos**

Este indicador refleja la metacognición entendida como la capacidad de monitorear y regular los propios procesos de pensamiento (Flavell, 1979). En la escritura, se manifiesta en la revisión consciente del texto y en la toma de decisiones para mejorarlo.

*** Evalúa críticamente su propio proceso de aprendizaje**

Implica reflexionar "en y sobre la acción" (Schön, 1983), identificando aciertos y dificultades en la trayectoria formativa y generando ajustes que favorezcan la autorregulación.

Dimensión lingüístico–comunicativa

*** Utiliza correctamente las reglas ortográficas y gramaticales**. La competencia lingüística constituye la base formal de la escritura académica. Sagredo y Kloss (2025) demostraron que el dominio gramatical y ortográfico fortalece la coherencia y la claridad discursiva, aspectos esenciales en los textos universitarios.

*** Redacta textos coherentes y legibles**. La coherencia textual implica organizar las ideas de manera lógica y comprensible para el lector; la legibilidad se asocia con la claridad conceptual y la adecuación discursiva (Carlino, 2005).

Dimensión didáctico–reflexiva

Participa activamente en discusiones sobre escritura y aprendizaje. La participación activa constituye un ejercicio de diálogo pedagógico que, según Freire (1996), posibilita la construcción colectiva del conocimiento. Al expresar y contrastar ideas sobre la escritura, los estudiantes desarrollan pensamiento crítico y sentido de comunidad académica.

Integra la retroalimentación del docente y pares en sus producciones. La retroalimentación representa uno de los factores más influyentes en el aprendizaje significativo.Hattie y Timperley (2007) establecen que la retroalimentación efectiva responde a tres preguntas: ¿hacia dónde voy?, ¿cómo voy? y ¿qué sigue después? Su eficacia depende de la disposición del estudiante para incorporar observaciones y ajustar su desempeño en función de ellas.

2.2.4. Fuentes y métodos de verificación

Las fuentes y métodos de verificación constituyen los mecanismos que permiten constatar empíricamente los avances, resultados y transformaciones producidas en el proceso educativo sistematizado. Según Espinosa (2024), estos elementos garantizan la validez interna de una investigación al ofrecer evidencias observables y contrastables que sustentan las interpretaciones teóricas. En la sistematización de experiencias, cumplen un papel clave al conectar la reflexión pedagógica con los hechos concretos documentados durante la práctica.

En este sentido, las fuentes de verificación son los registros, documentos o productos que contienen información directa sobre el proceso formativo: permiten observar, describir y analizar los cambios en el aprendizaje y en las prácticas docentes. Por su parte, los métodos de verificación son las estrategias analíticas que posibilitan interpretar esas evidencias de manera sistemática, comparando percepciones, resultados y transformaciones observadas. De acuerdo con Jara (2018), la rigurosidad de una sistematización depende de la articulación entre las evidencias empíricas y los métodos utilizados para analizarlas, ya que de ello se deriva su confiabilidad académica.

La elección de las fuentes y métodos debe responder a criterios de pertinencia, fiabilidad y coherencia con los objetivos de la experiencia. En este caso, se priorizaron registros auténticos generados en el aula, combinando el análisis cualitativo de las reflexiones estudiantiles con la verificación objetiva de los progresos lingüísticos.

Fuentes de verificación

Entre las principales fuentes de verificación utilizadas en esta sistematización se encuentran:

- **Bitácoras semanales de los estudiantes**, que constituyen registros primarios del proceso reflexivo individual y permiten observar la evolución metacognitiva y emocional del aprendizaje.
- **Registros de retroalimentación docente**, que documentan la interacción pedagógica y las estrategias de acompañamiento aplicadas durante las sesiones.
- **Producciones escritas (ensayos, informes y ejercicios académicos)**, que evidencian los avances en la competencia lingüística, ortográfica y discursiva.

Desde el punto de vista de la pertinencia, las bitácoras revelan los procesos internos del aprendizaje y las transformaciones actitudinales; los registros de retroalimentación reflejan la mediación pedagógica; y las producciones escritas permiten medir de manera objetiva el progreso alcanzado. La triangulación de estas fuentes ofrece una visión integral y equilibrada del proceso formativo, articulando lo subjetivo y lo verificable.

Métodos de verificación

Los métodos seleccionados buscan asegurar una interpretación rigurosa y contrastada de las evidencias. Se aplicaron los siguientes procedimientos:

- **Análisis de contenido cualitativo en las bitácoras de aprendizaje**, con el fin de identificar categorías de reflexión, autoconciencia y mejora progresiva.
- **Triangulación de datos en los registros de retroalimentación**, comparando observaciones docentes con autoevaluaciones y comentarios entre pares.
- **Evaluación comparativa pre y post intervención en las producciones escritas**, orientada a medir la evolución en ortografía, coherencia y claridad discursiva.

Estos métodos permiten examinar tanto los procesos internos de autorregulación y reflexión como los resultados medibles en las producciones textuales. De este modo, la verificación trasciende la mera constatación de logros, convirtiéndose en un proceso interpretativo que explica cómo y por qué ocurrieron los cambios observados.

2.2.5. Justificación teórica del conjunto

La articulación entre los conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos de verificación conforma un entramado teórico y metodológico coherente que otorga validez académica al proceso de sistematización. Cada elemento cumple una función específica y, al integrarse, posibilita la interpretación crítica de la práctica educativa desde una perspectiva reflexiva y transformadora. Por ejemplo:

- **Pertinencia de conceptos y dimensiones**: Los conceptos y dimensiones elegidos son pertinentes porque articulan los niveles cognitivo, lingüístico y didáctico del aprendizaje. Autores como Cassany (2006), Carlino (2005) y Perrenoud (2004) coinciden en que la escritura reflexiva potencia la autonomía y el pensamiento crítico, consolidando la formación docente.

- **Indicadores y transformación**: Los indicadores permiten observar y evaluar transformaciones reales, como la corrección de errores, la mejora en la coherencia textual y el desarrollo de la autorreflexión. Expresan el tránsito del estudiante desde una práctica reproductiva hacia una producción académica consciente y argumentativa.

- **Fuentes y métodos confiables**: Las fuentes seleccionadas son confiables porque surgen del mismo proceso formativo, y los métodos aplicados permiten contrastar percepciones con evidencias. La triangulación y el análisis comparativo garantizan validez interna y coherencia interpretativa.

- **Coherencia y validez académica**: En su conjunto, los conceptos, dimensiones, indicadores y métodos conforman una estructura teórica sólida que da coherencia a la sistematización. Este marco asegura la validez académica del estudio al combinar reflexión crítica, rigor metodológico y evidencia empírica del cambio educativo.

A manera de cierre, puedo afirmar que a lo largo de las secciones anteriores se transitó desde la descripción contextual de la experiencia hasta su estructuración conceptual y metodológica. Los conceptos fundamentales dieron origen a dimensiones analíticas que, mediante indicadores, fuentes y métodos de verificación, permitieron examinar con rigor los procesos de transformación educativa. En conjunto, estos componentes integran teoría y práctica en una secuencia lógica que visibiliza los logros alcanzados y el sentido pedagógico de la sistematización.

Desde mi práctica docente, haber completado la fundamentación conceptual y operativa de la experiencia me brinda seguridad y claridad analítica. Este proceso me permitió comprender con mayor profundidad los alcances de mi intervención educativa, identificar los aprendizajes emergentes y consolidar una base metodológica que respalda la interpretación crítica de los resultados.

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

El apartado anterior permitió consolidar la fundamentación conceptual y operativa de la experiencia educativa, al clarificar los principios teóricos que sustentan la innovación y describir las estrategias metodológicas que guiaron su aplicación. Ahora, me propongo

identificar los ejes pedagógicos, las competencias desarrolladas y los resultados formativos alcanzados por los estudiantes, estableciendo así una base sólida para comprender la coherencia entre la práctica implementada y sus propósitos formativos. Esta etapa representa un espacio de reflexión sobre el sentido educativo de la experiencia y su potencial transformador en la formación docente.

Por ello, esta sección vincula la experiencia con el currículo de la carrera y el perfil profesional del futuro docente, analizando cómo las competencias promovidas dialogan con los resultados de aprendizaje esperados institucionalmente. Este tránsito permite mostrar la correspondencia entre la práctica innovadora y las demandas formativas de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, abriendo el camino hacia una comprensión integral de la experiencia como aporte al fortalecimiento del modelo educativo universitario.

2.3.1. Identificación de competencias del perfil

Las competencias del perfil de egreso vinculadas a esta experiencia son las siguientes:

- **Desarrolla competencias comunicativas**, que permiten a los estudiantes apropiarse de herramientas para intervenir en los espacios socioculturales y educativos donde se desempeñarán como profesionales.

- **Maneja estrategias de aprendizaje metacognitivas que potencian el pensamiento crítico**, reflexivo y divergente, facilitando el uso de métodos teóricos de investigación durante la elaboración de estados del arte.

- **Construye significados y sentidos personales**, orientados al fomento del pensamiento creativo, innovador y transformador en los ámbitos de investigación y vinculación.

Como resultado del proceso de aprendizaje desarrollado mediante la aplicación del método Cornell, los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura fortalecieron sus competencias genéricas asociadas al pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la autorregulación del aprendizaje. Este método promovió la organización lógica de la información, la síntesis conceptual y la reflexión metacognitiva sobre los contenidos trabajados, permitiéndoles construir un conocimiento

significativo y transferible a contextos académicos y socioculturales diversos (Cabezas et al., 2019).

Las tres competencias trabajadas en esta experiencia son competencias genéricas, entendidas como "un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a las personas actuar con eficacia en contextos diversos, adaptándose a nuevas situaciones y aprendiendo de forma continua a lo largo de la vida" (Zabala & Arnau, 2007). Estas competencias constituyen la base del desempeño profesional, al favorecer el desarrollo integral del estudiante y su capacidad para responder a las demandas sociales y educativas de su entorno.

Un ejemplo significativo experimentado en la práctica fue durante la aplicación del método Cornell, cuando los estudiantes demostraron su competencia comunicativa al exponer y argumentar ideas con claridad y coherencia en debates literarios. La competencia metacognitiva se evidenció cuando analizaron su propio proceso de aprendizaje mediante la autoevaluación de los apuntes y resúmenes elaborados. Asimismo, manifestaron pensamiento crítico y creativo al reinterpretar textos literarios desde diversas perspectivas culturales y proponer estrategias innovadoras para la enseñanza de la lectura y la escritura.

En síntesis, la integración de estas competencias fortaleció el perfil de los estudiantes como futuros docentes de Lengua y Literatura, capaces de comunicarse con eficacia, reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y generar propuestas pedagógicas creativas y transformadoras. Cada competencia contribuyó, de manera articulada, al desarrollo de un profesional con pensamiento crítico, sensibilidad cultural y capacidad investigativa, preparado para intervenir en contextos educativos diversos con una visión humanista e innovadora acorde con las demandas del siglo XXI.

2.3.2. Resultados de aprendizajes vinculados

En el marco del currículo basado en competencias, los resultados de aprendizaje constituyen los indicadores concretos del desarrollo profesional y humano que se espera alcanzar en los procesos formativos universitarios. Estos resultados orientan la planificación, ejecución y evaluación de las experiencias educativas, permitiendo establecer un vínculo coherente entre la teoría, la práctica y el perfil de egreso de los futuros docentes.

Según Biggs y Tang (2011), la calidad del aprendizaje depende de la alineación constructiva entre los resultados previstos, las estrategias pedagógicas y las formas de eva-

Figura 2.4: Resultados de aprendizajes evidenciados

Fuente: elaboración propia. Imagen generada por el autor con https://app.napkin.ai/

luación, garantizando la coherencia entre lo que se enseña y lo que se aprende. En este sentido, la experiencia desarrollada se alinea con los propósitos curriculares de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, al promover un aprendizaje activo, reflexivo y transformador, que potencie las competencias comunicativas y cognitivas necesarias para el ejercicio docente.

Como muestra el esquema representado en la Figura 2.4, la experiencia educativa implementada, centrada en el uso del método Cornell y el registro sistemático de bitácoras de aprendizaje, permitió evidenciar el desarrollo de tres resultados de aprendizaje fundamentales.

Estos resultados responden a los lineamientos curriculares y reflejan una práctica docente orientada a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos diversos.

Resultado 1: Desarrollar habilidades de comunicación

Mi experiencia contribuyó a este resultado mediante el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura, al desarrollar habilidades redactoras que promovieron el uso adecuado de la gramática y la ortografía, así como la capacidad de argumentar con coherencia y propiedad lingüística.

Este enfoque se fundamenta en la concepción de Zabalza (2003), quien sostiene que la formación por competencias implica la integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en contextos reales de comunicación. Desde esta perspectiva, la experiencia favoreció la consolidación de la competencia comunicativa como base del desempeño docente, entendida no solo como dominio del código lingüístico, sino como la capacidad de construir sentidos compartidos y dialogar con otros.

Se evidenció este resultado a través de debates constructivos y exposiciones creativas, en los cuales los estudiantes participaron activamente, expresando con argumentos sólidos sus puntos de vista sobre los contenidos trabajados. Asimismo, la redacción de textos reflexivos en las bitácoras de aprendizaje permitió mejorar la precisión lingüística y la coherencia discursiva, mostrando avances notables en la expresión escrita. En coherencia con Villa y Villa (2007), estas evidencias constituyen indicadores observables del logro de competencias comunicativas, al mostrar la integración de conocimientos, habilidades y actitudes en la práctica.

Resultado 2: Promover el aprendizaje significativo y reflexivo

La experiencia fortaleció este resultado porque, a través del método Cornell, los estudiantes construyeron nuevos conocimientos a partir de sus experiencias previas, favoreciendo la comprensión profunda de los contenidos y el flujo de información entre la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo.

Esta estrategia se sustenta en el principio de que el aprendizaje significativo se produce cuando los estudiantes establecen conexiones entre la información nueva y la que ya poseen, tal como lo plantea Díaz Barriga (1997). En este proceso, la reflexión constante sobre el propio aprendizaje permitió desarrollar la metacognición y el pensamiento crítico, pilares fundamentales para la formación docente reflexiva.

El resultado se reflejó cuando los estudiantes realizaron registros sistemáticos en la bitácora de aprendizaje, desarrollando escritura legible, creatividad y organización de ideas. En estos registros, los estudiantes identificaron conceptos clave, formularon preguntas y resumieron información con sus propias palabras, lo cual evidenció una comprensión activa y no meramente memorística. Siguiendo a Biggs y Tang (2011), este tipo de tareas favorece un aprendizaje profundo, al implicar un compromiso cognitivo y afectivo con el conocimiento.

Resultado 3: Facilitar la construcción de significados personales y pensamiento innovador

La experiencia promovió este resultado a través de la participación dialógica y con sentido, donde los estudiantes manifestaron opiniones críticas sustentadas lógicamente y conectadas con la realidad social y educativa de su entorno. Este enfoque responde a la visión de Barnett (2001), quien considera que la educación superior debe preparar a los futuros profesionales para desenvolverse en contextos complejos e inciertos, dotándolos de herramientas para la reflexión, la creatividad y la innovación.

De esta manera, la experiencia desarrollada buscó trascender la reproducción de conocimientos hacia la generación de nuevos significados personales y sociales. Este resultado fue visible en los productos académicos y tareas reflexivas donde los estudiantes aplicaron el método Cornell, evidenciando transformaciones sustanciales en su forma de comprender el aprendizaje y en su proyección como futuros docentes. Según Tobón (2013), el aprendizaje basado en competencias se concreta cuando el estudiante demuestra un desempeño ético, autónomo y contextualizado en escenarios reales, lo cual fue evidente en la apropiación crítica de las estrategias y en la transferencia del conocimiento a proyectos de vinculación con la comunidad.

En síntesis, se puede señalar que los resultados de aprendizaje abordados se encuentran alineados con el perfil de egreso de la carrera Pedagogía de la Lengua y la Literatura, al promover competencias comunicativas, reflexivas e investigativas esenciales para el ejercicio docente. En coherencia con la propuesta de Zabalza (2003), el currículo por competencias exige articular las experiencias formativas con las demandas sociales y profesionales, permitiendo que los futuros educadores sean capaces de innovar, comunicar y transformar su práctica.

En este sentido, la experiencia demuestra una alineación constructiva efectiva (Biggs & Tang, 2011), pues las estrategias implementadas (método Cornell y bitácoras reflexivas) respondieron directamente a los resultados de aprendizaje previstos, generando evidencias claras de logro en la práctica. Además, la integración de la reflexión, la creatividad y la participación dialógica propició el aprendizaje, en consonancia con la perspectiva de Barnett (2001), quien concibe la formación docente como un proceso de construcción de sentido en medio de la incertidumbre y la complejidad contemporánea.

En conclusión, la práctica sistematizada constituye una muestra de innovación pedagógica que articula teoría, práctica y sentido, fortaleciendo la capacidad de los estu-

diantes para comunicarse eficazmente, aprender reflexivamente y transformar su realidad educativa desde una perspectiva crítica y creativa. Este vínculo sólido entre resultados de aprendizaje, estrategias metodológicas y evidencias competenciales reafirma la pertinencia curricular y el impacto formativo del proyecto desarrollado.

2.3.3. Actividades y evidencias

Listado de actividades clave

Entre las actividades implementadas en esta experiencia destacan:

- La aplicación de talleres de lectura comprensiva con enfoque neuroeducativo.
- La elaboración colaborativa de textos narrativos a partir de imágenes secuenciales.
- El uso de herramientas digitales interactivas (Educaplay y Quizziz) para reforzar la comprensión lectora.
- La realización de círculos de lectura reflexiva para fortalecer la expresión oral y la escucha activa.
- La evaluación formativa mediante rúbricas centradas en procesos de lectura y escritura.

Fundamentando teóricamente las actividades, Díaz Barriga (1997) sostiene que éstas deben ser diseñadas con base en competencias, integrando aprendizajes significativos que articulen saberes, habilidades y actitudes dentro del currículo.

Relación de las actividades con resultados de aprendizaje

La aplicación de talleres de lectura comprensiva con enfoque neuroeducativo estuvo orientada a desarrollar el resultado de aprendizaje relacionado con la mejora de la comprensión lectora a través de estrategias multisensoriales. Esta actividad buscó fortalecer la capacidad del estudiante para procesar la información desde una perspectiva cognitiva y emocional, promoviendo el aprendizaje activo y significativo. Como plantea Zabalza (2003), la coherencia entre la actividad y el resultado permite consolidar un currículo vivencial que integra la teoría con la práctica pedagógica.

La elaboración colaborativa de textos narrativos a partir de imágenes secuenciales se orientó a potenciar la expresión escrita, la creatividad y la cohesión textual. Con esta actividad se buscó que los estudiantes aplicaran conocimientos lingüísticos y gramaticales en contextos comunicativos reales. En coherencia con lo señalado por Zabalza (2003), el diseño de actividades debe responder a resultados de aprendizaje que evidencien progreso cognitivo y desarrollo de competencias comunicativas.

El uso de herramientas digitales interactivas como Educaplay y Quizziz tuvo como propósito fortalecer el resultado de aprendizaje vinculado al uso de recursos tecnológicos en procesos de comprensión lectora. A través de dinámicas lúdicas se promovió la motivación, la autonomía y el pensamiento crítico, ya que la integración de metodologías activas y recursos innovadores garantiza la coherencia didáctica entre la planificación curricular y los aprendizajes esperados (Zabalza, 2003).

Identificación de evidencias

Las evidencias generadas durante la experiencia constituyeron manifestaciones concretas y observables del aprendizaje alcanzado.

- En los talleres de lectura comprensiva, la principal evidencia fue un portafolio de actividades, donde los estudiantes registraron análisis, resúmenes y reflexiones personales sobre los textos trabajados.

- En la elaboración de textos narrativos, la evidencia consistió en la producción escrita final, evaluada mediante una rúbrica que valoró coherencia, estructura y creatividad.

- En el caso del uso de herramientas digitales, las evidencias se reflejaron en los resultados de las plataformas interactivas y en los informes de retroalimentación grupal.

Villa y Villa (2007) destacan que las evidencias constituyen manifestaciones observables del logro de competencias, reflejando tanto el proceso como el resultado del aprendizaje. En este sentido, las producciones escritas, los portafolios reflexivos y los reportes digitales documentaron avances cognitivos y actitudinales, demostrando la apropiación progresiva de las competencias comunicativas y metacognitivas.

Síntesis de trazabilidad

La relación entre actividades, resultados y evidencias muestra que la experiencia mantuvo una coherencia didáctica sustentada en la secuencia de planificación, ejecución y evaluación. Cada actividad se diseñó con un propósito formativo claro vinculado a resultados de aprendizaje y se acompañó de evidencias verificables que reflejaron el desarrollo progresivo de las competencias lectoras y escritoras. Esta articulación permitió garantizar la relevancia formativa del proceso, asegurando que el aprendizaje fuera significativo, reflexivo y transferible.

2.3.4. Reflexión sobre la alineación curricular

Reflexionar sobre la alineación curricular me permitió comprender la importancia de mantener coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades desarrolladas y la evaluación de los resultados. Esta mirada integral ayuda a garantizar que las experiencias educativas respondan de manera efectiva a las competencias que el currículo propone. Tal como señalan Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva implica diseñar la enseñanza de forma que cada elemento del proceso formativo contribuya al logro de los resultados esperados. En mi caso, esta reflexión me llevó a reconocer que cada actividad implementada debe tener un propósito formativo explícito y estar vinculada al perfil profesional que se busca desarrollar.

La experiencia aportó significativamente al currículo de la carrera, pues permitió conectar los saberes teóricos con la práctica pedagógica real. A través de la aplicación de estrategias de neuroaprendizaje para fortalecer la lectura y la escritura, pude promover un aprendizaje más reflexivo y significativo en los estudiantes. Esta integración entre teoría y práctica contribuye directamente al perfil de egreso, al potenciar competencias comunicativas, investigativas y didácticas necesarias para el ejercicio docente.

Relación con resultados de aprendizaje

Durante el proceso de alineación curricular surgieron diversas tensiones y desafíos relacionados con la adaptación de los resultados de aprendizaje a las realidades y ritmos de los estudiantes. En algunos casos, la complejidad de los contextos educativos exigió replantear actividades para que sean más inclusivas y pertinentes. Barnett (2001) advierte que la educación superior está inmersa en un entorno de incertidumbre y complejidad, lo

cual exige flexibilidad y pensamiento crítico en la práctica docente. En mi experiencia, esto significó aprender a equilibrar las expectativas curriculares institucionales con las necesidades reales del aula, sin perder de vista el propósito formativo integral del estudiante.

Aprendizajes de la experiencia y síntesis final

Entre los principales aprendizajes de este proceso puedo destacar la comprensión de que la alineación curricular no es un acto mecánico, sino una práctica reflexiva que exige coherencia pedagógica y compromiso ético. Alinear la enseñanza con los resultados de aprendizaje me permitió visualizar la educación como un proceso articulado donde el diseño, la ejecución y la evaluación dialogan de manera continua. Además, la experiencia fortaleció mi capacidad para planificar con sentido y evaluar no solo los conocimientos, sino también las habilidades y actitudes que conforman el perfil profesional del futuro docente.

De cara al futuro, proyectar esta experiencia implica seguir innovando en estrategias pedagógicas que favorezcan aprendizajes profundos y significativos. La articulación curricular debe seguir siendo un eje de mejora constante, sustentada en la reflexión crítica sobre la práctica y en la búsqueda de pertinencia educativa. En síntesis, este ejercicio me permitió confirmar que la alineación curricular es la clave para garantizar una formación coherente, integral y transformadora, capaz de responder a los retos actuales de la educación.

Este apartado evidenció que la experiencia se integra al currículo en tanto que fortalece la coherencia entre las competencias del perfil de egreso y los aprendizajes desarrollados en el aula. A través de la aplicación de estrategias de neuroaprendizaje enfocadas en la lectura y la escritura, logré articular los resultados de aprendizaje de la carrera con la práctica pedagógica, generando espacios donde los estudiantes pudieron aplicar el conocimiento de manera significativa.

La experiencia no solo reafirmó los fundamentos teóricos del currículo, sino que los transformó en acciones concretas de enseñanza, adaptadas al contexto y a las necesidades de los niños. De este modo, mi práctica aportó al desarrollo de competencias comunicativas, reflexivas y creativas, que son esenciales para el perfil del futuro docente comprometido con una educación humanista e innovadora.

La integración de competencias, resultados, actividades y evidencias ayuda a transitar hacia un análisis más profundo en la siguiente sección de este capítulo, donde se exa-

minarán los logros alcanzados y el impacto formativo de la experiencia. A partir de esta reflexión, se sientan las bases para evaluar cómo las estrategias aplicadas favorecieron el aprendizaje significativo, la motivación y la autonomía estudiantil. Además, queda abierta la posibilidad de seguir mejorando la práctica docente desde un enfoque crítico, reflexivo y centrado en el estudiante como protagonista del proceso educativo.

Con este cierre, se consolida la coherencia entre teoría, práctica y reflexión, mostrando que la experiencia no fue un hecho aislado, sino un proceso formativo integral que se enlaza de manera orgánica con los objetivos del currículo y con el perfil de egreso de la carrera. Esta integración reafirma el valor de la práctica docente como un espacio de construcción de saberes y de transformación educativa.

2.4. Ecosistema estratégico. Estrategia y relaciones

Al integrar los aprendizajes teóricos y las competencias curriculares propuestas, este apartado marca el cierre del vínculo entre la fundamentación conceptual y su aplicación en la práctica educativa. Las estrategias implementadas permitieron que los saberes adquiridos trascendieran el aula y se transformaran en experiencias significativas para los participantes. Durante este proceso, la planificación, la ejecución colaborativa y la evaluación continua se consolidaron como pilares orientadores de cada acción. De este modo, el currículo dejó de ser una referencia abstracta para convertirse en una herramienta dinámica, flexible y contextualizada que guio toda la experiencia pedagógica.

Este acápite presenta la secuencia estratégica que permitió llevar a la práctica los propósitos formativos definidos en la experiencia. Se describen las estrategias núcleo que guiaron el proceso, las estrategias de soporte que facilitaron su desarrollo y las estrategias de contingencia que respondieron a los imprevistos propios del contexto educativo. Cada paso operativo reflejó una toma de decisiones consciente y adaptativa, en la que la creatividad, la motivación y el trabajo cooperativo fueron esenciales. Este tránsito del diseño a la práctica muestra cómo la planificación se transformó en acción pedagógica concreta y significativa.

2.4.1. Identificación de estrategias núcleo

Entre las estrategias núcleo implementadas destacan el uso de la bitácora de aprendizaje, las estrategias basadas en la neurociencia educativa, la metacognición y el método

Cornell. Estas acciones fueron decisivas para fortalecer los procesos de lectura, escritura y reflexión crítica de los estudiantes. Cada una se articuló con el propósito de generar un aprendizaje más consciente, activo y significativo, donde los estudiantes se convirtieron en protagonistas de su propio proceso formativo, favoreciendo la autonomía, la memoria y la comprensión profunda.

La bitácora de aprendizaje se constituyó en la primera estrategia núcleo. Consistió en la elaboración semanal de registros reflexivos donde los estudiantes documentaban sus avances, dificultades y logros. Se desarrolló en tres fases: planificación de contenidos, redacción guiada y retroalimentación formativa. Este proceso permitió un seguimiento constante del progreso y la consolidación de hábitos de autoevaluación, conectando directamente con las estrategias de soporte como las tutorías y asesorías personalizadas (Biggs & Tang, 2011).

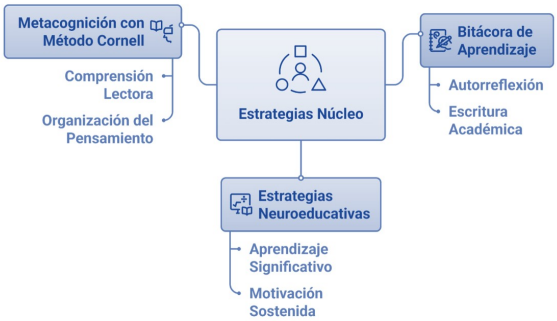
La segunda estrategia, basada en los principios de la neurociencia educativa, se centró en la activación emocional y la estimulación multisensorial durante las clases. Incluyó pasos como la creación de ambientes de aprendizaje positivos, el uso de dinámicas lúdicas y la aplicación de recursos visuales y auditivos. Estas acciones favorecieron la atención sostenida, la motivación intrínseca y la consolidación de aprendizajes duraderos, articulándose con las estrategias de contingencia como Educaplay y Mentimeter, que reforzaron el componente interactivo y participativo.

La tercera estrategia, la metacognición aplicada mediante el método Cornell, se desarrolló a través del uso de apuntes estructurados, resúmenes gráficos y preguntas guía. Esta técnica ayudó a los estudiantes a organizar la información, identificar ideas principales y generar conexiones conceptuales. La secuencia comprendió la presentación del método, la práctica guiada y la autoevaluación del propio proceso de aprendizaje, consolidando una comprensión más profunda y crítica de los temas abordados.

Conexión de las estrategias núcleo con los resultados de aprendizaje

De acuerdo a la Figura 2.5, cada una de las estrategias núcleo implementadas propició los resultados de aprendizaje previsto en la asignatura.

Figura 2.5: Estrategias nucleo y resultados de aprendizaje



Fuente: elaboración propia. Imagen generada por el autor con https://app.napkin.ai/

Como muestra la Figura 2.5, la bitácora de aprendizaje contribuyó al logro del resultado de aprendizaje orientado al desarrollo de la autorreflexión y la escritura académica. Se evidenció en la calidad de los registros elaborados, en la coherencia de las ideas expresadas y en la capacidad del estudiante para reconocer sus avances y áreas de mejora.

Las estrategias neuroeducativas potenciaron los resultados vinculados al aprendizaje significativo y la motivación sostenida. Se evidenciaron en la participación activa de los estudiantes, en su disposición al trabajo colaborativo y en la mejora de la retención de contenidos gracias a la estimulación sensorial y emocional.

La metacognición con el método Cornell fortaleció el resultado de aprendizaje relacionado con la comprensión lectora y la organización del pensamiento. Los productos obtenidos resúmenes, esquemas y análisis reflexivos mostraron un dominio más claro de los contenidos y una mejora en la gestión del conocimiento. Los estudiantes demostraron mayor autonomía al aplicar el método de forma independiente, integrando pensamiento crítico y habilidades cognitivas superiores.

En conjunto, estas estrategias articularon la secuencia operativa que dio solidez al núcleo pedagógico de la experiencia. La bitácora promovió la reflexión constante, la neurociencia aportó el componente emocional y motivacional, mientras que la metacognición y el método Cornell estructuraron el pensamiento y la organización del aprendizaje. Su integración permitió mantener la coherencia entre el diseño curricular y la práctica educativa, haciendo del aula un espacio dinámico, reflexivo y centrado en el estudiante. Como señala Carlino (2005), la escritura y la reflexión se consolidaron como prácticas socia-

les que impulsan la construcción de conocimiento, evidenciando que aprender implica también comprender, sentir y transformar.

2.4.2. Estrategias de soporte aplicadas

Entre las estrategias de soporte que hicieron posible la experiencia se encuentran las asesorías en clase, las actividades de motivación, los diarios de campo y las tutorías semanales. Cada una cumplió una función clave al brindar acompañamiento, seguimiento y retroalimentación constante al proceso formativo. Además, permitieron sostener la aplicación de las estrategias núcleo, garantizando un entorno de aprendizaje colaborativo, reflexivo y sostenido en el tiempo.

Las asesorías en clase constituyeron un soporte fundamental, pues ofrecieron espacios personalizados de orientación y acompañamiento pedagógico. Este soporte consistió en sesiones de diálogo y revisión de avances donde los estudiantes podían resolver dudas, compartir sus experiencias y recibir retroalimentación directa. Se aplicó de forma continua y permitió ajustar las estrategias según las necesidades detectadas, fortaleciendo el vínculo entre el docente y los participantes (Fullan, 2007).

Las actividades de motivación representaron un soporte emocional y actitudinal para mantener el interés y la disposición hacia el aprendizaje. Estas incluyeron dinámicas lúdicas, ejercicios de activación cognitiva y reconocimientos simbólicos al esfuerzo de los estudiantes. Su aplicación contribuyó a crear un ambiente positivo y estimulante que favoreció la participación activa y la autoconfianza, elementos indispensables para la sostenibilidad del proyecto.

Los diarios de campo funcionaron como un registro reflexivo y analítico de la práctica pedagógica. En ellos se documentaron observaciones, reacciones y aprendizajes significativos de cada sesión. Este soporte facilitó la sistematización de la experiencia, permitiendo identificar patrones, avances y áreas de mejora. Además, sirvió como evidencia del impacto de las estrategias núcleo y como insumo para la evaluación final del proceso.

Finalmente, las tutorías semanales brindaron un espacio de acompañamiento más cercano y continuo. Estas sesiones permitieron monitorear el progreso individual, atender necesidades específicas y reforzar la aplicación de los métodos aprendidos. La función principal de este soporte fue garantizar la continuidad y coherencia de las acciones pedagógicas, fortaleciendo la autonomía y la autorregulación del aprendizaje.

Conexión de las estrategias de soporte con las estrategias núcleo

Las estrategias núcleo se potenciaron gracias al respaldo de los soportes. La bitácora de aprendizaje se fortaleció mediante los diarios de campo y las tutorías semanales, que ofrecieron orientación y seguimiento para sostener una escritura reflexiva constante. Las estrategias de neurociencia se complementaron con las actividades de motivación, que activaron procesos emocionales y cognitivos necesarios para mantener la atención y el compromiso del grupo. Por su parte, la metacognición y el método Cornell hallaron soporte en las asesorías en clase, donde los estudiantes recibieron acompañamiento para mejorar la organización de ideas y la comprensión profunda de los contenidos. Como plantea Bolívar (2025), una cultura institucional basada en la colaboración resulta esencial para sostener innovaciones pedagógicas, y en este caso fue determinante para el éxito de la experiencia.

En conjunto, las estrategias de soporte garantizaron que la innovación no solo se implementara, sino que se mantuviera viva y sostenible a lo largo del proceso. Las asesorías, los diarios de campo, las actividades de motivación y las tutorías semanales conformaron una red de acompañamiento que dio sentido, continuidad y coherencia a las estrategias núcleo. Sin estos apoyos, la experiencia habría carecido del andamiaje necesario para sostener el aprendizaje colaborativo y reflexivo. Tal como plantea Wenger (1998), el aprendizaje florece dentro de comunidades de práctica donde el intercambio, la orientación y el apoyo mutuo se convierten en la base de toda transformación educativa.

2.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas

Entre los principales imprevistos que enfrentamos estuvieron las limitaciones tecnológicas de algunos estudiantes, la variabilidad en la asistencia y participación durante las sesiones, la dificultad para mantener la motivación sostenida en actividades prolongadas y los ajustes de tiempo en la planificación inicial. Estos obstáculos surgieron de forma inesperada, poniendo a prueba la flexibilidad del proceso pedagógico y la capacidad de respuesta inmediata del equipo docente.

Cuando surgieron limitaciones tecnológicas que dificultaban la participación activa de algunos estudiantes, se aplicaron herramientas digitales de bajo consumo y fácil acceso, como Wordwall y Mentimeter. Esta estrategia permitió adaptar las actividades interactivas sin comprometer la calidad del aprendizaje. Los estudiantes pudieron continuar

trabajando desde distintos dispositivos, garantizando la inclusión y la continuidad de la experiencia, lo que fortaleció su sentido de pertenencia (R. E. Stake, 1999).

Ante la variabilidad en la asistencia y participación, se aplicó una estrategia de contingencia basada en el uso de Educaplay para crear actividades asincrónicas que los estudiantes podían realizar fuera del aula. Esto permitió que quienes no pudieron asistir mantuvieran el ritmo del proceso, accediendo a los contenidos y retroalimentaciones de manera flexible. Esta medida fue esencial para sostener el compromiso y la coherencia del aprendizaje colectivo.

Frente a la falta de motivación sostenida en ciertos momentos del proyecto, se implementaron sesiones dinámicas mediante Quizziz, que introdujeron la gamificación como elemento motivador. Las actividades tipo quiz generaron entusiasmo, sana competencia y participación espontánea. Este cambio de enfoque revitalizó el interés del grupo, reforzando la atención y la memoria, elementos clave en el enfoque neuroeducativo.

Finalmente, los ajustes de tiempo en la planificación se abordaron reorganizando las actividades en módulos breves y priorizando los objetivos más relevantes. Esta flexibilidad permitió mantener la coherencia del proceso sin sobrecargar a los estudiantes, asegurando la culminación efectiva de las tareas y la consolidación de los aprendizajes previstos.

Conexión de las estrategias de contingencia con los logros

Gracias a estas contingencias, fue posible sostener el logro de los resultados de aprendizaje relacionados con la autonomía, la comprensión lectora y la escritura reflexiva. El uso de herramientas digitales interactivas mantuvo la conexión entre los participantes y las estrategias núcleo, permitiendo que la bitácora, la metacognición y el método Cornell continuaran desarrollándose sin interrupciones. Las contingencias garantizaron que el aprendizaje siguiera siendo significativo, participativo y flexible, reafirmando la validez de la experiencia incluso ante escenarios imprevistos (Yin, 2014). En consecuencia, los estudiantes no solo alcanzaron las metas propuestas, sino que fortalecieron su capacidad de adaptación y resiliencia frente a las dificultades.

Estos episodios dejaron como aprendizaje que la innovación educativa requiere flexibilidad, apertura y capacidad de respuesta constante. Enfrentar los imprevistos con creatividad permitió reafirmar que los desafíos no representan retrocesos, sino oportunidades para mejorar las prácticas docentes y fortalecer la cohesión del grupo. Las contingencias demostraron que el éxito de una experiencia no depende solo de su planificación, sino de

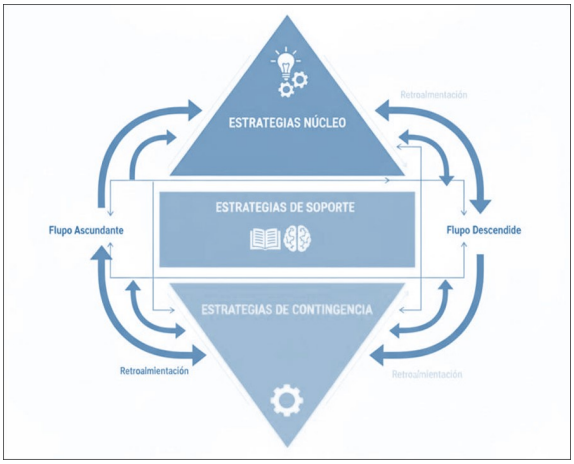
la habilidad para reinventarla en función del contexto y las necesidades de los estudiantes. Tal como sostiene Fullan (2007), el cambio educativo genuino se construye en la acción, aprendiendo a transformar las dificultades en parte del proceso formativo.

2.4.4. Arquitectura del sistema estratégico

Las estrategias núcleo se sostuvieron sobre una base sólida conformada por los soportes institucionales y pedagógicos, mientras que las estrategias de contingencia actuaron como un marco flexible que permitió responder a los imprevistos sin perder el rumbo del aprendizaje. Las bitácoras, la metacognición y la neurociencia educativa se fortalecieron gracias a las asesorías, diarios de campo y tutorías semanales, que mantuvieron el acompañamiento constante. A su vez, las herramientas digitales como Quizzizz, Educaplay y Mentimeter aseguraron la continuidad del proceso ante dificultades tecnológicas o de motivación. En conjunto, estas tres capas se vincularon dinámicamente, configurando un ecosistema de enseñanza-aprendizaje flexible, adaptativo y coherente.

El ecosistema estratégico puede entenderse como un engranaje pedagógico donde cada componente cumple una función específica, pero interdependiente (Figura 2.6. En la cúspide se encuentran las estrategias núcleo, las cuales movilizaron el aprendizaje significativo y la reflexión crítica de los estudiantes. Estas fueron sostenidas por las estrategias de soporte, que actuaron como la estructura de base para garantizar la continuidad, la motivación y el acompañamiento docente. Sin embargo, este engranaje necesitó flexibilidad para enfrentar la incertidumbre, y allí intervinieron las estrategias de contingencia, que aportaron dinamismo, innovación y adaptabilidad (Bryson, 2018).

Figura 2.6: Diagrama del sistema estrategico



Fuente: elaboración propia. Imagen generada por el autor mediante https://gemini.google.com/app/

Como puede verse en la Figura 2.6, el sistema estratégico se concibe como un ecosistema de enseñanza-aprendizaje flexible, adaptativo y coherente, modelado como un engranaje pedagógico donde la fortaleza reside en el equilibrio y la interdependencia de sus partes constitutivas, que serían las siguientes:

- **Estrategias Núcleo (La Cúspide y Dirección):** Se encuentran en la cúspide superior del diagrama, actuando como el elemento que dirige y orienta todo el proceso.
- **Estrategias de Soporte (El Nivel Intermedio y la Estabilidad):** Se sitúan en el nivel intermedio, sirviendo como la estructura de base que sostiene y articula el trabajo cotidiano, para garantizar la continuidad, la motivación y el acompañamiento constante docente.
- **Estrategias de Contingencia (La Base Flexible y la Adaptación):** Conforman la base del triángulo invertido, actuando como el cimiento flexible y el marco de acción ante la incertidumbre. Busca garantizar la estabilidad y la capacidad de adaptación del sistema frente a imprevistos tecnológicos, dificultades de motivación o momentos de crisis. Aportan dinamismo e innovación.

En la práctica, el proceso fluyó de manera ascendente y descendente: las estrategias núcleo impulsaron la acción pedagógica, las de soporte mantuvieron la estabilidad y las

de contingencia intervinieron en momentos de crisis o reajuste. Este flujo permitió mantener la coherencia entre el diseño inicial y la práctica real, mostrando que la experiencia no fue un conjunto de acciones aisladas, sino una red viva en permanente construcción, donde cada decisión dialogó con el contexto y las necesidades de los estudiantes. Las estrategias núcleo no podrían sostenerse sin los apoyos constantes ni responder eficazmente a los desafíos sin las contingencias tecnológicas y metodológicas (Checkland, 1999). En conjunto, la arquitectura estratégica se comporta como una red interdependiente, donde cada capa se retroalimenta de las demás para mantener la coherencia, la continuidad y la innovación educativa.

En conjunto, esta arquitectura estratégica muestra que la experiencia fue un sistema articulado capaz de adaptarse, sostenerse y evolucionar dentro de la práctica pedagógica. La integración de las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia conformó un entramado coherente que permitió pasar del diseño teórico a la acción transformadora. Más que una secuencia de métodos, se construyó un ecosistema vivo, donde cada decisión dialogó con el contexto, el estudiante y los propósitos de aprendizaje. Tal como plantea Morin (1999), el pensamiento complejo invita a reconocer que todo proceso educativo es un sistema de interacciones, donde la flexibilidad, la colaboración y la reflexión son los ejes que dan sentido a la innovación.

2.4.5. Justificación del logro de competencias

Las estrategias aplicadas constituyeron el entramado que permitió alcanzar las competencias curriculares propuestas, al articular de manera coherente las acciones de planificación, ejecución y evaluación desarrolladas durante la experiencia. Cada estrategia desde la animación lectora, la escritura creativa y el trabajo colaborativo se integró como parte de un proceso continuo y reflexivo orientado al desarrollo de habilidades comunicativas, pedagógicas y sociales. De este modo, no fueron acciones aisladas, sino medios que dieron sentido al aprendizaje y posibilitaron la construcción de saberes significativos, tanto en los estudiantes beneficiarios como en los participantes del proyecto.

La competencia comunicativa se fortaleció mediante estrategias de lectura expresiva, diálogo literario y producción escrita creativa, que incentivaron la comprensión profunda de textos y la capacidad de expresar ideas con claridad y originalidad. Estas acciones fueron decisivas para mejorar la fluidez verbal y la coherencia discursiva de los participantes. Las evidencias de este logro se reflejan en los textos producidos, las exposiciones orales y

la motivación observada en los espacios de lectura compartida, demostrando que el aprendizaje fue significativo y funcional. Según Zabalza (2003), las competencias se consolidan cuando el saber, el saber hacer y el saber ser se integran en la práctica educativa.

La competencia pedagógica se consolidó mediante el diseño y la aplicación de actividades didácticas centradas en el neuroaprendizaje y la participación activa. Estrategias como los talleres lúdicos, las dinámicas multisensoriales y las secuencias de animación lectora permitieron que los futuros docentes articularan teoría y práctica, desarrollando capacidades de planificación, mediación y evaluación del aprendizaje. Las evidencias más relevantes se hallan en los informes reflexivos, registros fotográficos y observaciones de aula, que muestran la apropiación de recursos metodológicos pertinentes y creativos. En línea con Zabalza (2003), este proceso demostró que la competencia docente emerge cuando el conocimiento se contextualiza en la acción educativa.

La competencia investigativa se logró mediante la observación sistemática, el registro de evidencias y la reflexión sobre los resultados obtenidos en el campo de acción. Estrategias como las bitácoras de campo, las entrevistas y el análisis de experiencias facilitaron la comprensión de la realidad educativa y la formulación de propuestas de mejora. Las evidencias se expresan en los reportes analíticos y en las conclusiones de la sistematización, donde se evidencia la capacidad de interpretar, argumentar y proponer. Tal como señala Zabalza (2003), la competencia investigativa es esencial en un currículo orientado al desarrollo integral y la innovación pedagógica.

En conjunto, el ecosistema estratégico descrito aseguró que las competencias curriculares definidas se alcanzaran de manera sostenible y coherente con los propósitos formativos de la carrera. La articulación entre teoría, práctica y reflexión crítica permitió que la experiencia trascendiera lo operativo, generando aprendizajes transferibles a otros contextos educativos. Este proceso validó la pertinencia curricular de la propuesta, al demostrar que las estrategias implementadas respondieron a las demandas reales del entorno educativo y promovieron el desarrollo integral de los futuros docentes. Como señala Barnett (2001), la formación para la complejidad requiere de escenarios auténticos donde las competencias se construyen en la acción y se consolidan en la reflexión.

2.5. Evaluación: indicadores, instrumentos, análisis

Habiendo descrito el ecosistema estratégico que sustentó la experiencia, considero que cada acción pedagógica implementada respondió a un propósito claro: fomentar aprendi-

zajes activos, significativos y contextualizados, como señalan Biggs y Tang (2011) en su modelo de alineación constructiva. La articulación de estrategias, acompañamiento constante y retroalimentación formativa generó un ambiente que favoreció la reflexión y la construcción conjunta del conocimiento.

Tal como afirma Casanova (1999), toda propuesta formativa requiere ser revisada con profundidad para comprender su alcance y sentido. Por ello, es oportuno dar paso al proceso evaluativo que permitirá contrastar lo planificado con lo alcanzado, asegurando así una lectura integral y honesta del camino recorrido.

Iniciar el apartado de evaluación representa un momento clave, pues aquí se presentan los instrumentos y criterios que permitieron verificar los resultados alcanzados en el proceso formativo. Siguiendo a Scriven (1991), evaluar implica generar un juicio fundamentado basado en evidencias fiables. En este sentido, la evaluación no solo busca medir, sino comprender transformaciones, avances y desafíos vividos.

Tal como plantea R. Stake (1995), es a través de la observación sistemática y el análisis interpretativo que se otorga credibilidad a los hallazgos. Por ello, se detallan a continuación los instrumentos utilizados y la manera en que estos permitieron valorar el desarrollo de competencias y aprendizajes significativos.

2.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados

Los instrumentos de evaluación utilizados para el desarrollo de la experiencia de sistematización fueron los siguientes:

- Lista de cotejo
- Rúbrica analítica
- Diario reflexivo
- Entrevista semiestructurada

Cada instrumento se integró dentro de una estrategia evaluativa coherente con los principios de la evaluación formativa y auténtica, en la que la observación, la reflexión y la valoración integral del desempeño constituyeron ejes fundamentales. De este modo, la evaluación no se concibió como un evento aislado, sino como un proceso continuo de retroalimentación y mejora, articulado con las competencias del perfil de egreso y con la naturaleza investigativa de la experiencia.

Lista de cotejo

Este instrumento permitió registrar la asistencia, la participación y el cumplimiento de actividades. En coherencia con Casanova (1999), la observación sistemática posibilita una evaluación objetiva, continua y contextualizada. La lista de cotejo se aplicó en cada sesión de trabajo, generando evidencias cuantificables sobre el compromiso estudiantil. Asimismo, facilitó la retroalimentación oportuna y el ajuste de estrategias pedagógicas en función del progreso individual y grupal.

Rúbrica analítica

La rúbrica se utilizó para valorar los productos escritos y las presentaciones orales de manera clara, transparente y formativa. Las rúbricas constituyen herramientas que orientan el aprendizaje al ofrecer criterios explícitos y compartidos de evaluación. En esta experiencia, permitió valorar la organización de ideas, la argumentación, el manejo de fuentes y la aplicación de normas APA, asegurando coherencia entre el proceso y el producto. La evidencia surgió de los trabajos entregados, que fueron evaluados según los criterios comunicados al inicio del módulo. Además, su uso favoreció el aprendizaje autorregulado, al permitir que los estudiantes comprendieran sus niveles de desempeño y áreas de mejora.

Diario reflexivo

Inspirado en Schön (1983), el diario reflexivo promovió la escritura metacognitiva y el pensamiento crítico. Cada estudiante registró semanalmente sus aprendizajes, dificultades y estrategias de superación, construyendo una narrativa personal del proceso formativo. Este instrumento posibilitó analizar la evolución de la conciencia del aprendizaje, así como los modos en que los participantes integraron teoría y práctica. A partir de estos registros emergieron evidencias de autorregulación, autonomía y comprensión profunda de los contenidos.

Entrevista semiestructurada

Al concluir la experiencia, se aplicaron entrevistas semiestructuradas orientadas a recuperar las percepciones y emociones asociadas al proceso de aprendizaje. Según R. Stake (1995), comprender la voz del participante otorga credibilidad y densidad interpretativa a

la evaluación cualitativa. Las entrevistas permitieron identificar transformaciones actitudinales y cognitivas que no siempre son visibles en los instrumentos escritos. La evidencia se sustentó en grabaciones y notas de campo, las cuales sirvieron para contrastar los resultados y enriquecer la triangulación de datos.

Justificación de la pertinencia de los instrumentos

Los instrumentos seleccionados fueron pertinentes porque integraron enfoques formativo, reflexivo y participativo, respondiendo al principio de triangulación metodológica planteado por R. Stake (1995) y Yin (2014). Cada uno aportó un tipo de evidencia distinto (cuantitativa, cualitativa y narrativa), permitiendo observar el proceso desde múltiples perspectivas.

La lista de cotejo garantizó el seguimiento continuo y la objetividad del desempeño observable. La rúbrica analítica facilitó la coherencia entre criterios y resultados, evitando arbitrariedades. El diario reflexivo ofreció acceso al pensamiento y la autorregulación del estudiante, mientras que la entrevista semiestructurada profundizó en la interpretación del sentido y la experiencia vivida.

Como advierte Scriven (1991), la evaluación debe equilibrar la medición con la comprensión, y en esta experiencia se logró integrar ambos enfoques. El proceso evaluativo no se limitó a calificar, sino que funcionó como dispositivo de aprendizaje, orientado al desarrollo de competencias comunicativas, investigativas y metacognitivas.

En síntesis, los instrumentos aplicados dotaron de solidez y credibilidad al proceso evaluativo. La triangulación de información fortaleció la validez de los resultados y permitió reconocer logros, debilidades y oportunidades de mejora. Como señala R. Stake (1995), el valor de la evaluación radica en su capacidad para generar comprensión y transformación, no solo en sus resultados numéricos.

El uso articulado de estos instrumentos posibilitó una mirada integral del aprendizaje, donde los datos cuantificables se complementaron con la interpretación cualitativa y la reflexión crítica. Esta combinación aseguró que el proceso fuera ético, coherente y humanizado, centrado en el crecimiento del estudiante y en la mejora continua de la práctica docente.

2.5.2. Indicadores y criterios de validez

Para garantizar una evaluación integral del proceso de aprendizaje y su coherencia con las competencias curriculares, se aplicaron los siguientes indicadores:

- Coherencia y estructura del texto.
- Uso adecuado de fuentes y normas APA.
- Participación activa y trabajo colaborativo.
- Capacidad reflexiva.
- Motivación y compromiso.

Estos indicadores fueron seleccionados con base en criterios teóricos y pedagógicos ampliamente respaldados, que aseguran la correspondencia entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que el estudiante demuestra en su desempeño (Biggs & Tang, 2011). De esta forma, la evaluación se orientó a medir tanto el desarrollo de competencias cognitivas como la evolución de actitudes y disposiciones personales hacia el aprendizaje.

Coherencia y estructura del texto

Este indicador permitió valorar la organización, claridad y cohesión del discurso académico, siguiendo los aportes de Cassany (2006). A través de la rúbrica analítica se analizaron la progresión temática, el uso de conectores y la construcción argumentativa. Las evidencias provinieron de los informes y entregables digitales elaborados por los estudiantes. Los resultados reflejaron una mejora progresiva en la escritura académica, evidenciando comprensión de las convenciones del género y capacidad para estructurar ideas con lógica y precisión.

Uso adecuado de fuentes y normas APA

Con base en Carlino (2005), se revisó el uso ético y riguroso de las fuentes, así como la correcta aplicación de las normas APA. Este indicador fue clave para promover la honestidad académica y la apropiación crítica de la información. Las rúbricas y las observaciones en los textos evidenciaron un progreso en la citación y en la formulación de referencias, mostrando mayor dominio del proceso de documentación y una conciencia ética en el manejo de la información.

Participación activa y trabajo colaborativo

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), este indicador valoró la interacción como medio esencial para el aprendizaje significativo. La lista de cotejo y la observación directa permitieron identificar niveles de participación, disposición al diálogo y capacidad para contribuir al trabajo grupal. La evidencia mostró un incremento en la participación constructiva, donde los estudiantes asumieron roles proactivos en la construcción del conocimiento colectivo y en la resolución de tareas conjuntas.

Capacidad reflexiva

En correspondencia con Schön (1983), este indicador midió la habilidad de los estudiantes para analizar su propio proceso de aprendizaje. El diario reflexivo constituyó la principal fuente de evidencia, mostrando la manera en que los participantes identificaron aciertos, dificultades y estrategias de mejora. Esta práctica consolidó la metacognición, promoviendo la autorregulación y la transferencia del aprendizaje a otros contextos formativos.

Motivación y compromiso

Siguiendo los postulados de Deci y Ryan (2000), este indicador se centró en las actitudes, la constancia y la disposición al aprendizaje. Las evidencias surgieron de la observación de la asistencia, el cumplimiento de tareas y la actitud ante los desafíos. Los resultados evidenciaron un nivel alto de motivación intrínseca, favorecida por la pertinencia de las actividades y por el acompañamiento continuo. El compromiso se reflejó en la perseverancia y en la responsabilidad mostrada en la ejecución de las actividades.

Criterios de validez

La validez del proceso evaluativo se garantizó mediante la triangulación de información, la coherencia entre los indicadores y las competencias del currículo, y el uso combinado de instrumentos complementarios, siguiendo las orientaciones de R. Stake (1995) y Yin (2014). Este enfoque permitió contrastar los resultados obtenidos desde diversas fuentes (cuantitativas y cualitativas), generando un panorama más completo y fiable del aprendizaje logrado.

Asimismo, los criterios de evaluación se comunicaron de manera anticipada, lo que promovió la transparencia y fortaleció la autonomía del estudiante, quien conoció desde el inicio los parámetros de desempeño esperados. Tal como subraya Biggs y Tang (2011), la claridad en los criterios fomenta la alineación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, asegurando la validez constructiva del proceso.

Por otra parte, la revisión sistemática de los instrumentos permitió ajustar posibles inconsistencias y asegurar la correspondencia entre la evidencia empírica y los objetivos formativos. De esta forma, la validez no se concibió únicamente como un aspecto técnico, sino como un principio ético que otorga legitimidad al proceso evaluativo (Casanova, 1999).

En conjunto, los indicadores y criterios de validez adoptados permitieron construir un juicio evaluativo fundamentado y coherente con las metas formativas del proyecto. Como advierte Scriven (1991), la evaluación debe ser comprensiva y ética, basada en evidencias claras y significativas. En este sentido, el sistema de indicadores contribuyó a fortalecer el rigor analítico, a sustentar las conclusiones y a reconocer los aprendizajes logrados con equidad y objetividad.

El análisis de los datos confirmó que los indicadores seleccionados midieron dimensiones esenciales del proceso (cognitivas, procedimentales y actitudinales), garantizando así una lectura completa de la experiencia. Gracias a esta articulación, la evaluación se consolidó como una herramienta de comprensión y transformación pedagógica, reafirmando la coherencia entre los objetivos planteados, las estrategias desarrolladas y los resultados alcanzados.

2.5.3. Análisis preliminar de evidencias

Las evidencias recogidas durante la experiencia provinieron de diversas fuentes e instrumentos: observaciones directas, diarios reflexivos, entrevistas semiestructuradas, listas de cotejo, trabajos escritos y productos colaborativos. Esta diversidad de datos permitió abordar el proceso formativo desde una perspectiva multidimensional, combinando elementos cognitivos, actitudinales y comunicacionales.

De acuerdo con R. Stake (1995), la riqueza de una evaluación cualitativa radica en la posibilidad de triangular las fuentes de información para construir una comprensión más profunda del fenómeno educativo. En ese sentido, las evidencias no se consideraron simples registros, sino representaciones interpretativas del aprendizaje en acción, que

reflejaron la evolución del pensamiento, las emociones y las interacciones de los participantes.

Asimismo, los productos académicos elaborados (como informes, bitácoras y materiales didácticos) funcionaron como testimonios del proceso formativo, evidenciando el tránsito de los estudiantes desde una participación inicial más receptiva hacia una actuación crítica, creativa y autónoma.

Organización de evidencias

Para organizar las evidencias, construí un sistema de categorías temáticas vinculado con los principales ejes del desempeño académico, la participación activa y la reflexión crítica. Este proceso analítico se desarrolló mediante técnicas de codificación y categorización basadas en las orientaciones de Miles et al. (2014), lo cual permitió pasar de los datos descriptivos a interpretaciones significativas.

La primera fase consistió en la codificación inicial, identificando palabras clave y expresiones recurrentes en los textos de los estudiantes. Posteriormente, se agruparon las unidades de análisis en patrones emergentes, que dieron lugar a categorías tales como autonomía, pensamiento crítico, autorregulación y colaboración.

En la última fase, se elaboraron matrices comparativas que facilitaron la visualización de relaciones entre categorías, estudiantes y actividades. Este procedimiento permitió reconocer la coherencia interna del proceso y las variaciones en los niveles de desempeño, asegurando la trazabilidad de la información.

Identificación de patrones

El análisis preliminar reveló varios patrones significativos. En primer lugar, se evidenció un incremento sostenido en la capacidad reflexiva y metacognitiva, observable en la profundidad de los diarios y en la calidad argumentativa de las entrevistas. Los estudiantes mostraron progresos en la identificación de sus propios estilos de aprendizaje y en la formulación de estrategias personales para mejorar su desempeño.

En segundo lugar, se observó una mayor participación y colaboración en los espacios de trabajo grupal. Los registros de observación y las listas de cotejo indicaron que los estudiantes pasaron de una interacción dependiente del docente a una colaboración más horizontal y autorregulada, en línea con la concepción sociocultural del aprendizaje propuesta por Vygotsky (1978).

Finalmente, se constató una mejora en la escritura académica, tanto en la organización de los textos como en la argumentación y el uso adecuado de fuentes. Como señala Creswell (2012), los patrones emergentes en el análisis cualitativo reflejan transformaciones reales en la comprensión y en la práctica, lo que en este caso evidenció la apropiación progresiva de competencias comunicativas y reflexivas.

Un ejemplo ilustrativo de este avance se refleja en el testimonio de un participante que expresó:

> *"Al inicio me costaba organizar mis ideas, pero ahora siento que puedo escribir con más claridad y sustentar mis argumentos."*

Este tipo de evidencia demuestra la toma de conciencia metacognitiva y el desarrollo de habilidades comunicativas que van más allá del cumplimiento técnico. De igual modo, otros estudiantes destacaron el valor del trabajo cooperativo, afirmando que las dinámicas grupales y el intercambio de ideas facilitaron la comprensión de los contenidos y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Estos testimonios corroboran lo que R. Stake (1995) denomina validez experiencial, es decir, la verificación del aprendizaje a partir de la experiencia vivida y narrada por los propios participantes, otorgando profundidad interpretativa a los hallazgos.

En síntesis, el análisis preliminar de evidencias permitió comprender el impacto formativo de la experiencia y reconocer avances tangibles en el desarrollo de competencias investigativas, comunicativas y reflexivas. Las categorías emergentes confirmaron la efectividad de las estrategias aplicadas —especialmente la bitácora, la rúbrica y el diario reflexivo— como herramientas de aprendizaje significativo.

Asimismo, la triangulación de los datos fortaleció la validez interna del proceso y permitió identificar áreas de mejora, como la necesidad de profundizar en la escritura académica y en la planificación autónoma de tareas.

De acuerdo con Biggs y Tang (2011), una evaluación eficaz no se limita a verificar logros, sino que orienta la transformación continua del proceso formativo. Desde esta perspectiva, el análisis de evidencias se constituyó en un espacio de reflexión y reconstrucción pedagógica, reafirmando la coherencia entre los objetivos de la experiencia, las estrategias implementadas y los resultados obtenidos.

2.5.4. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

Validez

La validez del proceso evaluativo se garantizó mediante la triangulación de instrumentos, la revisión cruzada de evidencias y el registro sistemático de la información, conforme a las orientaciones metodológicas de Yin (2014) y R. Stake (1995). Este enfoque permitió verificar la coherencia entre los resultados observados, los objetivos planteados y las competencias curriculares propuestas, asegurando que las conclusiones se sustentaran en datos verificables y no en apreciaciones subjetivas.

Además, se implementó una validación progresiva, en la que las evidencias recolectadas se contrastaron de forma continua con los criterios establecidos en las rúbricas, las listas de cotejo y los diarios reflexivos. Esta práctica favoreció la consistencia interna del proceso y reforzó la transparencia de los juicios emitidos.

La validez también se abordó desde una perspectiva ética. Como advierte Casanova (1999), evaluar con validez implica reconocer las condiciones reales del contexto y garantizar que los instrumentos sean pertinentes y accesibles para todos los participantes. En coherencia con ello, se cuidó que los criterios fueran explícitos, comunicados oportunamente y aplicados de manera equitativa.

Por tanto, la validez en esta experiencia no solo se concibió como una dimensión técnica del diseño evaluativo, sino como una condición epistemológica y ética, orientada a asegurar la legitimidad de las conclusiones y la credibilidad de los resultados.

Sesgos

Durante el proceso evaluativo se identificaron posibles fuentes de sesgo, entre ellas la autoevaluación positiva por parte de algunos estudiantes y la tendencia a sobrevalorar los avances personales. Para minimizar este riesgo, se incorporaron múltiples fuentes de información (entrevistas, diarios reflexivos, observaciones y productos escritos), siguiendo las recomendaciones de Maxwell (2013) sobre la necesidad de triangulación y contraste de perspectivas.

Asimismo, se promovió la reflexión crítica guiada como estrategia de autorregulación, animando a los estudiantes a reconocer tanto sus logros como sus limitaciones. Esta práctica no solo redujo la posibilidad de sesgos de confirmación, sino que fortaleció la honestidad académica y la conciencia metacognitiva.

Por otra parte, el rol del evaluador-docente se analizó de forma reflexiva para evitar interpretaciones parciales o juicios valorativos no fundamentados. R. Stake (1995) enfatiza que el investigador educativo debe situarse en un plano de observación interpretativa y empática, donde el juicio evaluativo se construye a partir de la comprensión del contexto más que de la imposición de criterios externos. En consonancia con este principio, el proceso de análisis se apoyó en evidencias documentales objetivas y en la revisión colaborativa con los participantes.

Factibilidad

En términos de factibilidad, el proceso presentó algunos desafíos logísticos y de tiempo. La ejecución simultánea de actividades de aprendizaje, recolección de datos y retroalimentación demandó una gestión eficiente del cronograma. Sin embargo, la planificación anticipada, la flexibilidad metodológica y la motivación del grupo permitieron cumplir con las etapas previstas sin afectar la calidad del proceso.

Patton (2002) sostiene que una evaluación es factible cuando logra adaptarse a las condiciones reales sin perder su rigor ni su propósito formativo. En este sentido, la experiencia demostró que la factibilidad depende no solo de los recursos disponibles, sino también de la capacidad de coordinación y del compromiso de los actores involucrados.

Además, la integración de herramientas digitales (Educaplay, Mentimeter y Quizziz) facilitó la gestión del tiempo y la accesibilidad, permitiendo mantener la participación activa de los estudiantes incluso en contextos de limitaciones tecnológicas. Esta adaptabilidad metodológica reafirmó el carácter innovador y sostenible de la experiencia.

En síntesis, la reflexión sobre la validez, los sesgos y la factibilidad permitió consolidar un proceso evaluativo ético, riguroso y coherente con la práctica pedagógica. Las estrategias implementadas garantizaron la transparencia, la confiabilidad y la pertinencia del sistema de evaluación, fortaleciendo el valor interpretativo de los resultados obtenidos.

Aunque se presentaron limitaciones inherentes al contexto educativo, particularmente en tiempo y recursos, la flexibilidad operativa y el compromiso del grupo aseguraron la continuidad del proceso y la calidad de las evidencias recolectadas. Como afirma Fullan (2007), la mejora educativa surge de la reflexión sobre la acción, y este análisis contribuyó precisamente a reorientar la práctica hacia una comprensión más profunda del aprendizaje y la enseñanza.

En consecuencia, la evaluación se configuró como un ejercicio de autorreflexión profesional y crecimiento docente, evidenciando que la validez y la factibilidad no son solo condiciones técnicas, sino también fundamentos éticos de toda innovación educativa sostenible.

2.5.5. Cierre integrador de la evaluación

El proceso evaluativo confirmó que la experiencia educativa alcanzó de manera efectiva los propósitos formativos planteados. Los resultados evidenciaron un fortalecimiento sustantivo de las competencias comunicativas, reflexivas y colaborativas, así como un avance en la capacidad de análisis crítico y en el pensamiento autónomo de los estudiantes.

En coherencia con Biggs y Tang (2011), la evaluación permitió verificar que la alineación entre estrategias, resultados de aprendizaje y evidencias generó un entorno donde los estudiantes no solo reprodujeron información, sino que construyeron conocimiento desde la reflexión y la práctica. El uso combinado de instrumentos cualitativos y cuantitativos facilitó una comprensión holística del proceso formativo, garantizando la validez y la coherencia del sistema de evaluación.

De igual modo, se constató que la aplicación de la bitácora de aprendizaje, las rúbricas analíticas y los diarios reflexivos fortaleció la autorregulación, el sentido crítico y la apropiación del conocimiento. Estas herramientas, articuladas entre sí, funcionaron como medios de mediación pedagógica que transformaron la evaluación en un espacio de aprendizaje en sí misma.

Reconocimiento de límites

Pese a los resultados favorables, el proceso también permitió identificar algunos límites y aspectos susceptibles de mejora. Entre ellos, se destaca la necesidad de mayor tiempo para el acompañamiento individualizado, especialmente en la retroalimentación de productos escritos y en el fortalecimiento de estrategias de búsqueda y análisis de información académica.

Asimismo, se observó que algunos estudiantes requirieron apoyo adicional en la gestión del tiempo y en la planificación de tareas autónomas, lo cual evidencia la importancia de integrar con mayor profundidad estrategias de autogestión del aprendizaje en futuras experiencias.

Además, algunos factores contextuales (disponibilidad tecnológica desigual y compromisos externos de los participantes) representaron desafíos para la continuidad de las actividades. No obstante, la flexibilidad metodológica implementada permitió mitigar sus efectos y asegurar la participación activa de la mayoría del grupo.

Proyección

El balance general de la evaluación abre un horizonte de proyección hacia el perfeccionamiento de las prácticas docentes y hacia la consolidación de un enfoque de enseñanza verdaderamente reflexivo y transformador. Como plantea Scriven (1991), toda evaluación tiene un carácter formativo y prospectivo: su propósito no es solo describir resultados, sino orientar decisiones futuras y generar nuevas acciones educativas.

En este sentido, la experiencia permitió identificar líneas de mejora y continuidad. Una de ellas consiste en ampliar el uso de estrategias de evaluación participativa, donde los estudiantes asuman un rol activo en la definición de criterios y en la autoevaluación de su propio desempeño. Este tipo de enfoque fortalece la corresponsabilidad y la autonomía, elementos esenciales para una educación universitaria crítica y humanista.

Asimismo, se proyecta la integración de herramientas tecnológicas más diversas y accesibles que faciliten la retroalimentación inmediata y la coevaluación entre pares. La incorporación de estas estrategias digitales, en coherencia con la perspectiva de Biggs y Tang (2011), permitirá avanzar hacia sistemas de evaluación más personalizados y sostenibles, centrados en el aprendizaje profundo.

De esta manera, la evaluación no solo cierra un ciclo, sino que inaugura nuevas preguntas y desafíos sobre cómo seguir aprendiendo, enseñando y evaluando con sentido. Tal como señala Barnett (2001), formar en la complejidad implica aprender a pensar, actuar y reflexionar en contextos inciertos. En consecuencia, esta experiencia reafirma que evaluar es también aprender a comprender y transformar la realidad educativa desde la ética, la reflexión y la creatividad.

2.6. Reflexión crítica y transferencia de la experiencia

Tras culminar el proceso evaluativo descrito en el módulo anterior, considero necesario realizar una transición reflexiva que permita mirar el camino recorrido con una perspectiva crítica y proyectiva. La evaluación reveló logros significativos: los estudiantes for-

talecieron sus competencias ortográficas, gramaticales y reflexivas mediante el uso de la bitácora semanal y el método Cornell, herramientas que promovieron el aprendizaje activo, la autorregulación y la metacognición. Sin embargo, también emergieron limitaciones asociadas al tiempo disponible para el acompañamiento personalizado y al desarrollo de estrategias autónomas sostenibles. Estos hallazgos confirman, como sostienen Biggs y Tang (2011), que la evaluación no se limita a medir, sino que constituye una instancia de aprendizaje en sí misma, donde se contrastan los propósitos iniciales con los resultados obtenidos para orientar procesos de mejora continua.

En esta línea, R. Stake (1995) y Scriven (1991) destacan que evaluar con sentido formativo implica no solo recopilar evidencias, sino interpretarlas críticamente, reconociendo las dimensiones emocionales, cognitivas y éticas del proceso educativo. Por ello, este cierre evaluativo se convierte en un punto de inflexión que abre paso a la reflexión crítica. Como plantea Schön (1992), el verdadero aprendizaje docente surge al pensar en la acción y sobre la acción; y como advierte Freire (1997), la práctica educativa adquiere sentido cuando se asume desde la conciencia crítica y la transformación social. De esta manera, esta transición invita a reorientar la mirada: pasar del análisis de resultados al descubrimiento de significados y aprendizajes profundos, proyectando la experiencia hacia su transferibilidad y aportes a la formación docente.

2.6.1. Reflexión crítica sobre la experiencia

Reflexionar críticamente sobre la experiencia de sistematización implica mirar el proceso educativo más allá de los logros inmediatos, para comprender las transformaciones internas, tensiones y aprendizajes generados. Como advierte Jara (2018), la sistematización no pretende repetir una experiencia, sino descubrir su lógica, sus sentidos y sus aprendizajes colectivos.

Desde esta perspectiva, el trabajo desarrollado con los estudiantes de Pedagogía de la Lengua y la Literatura constituyó una oportunidad para repensar la práctica docente como un espacio de construcción, autocrítica y transformación permanente. Cada actividad, diálogo y escritura elaborada en las bitácoras o mediante el método Cornell representó una forma de pensar y repensar el aprendizaje, articulando teoría y experiencia, individualidad y colectividad.

2.6.2. Aportes de la experiencia

Uno de los principales aportes de esta experiencia fue el fortalecimiento de una cultura de escritura reflexiva, donde los estudiantes aprendieron a reconocer sus errores, reconstruir sus ideas y expresar con mayor claridad sus pensamientos. La bitácora semanal permitió visibilizar procesos de autoevaluación y conciencia del propio aprendizaje, en línea con la concepción de Schön (1992) sobre el "profesional reflexivo", que aprende de su propia práctica en interacción constante con la realidad.

Asimismo, esta estrategia generó una comunidad de aprendizaje donde la palabra, como expresa Freire (1996), se convirtió en acto de libertad y conocimiento. La escritura dejó de ser un ejercicio mecánico para transformarse en una práctica social y cognitiva (Carlino, 2005), capaz de fortalecer la identidad docente y promover aprendizajes significativos (Ausubel, 2002). El ambiente colaborativo fomentó la solidaridad intelectual, la confianza mutua y la autonomía progresiva, evidenciando que el aprendizaje reflexivo tiene efectos tanto académicos como humanos.

2.6.3. Tensiones y resistencias

No obstante, el proceso enfrentó tensiones inevitables. La más evidente fue la resistencia inicial de algunos estudiantes a asumir la escritura como un ejercicio crítico y continuo, dado que su formación previa privilegiaba la memorización sobre la reflexión. Esta dificultad refleja, como advierte Barnett (2001), la incertidumbre inherente a los entornos educativos contemporáneos, donde el conocimiento se construye entre la complejidad y el cambio constante.

También surgieron desafíos en el manejo del tiempo y la constancia, factores que afectaron la profundidad de algunas reflexiones. Desde mi rol docente, estas tensiones me llevaron a reconocer la necesidad de un acompañamiento más diferenciado, sensible a los ritmos y emociones de cada estudiante. Morin (2011) sostiene que enseñar en la complejidad requiere comprender la incertidumbre y educar en la incompletitud, lo cual se hizo evidente al afrontar la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el grupo.

2.6.4. Aprendizajes personales, colectivos e institucionales

En el plano personal, esta experiencia reafirmó mi convicción de que la docencia es una práctica ética y reflexiva que exige observar, escuchar y replantear constantemente el

propio hacer. Siguiendo a Perrenoud (2004), enseñar implica movilizar saberes en contextos inciertos y promover la autonomía del estudiante, un principio que se consolidó en el grupo al observar cómo la bitácora se transformaba en una herramienta de pensamiento crítico.

A nivel colectivo, los estudiantes fortalecieron sus competencias comunicativas y su autorregulación, lo que generó un clima de aprendizaje cooperativo basado en la confianza y el respeto mutuo. Institucionalmente, la experiencia dejó evidencia del valor de la escritura reflexiva como estrategia formativa, coherente con el enfoque de Bolívar (2012) sobre la necesidad de una cultura escolar que fomente el cambio y la innovación pedagógica.

En síntesis, la sistematización me permitió comprender que toda práctica educativa contiene una dimensión transformadora cuando se analiza críticamente. Jara (2018) explica que sistematizar es reconstruir el sentido de lo vivido, reconociendo sus contradicciones y aprendizajes para proyectar nuevos caminos. Mirar hacia atrás me permitió identificar no solo lo que funcionó, sino también aquello que debo seguir mejorando como docente investigador. La experiencia con la bitácora y el método Cornell trasciende el aula universitaria: constituye una propuesta replicable que promueve autonomía, pensamiento crítico y escritura con sentido. En palabras de Freire (1997), educar es un acto de amor y valentía, porque implica creer que la transformación es posible cuando el aprendizaje se vive como práctica de libertad. Este proceso reafirmó mi compromiso con una pedagogía más humana, reflexiva y emancipadora, capaz de formar docentes conscientes de su papel transformador en la sociedad.

Bibliografía

Anabalón Anabalón, Y., Vega-Román, E., Lagos San Martín, N., & Rivadeneira-Valenzuela, J. (2025). Emotions in the training process of the social worker: First approaches from the learning logs. *New Trends in Qualitative Research*, *21*(1), e1090. https://doi.org/10.36367/ntqr.21.1.2025.e1090

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.

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

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

Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (Ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Hospital San Joan de Déu. https://acortar.link/IU1qt1

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo* [313 pp.]. Ediciones Aljibe.

Bolívar, A. (2025). Liderazgo pedagógico ampliado y desarrollo profesional docente. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (401), 16-22. https://doi.org/10.14422/pym.i401.y2025.002

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

Cabezas, L., Lara, M., & Rojas, W. (2019). La Incidencia de los Mecanismos de Cohesión Mediante el Método Cornell en el Mejoramiento de la Redacción de Ensayos Autobiográficos. *European Scientific Journal, ESJ*, *15*(14), 175. https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n14p175

Cabugsa, D. (2022). Pre-service teachers' autonomy in English language learning. *Saudi Journal of Language Studies*, *2*(2), 107-127. https://doi.org/10.1108/SJLS-03-2022-0025

Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, *11*(1), 17-36. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590

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

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

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D., & López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Planeta Ariel. https://wac.colostate.edu/docs/books/parodi/chapter12.pdf

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

Coronado, S. (2021). La escritura académica en la formación universitaria. *Educare Et Comunicare. Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, *9*(2), 5-16. https://doi.org/10.35383/educare.v9i2.653

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

Deci, E., & Ryan, R. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. https://acortar.link/TLwTR8

Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículo*. Paidos. https://acortar.link/jFBN3s

Espinosa, J. (2024). Sistema de Indicadores de Gestión Docente para Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 574-583. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11266

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. https://acortar.link/6db9h1

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

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Indrašienė, V., Jegelevičienė, V., Merfeldaitė, O., Penkauskienė, D., Pivorienė, J., Railienė, A., & Sadauskas, J. (2023). Critical Reflection in Students' Critical Thinking Teaching and Learning Experiences. *Sustainability*, *15*(18), 13500. https://doi.org/10.3390/su151813500

Ishak, M., Oderinde, I., & Ahmad, S. (2025). The role of metacognitive strategies in enhancing learning outcomes and educational efficiency: A systematic review of quantitative, qualitative and mixed-method studies. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *15*(4), 81-101. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v15-i4/24964

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja. https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/393

Kuri, S. (2023). La evaluación del aprendizaje, un proceso formativo integral. Caso práctico: aplicación de la "Bitácora de aprendizaje". *Encuentro de Buenas Prácticas Docentes*, (9). https://ebpd.upaep.mx/index.php/ebpd/article/view/135/129

Lamb, A. (2016). The rise of the individual in late Iron Age southern Britain and beyond. *Chronika*, *6*, 26-40.

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

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Octaedro.

Miles, M., Huberman, A., & Saldaña, J. (2014). *Análisis de datos cualitativos*. Salvia.

Montesdeoca, D., Palacios, F., Gómez, M., & Espejo, R. (2021). Análisis de las habilidades ortográficas en español del estudiantado universitario en Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, *21*(1), 1-19. https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.44074

Morales, I., & Flórez, J. (2022). Evaluación del nivel de competencia comunicativa escritora en estudiantes universitarios. *Educación y Humanismo*, *24*(42), 106-125. https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.5181

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Morin, E. (2011). *La Vía: Para el futuro de la humanidad*. Paidós.

Negretti, R. (2021). Metacognition in Academic Writing: Learning Dimensions. En H. Mohebbi & C. Coombe (Eds.), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_44

Palomero, J., & Fernández, M. (2005). El Cuaderno de Bitácora: Reflexiones al Hilo del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *8*(4), 1-9. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017876009

Pañagua, L., Martín, D., & Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *33*(3), 11-28. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27466132001

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

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

Sagredo, S., & Kloss, S. (2025). Academic writing strategies in university students from three disciplinary areas: design and validation of an instrument. *Frontiers in Education*, *10*, 1600497. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1600497

Sapién, A., Piñón, L., Molina, L., & Márquez, J. (2023). Estrategia de sistematización de experiencias educativas en la práctica docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *13*(26). https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1421

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.5181

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. https://acortar.link/wTb3XM

Scriven, M. (1991). *Tesauro de evaluación*. Leyenda.

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

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum* (2.ª ed.). Morata.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). ECOE. https://acortar.link/tai

Tuan, V. V. (2017). Communicative Competence of the Fourth Year Students: Basis for Proposed English Language Program. *English Language Teaching*, *10*(7), 104-122. https://eric.ed.gov/?id=EJ1144347

Vila, P., Velasco, J., & Vila, P. (2023). Desarrollo de la competencia comunicativa en educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *7*(31), 2583-2596. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.686

Villa, A., & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *EDUCAR*, *40*, 15-48. https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130829002.pdf

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

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

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

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Zabalza, M. (2003). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (6), 113-136. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049473

3

Transformar el aula desde la experiencia: reflexiones sobre la innovación educativa en contextos vulnerables

Nelson Fernando Álvarez González[3]

.

El capítulo sistematiza una experiencia pedagógica desarrollada en un contexto escolar vulnerable, donde la creatividad docente, el vínculo afectivo y la reflexión crítica se convierten en motores de transformación educativa. A través de una propuesta didáctica innovadora y situada, el autor transita desde un rol tradicional hacia una mediación más consciente y significativa. La experiencia permitió mejorar el desempeño académico, fortalecer la confianza de los estudiantes, demostrar la viabilidad de prácticas alternativas pese a la precariedad de recursos y fortalecer la identidad profesional del maestro. Asimismo, se analizan tensiones institucionales, resistencias familiares y procesos de aprendizaje profesional que consolidan al docente como sujeto reflexivo. El capítulo concluye destacando la transferibilidad de la experiencia y su potencial para inspirar cambios en otros contextos.

[3]Universidad Estatal de Milagro, nalvarezg@unemi.edu.ec.

Índice

3.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio 134
3.1.1. Apertura contextual 134
3.1.2. Problematización 135
3.1.3. Propósito de la sistematización 137
3.1.4. Criterios de valor 139
3.1.5. Delimitación del objeto de estudio 140
3.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 141
3.2.1. Identificación de conceptos estructurantes 142
3.2.2. Formulación de dimensiones 144
3.2.3. Definición y fundamentación de las dimensiones 145
3.2.4. Proyección metodológica y formulación de indicadores 146
3.2.5. Fuentes y métodos de verificación 147
3.2.6. Justificación teórica y metodológica 148
3.3. Identificación de competencias del perfil de la carrera 151
3.3.1. Competencias seleccionadas 151
3.3.2. Identificación de resultados de aprendizaje 152
3.3.3. Actividades y evidencias 154
3.3.4. Coherencia y pertinencia curricular 155
3.3.5. Aprendizajes y proyección futura 157
3.4. Ecosistema estratégico 158
3.4.1. Estrategias núcleo en acción 158
3.4.2. Estrategias de soporte aplicadas 162
3.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas 165
3.4.4. Garantía de resultados y evidencias del aprendizaje 167
3.5. Evaluación: Indicadores, Instrumentos y Análisis 171
3.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados 172
3.5.2. Indicadores de evaluación y criterios de validez 174

3.5.3. Criterios de validez adoptados 176
3.5.4. Análisis preliminar de evidencias 176
3.5.5. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad 179
3.5.6. Factibilidad: dificultades y soluciones implementadas 181
3.5.7. Síntesis reflexiva y aprendizajes derivados 181
3.6. De la práctica a la teoría: reflexiones, aprendizajes y transferibilidad 183
3.6.1. Los aportes de la experiencia: transformación en tres ejes 183
3.6.2. Navegando las tensiones: resistencias y diálogo 184
3.6.3. La cosecha de aprendizajes: del aula al ser 185
3.6.4. El sentido de sistematizar 185
3.7. Epílogo: la mirada que avanza 186

3.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio

3.1.1. Apertura contextual

Quizá no haya momento más memorable para un maestro que aquel cuando entra por primera vez en un aula, con el rol de docente. Para mí, esa experiencia marcó mi formación y reafirmó mi vocación, durante las prácticas profesionales realizadas en la escuela pública Humberto Centanaro Gando, en la ciudad de Milagro, institución ubicada en un sector urbano con notorias limitaciones económicas y sociales. Y, aunque ocurrió hace ya 12 años, aún permanece en mí todo lo aprendido, porque fue entonces cuando comprendí que enseñar demanda no solo conocimientos pedagógicos, sino también sensibilidad, creatividad y compromiso ético.

En ese momento, trabajé con alumnos de cuarto grado de educación básica, conformado por niños y niñas de entre nueve y diez años. Era un grupo diverso, con curiosidad, energía y ganas de aprender. A pesar de las limitaciones materiales, como escasez de útiles escolares o carencia de recursos tecnológicos, los estudiantes participaban activamente en clases. La escuela era para ellos un espacio de seguridad y pertenencia, donde podían construir vínculos afectivos significativos.

Un episodio que ilustra este contexto ocurrió durante una clase de matemáticas en la se propuso resolver un problema de forma colaborativa. De manera espontánea comenzaron a organizarse, compartir ideas y apoyarse mutuamente hasta alcanzar la solución. El grupo supo hacer frente al reto, y cada avance fue celebrado con entusiasmo. Esa escena reveló que el aula puede convertirse en un espacio de cooperación, donde el conocimiento se construye colectivamente y el docente actúa como mediador de procesos humanos antes que transmisor de contenidos.

No obstante, las condiciones materiales del entorno educativo representaban un desafío. El aula contaba con pizarras deterioradas, pocos libros de texto y nulo acceso a herramientas tecnológicas (según los estándares actuales), mucho menos Internet. Estas limitaciones exigían redoblar esfuerzos y recurrir a estrategias creativas que mantuvieran el interés de los estudiantes. La precariedad contrastaba con la vitalidad del grupo, lo cual fue un impulso para diseñar actividades con recursos locales, dinámicas colaborativas y materiales reciclados. Este contexto adverso fue una fuente de innovación y un laboratorio pedagógico donde aprendí a transformar la escasez en oportunidad.

Figura 3.1: Escuela Humberto Centanaro Gando

Fuente: elaboración propia. Imagen generada por ChatGPT a partir de fotografía real (26/17/2025)

Gracias a ello, la experiencia en la escuela Humberto Centanaro Gando trascendió la dimensión formativa de la práctica profesional, porque la docencia en entornos vulnerables no solo revela límites estructurales del sistema educativo, sino que pone a prueba el compromiso docente y el potencial emancipador de la educación. Este escenario, por tanto, constituye la base del problema formativo que guiará la sistematización: cómo desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras en contextos vulnerables para propiciar el trabajo colaborativo y aumentar el compromiso de los estudiantes con su propia formación.

3.1.2. Problematización

El problema formativo detectado fue la escasa innovación pedagógica en aulas con recursos limitados, caracterizadas por falta de materiales didácticos y tecnología, uso de enseñanza centrada en la memorización y poca motivación de los alumnos.

La innovación educativa se entiende como la adopción de metodologías, recursos y ambientes que promueven la participación activa, la reflexión crítica y la contextualización del aprendizaje (Jasso et al., 2025). En contextos vulnerables, la carencia de recursos

didácticos y tecnología limita la aplicación de metodologías activas, lo que mantiene modelos tradicionales centrados en la repetición y memorización. Investigaciones en América Latina muestran que diseños instruccionales fundamentados en aprendizaje basado en proyectos, aula invertida y gamificación promueven mayor motivación estudiantil y pensamiento crítico cuando se adaptan al entorno sociocultural de los alumnos (Caballero et al., 2023).

Este problema es relevante porque la educación no solo transmite conocimientos, sino que forma ciudadanos capaces de adaptarse a los cambios sociales, culturales y tecnológicos. Cuando la docencia se limita a la exposición y la repetición, se reproduce desigualdad educativa (Caballero et al., 2023; Xu et al., 2024). En zonas como la escuela Humberto Centanaro Gando, las limitaciones no sólo se refieren a recursos tangibles, sino que condicionan actitudes hacia el aprendizaje.

Si no se interviene en esta problemática, pueden observarse consecuencias en el desempeño escolar, en la motivación de los estudiantes y en su relación con la escuela. Por ejemplo: desconexión entre estudiante y contenido; o los alumnos pueden dejar de ver sentido práctico o personal en el aprendizaje, conduciendo a altas tasas de distracción, desinterés y absentismo. También, el aprendizaje será superficial, centrado en memorizar sin comprender, lo que debilita la capacidad de aplicar conocimientos en situaciones nuevas. Igualmente, se profundizan las brechas educativas entre quienes tienen acceso a tecnologías y metodologías innovadoras y quienes no; la inequidad en oportunidades se traduce en desigualdad de resultados académicos y en menor desarrollo de competencias, como pensamiento crítico, colaboración y creatividad. A largo plazo, estudiantes de estos contextos pueden enfrentar mayores obstáculos para continuar estudios o para participar plenamente en una sociedad cada vez más tecnológica y globalizada.

En contextos vulnerables, la falta de recursos didácticos y metodologías tradicionales (expositivas o memorísticas) limita severamente la calidad del aprendizaje. Cuenca y Pérez (2025) señalan que “el aumento en los puntajes promedio no ha garantizado una distribución más equitativa de los aprendizajes” (p. 10); es decir, mejoras cuantitativas no implican reducción de desigualdades. Asimismo, en ese mismo estudio se afirma que “los estudiantes de entornos desfavorecidos presentan mayores brechas en el logro en matemáticas y lectura conforme avanzan los grados” (Cuenca & Pérez, 2025).

En este sentido, un evento concreto de mi práctica que corrobora lo anterior ocurrió durante una clase de lectura: algunos estudiantes copiaban respuestas de compañeros o de la pizarra sin comprender el propósito del texto. Esto reflejaba enseñanza memorística,

no crítica. Otra situación se presentó en matemáticas, al proponer un problema grupal: aunque hubo colaboración espontánea, muchos niños expresaron que no entendían por qué resolvían ese tipo de problemas, pues no veían conexión con su vida diaria o su entorno, lo que generaba desmotivación.

Además, al no contar con recursos didácticos suficientes, las clases se repetían y los estudiantes manifestaban aburrimiento o preguntaban "¿para qué sirve esto?". En contraste, cuando se utilizaron materiales locales reciclados para crear actividades visuales o manipulativas, hubo mayor atención, mejor comprensión y preguntas más profundas. Las anteriores evidencias concuerdan con lo registrado por Vergara y Sterling (2025) y Rodríguez y Jaramillo (2025), sobre cómo en entornos educativos con pocos recursos la motivación y la participación disminuyen si la enseñanza no se adapta al contexto ni estimula lo significativo.

En resumen, la carencia de innovación pedagógica en contextos de vulnerabilidad, manifestada en la falta de recursos didácticos y tecnológicos, métodos repetitivos y enseñanza memorística, constituye un problema formativo relevante con consecuencias negativas en la motivación, el aprendizaje profundo y la equidad. Estas dificultades no solo limitan el rendimiento académico, sino que debilitan la relación del estudiante con la escuela y perpetúan el ciclo de la pobreza. Por tanto, se evidencia la necesidad urgente de renovar las prácticas educativas para incorporar metodologías activas, contextualizadas y motivadoras. Este reconocimiento orienta el propósito de la presente sistematización: plantear alternativas pedagógicas que respondan a estas carencias y fortalezcan la calidad educativa desde las prácticas de aula.

3.1.3. Propósito de la sistematización

El propósito de esta sistematización es analizar cómo la innovación educativa potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje en los educandos, permitiendo alcanzar aprendizajes significativos y sostenibles en el tiempo, en coherencia con los retos de la educación actual. Esta intención surge de la necesidad de repensar la práctica docente desde una perspectiva reflexiva y transformadora.

La sistematización, por su parte, se concibe como un proceso de aprendizaje sobre la propia experiencia, en el cual el docente asume el rol de investigador de su acción, reconociendo que cada práctica educativa encierra un potencial de conocimiento (Jara,

2018a). De esta manera, la experiencia deja de ser un simple registro de actividades para convertirse en una fuente legítima de saber pedagógico.

Desde esta óptica, la innovación pedagógica no se reduce a la incorporación de recursos didácticos o metodológicos, sino que implica una revisión profunda del sentido educativo de las acciones en el aula. Innovar, en este contexto, significa crear condiciones para que el discente participe en su proceso de aprendizaje, desarrolle autonomía y asuma una postura crítica frente a la realidad. Tal como señala Imbernón (2020), la transformación educativa requiere docentes capaces de aprender de su experiencia, construir significados compartidos y proyectar su práctica hacia la mejora institucional.

Por lo tanto, esta sistematización busca identificar los aprendizajes que emergen de una experiencia innovadora y comprender cómo estos se articulan con el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales. La intención no es únicamente describir una práctica, sino comprender los factores que la hicieron posible, los desafíos enfrentados y las condiciones que podrían replicarse en otros contextos. Como advierte Perrenoud (2011), la reflexión sobre la acción docente es un componente indispensable para la profesionalización, pues permite reconocer los saberes implícitos en la práctica y transformarlos en conocimiento pedagógico sistemático.

Esta sistematización adquiere relevancia para la comunidad académica porque contribuye a la construcción de conocimiento pedagógico situado. Esta dimensión situada es esencial para comprender que la docencia no se ejerce en abstracto, sino en contextos socioculturales específicos, donde las innovaciones deben responder a necesidades reales de los estudiantes y las instituciones. En esa línea, Carlino (2005) sostiene que la escritura y la reflexión docente constituyen medios privilegiados para construir saber pedagógico desde la práctica, permitiendo que los procesos educativos se comprendan, compartan y mejoren colectivamente.

A su vez, Suárez (2021) subraya que la sistematización de experiencias constituye una estrategia fundamental para el desarrollo de la identidad profesional del docente, pues le permite pasar de la acción intuitiva a la acción reflexiva y deliberada. Así, la práctica se convierte en objeto de estudio y el educador en sujeto investigador. En este sentido, el valor académico de la sistematización radica en su capacidad de vincular teoría y práctica, experiencia y conocimiento, docencia e investigación.

Por todo ello, el lector encontrará en esta sistematización una experiencia reflexiva que evidencia el valor de la innovación educativa como herramienta de transformación pedagógica. Este documento pretende inspirar a otros docentes a reinterpretar su práctica

desde la observación crítica y el compromiso con el aprendizaje significativo, entendiendo que cada contexto educativo ofrece oportunidades distintas para la innovación.

Finalmente, tal como señala Jara (2018a), la sistematización constituye un acto de aprendizaje y transformación que permite resignificar la experiencia y proyectarla hacia la comunidad educativa. De este modo, el propósito descrito enlaza con los criterios de valor que sustentan y validan la experiencia documentada, garantizando su coherencia teórica, pertinencia pedagógica y aporte formativo.

3.1.4. Criterios de valor

Lo valioso de esta experiencia es demostrar cómo la innovación educativa, centrada en el aprendizaje activo y la participación estudiantil, transforma la práctica docente y genera aprendizajes significativos. En este contexto, el profesorado deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en un mediador de aprendizajes, capaz de crear ambientes educativos inclusivos y motivadores que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes.

Por tanto, esta experiencia se distingue por su apuesta a integrar estrategias pedagógicas activas y recursos didácticos del contexto como medios para fomentar el aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes. En coherencia con esto, autores como Fullan (2021) destacan que la innovación educativa no se limita a la incorporación de herramientas tecnológicas, sino que supone un cambio profundo en la cultura profesional docente y en la manera en que se concibe el aprendizaje. Por ello, esta experiencia aporta valor porque encarna una innovación contextualizada, situada y coherente con las necesidades formativas del estudiantado en entornos vulnerables.

Uno de los principales impactos observados fue el aumento de la participación de los estudiantes en las actividades académicas. A través de metodologías basadas en el aprendizaje colaborativo y el uso de materiales didácticos innovadores, los alumnos comenzaron a mostrar mayor interés y autonomía en su proceso formativo. De acuerdo con Hargreaves y Fullan (2020), la innovación educativa genera impactos sostenibles cuando produce cambios perceptibles tanto en las prácticas del profesorado como en los resultados del alumnado, promoviendo aprendizajes más profundos.

En esta línea, la experiencia permitió constatar mejoras en la retención del conocimiento y la cooperación entre los estudiantes, así como una mayor implicación del docente en procesos de retroalimentación continua. Estos resultados no solo validan la efec-

tividad del enfoque adoptado, sino que reafirman que la innovación es posible incluso en contextos con limitaciones materiales, siempre que exista compromiso docente.

Esta experiencia sistematizada posee un alto potencial de transferibilidad, pues se fundamenta en principios pedagógicos universales: aprendizaje activo, mediación docente y construcción colectiva del conocimiento. Si bien se desarrolló en un contexto particular, sus estrategias pueden adaptarse fácilmente a distintas disciplinas y niveles educativos, priorizando siempre la contextualización sociocultural. Tal como sostienen Feixas y Martínez (2022), las experiencias innovadoras son valiosas cuando generan modelos pedagógicos replicables que otros docentes pueden reinterpretar desde su propia realidad.

En este sentido, esta sistematización se proyecta como un insumo práctico y teórico que puede inspirar a otros educadores a repensar sus prácticas, diseñar estrategias más participativas y promover aprendizajes significativos en sus aulas. La experiencia resulta valiosa porque articula tres dimensiones fundamentales: la innovación pedagógica, el impacto formativo y la transferibilidad contextualizada. Siguiendo a Jara (2018a), el valor de las experiencias educativas radica en su capacidad para generar conocimiento práctico y aportar a la profesionalización docente mediante la reflexión sistemática.

3.1.5. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta sistematización es analizar cómo la innovación educativa construye procesos pedagógicos sólidos incluso en contexto de carencia de recursos. Se centra en la implementación de metodologías activas y estrategias didácticas innovadoras orientadas a fortalecer la adquisición de competencias en los estudiantes. En particular, se examina cómo la mediación docente, apoyada en recursos alternativos y dinámicas participativas, transforma el rol del estudiante de receptor pasivo a sujeto protagonista del aprendizaje. Así, la sistematización se focaliza en el análisis del proceso pedagógico, en las prácticas reflexivas del docente innovador y en los efectos observables en la participación y autonomía del alumnado (Kemmis et al., 2014).

El estudio se circunscribe al trabajo realizado con estudiantes de cuarto grado de educación básica, conformado por niños y niñas de entre nueve y diez años en un sector donde el acceso a recursos didácticos convencionales y tecnológicos presentaba limitaciones. La experiencia tuvo lugar durante las prácticas profesionales, requisito previo para obtener el título de Licenciado en Educación, por parte del autor durante el año 2013. Las evidencias se derivan de planificaciones, registros de observación, materiales producidos por

los estudiantes y reflexiones del propio docente sistematizador. Este recorte permite analizar con profundidad los efectos de la innovación en un momento y lugar específicos, sin perder de vista la potencialidad de extrapolación a otros entornos con características similares.

La elección de esta delimitación parte del supuesto de que la sistematización de experiencias cobra mayor valor cuando se realiza desde un foco concreto, delimitado y contextualizado (Jara, 2018a). Delimitar el objeto de estudio es un acto metodológico para precisar las variables que intervienen, favoreciendo una lectura de la práctica. Además, asegura la coherencia entre la intención formativa del proyecto y los hallazgos que emergen del análisis, fortaleciendo la validez y transferibilidad de los aprendizajes generados (Sandín-Esteban, 2003).

A partir de esta base, el siguiente apartado profundizará en la construcción teórica y práctica que sustenta la experiencia, articulando los hallazgos empíricos con la reflexión pedagógica.

3.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

En la primera parte se presentó la experiencia desde una mirada narrativa y reflexiva, describiendo el contexto en el que surge el problema, lo cual permite comprender la experiencia educativa vivida en la escuela Humberto Centanaro Gando. Para ello, se identificó el contexto social y pedagógico que dio origen a la problemática, centrada en la escasa innovación en aulas con recursos limitados. A partir de la reflexión sistemática, se reconoció la necesidad de transformar las prácticas tradicionales hacia metodologías activas que promuevan aprendizajes significativos.

En ese proceso, se definió un propósito orientado a fortalecer la participación estudiantil, la autonomía y la mediación docente como ejes de la innovación pedagógica. Finalmente, se establecieron los criterios de valor que sustentan la relevancia de la experiencia, así como la delimitación del objeto de estudio.

A partir de esta base vivencial, el texto que sigue cambia su narrativa hacia una fundamentación conceptual y operativa. Se busca articular teoría y práctica, dando sustento teórico a los hallazgos y decisiones pedagógicas descritas. Así, el relato de experiencia

Figura 3.2: Conceptos estructurantes

Fuente: elaboración propia. Figura generada por el autor con https://app.napkin.ai/

cede paso a un análisis sustentado en categorías, conceptos y enfoques que permitirán comprender la lógica interna de la práctica desde una perspectiva teórica.

En consecuencia, el siguiente apartado desarrolla los marcos conceptuales que orientan la sistematización, precisando las dimensiones, indicadores y referentes teóricos que sustentan la interpretación de la experiencia. Además, se describirán las fuentes y métodos que guían el proceso analítico, estableciendo los fundamentos de los aprendizajes extraídos. Este tránsito entre la experiencia personal y la teoría marca el inicio del proceso de construcción de conocimiento pedagógico.

3.2.1. Identificación de conceptos estructurantes

En la Figura 3.2, se indican cuáles serán los conceptos clave que guiarán la estructuración teórica del discurso.

La elección de los conceptos mostrados en la Figura 3.2 responde a la necesidad de comprender la experiencia sistematizada desde un marco que articule teoría y práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada uno de ellos representa un componente del quehacer pedagógico. Estos términos no son categorías abstractas, funcionan como guías para analizar cómo la acción docente, mediada por la reflexión crítica, puede convertirse en un vehículo de cambio.

Por ejemplo, la innovación educativa es el eje articulador de esta sistematización. Se entiende como la adopción de metodologías, recursos y ambientes que promueven la participación activa y la contextualización del aprendizaje (Jasso et al., 2025). En este sentido, innovar no se reduce a introducir tecnología o estrategias novedosas, sino a transformar el sentido del aprendizaje, haciéndolo más significativo, colaborativo y pertinente. En contextos con limitaciones materiales, la innovación cobra mayor valor, pues implica repensar los recursos disponibles y reconfigurar la práctica docente desde la creatividad. Por otra parte, tal como afirman Caballero et al. (2023), las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación o el aula invertida, incrementan la motivación y el pensamiento crítico cuando se adaptan a las realidades socioculturales de los estudiantes.

Mientras que el constructivismo complementa esta perspectiva al reconocer que el conocimiento no se transmite, sino que se construye activamente a partir de la interacción del estudiante con su entorno y con los otros (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). Desde esta mirada, el docente deja de ser un mero transmisor de información para convertirse en mediador de aprendizajes (Bruner, 1997). Este enfoque sustenta la idea de que todo aprendizaje significativo surge del encuentro entre la experiencia previa y los nuevos saberes, puesto que el estudiante interpreta la nueva información en función de sus estructuras cognitivas preexistentes (Ausubel, 1963).

De ahí que la pedagogía constructivista se configure como una herramienta transformadora, capaz de potenciar el desarrollo integral del estudiante, fomentar la autonomía y fortalecer el pensamiento crítico. Esta concepción, aplicada a la experiencia descrita, permitió comprender que la verdadera innovación no se mide por la cantidad de recursos disponibles, sino por la capacidad del docente para generar aprendizajes con sentido en contextos desafiantes.

Ahora bien, el concepto de aprendizaje significativo (Ausubel, 1963) se sitúa en el centro de esta articulación teórica. Este tipo de aprendizaje ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva con las estructuras cognitivas previas del alumno, permitiendo una comprensión duradera y funcional. En la práctica sistematizada, este principio se tradujo en la búsqueda de experiencias que conectaran el contenido con la vida cotidiana del estudiantado.

Asimismo, la mediación docente se consolidó como un factor determinante, puesto que el rol del maestro innovador consiste en facilitar entornos donde el aprendizaje sea producto de la interacción, la colaboración y la reflexión, lo que conecta con Im-

bernón (2020) cuando resalta que la transformación educativa requiere docentes capaces de aprender de su propia experiencia, construir significados compartidos y proyectar su práctica hacia la mejora institucional, idea que atraviesa toda la presente sistematización.

Los anteriores fundamentos teóricos organizan la experiencia sistematizada y abren el camino hacia el análisis de sus dimensiones, donde se examinarán los indicadores, estrategias y resultados que dan cuenta de cómo la innovación educativa puede emerger incluso en contextos de limitación, reafirmando el potencial transformador de la docencia reflexiva.

3.2.2. Formulación de dimensiones

La sistematización de experiencias, entendida como un proceso de producción de conocimiento a partir de la práctica, requiere un marco conceptual y operativo que trascienda la mera descripción. Este es el rol fundamental de las dimensiones, las cuales actúan como lentes analíticos para descomponer la experiencia vivida en sus componentes estructurales. Su función principal es organizar el cúmulo de datos, anécdotas y reflexiones, transformándolos en categorías coherentes de análisis, tal como lo plantea Flick (2014) al destacar la importancia de la estructuración categórica en la investigación cualitativa.

Las dimensiones son esenciales en el proceso de sistematización porque permiten pasar de la vivencia particular a la comprensión universalizable. En lugar de ofrecer un relato aislado, el uso de estas categorías permite extraer aprendizajes pedagógicos que pueden ser replicados o adaptados en otros contextos. Para Jara (2018a), este ejercicio de articulación es el que dota de cientificidad a la sistematización, convirtiendo la experiencia en objeto de estudio legítimo.

Así, a partir del análisis de los conceptos clave previamente definidos, centrados en la innovación educativa en contextos vulnerables, se establecen tres dimensiones que abarcan la totalidad del proceso pedagógico. Las dimensiones seleccionadas son:

- Dimensión Pedagógica y Didáctica
- Dimensión Subjetiva y Reflexiva del docente
- Dimensión Contextual e Institucional

3.2.3. Definición y fundamentación de las dimensiones

Dimensión Pedagógica y Didáctica

Se focaliza en el *qué* y el *cómo* del proceso de enseñanza-aprendizaje, abarcando las estrategias didácticas, la selección de contenidos, el uso de recursos y la mediación docente orientada al aprendizaje significativo. Se centra en la transformación del aula a través de metodologías activas que priorizan la participación estudiantil y la autonomía, rompiendo con los modelos de enseñanza transmisiva y memorística. El enfoque de esta dimensión se alinea con la investigación como la plantea Stenhouse (1987), donde el docente es un constructor de currículo en acción, adaptando y experimentando con métodos que responden a su realidad concreta. De igual forma, Elliott (1993) enfatiza la necesidad de la reflexión en la acción didáctica para mejorar la justicia y la calidad del proceso educativo.

Dimensión Subjetiva y Reflexiva

Explora la esfera interna del quehacer docente: la construcción de la identidad profesional y el desarrollo de nuevos saberes pedagógicos. Se enfoca en el tránsito del maestro como ejecutor de currículo a un profesional reflexivo, capaz de evaluar críticamente sus decisiones y de innovar a partir del error (Schön, 1992). Además, se considera el papel de la comunidad de práctica, donde la identidad profesional se moldea a través de la participación y el intercambio de experiencias con otros colegas (Wenger, 1998).

Dimensión Contextual e Institucional

Aborda el entorno macro y micro que enmarca la práctica: las condiciones de vulnerabilidad social y económica, la escasez de recursos, la cultura escolar y el soporte de la institución educativa. Se analiza cómo estos factores externos operan como limitantes y, a la vez, como catalizadores de la innovación. Fullan (2007) subraya que el éxito de cualquier cambio educativo depende del entorno institucional que lo soporta, señalando que los cambios superficiales suelen fracasar sin un compromiso profundo. De manera complementaria, Bolívar (2019) destaca que la autonomía docente y la mejora continua están intrínsecamente ligadas a un liderazgo institucional que fomente la participación, la colaboración y una visión compartida de la calidad educativa.

3.2.4. Proyección metodológica y formulación de indicadores

La formulación de estas tres dimensiones cumple un doble propósito: organizar los hallazgos empíricos y garantizar la validez interna del proceso de sistematización. Al desglosar la experiencia en estos ejes, se evita la reducción de la innovación a una simple técnica. La propuesta nos permite examinar la interdependencia entre el acto didáctico (pedagógico), la conciencia profesional (subjetiva) y las condiciones de entorno (institucional). En consecuencia, esta diferenciación permite la construcción de indicadores medibles.

Finalmente, esta aproximación integral se valida en la metodología cualitativa, donde la riqueza de un estudio de caso radica en su capacidad para ofrecer una descripción densa y una comprensión profunda de las interacciones internas del fenómeno estudiado, lo cual se logra al analizar múltiples dimensiones (Stake, 1995). Por su parte, Yin (2014) argumenta que la validez en la investigación se fortalece al usar la triangulación de fuentes y la coherencia analítica, principios que se aplicarán al vincular los referentes teóricos de cada dimensión con las evidencias recogidas en la experiencia.

En la sistematización de experiencias, los indicadores constituyen herramientas analíticas que permiten traducir los hallazgos de la práctica en evidencias observables y verificables. En este sentido, los indicadores actúan como puentes entre la reflexión subjetiva y la interpretación objetiva de la práctica, facilitando la construcción de conocimiento pedagógico sistemático (Flick, 2014).

Por lo tanto, definir indicadores implica identificar las señales que evidencian cambios en las dimensiones estudiadas: pedagógica, subjetiva e institucional. Cada uno debe expresar un aspecto verificable del proceso formativo, permitiendo reconocer avances, transformaciones o tensiones surgidas en la experiencia. A través de ellos, la sistematización adquiere precisión metodológica y fortalece su credibilidad, pues posibilita contrastar los hallazgos con criterios teóricos y observables.

En la presente sistematización, los indicadores de cada dimensión son los que se muestran a continuación:

Indicadores de la Dimensión Pedagógica y Didáctica

- Integración de metodologías activas en la planificación y desarrollo de clases.
- Uso creativo y contextualizado de recursos didácticos.

Indicadores de la Dimensión Subjetiva y Reflexiva del Docente

- Identificación de aprendizajes profesionales emergentes.
- Transformación de creencias y actitudes pedagógicas.

Indicadores de la Dimensión Contextual e Institucional

- Nivel de apoyo institucional a las prácticas innovadoras.
- Aprovechamiento de los recursos locales disponibles.

3.2.5. Fuentes y métodos de verificación

En toda sistematización, las fuentes y los métodos de verificación constituyen los pilares que aseguran la validez y confiabilidad de los hallazgos. No basta con describir lo vivido: es necesario fundamentar cómo se obtuvieron, contrastaron y analizaron las evidencias que sustentan la interpretación. Las evidencias en la sistematización no son simples registros, sino huellas significativas del proceso educativo que revelan transformaciones, aprendizajes y sentidos, por lo que la selección correcta de las fuentes debe responder a la coherencia entre los objetivos del estudio y el tipo de información que se busca, garantizando una triangulación rigurosa (Flick, 2014).

Las fuentes seleccionadas para esta sistematización se agrupan en dos tipos:

1. Registros de observación y planificaciones de aula.
2. Reflexiones docentes y documentos institucionales.

Cada una aporta una perspectiva distinta del proceso educativo y se verifica mediante métodos específicos que aseguran su validez interpretativa.

Registros de observación y planificaciones de aula

Estos documentos representan la fuente primaria de la experiencia, pues recogen el desarrollo de las sesiones, la secuencia didáctica y las interacciones entre docente y estudiantes. Su verificación se realizó a través del análisis comparativo entre la planificación inicial y la práctica ejecutada, identificando coherencias y ajustes. Según Flick (2014), la pertinencia de una fuente radica en su capacidad para reflejar los fenómenos en su contexto natural; por ello, se aprovecharon registros descriptivos y reflexivos de cada jornada. La

triangulación se logró contrastando estos registros con las evidencias de aprendizaje, lo que permitió validar los cambios observados en la mediación docente y en la participación activa del alumnado.

Reflexiones docentes y documentos institucionales

Esta fuente incluye los diarios reflexivos, los informes de coordinación y los planes institucionales que orientaron la acción educativa. Su método de verificación fue el contraste teórico-reflexivo, consistente en analizar la coherencia entre los postulados institucionales y la práctica vivida. La credibilidad del investigador depende de su capacidad para mantener la coherencia entre la fuente y el método interpretativo (Stake, 1995). En ese sentido, las reflexiones personales se analizaron con los marcos teóricos de la innovación y con las políticas de desarrollo institucional, evidenciando tanto las tensiones como las oportunidades de cambio.

Síntesis: el valor del uso combinado de fuentes y métodos

El empleo de diversas fuentes y métodos de verificación permitió dotar a esta sistematización de robustez interpretativa. Cada tipo de evidencia aportó una mirada complementaria del proceso vivido. Tal como afirma Jara (2018b), la sistematización alcanza su sentido pleno cuando las evidencias se transforman en conocimiento que orienta la acción y la reflexión pedagógica.

Como puede verse en la Tabla 3.1, el cruce entre fuentes cualitativas y métodos de verificación garantizó la validez y la credibilidad del proceso, siguiendo los principios de triangulación de Yin (2014) y la coherencia metodológica defendida por Stake (1995). Por lo tanto, el uso combinado de fuentes y métodos no solo refuerza la fiabilidad de los hallazgos, sino que expresa la dimensión ética y profesional del docente investigador: observar, contrastar y aprender de su propia experiencia para mejorar la práctica educativa.

3.2.6. Justificación teórica y metodológica

La construcción teórica de esta sistematización se sostiene en una articulación entre los conceptos de innovación educativa, pedagogías activas, aprendizaje significativo y mediación docente. Estas nociones constituyen el andamiaje conceptual que permite comprender la experiencia desde una mirada situada. La validez interpretativa en la inves-

Tabla 3.1: Dimensiones, indicadores, fuentes y métodos de verificación

Dimensión	Indicador	Fuente y método
Pedagógica y Didáctica	Integración de metodologías activas en la planificación y desarrollo de clases.	Registros de observación y planificaciones de aula.
	Uso creativo y contextualizado de recursos didácticos.	Reflexión docente.
Subjetiva y Reflexiva	Identificación de aprendizajes profesionales emergentes.	Reflexión docente.
	Transformación de creencias y actitudes pedagógicas.	Reflexión docente.
Contextual e Institucional	Nivel de apoyo institucional a las prácticas innovadoras.	Registros de observación y planificaciones de aula.
	Aprovechamiento de los recursos locales disponibles.	Documentos institucionales.

Fuente: elaboración propia a partir de Stake (1995) y Yin (2014).

tigación cualitativa emerge de la estructuración de categorías que reflejen la complejidad del fenómeno educativo sin perder coherencia interna (Flick, 2014). En este sentido, las dimensiones formuladas no solo organizan la experiencia, sino que expresan los procesos de cambio vividos.

La dimensión pedagógica y didáctica da cuenta del núcleo de la innovación, evidenciando la incorporación de metodologías activas y la relación significativa entre contenido, contexto y experiencia. La dimensión subjetiva y reflexiva, por su parte, aborda la transformación del rol docente, quien pasa de ejecutor a investigador de su práctica, generando conocimiento pedagógico a partir de la reflexión sistemática (Schön, 1992; Wenger, 1998). Finalmente, la dimensión contextual e institucional reconoce el entorno como parte activa del proceso, en línea con Fullan (2007) y Bolívar (2019), quienes sostienen que toda innovación sostenible requiere un soporte organizativo que legitime el cambio. Así, la justificación de las dimensiones radica en su capacidad para revelar cómo la innovación pedagógica se concreta, se reflexiona y se institucionaliza, transformando la realidad educativa desde dentro.

Por otra parte, los indicadores diseñados en las tres dimensiones cumplen la función de operacionalizar los conceptos, posibilitando la comparación entre lo planificado, lo

ejecutado y lo aprendido. En la dimensión pedagógica y didáctica, los indicadores como uso contextualizado de recursos permiten observar la transformación del aula en un espacio activo y participativo. En la dimensión subjetiva, los indicadores sobre identificación de aprendizajes profesionales emergentes y transformación de creencias y actitudes pedagógicas verifican el desarrollo del pensamiento reflexivo docente y su proyección hacia la mejora continua. Finalmente, en la dimensión institucional, los indicadores sobre aprovechamiento de recursos locales disponibles y soporte institucional evidencian el grado de compromiso de la comunidad educativa con la innovación.

Estos indicadores, al estar vinculados con evidencias empíricas, planificaciones de clase y registros docentes, garantizan la trazabilidad del proceso. De este modo, los indicadores articulan teoría y práctica, convirtiéndose en un lenguaje común entre la experiencia y el análisis, entre la vivencia pedagógica y su comprensión científica.

En cuanto a las fuentes y métodos, se emplearon registros de observación, planificaciones de aula y reflexiones docentes, todas analizadas mediante técnicas cualitativas de contraste y triangulación. Según (Jara, 2018a), las evidencias son "huellas significativas del proceso" que permiten reconstruir los sentidos de la práctica. El análisis comparativo entre planificación y ejecución permitió verificar los cambios didácticos, y los diarios reflexivos aportaron una lectura introspectiva sobre la transformación docente. La complementariedad entre fuentes personales, institucionales y pedagógicas otorgó profundidad a la comprensión de la innovación como proceso integral, sustentado tanto en la acción como en la reflexión.

En su conjunto, la justificación teórica y metodológica de esta sistematización revela la coherencia entre los conceptos, las dimensiones, los indicadores y las fuentes utilizadas. Cada componente contribuye a dotar de rigor y sentido al análisis de la innovación educativa en contextos vulnerables. Desde el marco conceptual propuesto, la práctica se entiende como un espacio de producción de conocimiento y transformación social, donde el docente actúa como mediador crítico, investigador y constructor de saber pedagógico situado.

3.3. Identificación de competencias del perfil de la carrera

En el tránsito hacia este tercer apartado, el proceso de sistematización ha permitido consolidar una mirada crítica sobre la práctica docente desarrollada. Se logró reconocer el contexto social y pedagógico que dio origen a la experiencia, delimitar el problema formativo y fundamentar conceptualmente la innovación educativa como respuesta a los desafíos de la enseñanza en entornos vulnerables.

Este avance reflexivo sienta las bases para un nuevo giro analítico: vincular la experiencia con las competencias del perfil de egreso y con el currículo nacional de Educación General Básica del Ecuador. De este modo, la reflexión se orienta a comprender cómo la práctica vivida contribuye al desarrollo de capacidades y al fortalecimiento de las competencias que la política educativa reconoce como esenciales para la formación profesional.

Según el Ministerio de Educación del Ecuador de Educación del Ecuador (2021), el perfil de egreso del docente enfatiza la formación integral, crítica y creativa, capaz de promover aprendizajes significativos y de responder con sensibilidad a la diversidad del aula. Esta perspectiva se alinea con lo que M. Zabalza (2003) denomina la "competencia profesional integral", entendida como la articulación entre saberes, habilidades y actitudes que se evidencian en la práctica. En coherencia con ello, el presente apartado identifica las competencias del perfil docente que emergen y se fortalecen a partir de la experiencia sistematizada, demostrando que incluso en contextos con limitaciones materiales es posible desarrollar un ejercicio profesional innovador, ético y transformador.

3.3.1. Competencias seleccionadas

Pensamiento crítico y reflexivo

La experiencia desarrollada en el aula permitió fortalecer la capacidad docente y estudiantil para analizar la realidad educativa desde una postura crítica. Ante las limitaciones materiales, fue necesario cuestionar los métodos tradicionales y buscar alternativas pedagógicas que priorizaran el sentido del aprendizaje, ya que el pensamiento crítico se cultiva cuando el docente reflexiona sobre su acción y toma decisiones basadas en la comprensión profunda de su contexto (Perrenoud, 2011). En la práctica, esta competencia se evidenció al adaptar las estrategias de enseñanza a las condiciones reales del aula, promoviendo el análisis, la argumentación y el diálogo. El hecho de que los estudiantes lograran discu-

tir y construir conjuntamente la solución a problemas matemáticos es una manifestación concreta de pensamiento crítico en acción.

Innovación y creatividad pedagógica

La innovación fue el eje articulador de toda la experiencia. En medio de la escasez de recursos, el uso de materiales reciclados y la creación de dinámicas cooperativas reflejaron una actitud de búsqueda permanente de soluciones didácticas, porque la creatividad docente surge cuando el maestro transforma las limitaciones del entorno en oportunidades de aprendizaje (Imbernón, 2020). En el caso examinado, la introducción de actividades colaborativas y exploración práctica permitió revitalizar la motivación del grupo, demostrando que la innovación no depende de los recursos, sino de la disposición pedagógica para resignificar la enseñanza.

Inteligencia práctica para la resolución de problemas

La gestión de la clase en un contexto con carencias demandó una inteligencia práctica orientada a la toma de decisiones efectivas. Esta competencia, vinculada a la noción de "saberes en acción" propuesta por Schön (1992), implica la capacidad de improvisar, ajustar y evaluar estrategias en tiempo real. En las clases observadas, la adaptación constante de las planificaciones y el manejo de imprevistos evidenciaron dicha competencia.

Trabajo colaborativo y mediación pedagógica

La dinámica durante la experiencia fortaleció la competencia del trabajo colaborativo, en docentes y estudiantes. De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en la interacción social, donde el docente actúa como mediador y los estudiantes evolucionan en la "zona de desarrollo próximo". En este caso, la mediación pedagógica se centró en guiar a los niños y niñas para que aprendieran a escucharse, compartir ideas y construir soluciones conjuntas.

3.3.2. Identificación de resultados de aprendizaje

Este apartado profundiza en la vinculación de la experiencia con los resultados de aprendizaje definidos en el currículo nacional ecuatoriano para la Educación General Básica. Comprender cómo la práctica vivida se articula con los logros esperados por el sis-

tema educativo permite evidenciar la pertinencia formativa de la innovación pedagógica implementada. De acuerdo con el de Educación del Ecuador (2021), los resultados de aprendizaje constituyen las expresiones observables del progreso de los estudiantes.

Los resultados de aprendizaje seleccionados fueron:

Aplicación de estrategias de razonamiento lógico y resolución de problemas

El trabajo en el área de Matemática se orientó a fortalecer el razonamiento lógico a través de la resolución de problemas contextualizados. Este resultado se evidenció cuando los estudiantes resolvieron problemas relacionados con la vida diaria, lo que favoreció la comprensión del sentido práctico de las operaciones matemáticas.

Trabajo cooperativo y disposición al diálogo

La organización de grupos de trabajo permitió observar la consolidación de actitudes de cooperación, empatía y liderazgo compartido. En coherencia con Johnson y Johnson (2019), el trabajo cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que fortalece la convivencia escolar y la cultura de respeto mutuo.

Valoración del aprendizaje como proceso colectivo y significativo

Este resultado trasciende el ámbito cognitivo y se vincula con la formación integral del estudiante. La experiencia narrada permitió comprender que el aprendizaje se construye en comunidad, donde el aula funciona como espacio de encuentro y reconocimiento mutuo. Por ejemplo, los niños manifestaron entusiasmo por asistir a clases y participar en actividades grupales, expresando que aprendían “ayudándose entre todos”. Este tipo de evidencias refleja la interiorización de valores como la solidaridad y el respeto, componentes esenciales del perfil de egreso ciudadano que el currículo nacional promueve.

Como se observa, la articulación entre la experiencia pedagógica y los resultados de aprendizaje demuestra que la innovación educativa no es un acto aislado, sino una práctica curricularmente fundamentada. Las evidencias recogidas confirman que, aun en contextos vulnerables, es posible alcanzar logros significativos cuando el docente asume un rol mediador, reflexivo y creativo. Tal como sostienen Jara (2018a) y Perrenoud (2011), la práctica docente se convierte en una fuente legítima de conocimiento cuando se reflexiona sobre los aprendizajes alcanzados y se reconocen las transformaciones del estudiante y del propio educador.

3.3.3. Actividades y evidencias

En el marco de esta sistematización, las actividades realizadas y las evidencias que de ellas se derivan aseguran la trazabilidad pedagógica, es decir, la coherencia entre la intención formativa, la acción docente y los aprendizajes efectivamente alcanzados por los estudiantes. Se sustenta en que la calidad de una experiencia formativa se mide por la correspondencia entre lo planificado, lo ejecutado y lo aprendido (M. A. Zabalza, 2003).

En la experiencia desarrollada, las actividades diseñadas respondieron a la necesidad de innovar en contextos vulnerables, promoviendo aprendizajes significativos y colaborativos. Esta perspectiva coincide con lo señalado por Imbernón (2020), quien sostiene que la práctica docente adquiere sentido cuando logra conectar la teoría con la acción, generando evidencias tangibles del proceso formativo. En consecuencia, las siguientes actividades reflejan el esfuerzo por vincular el currículo nacional con metodologías activas y recursos locales, dando lugar a evidencias observables que legitiman los aprendizajes alcanzados.

Resolución de problemas matemáticos contextualizados

Esta actividad se diseñó para fortalecer el razonamiento lógico y la aplicación de estrategias en situaciones reales, alineada con el resultado curricular: “Aplica estrategias de resolución de problemas en contextos cotidianos” (de Educación del Ecuador, 2021). A través de dinámicas grupales, los estudiantes resolvieron desafíos vinculados a su entorno (repartir materiales escolares o calcular el costo de productos en la tienda local), lo que promovió el aprendizaje significativo.

Evidencia: cuadernos con procedimientos explicados paso a paso. Estos documentos demostraron la comprensión de los conceptos matemáticos y la transferencia del conocimiento a situaciones reales.

Creación de materiales didácticos con recursos reciclados

La elaboración de recursos propios surgió como respuesta a la carencia de materiales pedagógicos en la institución. Esta actividad promovió la innovación, la resolución de problemas y la colaboración, competencias centrales del perfil de egreso. Con cartón, botellas plásticas y papeles reutilizados, los estudiantes diseñaron instrumentos para representar conceptos matemáticos, como fracciones o figuras geométricas.

Evidencia: exposición de materiales didácticos elaborados por los estudiantes, acompañada de reflexiones escritas sobre su utilidad en el aprendizaje de los contenidos.

Rondas de reflexión y autoevaluación grupal

Esta dinámica, realizada al cierre de cada semana, permitió a los estudiantes analizar sus avances y dificultades, promoviendo la metacognición y la autorregulación. Los niños compartieron cómo habían trabajado, qué estrategias les resultaron más útiles y cómo podían mejorar en la próxima actividad. La práctica docente se transformó así en un proceso de escucha y acompañamiento continuo.

Evidencia: fichas de autoevaluación y comentarios reflexivos elaborados por el docente, donde se evidenció su capacidad de análisis y su disposición a mejorar.

Proyecto integrador: "Mi escuela, mi comunidad"

Esta actividad sintetizó los aprendizajes desarrollados a lo largo de la experiencia. El proyecto consistió en identificar una necesidad del entorno escolar y proponer soluciones creativas mediante el trabajo cooperativo. Los grupos diseñaron afiches y pequeñas maquetas representando mejoras posibles para su escuela, integrando saberes de Matemática, Lengua y Estudios Sociales.

Evidencia: presentación grupal del proyecto ante la comunidad educativa y exposición mural, donde se reflejaron los resultados del trabajo interdisciplinario y la apropiación del aprendizaje como experiencia transformadora.

3.3.4. Coherencia y pertinencia curricular

El conjunto de actividades descritas demuestra coherencia entre los objetivos del currículo, los resultados de aprendizaje y las evidencias generadas en la práctica. En todas las instancias se observó una relación entre la intencionalidad pedagógica y el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales.

Asimismo, la pertinencia curricular de la experiencia se evidencia en su alineación con los fines de la educación básica ecuatoriana: formar estudiantes críticos, creativos y solidarios. Las evidencias recolectadas muestran que la innovación no solo mejoró el rendimiento académico, sino también la participación, la motivación y la cohesión grupal. En coherencia con Imbernón (2020) y Jara (2018a), la sistematización de estas prácticas

convierte la experiencia docente en una fuente legítima de conocimiento pedagógico y transformación social.

Reflexión sobre la alineación curricular

Reflexionar sobre la alineación curricular permite evaluar hasta qué punto las experiencias innovadoras se articulan con los propósitos formativos, las competencias y los resultados de aprendizaje definidos en el currículo nacional. La coherencia entre la práctica docente y el currículo es un indicador esencial de calidad educativa, ya que garantiza que la innovación no se convierta en un ejercicio aislado, sino en una acción pedagógica con sentido institucional y formativo (M. A. Zabalza, 2003).

En el caso de la experiencia desarrollada, el análisis de la alineación curricular permitió constatar cómo una práctica situada, creativa y colaborativa puede contribuir a materializar los objetivos del Currículo de Educación General Básica del Ecuador (de Educación del Ecuador, 2021).

Aportes de la experiencia al currículo y perfil de egreso

La experiencia sistematizada aportó significativamente al desarrollo de competencias y aprendizajes previstos en el currículo oficial, especialmente en el área de Matemática. A través del uso de metodologías activas (resolución de problemas, trabajo cooperativo y creación de materiales didácticos con recursos reciclados), se promovió el pensamiento lógico, la comunicación efectiva y la autonomía.

Estos logros se corresponden con lo que Perrenoud (2011) denomina “competencias movilizadoras”, aquellas que integran conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a la acción y la reflexión. En coherencia con Imbernón (2020), la experiencia demuestra que el docente innovador no solo aplica el currículo, sino que lo interpreta y contextualiza, convirtiéndolo en un instrumento vivo que responde a las necesidades reales del aula.

Tensiones y desafíos de la alineación curricular

No obstante, la alineación curricular también reveló tensiones que emergen entre el discurso oficial y la realidad del aula. Una de las principales dificultades fue la rigidez de ciertos lineamientos curriculares, que en contextos de vulnerabilidad pueden resultar poco adaptables a las condiciones materiales y socioculturales de los estudiantes. Frente a

esto, Fullan (2021) advierte que las reformas educativas solo se vuelven efectivas cuando los docentes cuentan con autonomía y apoyo institucional para contextualizarlas.

En la escuela Humberto Centanaro Gando, la falta de recursos didácticos y la sobrecarga de contenidos dificultaron la implementación completa de los estándares curriculares. Además, la presión por cumplir con tiempos y formatos oficiales limitó en ocasiones la posibilidad de profundizar en aprendizajes significativos. Estas tensiones confirman lo que señala Bolívar (2019) acerca de que la alineación curricular no debe entenderse como un ajuste mecánico, sino como un diálogo permanente entre la estructura normativa y la práctica reflexiva del docente. Pese a estas dificultades, la experiencia logró mantener su coherencia formativa al priorizar la comprensión, la participación y la inclusión sobre la mera cobertura de contenidos.

3.3.5. Aprendizajes y proyección futura

El proceso de reflexión sobre la alineación curricular generó aprendizajes valiosos tanto en el plano profesional como personal. En primer lugar, reafirmó la importancia de comprender el currículo como un marco flexible y orientador, más que como un conjunto de prescripciones cerradas. En segundo lugar, permitió reconocer que la innovación pedagógica tiene sentido cuando fortalece los propósitos nacionales de formación y contribuye al desarrollo integral del estudiante.

De cara al futuro, este proceso invita a seguir proyectando la práctica docente desde una mirada crítica y propositiva, fortaleciendo la articulación entre currículo, contexto y experiencia. Por ello, el reto consiste en continuar consolidando prácticas innovadoras que mantengan la pertinencia curricular sin perder su sensibilidad humana, potenciando una educación más equitativa, situada y transformadora.

La experiencia desarrollada permitió establecer una articulación sólida entre la práctica docente y el currículo nacional. A lo largo de este apartado, se identificaron las competencias profesionales y los resultados de aprendizaje que guiaron el proceso, demostrando su coherencia con las actividades implementadas y las evidencias generadas en el aula. La innovación pedagógica, centrada en el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la reflexión crítica, se configuró como el eje que integró las dimensiones teóricas y prácticas de la formación docente. Este recorrido evidenció que la experiencia no solo se ajusta a los propósitos curriculares del sistema educativo ecuatoriano, sino que también los en-

riquece al incorporar la sensibilidad, la creatividad y la contextualización como rasgos esenciales de la enseñanza en entornos vulnerables.

En conjunto, las competencias desarrolladas, los aprendizajes alcanzados y las evidencias construidas dan cuenta de un proceso formativo coherente, pertinente y transformador. Este apartado consolidó el vínculo entre teoría y práctica, mostrando cómo la acción docente puede convertirse en fuente de conocimiento pedagógico y en motor de cambio educativo. A partir de esta base, el siguiente tramo del capítulo se orientará al análisis de resultados, donde se interpretarán las transformaciones observadas en los estudiantes, en la práctica docente y en el contexto institucional, con el fin de comprender el alcance formativo y social de la experiencia sistematizada.

3.4. Ecosistema estratégico

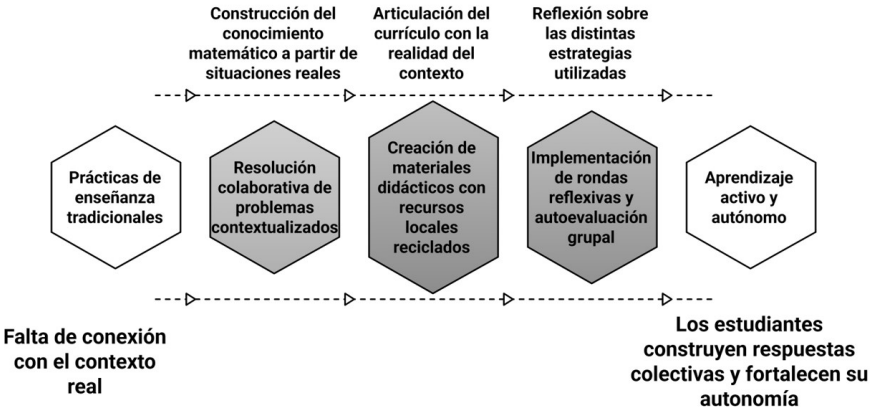
Hasta este punto se ha hecho una explicación de la experiencia educativa desde su dimensión curricular: se identificaron las competencias del perfil de egreso, los resultados de aprendizaje y las evidencias que demostraron la coherencia entre la intención formativa, la acción pedagógica y los logros alcanzados en el aula. Esto mostró cómo la innovación educativa se articula con el currículo y las metas formativas del sistema educativo.

A partir de ahora, se emprende un nuevo rumbo: la operacionalización estratégica de la innovación. Esto implica pasar del análisis curricular a la descripción detallada de las estrategias que hicieron posible la transformación pedagógica. Se trata del espacio donde se revelará la "ingeniería didáctica" de la experiencia, entendida como el conjunto de decisiones, acciones y ajustes que sostuvieron el cambio educativo en el aula, lo que permitirá comprender no solo qué se logró, sino cómo se logró.

3.4.1. Estrategias núcleo en acción

Representan el corazón operativo de la innovación educativa. Son aquellas prácticas intencionadas que materializan la visión pedagógica en acciones concretas dentro del aula, articulando el currículo con la realidad del contexto. En la experiencia desarrollada, estas estrategias se implementaron como respuestas ante las limitaciones materiales y como medios para promover aprendizajes significativos, colaborativos y contextualizados. Las estrategias núcleo que guiaron este proceso pueden verse en la Figura 3.3, y fueron: 1) la resolución colaborativa de problemas contextualizados, 2) la creación de materiales

Figura 3.3: Estrategias nucleo aplicadas



Fuente: elaboración propia. Imagen generada por el autor con https://app.napkin.ai/

didácticos con recursos locales reciclados, y 3) la implementación de rondas reflexivas y autoevaluación grupal.

A continuación, se describe el desarrollo de estas estrategias, sus fases de implementación y las evidencias que validan su efectividad.

Estrategia núcleo: Resolución colaborativa de problemas contextualizados

Esta estrategia se centró en la construcción del conocimiento matemático a partir de situaciones reales del entorno de los estudiantes. Inspirada en el enfoque del aprendizaje basado en problemas (ABP), la secuencia inició con la presentación de un reto cotidiano, por ejemplo, distribuir materiales escolares o calcular el costo de productos en la tienda del barrio. En grupos heterogéneos, los estudiantes discutieron posibles soluciones, formularon hipótesis y utilizaron representaciones gráficas para justificar sus procedimientos. El docente actuó como mediador, guiando la reflexión sin imponer respuestas, en coherencia con los principios constructivistas de Bruner (1997) y Vygotsky (1978).

El desarrollo siguió tres momentos: exploración, resolución y socialización. En la primera fase, se activaron conocimientos previos mediante preguntas generadoras; en la segunda, los grupos trabajaron colaborativamente para resolver el problema; y en la tercera, compartieron sus resultados, reflexionando sobre las distintas estrategias utilizadas. Esta secuencia fomentó el pensamiento lógico, la argumentación y la comunicación matemática.

Los estudiantes mostraron mayor comprensión de los procedimientos y una participación más activa durante las clases. Las evidencias se recogieron a partir de cuadernos de trabajo y observaciones de aula, las cuales confirmaron un cambio significativo en la dinámica del grupo. Como plantea Perrenoud (2011), este tipo de prácticas promueve aprendizajes duraderos porque integran la acción, la reflexión y la cooperación como procesos inseparables.

Estrategia núcleo: Creación de materiales didácticos con recursos locales reciclados

Ante la falta de materiales pedagógicos y tecnología, esta estrategia fue un acto de creatividad y resiliencia educativa. Inspirada en los principios de la pedagogía activa y la sostenibilidad educativa (Caballero et al., 2023; Fullan, 2021), la propuesta consistió en que los estudiantes elaboraran sus propios recursos didácticos utilizando cartones, botellas, tapas y papeles reutilizados. La secuencia se desarrolló en tres fases: diseño, elaboración y aplicación. Primero, se identificó el contenido a reforzar (por ejemplo, fracciones o figuras geométricas); luego, cada grupo diseñó un material manipulativo que facilitara su comprensión; finalmente, se aplicó en clase para explicar el concepto al resto del grupo.

La experiencia demostró que el uso de recursos locales no solo reduce la brecha de desigualdad, sino que fortalece la conciencia ambiental y la apropiación del aprendizaje (Vergara & Sterling, 2025). Las evidencias recolectadas, tales como exposiciones y reflexiones estudiantiles, mostraron que los materiales elaborados no solo facilitaron la comprensión de los contenidos, sino que también despertaron orgullo y sentido de logro en los estudiantes. Los resultados se tradujeron también en una mejora de la motivación del grupo.

Estrategia núcleo: Rondas reflexivas y autoevaluación grupal

La tercera estrategia se diseñó para fortalecer la dimensión metacognitiva del aprendizaje y consolidar una cultura de diálogo pedagógico. Al cierre de cada semana, se realizaban rondas reflexivas en círculo, donde los estudiantes expresaban lo que habían aprendido, las dificultades encontradas y las emociones vividas durante las actividades. Esta práctica, inspirada en la reflexión en la acción de Schön (1992), promovió la autorregulación, la empatía y el pensamiento crítico.

La secuencia operativa comprendió tres momentos: recordar, analizar y proyectar. En el primero, los estudiantes evocaban las actividades realizadas; en el segundo, analizaban

Tabla 3.2: Estrategias núcleo, acciones realizadas y resultados obtenidos

Estrategia núcleo	**Acciones principales**	**Resultados / Evidencias**
Resolución colaborativa de problemas contextualizados	Presentación de retos reales del entorno. Trabajo en grupos heterogéneos. Fases: exploración, resolución y socialización.	Mayor comprensión y participación. Desarrollo de autonomía y pertenencia. Evidencias: cuadernos, registros fotográficos, observaciones.
Creación de materiales didácticos con recursos reciclados	Uso de recursos locales reciclados. Aplicación de los materiales creados en clase. Fases: diseño, elaboración y aplicación.	Mejora de comprensión y motivación. Fomento de conciencia ambiental y rol activo del estudiante. Evidencias: exposiciones, reflexiones y fotografías.

Fuente: elaboración propia.

colectivamente qué estrategias les ayudaron más y por qué; y en el tercero, proponían mejoras para la siguiente semana. Esta dinámica favoreció la construcción de un clima de confianza y participación activa, donde cada voz tenía valor formativo (Jara, 2018a; Wenger, 1998).

Las evidencias más significativas se reflejaron en los diarios reflexivos y fichas de autoevaluación elaboradas por los propios estudiantes. En ellas, se observó un crecimiento en la capacidad para reconocer errores, valorar el trabajo en equipo y expresar juicios argumentados sobre su aprendizaje. Este proceso fortaleció la dimensión ética y emocional del aula, coherente con los principios de la educación inclusiva y humanizadora (Imbernón, 2020).

Las tres estrategias núcleo aplicadas constituyeron el entramado operativo que dio vida a la innovación educativa y se presentan en forma sintética en la Tabla 3.2.

A través de ellas, la práctica docente logró articular pensamiento crítico, creatividad y reflexión, transformando las limitaciones materiales en oportunidades pedagógicas. La resolución colaborativa de problemas fortaleció el razonamiento lógico; la creación de materiales reciclados desarrolló la creatividad y el sentido ecológico; y las rondas reflexivas consolidaron la autonomía y la conciencia del aprendizaje. En conjunto, estas estrategias revelan lo que Jara (2018a) denomina “ingeniería didáctica de la experiencia”,

Figura 3.4: Estrategias de soporte implementadas

Fuente: elaboración propia. Imagen generada por el autor con https://app.napkin.ai/

es decir, la articulación entre intención, acción y reflexión que convierte la práctica en conocimiento pedagógico.

3.4.2. Estrategias de soporte aplicadas

En todo ecosistema estratégico de innovación educativa, los soportes constituyen la base que permite que las estrategias núcleo se mantengan en el tiempo. Estos elementos operan como las raíces invisibles del proceso pedagógico, garantizando que las prácticas innovadoras no se limiten a acciones aisladas. A partir de lo dicho, y como puede verse en la Figura 3.4, se identifican cuatro estrategias de soporte: 1) incorporación contextualizada de TIC básicas; 2) acompañamiento docente reflexivo; 3) participación colaborativa de familias y comunidad; y 4) uso de recursos didácticos locales y reciclados como infraestructura de apoyo.

Cada uno de estos soportes, que se describen a continuación, respondió a una necesidad concreta del entorno y permitió potenciar las estrategias núcleo descritas en el apartado anterior.

Incorporación contextualizada de TIC básicas

Hace trece años, el acceso a tecnología en las instituciones fiscales del país era limitado o simplemente inexistente. Sin embargo, como docente comprometido con la mejora de los aprendizajes, decidí incorporar herramientas tecnológicas personales para apoyar el proceso formativo. Se utilizaron recursos disponibles en ese momento, como un retroproyector, un computador portátil y materiales multimedia almacenados en CD-ROM.

Estas herramientas fueron empleadas para presentar videos educativos, recursos didácticos multimedia y ejercicios interactivos, especialmente en las áreas de Matemática y Lengua y Literatura.

La secuencia metodológica consistía en combinar la explicación de los contenidos con la visualización de ejemplos digitales y la resolución práctica de ejercicios. Esta dinámica despertó motivación en los estudiantes, quienes, al enfrentarse a un formato visual y auditivo, lograron comprender con mayor facilidad conceptos abstractos. En este sentido, la tecnología se convirtió en un soporte transformador que amplió las posibilidades de acceso al conocimiento y generó una nueva cultura de aprendizaje.

Acompañamiento docente reflexivo

El segundo soporte consistió en instaurar espacios de reflexión profesional para analizar los avances y dificultades del proceso innovador. Estos encuentros, realizados al finalizar cada semana, permitieron registrar observaciones de aula, identificar patrones en el comportamiento del grupo y replantear estrategias según las necesidades detectadas.

Durante estos espacios se analizaron las evidencias recogidas —cuadernos, fichas de autoevaluación— y se compararon con los resultados esperados. Esta retroalimentación generó ajustes en las estrategias núcleo, consolidando una planificación flexible y contextualizada.

Participación colaborativa de familias y comunidad

En un contexto vulnerable, la relación con las familias se constituyó en un soporte fundamental, aunque heterogéneo en su alcance. Parte de los padres de familia mostró un compromiso constante, colaborando con materiales reciclables, apoyo logístico y participación en las actividades escolares. Sin embargo, otro grupo evidenció una baja implicación, situación que reflejó la realidad compleja que aún persiste en muchas comunidades educativas.

Para fortalecer esta dimensión, se organizaron jornadas abiertas en las que los padres eran invitados a observar el trabajo de sus hijos, participar en exposiciones y contribuir en proyectos como "Mi escuela, mi comunidad". Estas experiencias fomentaron la corresponsabilidad educativa y la comprensión del aprendizaje como proceso colectivo. Como señala Bolívar (2019), la colaboración entre escuela y familia constituye un capital social indispensable para la mejora educativa.

Uso de recursos didácticos locales y reciclados

Ante la falta de infraestructura tecnológica institucional, los materiales locales y reciclados funcionaron como una infraestructura pedagógica alternativa. Se utilizaron objetos cotidianos (tapones, cajas, cuerdas, frascos) para construir maquetas, juegos y representaciones visuales de contenidos curriculares. Este enfoque se inspiró en el principio de "aprender haciendo" de Bruner (1997), promoviendo la manipulación activa y la exploración.

El diseño de estos materiales no solo tuvo un propósito instrumental, sino también formativo: inculcar en los estudiantes la idea de que el conocimiento puede construirse con creatividad.

Articulación entre los soportes y las estrategias núcleo

Cada soporte aplicado actuó como un sistema interdependiente que potenció las estrategias núcleo desarrolladas previamente. Las TIC permitieron ampliar los escenarios de aprendizaje y visualizar conceptos de forma más atractiva, fortaleciendo la estrategia de resolución de problemas contextualizados. El acompañamiento reflexivo, por su parte, garantizó la coherencia pedagógica y la mejora continua del proceso, vinculándose directamente con las rondas de autoevaluación grupal. La participación de las familias y el uso de materiales locales consolidaron el aprendizaje colaborativo y contextual, reforzando el vínculo entre escuela y comunidad.

Las estrategias de soporte aplicadas demostraron que la innovación educativa requiere una infraestructura invisible compuesta por tecnología, reflexión docente, comunidad y creatividad. En contextos vulnerables, estos elementos se vuelven indispensables para sostener el cambio y garantizar su impacto a largo plazo. Asimismo, los soportes descritos configuraron un ecosistema pedagógico donde cada elemento cumplió una función específica: las TIC como ventana al conocimiento, la reflexión como motor de mejora, la comunidad como red de contención y los materiales reciclados como instrumentos de equidad y sostenibilidad. Este conjunto de acciones permitió sostener la innovación más allá de la práctica individual, proyectándola hacia una cultura escolar transformadora.

3.4.3. Estrategias de contingencia desplegadas

En toda experiencia educativa innovadora, las contingencias son inevitables y ponen a prueba la flexibilidad y el compromiso del docente. La sistematización de experiencias no solo busca relatar los aciertos, sino comprender los desafíos que emergen durante el proceso (Jara, 2018a), pues es en la resolución de las contingencias donde se evidencia la verdadera naturaleza transformadora de la innovación. En la experiencia desarrollada, las contingencias fueron constantes, producto de un contexto marcado por la carencia de recursos, la limitada participación familiar y escaso apoyo institucional.

A partir de estos retos, se desplegaron tres estrategias que permitieron sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje y preservar la coherencia pedagógica de la experiencia: 1) provisión personal y uso adaptado de TIC básicas; 2) gestión institucional y reuniones de sensibilización con padres y madres de familia; 3) reorganización de dinámicas de aula mediante el trabajo colaborativo y materiale

Provisión personal y uso adaptado de TIC básicas

La primera contingencia se relacionó con la ausencia total de infraestructura tecnológica institucional. Ni la escuela, y casi ningún hogar, contaba con computadoras funcionales, lo que limitaba el uso de recursos digitales. Frente a esta situación, se decidió utilizar dispositivos propios del docente: computador personal, proyector y material multimedia almacenado en discos compactos, para apoyar el desarrollo de las clases.

El uso adaptado de TIC permitió proyectar videos educativos, presentar materiales digitales multimedia y utilizar software interactivo básico para fortalecer la comprensión de contenidos matemáticos y lingüísticos. A través de esta contingencia, se logró no solo mantener la continuidad del proceso formativo, sino también despertar curiosidad y entusiasmo en los niños y niñas, quienes experimentaron una forma distinta de aprender. Este acto de resiliencia tecnológica se convirtió en un ejemplo de innovación situada, como sostiene Imbernón (2020): aquella que surge no por abundancia de recursos, sino por la voluntad de transformar el entorno desde las posibilidades reales del docente.

Gestión institucional y reuniones de sensibilización con padres de familia

El segundo imprevisto estuvo vinculado a la baja participación de las familias en las actividades escolares. Muchos padres y madres trabajaban largas jornadas o tenían responsabilidades domésticas que les impedían involucrarse en el proceso educativo de sus

hijos. Esta situación afectaba la continuidad del aprendizaje en casa y la motivación del estudiantado.

Para afrontar este reto, se propuso, junto con la máxima autoridad del plantel, la realización de reuniones de sensibilización con padres, madres y representantes legales. Durante estos encuentros se socializaron los avances del proyecto, se mostraron evidencias del progreso de los estudiantes —como materiales creados y trabajos colaborativos— y se dialogó sobre la importancia del acompañamiento familiar en la formación integral.

La corresponsabilidad educativa entre escuela y familia es un factor determinante en la sostenibilidad de la innovación, ya que fortalece la confianza y el sentido de comunidad, tal como plantea Bolívar (2019).

Reorganización de dinámicas de aula mediante trabajo colaborativo y materiales locales

Una tercera contingencia surgió a raíz de las limitaciones materiales y espaciales de la institución, lo que exigió rediseñar la dinámica del aula para sostener los aprendizajes planificados. Se implementaron estrategias de trabajo colaborativo que favorecieron el uso compartido de recursos, la distribución de roles y la creación de materiales con elementos locales y reciclados.

Esta reorganización permitió mantener la participación activa del grupo sin depender de insumos costosos o tecnología avanzada. La contingencia se convirtió en una oportunidad para reforzar valores como la cooperación y la solidaridad, puesto que el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes construyen significados en interacción social y con apoyo mutuo, en concordancia con Vygotsky (1978).

Las actividades grupales —como elaboración de maquetas, resolución de problemas y juegos educativos— se transformaron en espacios de creatividad colectiva. Las evidencias y registros mostraron que, pese a las limitaciones materiales, el aprendizaje se volvió más significativo, ya que los estudiantes se sentían protagonistas del proceso.

Tabla 3.3: Estrategias de contingencia, acciones realizadas y resultados obtenidos

Estrategia de contingencia	**Acciones principales**	**Resultados / Evidencias**
Provisión personal y uso adaptado de TIC básicas	Utilización de recursos personales (computador, proyector, USB, CD-ROM). Proyección de videos educativos y materiales multimedia. Combinación de explicación dialogada y práctica guiada.	Continuidad pedagógica pese a la ausencia tecnológica. Mayor motivación y curiosidad de los estudiantes. Ejemplo de innovación situada y resiliente.
Gestión institucional y reuniones de sensibilización con padres de familia	Coordinación con autoridades para organizar reuniones con familias. Presentación de avances y evidencias del trabajo estudiantil. Diálogo sobre la importancia del acompañamiento familiar.	Incremento del apoyo logístico y moral de las familias. Fortalecimiento del vínculo escuela–comunidad. Mejora del clima de cooperación y motivación estudiantil.
Reorganización de dinámicas de aula mediante trabajo colaborativo y materiales locales	Implementación de trabajo colaborativo y distribución de roles. Elaboración de materiales con elementos locales y reciclados.	Participación activa y protagonismo estudiantil. Aprendizaje significativo basado en la cooperación y creatividad.
	Realización de actividades grupales (maquetas, juegos, resolución de problemas).	Evidencias fotográficas y registros que documentan el impacto positivo.

Fuente: elaboración propia.

3.4.4. Garantía de resultados y evidencias del aprendizaje

Las estrategias de contingencia aplicadas, cuyo resumen puede verse en la Tabla 3.3, permitieron preservar los resultados de aprendizaje previstos, garantizando la continuidad y calidad del proceso formativo.

Según Fullan (2021), la sostenibilidad de una innovación educativa depende de la capacidad del docente para responder con agilidad a las contingencias sin perder el rumbo pedagógico. En este sentido, la experiencia demuestra que las dificultades no solo fueron superadas, sino transformadas en oportunidades de crecimiento colectivo. La propuesta estratégica, sostenida en la reflexión y el compromiso, aseguró la coherencia entre las estrategias núcleo y los resultados finales del proceso.

Aprendizajes derivados de las contingencias

La gestión de las contingencias dejó aprendizajes que trascienden lo técnico para instalarse en el plano ético y profesional. En primer lugar, reafirmó la importancia del liderazgo docente como motor de cambio: la capacidad de actuar con autonomía, creatividad y convicción incluso en escenarios adversos. En segundo lugar, mostró que la innovación no depende del equipamiento institucional, sino de la intencionalidad pedagógica y la voluntad de crear condiciones de aprendizaje desde la realidad concreta del aula.

Finalmente, las contingencias evidenciaron que la educación de calidad es el resultado de un esfuerzo colectivo, donde el compromiso individual del docente se entrelaza con la participación comunitaria. Esta experiencia reafirma que la flexibilidad, la empatía y la reflexión son las verdaderas competencias que sostienen la innovación educativa en contextos vulnerables.

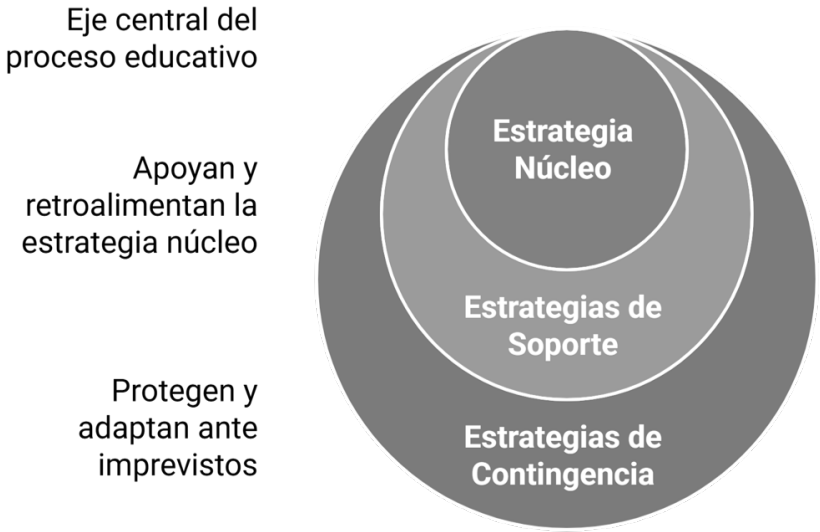
Arquitectura del ecosistema

La arquitectura del ecosistema educativo derivada de la experiencia sistematizada se construye a partir de la interrelación entre tres componentes esenciales: el núcleo, los soportes y las contingencias. Estos elementos, lejos de operar de forma aislada, configuran una red dinámica y orgánica que sostiene la innovación pedagógica en contextos de vulnerabilidad. El núcleo concentra las estrategias didácticas que transforman la práctica; los soportes garantizan su sostenibilidad y expansión; y las contingencias actúan como mecanismos adaptativos frente a los imprevistos.

El núcleo del ecosistema está conformado por las estrategias didácticas que dieron origen a la innovación: la resolución colaborativa de problemas contextualizados, la creación de materiales didácticos con recursos reciclados y las rondas reflexivas de autoevaluación grupal. En torno a este núcleo se articulan los soportes, entendidos como las estructuras que posibilitan su sostenibilidad: la incorporación contextualizada de TIC básicas, el acompañamiento reflexivo docente, la participación de las familias y el uso creativo de recursos locales.

Finalmente, el componente de contingencia opera como un sistema de respuesta flexible que garantiza la continuidad del proceso educativo frente a los desafíos del contexto. En la experiencia descrita, las contingencias se manifestaron como estrategias de resiliencia: el uso personal de TIC para suplir carencias institucionales, la gestión con padres

Figura 3.5: Arquitectura estrategica



Fuente: elaboración propia. Imagen generada por el autor con https://app.napkin.ai/

de familia para fortalecer la corresponsabilidad educativa y la reorganización del aula mediante trabajo colaborativo.

En conjunto, los tres niveles configuran una arquitectura sistémica: el núcleo dinamiza el aprendizaje, los soportes lo consolidan y las contingencias lo preservan. Este entramado permite comprender la práctica docente como un ecosistema vivo, en el cual cada componente retroalimenta al otro, generando un ciclo continuo de innovación, reflexión y mejora (Fullan, 2021; Jara, 2018b).

Descripción del diagrama del ecosistema

La Figura 3.5 muestra esquemáticamente el funcionamiento de la arquitectura estratégica desplegada.

El diagrama representa visualmente la arquitectura del ecosistema estratégico. En su estructura se distinguen tres niveles concéntricos. En el centro se ubica el núcleo, donde convergen las estrategias pedagógicas clave. El segundo nivel lo conforman los soportes institucionales y pedagógicos, que actúan como una red estabilizadora. Finalmente, el nivel externo corresponde a las contingencias, concebidas como mecanismos adaptativos que responden a los imprevistos sin romper la coherencia del sistema.

La arquitectura del ecosistema educativo evidencia que la innovación no es un acto aislado, sino una estructura interdependiente que articula prácticas, vínculos y aprendizajes. La experiencia sistematizada demuestra que, incluso en contextos con limitaciones de recursos, es posible construir ecosistemas pedagógicos sostenibles.

Cierre integrador del ecosistema estratégico

La experiencia sistematizada descrita evidencia cómo un ecosistema estratégico integral articula las estrategias didácticas con el desarrollo de competencias curriculares clave, asegurando así la pertinencia y efectividad de la innovación educativa. Esta articulación no es fortuita, sino que responde a un diseño intencionado que vincula estrechamente las acciones pedagógicas con las metas formativas del Currículo Nacional de Educación General Básica del Ecuador.

En ese sentido, las estrategias aplicadas encontraron su justo lugar al fortalecer competencias transversales esenciales para la formación integral del estudiante: pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo en equipo. Esta relación dialéctica entre estrategias y competencias sella el sentido operativo del ecosistema educativo, evidenciando que la innovación se traduce en desarrollo integral del aprendizaje y en transformación continua de la práctica docente (Fullan, 2021; Jara, 2018a).

El pensamiento crítico surgió como una competencia central impulsada por la estrategia de resolución colaborativa de problemas contextualizados. A través del planteamiento y análisis conjunto de situaciones reales del entorno, los estudiantes fueron motivados a cuestionar, argumentar y reflexionar sobre diversas soluciones posibles.

La participación en círculos de reflexión fomentó un espacio seguro para compartir opiniones, consolidar aprendizajes y fortalecer la autonomía comunicativa, tal como destacan Schön (1992) y Vygotsky (1978) en sus planteamientos sobre la mediación pedagógica y la dimensión social del aprendizaje. Así, el aprendizaje lingüístico se evidenció como un proceso vivo, contextualizado y dinamizador de la interacción social dentro del aula.

La resolución de problemas, competencia inseparable del pensamiento crítico, fue potenciada también por la estrategia integral de trabajo en equipo, mediante la cooperación en actividades grupales para diseñar soluciones creativas y aplicables a su realidad diaria. Los equipos heterogéneos desarrollaron roles compartidos, coordinación y apoyo mutuo, reforzando el sentido de corresponsabilidad y cohesión comunitaria. Johnson y

Johnson (2019) subrayan que el aprendizaje colaborativo favorece no solo el desempeño académico, sino también las habilidades sociales y emocionales. Tal fue el caso en esta experiencia, donde el trabajo en equipo se constituyó en una competencia transversal que integra saberes y valores, consolidando un aprendizaje significativo y duradero.

Desde una mirada integradora y reflexiva, este ecosistema estratégico garantiza la coherencia entre sus componentes, configurándose como un sistema vivo que estrecha la relación entre estrategias, competencias y evidencias. Esta coherencia es indispensable para asegurar la pertinencia educativa, así como la transferibilidad de las prácticas innovadoras a otros contextos similares (Feixas & Martínez, 2022; Fullan, 2021). La estructura del ecosistema posibilita que cada estrategia didáctica no sea un acto aislado, sino parte de una red de prácticas interdependientes que fortalecen el desarrollo integral del estudiante y la profesionalización docente.

En conclusión, el ecosistema estratégico desplegado en esta experiencia no solo permitió alcanzar competencias curriculares esenciales, sino que también ubicó la innovación educativa como un proceso holístico que articula intencionalidad pedagógica, mediación docente y participación activa de la comunidad. Este entramado sistémico mostró su potencial para transformar los desafíos del contexto vulnerable en oportunidades de aprendizaje colaborativo, significativo y crítico, reafirmando que la verdadera innovación educativa se construye desde el aula con compromiso, reflexión y creatividad (Imbernón, 2020; Jara, 2018a).

Así, el cierre de este apartado reafirma que un ecosistema estratégico bien diseñado es una condición *sine qua non* para garantizar procesos formativos coherentes, pertinentes y replicables.

3.5. Evaluación: Indicadores, Instrumentos y Análisis

Hasta este punto se ha descrito la experiencia educativa desde una mirada integral, articulando los fundamentos teóricos, las estrategias didácticas y las contingencias que dieron forma al ecosistema de innovación. La sección anterior mostró cómo la propuesta trascendió el plano de la planificación para consolidarse en acciones concretas, sostenidas por una arquitectura estratégica que unió reflexión, creatividad y compromiso docente.

En este apartado, el relato se orienta hacia la evaluación del proceso vivido, comprendida no solo como un momento final, sino como una instancia reflexiva que otorga validez, credibilidad y transferibilidad a la experiencia sistematizada. En esta nueva etapa se pre-

Figura 3.6: Instrumentos de evaluacion aplicados

Característica	Propósito	Medición	Evidencia	Beneficios
Rúbricas Analíticas	Valorar el desarrollo de competencias	Comprensión conceptual y procedimental	Criterios de desempeño específicos	Promueve la transparencia y la autonomía
Listas de Cotejo	Verificar el cumplimiento de indicadores específicos	Frecuencia y consistencia del comportamiento	Registros observacionales y comentarios descriptivos	Facilita la retroalimentación inmediata
Portafolio de Evidencias	Reunir trabajos y reflexiones de aprendizaje	Evolución individual y grupal del aprendizaje	Trabajos, reflexiones y productos de aprendizaje	Fomenta una evaluación auténtica
Diarios de Reflexión Docente	Autoevaluación profesional	Transformación del pensamiento docente	Notas reflexivas, ajustes en las planificaciones	Favorece la mejora continua

Fuente: elaboración propia. Imagen generada por el autor con https://app.napkin.ai/

sentarán los instrumentos, indicadores y evidencias que permiten verificar la coherencia entre los propósitos formativos y los aprendizajes alcanzados.

3.5.1. Instrumentos de evaluación aplicados

En una experiencia innovadora, los instrumentos de evaluación no se reducen a verificar resultados, sino que se convierten en medios de reflexión, retroalimentación y progreso (Perrenoud, 2011). Desde esta perspectiva, la evaluación fue concebida como un proceso formativo y participativo, alineado con los principios de la mediación docente y del aprendizaje significativo. Tal como sostienen López-Pastor y Pérez-Pueyo (2020), la validez de la evaluación depende de su capacidad para generar información útil que oriente decisiones pedagógicas y fomente la autorregulación del estudiante.

En coherencia con este enfoque, durante la experiencia desarrollada se aplicaron diversos instrumentos de evaluación, seleccionados por su pertinencia con las metodologías activas y el contexto educativo. Estos fueron, como se muestra en la Figura 3.6: rúbricas analíticas, listas de cotejo, portafolio de evidencias y diarios de reflexión docente.

Cada uno de los instrumentos anteriores permitió recoger información cualitativa y cuantitativa sobre los avances del alumnado y las transformaciones en la práctica docente, contribuyendo a la validez del proceso de sistematización.

Rúbricas analíticas

Diseñadas para valorar el desarrollo de competencias en la resolución de problemas matemáticos, la participación colaborativa y la creatividad en el uso de recursos reciclados. Estas rúbricas contemplaban criterios específicos de desempeño, como claridad en el razonamiento, coherencia en los procedimientos, trabajo en equipo y presentación de resultados. Su aplicación se realizó de forma continua durante las actividades de aula, permitiendo tanto la autoevaluación como la coevaluación entre pares.

De acuerdo con Andrade (2019), las rúbricas promueven la transparencia y la autonomía, ya que los estudiantes conocen los criterios de evaluación desde el inicio. En la práctica, su uso fortaleció la autorregulación y la participación activa, evidenciada en la mejora progresiva de los productos presentados por los grupos de trabajo.

Listas de cotejo

Aplicadas en actividades prácticas de Matemática y Lengua, con el propósito de verificar el cumplimiento de indicadores específicos: participación activa, uso correcto de materiales, cooperación grupal y aplicación de estrategias de resolución de problemas.

Las listas de cotejo midieron la frecuencia y consistencia del comportamiento académico y social durante las sesiones. Su aplicación permitió obtener datos objetivos y facilitar la retroalimentación inmediata. Este tipo de instrumento contribuye a democratizar la evaluación porque hace visible el progreso cotidiano y reconoce los logros parciales del estudiante (Santos Guerra, 2022). Las evidencias generadas fueron registros observacionales y fichas con comentarios descriptivos, que se incorporaron posteriormente al portafolio individual.

Portafolio de evidencias

Se implementó como un recurso integrador que reunió los trabajos, reflexiones y productos de aprendizaje elaborados a lo largo del proyecto. El portafolio fomenta una evaluación auténtica, pues permite observar el proceso de construcción del conocimiento y no únicamente los resultados finales.

El portafolio midió la evolución individual y grupal del aprendizaje, evidenciando progresos en la expresión escrita, el razonamiento lógico y la colaboración. Los estudiantes organizaron sus evidencias con apoyo del docente, quien orientó el proceso mediante guías sencillas y sesiones de revisión colectiva.

Diarios de reflexión docente

En los diarios de reflexión docente se registraron observaciones sobre la participación de los estudiantes, la efectividad de las estrategias y las adaptaciones necesarias durante el desarrollo de las clases. Este registro continuo permitió analizar las transformaciones en la mediación pedagógica y en la gestión del aula, en coherencia con la dimensión subjetiva y reflexiva definida en los capítulos anteriores.

Siguiendo a Schön (1992) y Jara (2018a), este instrumento convierte la experiencia cotidiana en fuente de conocimiento al promover una mirada crítica sobre las propias decisiones pedagógicas. Las evidencias derivadas fueron notas reflexivas, ajustes en las planificaciones y conclusiones compartidas en espacios de diálogo con colegas.

La selección de estos instrumentos respondió a criterios de coherencia, accesibilidad y flexibilidad. Cada uno se adecuó a las condiciones materiales del aula y a la filosofía de enseñanza centrada en el aprendizaje activo. En conjunto, los instrumentos favorecieron una evaluación integral que articuló las dimensiones pedagógica, reflexiva e institucional desarrolladas en los módulos previos.

3.5.2. Indicadores de evaluación y criterios de validez

En los procesos de sistematización educativa, los indicadores de evaluación representan los referentes concretos que permiten interpretar los resultados obtenidos y valorar la coherencia entre los propósitos formativos y los aprendizajes alcanzados. Su función es doble: por un lado, permiten monitorear la efectividad de las estrategias didácticas; por otro, garantizan la transparencia y la validez del proceso de evaluación.

En la experiencia desarrollada, los indicadores se diseñaron desde una perspectiva formativa, inclusiva y contextualizada, en correspondencia con las dimensiones pedagógica, reflexiva e institucional definidas en capítulos previos. Su construcción respondió a la necesidad de transformar la evaluación en un espacio de comprensión y mejora, tal como plantean Jara (2018a) y Perrenoud (2011), quienes sostienen que la práctica educativa cobra sentido cuando se analiza críticamente a partir de evidencias verificables. En este

marco, se establecieron cinco indicadores que permitieron dar seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la evolución profesional del docente, que son los siguientes:

Nivel de participación activa y colaborativa de los estudiantes

Este indicador midió la implicación real de los estudiantes en las actividades propuestas, considerando su disposición al trabajo en equipo, la comunicación entre pares y la responsabilidad compartida. Se evaluó mediante observaciones directas y listas de cotejo, registrando la frecuencia y calidad de la interacción. Las evidencias incluyeron diarios de clase y comentarios de autoevaluación elaborados por los propios estudiantes. El análisis mostró un incremento sostenido de la participación, especialmente durante los proyectos grupales. Se evidenció cómo las metodologías activas fortalecieron la autonomía y el sentido de pertenencia, validando lo planteado por Vygotsky (1978) sobre la importancia del aprendizaje social y colaborativo.

Desarrollo del razonamiento lógico y la resolución de problemas

Permitió valorar los avances cognitivos de los estudiantes en el área de Matemática, observando su capacidad para analizar situaciones, formular estrategias y justificar soluciones. Se aplicaron rúbricas analíticas en actividades contextualizadas y se recopilaron productos escritos y reflexiones orales. Las evidencias revelaron una evolución significativa en la argumentación y en la comprensión de conceptos. Este indicador demostró que la enseñanza basada en problemas reales favorece aprendizajes duraderos, en consonancia con Bruner (1997) y Ausubel (1963), quienes sostienen que el conocimiento significativo surge cuando el contenido se relaciona con la experiencia del estudiante.

Aplicación contextualizada de recursos didácticos

Evaluó la capacidad del docente y de los estudiantes para emplear materiales locales o reciclados en la construcción de aprendizajes. Se verificó a través de la observación en clase, las planificaciones y los productos elaborados por los niños. Las evidencias incluyeron materiales manipulativos, carteles y maquetas. Este indicador permitió reconocer la creatividad pedagógica como eje transversal de la innovación. En línea con Imbernón (2020), la utilización de recursos contextualizados no solo optimiza el proceso didáctico, sino que fortalece el vínculo entre escuela y comunidad.

Transformación reflexiva de la práctica docente

Se centró en la dimensión subjetiva y profesional del proceso, midiendo el grado de reflexión y autocrítica del docente frente a su práctica. La evidencia principal provino de los diarios reflexivos y de las sesiones de análisis con colegas, donde se documentaron ajustes metodológicos y aprendizajes emergentes. Este indicador mostró una progresiva consolidación de la identidad del docente como investigador de su práctica, coherente con los postulados de Schön (1992) y Wenger (1998).

Coherencia entre planificación, ejecución y resultados

Finalmente, este indicador permitió contrastar la intención pedagógica con los resultados obtenidos, garantizando la trazabilidad del proceso evaluativo. Las observaciones y ajustes realizados fueron sistemáticamente documentados. El cumplimiento de este indicador aseguró la consistencia interna de la experiencia, tal como recomiendan Yin (2014) y Stake (1995), quienes destacan la triangulación de fuentes como principio de validez cualitativa.

3.5.3. Criterios de validez adoptados

Para garantizar la validez y confiabilidad del proceso evaluativo, se adoptaron tres criterios fundamentales: coherencia interna, triangulación de fuentes y pertinencia contextual. La coherencia interna se aseguró mediante la alineación entre objetivos, indicadores e instrumentos. La triangulación se logró contrastando observaciones, producciones estudiantiles y reflexiones docentes, siguiendo los lineamientos de Flick (2014) y Jara (2018a). La pertinencia contextual se basó en la adaptación de los indicadores al entorno socioeducativo de Milagro, lo que permitió que la evaluación reflejara de manera fiel la realidad vivida en el aula. En palabras de Sandín-Esteban (2003), la validez cualitativa no radica en la cantidad de datos, sino en la profundidad y coherencia del análisis interpretativo.

3.5.4. Análisis preliminar de evidencias

El proceso de evaluación dentro de esta sistematización se sustentó en la recolección de evidencias provenientes de diversas fuentes. En conjunto, estos insumos ofrecieron

una visión integral del proceso de aprendizaje, permitiendo observar tanto el desarrollo cognitivo de los estudiantes como la evolución profesional del docente.

Las evidencias se obtuvieron a lo largo de un periodo de ocho semanas, en sesiones que integraron las áreas de Matemática y Lengua y Literatura. Cada instrumento permitió capturar diferentes dimensiones de la experiencia: los portafolios evidenciaron progresos en la comprensión conceptual y en la comunicación escrita; las rúbricas documentaron los niveles de desempeño en la resolución de problemas y los diarios del docente reflejaron la transformación reflexiva de su práctica.

Organización y procesamiento de las evidencias

La primera fase del análisis consistió en organizar el conjunto de evidencias por tipo de fuente y por las tres dimensiones previamente definidas: pedagógica y didáctica, subjetiva y reflexiva, e institucional y contextual. Cada evidencia fue clasificada en matrices de registro que permitieron identificar los vínculos entre los propósitos formativos, los instrumentos aplicados y los resultados obtenidos.

Posteriormente, se realizó un proceso de categorización y codificación cualitativa siguiendo los principios de Flick (2014) y Yin (2014). Las categorías emergentes se definieron en torno a tres ejes analíticos: participación activa, aprendizaje significativo y reflexión profesional. Cada documento fue revisado en profundidad para identificar frases, conductas y registros que ilustraran estos ejes. Se utilizó una codificación abierta y axial, lo que permitió agrupar las evidencias en subcategorías más específicas, como “colaboración espontánea”, “uso creativo de materiales”, “autonomía en la resolución de problemas” y “ajuste reflexivo de la práctica docente”.

Para los datos cuantitativos derivados de las listas de cotejo y rúbricas, se aplicó un análisis estadístico descriptivo básico. Los resultados se expresaron en porcentajes de logro por criterio. Este procesamiento permitió observar la evolución del aprendizaje, así como las variaciones individuales y grupales. La combinación de análisis cualitativo y cuantitativo aportó una comprensión holística del fenómeno, reforzando la validez interpretativa, tal como recomiendan Stake (1995) y Sandín-Esteban (2003).

Hallazgos preliminares: patrones y tendencias

El análisis de las evidencias permitió identificar patrones de mejora sostenida en la mayoría de los indicadores aplicados. En primer lugar, se observó un incremento notable

en la participación activa y colaborativa de los estudiantes. Los registros de observación y las rúbricas mostraron que la mayoría del grupo participó de manera constante en las dinámicas de trabajo, compartiendo ideas y asumiendo roles dentro de los equipos.

Un segundo patrón fue el fortalecimiento del razonamiento lógico y de las habilidades de resolución de problemas. En las primeras sesiones, los estudiantes tendían a copiar procedimientos sin comprender su propósito; sin embargo, hacia el cierre del ciclo, la mayoría pudo explicar con sus propias palabras el sentido de las operaciones y justificar sus soluciones. Este cambio sugiere una transición desde un aprendizaje memorístico hacia uno significativo (Ausubel, 1963).

El tercer hallazgo relevante fue la mayor autonomía en la gestión del aprendizaje. Las evidencias del portafolio y las rondas de autoevaluación mostraron que los estudiantes comenzaron a monitorear su propio progreso y a solicitar retroalimentación específica. Este comportamiento coincide con las afirmaciones de Perrenoud (2011), para quien la autonomía es un indicador de madurez cognitiva y emocional que se alcanza a través de la práctica reflexiva guiada.

Por otro lado, los diarios reflexivos del docente evidenciaron un cambio en la comprensión del rol profesional. Las entradas más recientes mostraron un lenguaje más analítico, centrado en la observación de los procesos y no solo en los resultados. Esto confirma la idea de Schön (1992) sobre el docente como profesional reflexivo que aprende en y desde la acción. Además, se evidenció un mayor nivel de planificación estratégica, lo cual sugiere una interiorización de la evaluación como herramienta de mejora y no como control externo.

Ejemplos ilustrativos de evidencias

Un ejemplo representativo proviene de una actividad de Matemáticas en la que los estudiantes debían calcular los costos de un pequeño emprendimiento escolar utilizando materiales reciclados. En los primeros registros, se observó confusión al establecer equivalencias monetarias; sin embargo, en la evaluación final, casi todo el grupo logró completar el ejercicio correctamente, explicando los pasos y justificando sus decisiones. En las rúbricas, el criterio “razonamiento lógico” pasó de un promedio de 2,8 a 4,3 sobre 5, reflejando una mejora significativa en la comprensión conceptual.

Otro caso destacado fue la evidencia de un grupo que diseñó un juego de mesa didáctico con tapas plásticas para repasar operaciones básicas, aplicando los principios del

trabajo colaborativo. Las observaciones reflejaron entusiasmo, cooperación y liderazgo compartido. Los comentarios escritos por los estudiantes en su portafolio incluían frases como: "aprendimos jugando y ayudándonos", lo que confirma el vínculo entre motivación y aprendizaje activo (Imbernón, 2020).

En el ámbito docente, una evidencia significativa fue el registro reflexivo titulado "Revisar mi práctica desde la mirada de los estudiantes". En él, el docente analiza cómo los errores en la planificación inicial se transformaron en oportunidades para diversificar estrategias. Este testimonio muestra el tránsito hacia una práctica crítica, en línea con Jara (2018b), quien plantea que la sistematización se convierte en un proceso de autoaprendizaje y profesionalización.

Asimismo, la triangulación de fuentes reveló coherencia entre los resultados observados en los portafolios y las percepciones registradas en los diarios. Por ejemplo, los estudiantes que demostraron mayor participación en clase fueron también quienes expresaron en sus reflexiones sentirse "más seguros para hablar y explicar", lo que evidencia un fortalecimiento de la competencia comunicativa. Este tipo de correlaciones respaldan la credibilidad del análisis y refuerzan la validez de los hallazgos (Yin, 2014).

De manera preliminar, el análisis de las evidencias permite concluir que la experiencia innovadora implementada generó transformaciones tangibles tanto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes como en la práctica docente. Los datos muestran una tendencia hacia la participación activa, el desarrollo de la autonomía y la consolidación del pensamiento lógico, confirmando la pertinencia de los enfoques constructivistas y colaborativos que orientaron el diseño pedagógico.

Además, la triangulación de instrumentos (rúbricas, portafolios, listas de cotejo y diarios reflexivos) permitió identificar convergencias entre las distintas fuentes, aportando solidez interpretativa al proceso. A su vez, la combinación de análisis cualitativo y cuantitativo favoreció la comprensión integral del fenómeno educativo, garantizando la coherencia interna del sistema de evaluación. Estos resultados preliminares sientan las bases para el análisis interpretativo posterior, en el cual se profundizará en la relación entre la innovación, la evaluación y la transformación educativa.

3.5.5. Reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad

La validez en el contexto de una sistematización de experiencias educativas innovadoras trasciende la mera verificación técnica de los resultados; implica garantizar la cohe-

rencia entre los propósitos formativos, los instrumentos aplicados y las interpretaciones construidas. En este proceso, la validez se aseguró mediante la triangulación de fuentes de información, la coherencia metodológica y la participación reflexiva de los actores involucrados. La triangulación constituye un principio clave en la investigación cualitativa, ya que permite contrastar evidencias desde diferentes perspectivas y fortalecer la credibilidad de los hallazgos (Flick, 2014; Yin, 2014).

En la experiencia desarrollada, la triangulación se logró al cruzar los resultados obtenidos en las rúbricas, los portafolios de aprendizaje, las observaciones de aula y los diarios reflexivos. Cada instrumento aportó una mirada complementaria que permitió construir interpretaciones más sólidas y contextualizadas. Asimismo, la revisión constante de los datos y la retroalimentación con colegas docentes fortalecieron la validez interpretativa, asegurando que las conclusiones emergieran de un análisis crítico y colectivo.

Sesgos identificados y estrategias de mitigación

Todo proceso de evaluación e investigación está expuesto a posibles sesgos que pueden distorsionar la comprensión de la realidad. En este caso, se identificaron tres principales: el sesgo de interpretación docente, el sesgo de deseabilidad social y el sesgo de selección de evidencias. Reconocerlos fue un ejercicio ético y epistemológico que permitió fortalecer la transparencia del proceso.

El sesgo de interpretación docente surgió de la doble posición del investigador como protagonista y evaluador. Para mitigarlo, se promovió una lectura crítica de los datos en colaboración con otros docentes, lo que permitió contrastar percepciones y reducir la subjetividad individual. El sesgo de deseabilidad social, derivado de la tendencia de los estudiantes a responder según lo que creen que el docente espera, se abordó a través de la autoevaluación guiada y la coevaluación entre pares, prácticas que fomentaron la autenticidad y la autorreflexión.

Finalmente, el sesgo de selección de evidencias se redujo mediante el uso de criterios objetivos de registro y clasificación de datos, evitando privilegiar únicamente los resultados más favorables. Como advierte Perrenoud (2011), reconocer los sesgos no debilita el proceso evaluativo, sino que lo hace más humano, transparente y consciente de sus propias limitaciones.

3.5.6. Factibilidad: dificultades y soluciones implementadas

La factibilidad del proceso evaluativo estuvo condicionada por factores contextuales, logísticos y humanos. Entre las principales dificultades se identificaron: la limitación de recursos tecnológicos, la carga administrativa del docente y la heterogeneidad del grupo de estudiantes. Estas condiciones, comunes en muchos entornos educativos públicos, representaron un desafío para sostener un proceso de evaluación formativa y continua.

Sin embargo, la experiencia demostró que la factibilidad no depende exclusivamente de los recursos materiales, sino de la capacidad de gestionar creativamente las condiciones disponibles. Se implementaron estrategias como el uso de materiales reciclados para elaborar instrumentos visuales de evaluación, el aprovechamiento del tiempo escolar mediante espacios breves de retroalimentación formativa, y la integración de los propios estudiantes en el proceso de registro y sistematización de evidencias. Estas acciones respondieron a lo que Fullan (2021) denomina liderazgo adaptativo, donde el cambio sostenible emerge de la flexibilidad y el compromiso con el aprendizaje.

Asimismo, se fortaleció la colaboración entre colegas, compartiendo instrumentos y estrategias que facilitaron la recolección de datos sin sobrecargar la jornada docente. Este enfoque cooperativo favoreció la factibilidad operativa y reafirmó la idea de Wenger (1998) sobre las comunidades de práctica, donde el aprendizaje profesional se construye de manera colectiva y situada.

3.5.7. Síntesis reflexiva y aprendizajes derivados

La reflexión sobre la validez, los sesgos y la factibilidad del proceso evaluativo permitió reconocer que la evaluación no es un acto neutro, sino una práctica profundamente ética y contextual. Asegurar la validez implicó construir coherencia y apertura al diálogo; identificar sesgos supuso mirar críticamente las propias interpretaciones; y garantizar la factibilidad exigió creatividad, resiliencia y trabajo colaborativo. Estos tres elementos, conformaron el núcleo ético-metodológico de esta experiencia innovadora.

En términos de aprendizaje, este ejercicio consolidó la comprensión del docente como agente investigador de su propia práctica, capaz de analizar, ajustar y transformar sus acciones a partir de la evidencia. El profesional reflexivo no busca la perfección, sino la mejora continua sustentada en la reflexión sobre la acción (Schön, 1992). En este sentido, la evaluación se transformó en una experiencia de crecimiento profesional y humano,

donde los errores se asumieron como oportunidades de aprendizaje y los logros como confirmación del esfuerzo colectivo.

En conclusión, la sistematización permitió comprender que la validez no se impone desde la técnica, sino que se construye desde la coherencia ética y pedagógica; que los sesgos no se eliminan, pero pueden reconocerse y gestionarse; y que la factibilidad de la innovación no depende de los medios, sino de la convicción y creatividad con que se ejerce la docencia. Así, este puente final del módulo de evaluación sintetiza una certeza: evaluar innovando es, en esencia, aprender transformando.

La evaluación realizada permitió confirmar logros significativos tanto en el desarrollo de competencias estudiantiles como en la transformación de la práctica docente. Estos logros confirman la pertinencia del enfoque de evaluación formativa y auténtica, en consonancia con los planteamientos de Perrenoud (2011) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2020), quienes sostienen que la evaluación debe constituirse en un medio de aprendizaje y no en un fin. Asimismo, la práctica reflexiva del docente permitió consolidar un proceso de mejora continua, validando la idea de Schön (1992) sobre el aprendizaje profesional desde la acción.

No obstante, el proceso también reveló matices que enriquecen la comprensión de la experiencia. Entre ellos se encuentran las dificultades para mantener una retroalimentación constante debido a la carga horaria, la escasez de recursos tecnológicos y la resistencia inicial de algunos estudiantes ante modalidades evaluativas no tradicionales. Estos factores, aunque no invalidaron los logros obtenidos, evidencian la necesidad de fortalecer la cultura institucional de la evaluación participativa y de continuar generando estrategias que promuevan la autoevaluación y la coevaluación sostenidas en el tiempo.

Finalmente, este proceso evaluativo abre camino hacia una reflexión crítica y transferible, núcleo del apartado de la sistematización. Las evidencias analizadas y los aprendizajes derivados permiten proyectar la evaluación como un campo de construcción colectiva del conocimiento pedagógico, capaz de inspirar nuevas prácticas en otros contextos educativos. En coherencia con Jara (2018a) y Fullan (2021), la evaluación se reconoce aquí como un espacio donde la validez no reside únicamente en los resultados, sino en el sentido formativo que adquiere la experiencia.

3.6. De la práctica a la teoría: reflexiones, aprendizajes y transferibilidad

El cierre de la sección anterior nos deja un balance de logros y desafíos. La evaluación formativa demostró ser una herramienta eficaz, cumpliendo su fin al permitirnos implementar correcciones y ajustes pedagógicos en el momento adecuado, validando así la pertinencia del ciclo de retroalimentación. Sin embargo, este logro se alcanzó con las limitaciones contextuales identificadas: precariedad de recursos y brecha tecnológica. Estas restricciones, si bien nunca desaparecieron, fueron gestionadas y sirvieron como motor para la creatividad y la búsqueda de soluciones didácticas situadas y de bajo costo.

Dejamos atrás la descripción y el balance evaluativo para adentrarnos en este último acápite. Un espacio dedicado a la reflexión crítica y la proyección. Con la evidencia de los resultados, la mirada se vuelve ahora hacia el análisis de los aprendizajes profundos y la transferibilidad de la experiencia. Es aquí donde la sistematización cobra su sentido profundo, conectando el rigor metodológico con el impacto humano. Justamente, la evidencia más elocuente de este éxito fue la reacción de los educandos al finalizar el ciclo; su agradecimiento y su petición de continuar el proceso es el gesto que se resignifica como uno de los motores éticos que impulsan y dan sentido a la docencia innovadora.

3.6.1. Los aportes de la experiencia: transformación en tres ejes

La implementación de esta experiencia pedagógica generó aportes que trascienden la anécdota, configurando transformaciones en tres dimensiones clave: el docente, los estudiantes y el contexto institucional. En el plano personal, esta experiencia fue un catalizador motivador y transformador. Me enfrentó a la necesidad de deconstruir mi rol, transitando desde la figura de un transmisor de información hacia la de un mediador de conexiones auténticas. Comprendí que la viabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje no radicaba solo en el dominio disciplinar, sino en la capacidad de generar un vínculo que diera sentido y significado al acto de enseñar y aprender, en un juego bidireccional, docente-estudiante, donde ambos enseñamos y aprendemos en el proceso (Ausubel, 1963).

Para los estudiantes, el aporte fue doble. Por un lado, se registró una mejora significativa y medible en su desempeño académico, evidenciada en el desarrollo de destrezas que una mirada tradicional no lograba capturar. Por otro lado, y quizás de forma más pro-

funda, se gestó un vínculo afectivo sólido con el docente. Este lazo de confianza funcionó como un "puente", que brindó la seguridad necesaria para que los estudiantes se atrevieran a explorar, equivocarse y aprender. Este vínculo no fue un subproducto, sino la base misma del aprendizaje.

En la dimensión institucional, si bien la experiencia se circunscribió a un aula específica, demostró la viabilidad de una praxis pedagógica alternativa. Se introdujo un cambio en la práctica docente, marcado por la creatividad, el uso intencionado de material didáctico (a menudo creado desde cero) y la integración estratégica de herramientas digitales. Esta "prueba de concepto"sirvió para visibilizar que la innovación es posible incluso en contextos de vulnerabilidad, ofreciendo un modelo de práctica reflexiva (Perrenoud, 2011) que otros colegas pueden observar y, eventualmente, adaptar.

3.6.2. Navegando las tensiones: resistencias y diálogo

Ningún proceso de innovación está exento de fricciones, y esta experiencia no fue la excepción. La principal tensión provino del "miedo a lo nuevo", una respuesta humana natural ante la alteración de prácticas sedimentadas. Los padres de familia, acostumbrados a un modelo pedagógico más tradicional, mostraron inicialmente resistencia. Veían cambios en la metodología, en los instrumentos de evaluación y en la dinámica de las tareas, y temían que esto pudiera afectar el aprendizaje de sus hijos. Esta tensión entre la cultura escolar institucionalizada y la propuesta innovadora es un campo de fuerza descrito por Bruner (1997), donde la educación actúa como un escenario de negociación cultural.

La estrategia para gestionar esta tensión no fue la imposición, sino la transparencia y la evidencia. La resistencia comenzó a ceder a medida que los resultados positivos se hicieron tangibles. No se trató únicamente de calificaciones, sino de cambios en los propios estudiantes: reportaban en casa lo aprendido, demostraban nuevas habilidades y, sobre todo, manifestaban su deseo por asistir a la escuela.

A esta tensión social se sumó la tensión material, ya mencionada. La de recursos obligó a un ejercicio permanente de reflexión en la acción"(Schön, 1992). La tensión entre el "deber ser"pedagógico (que a menudo asume recursos ideales) y el "serçontextual fue un motor de la creatividad. Cada planeación obligaba a buscar soluciones de bajo costo y alto impacto, redefiniendo la innovación no como la adopción de tecnología de punta, sino como la capacidad de generar aprendizaje significativo con los recursos disponibles.

3.6.3. La cosecha de aprendizajes: del aula al ser

Más allá de los aportes y tensiones, la experiencia brindó una serie aprendizajes. En el plano personal, fue clave la resignificación de la identidad profesional (Imbernón, 2020). Aprendí que la vulnerabilidad pedagógica: capacidad de admitir no saberlo todo, de ajustar el rumbo sobre la marcha y construir el conocimiento con los estudiantes y no para ellos, es una fortaleza. Este proceso consolidó mi vocación como un "profesional reflexivo"(Schön, 1992), alguien que aprende de la práctica y la teoriza, en un ciclo continuo de mejora.

Colectivamente, el aprendizaje para el grupo de estudiantes fue más allá de los contenidos curriculares. Aprendieron que su voz tenía valor y que el aprendizaje es un proceso flexible, donde sus opiniones podían modificar la clase y que el error no era un fracaso, sino una fuente de información. Se fomentó una çultura de la evaluación"(Santos Guerra, 2022) entendida no como un juicio, sino como un diálogo para la mejora, un aprendizaje fundamental para su futura trayectoria académica y ciudadana.

A nivel institucional, el aprendizaje se centró en la "transferibilidad". La experiencia demostró que las grandes transformaciones educativas a menudo comienzan con çonductores.º impulsores correctos a pequeña escala (Fullan, 2021). El aprendizaje para la institución fue ver que un docente, con autonomía y apoyo contextual (incluso si era solo de pares), podía implementar un cambio. Quedó sembrada la idea de que la innovación no requiere esperar a que "todo.ºl sistema cambie, sino que puede iniciarse en un aula.

3.6.4. El sentido de sistematizar

Llegados a este punto, la pregunta fundamental es: ¿cuál es el sentido de esta sistematización? Siguiendo a Jara (2018a), este ejercicio no ha sido un mero recuento de eventos o una evaluación de impacto. Ha sido un esfuerzo por "producir conocimiento desde la práctica". La sistematización nos ha permitido tomar distancia de la vivencia, analizar sus componentes, tensiones y aciertos.

El núcleo central de conocimiento que esta sistematización produce es la validación de una hipótesis: en contextos educativos vulnerables, el vínculo afectivo y la conexión auténtica no son çomplementos"pedagógicos, sino la condición de posibilidad para el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963). La precariedad de recursos materiales solo puede ser compensada por la riqueza de los vínculos humanos y la creatividad didáctica.

Finalmente, esta reflexión nos lleva a la proyección y transferibilidad. Lo replicable de esta experiencia en otros contextos no es la secuencia didáctica implementada, ni los materiales específicos. Lo verdaderamente transferible es la filosofía de práctica docente: la priorización del vínculo humano, el uso de la evaluación como motor de aprendizaje (Santos Guerra, 2022) y la adopción de una postura profesional reflexiva (Perrenoud, 2011). Este documento, por tanto, busca ser una çaja de herramientasçonceptual y metodológica para otros docentes que, enfrentando sus propias limitaciones, buscan transformar su realidad.

Cierro esta sistematización volviendo al punto de partida: el gesto de mis estudiantes. Su agradecimiento y su deseo de continuar el proceso no fue solo un incentivo ético personal, fue la validación cualitativa más potente de todo el proceso. Demostró que la experiencia fue significativa, que la conexión fue real y que la innovación, por más pequeña que sea, tiene el poder de transformar vidas, empezando por la del propio docente.

3.7. Epílogo: la mirada que avanza

Mirar hacia atrás no es un gesto de nostalgia, sino de reconocimiento. Aquellas primeras experiencias en la escuela Humberto Centanaro Gando, marcadas por la escasez y la intuición, siguen siendo mi punto de referencia ético y humano. Desde esa base aprendí que educar es crear con lo que se tiene y creer en lo que aún no existe.

Hoy, el escenario es distinto. Las herramientas tecnológicas, los enfoques pedagógicos contemporáneos y las comunidades de aprendizaje docente amplían el horizonte de lo posible. Sin embargo, cada innovación conserva el eco de aquellos primeros días, cuando la creatividad suplía la carencia y la vocación sostenía el aula. Esa memoria me recuerda que el sentido profundo de enseñar no reside en los medios, sino en la mirada que los orienta.

Ser docente hoy implica conjugar pasado y presente: rescatar la sensibilidad del inicio y articularla con las oportunidades del tiempo actual. En esa síntesis habita la madurez profesional, el compromiso renovado y la certeza de que toda transformación educativa comienza —como entonces— con un gesto sencillo: creer que aprender juntos sigue siendo posible.

Bibliografía

Andrade, H. (2019). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, *57*(5), 13-18. https://acortar.link/6gUgpK

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Editorial Arco/Libros-La Muralla.

Bruner, J. (1997). Pedagogía popular. En *La educación, Puerta de la cultura* (pp. 63-83). Visor Dis., S.A.

Caballero, S., Vergara, E., & Melgarejo, V. (2023). Metodologías activas en la educación latinoamericana: una revisión sistemática sobre su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, *6*(2), 1-9. https://doi.org/10.5281/zenodo.16076292

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

Cuenca, R., & Pérez, A. (2025). Desigualdades de los aprendizajes en América Latina: Una exploración comparada a partir del ERCE. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, *18*, 1-27. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.daal

de Educación del Ecuador, M. (2021). Currículo de Educación General Básica. https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/

Elliott, J. (1993). *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*. Falmer Press.

Feixas, M., & Martínez, M. (2022). La transferencia de los proyectos de innovación docente: un estudio sobre su capacidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje. *Educar*, *58*(1), 69-84. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1407

Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications. https://acortar.link/3YZbDR

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

Fullan, M. (2021). The right drivers for whole system success. *Centre for Strategic Education Seminar Series Paper*, *418*, 1-24. https://acortar.link/x8h3CA

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, *5*(3-4), 327-336. https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Qurriculum*, (33), 49-67. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04

Jara, O. (2018a). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. https://acortar.link/U9b4fZ

Jara, O. (2018b). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja. https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/393

Jasso, R., Fernández, V., & García, A. (2025). Perspectiva crítica de la innovación educativa desde las metodologías activas de aprendizaje. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (38), 241-269. https://doi.org/10.17163/soph.n38.2025.07

Johnson, D., & Johnson, R. (2019). *Cooperation and the use of technology*. Cambridge University Press. https://acortar.link/XMLny3

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

López-Pastor, V., & Pérez-Pueyo, Á. (2020). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de innovación docente*. Octaedro. https://acortar.link/ChO4NP

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. https://acortar.link/nMsS9s

Piaget, J. (1972). *La psicología de la inteligencia*. Editorial Psique. https://www.fre.uy/a/9d2e313f/PIAGETpsicologiadelainteligencia.pdf

Rodríguez, J., & Jaramillo, A. (2025). Didáctica en contextos de vulnerabilidad con insuficiente infraestructura tecnológica. *Revista Holón*, *3*(9), 18-32. https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon

Sandín-Esteban, M. (2003). La investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. *Revista de Investigación Educativa*, *38*(1), 33-50. https://acortar.link/ZHhXX5

Santos Guerra, M. Á. (2022). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. https://acortar.link/wTb3XM

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

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum* (2.ª ed.). Morata.

Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, *31*(2), 365-380. https://doi.org/10.37177/unicen/eb31-308

Vergara, C., & Sterling, A. (2025). Metodologías activas y su impacto en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. *Dialéctica*, *2*(25). https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i25.4024

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

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

Xu, L., Tani, M., & Zhu, Y. (2024). Can the Teaching Style Reduce Inequality in the Classroom? Evidence from a Quasi-Experiment. *British Educational Research Journal*, *50*(6), 2849-2874. https://doi.org/10.1002/berj.4051

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

Zabalza, M. (2003). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (6), 113-136. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049473

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.

Sistematización de experiencias educativas. De la práctica docente a la construcción de conocimiento

Resumen

El contenido de este libro es producto del trabajo de un equipo de integrantes de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), que han proyectado sus expectativas entre investigadores de entidades y países diversos, con evidentes muestras de intereses, comunes en torno al quehacer de la investigación educativa. En particular, hoy se centra en las nuevas formas de producir conocimiento, idea base de la tarea encomendada como propósito de esta Red durante el periodo de 2019-2020. Para dar inicio a este protocolo, comenzaré por precisar qué es la REDMIIE: es una organización plural y horizontal de investigadores, que realiza investigación sobre la investigación educativa y, al hacerlo, ha logrado constituirse como un colectivo con alto nivel de colaboración, orientado a producir, desarrollar y consolidar la investigación en esta área, así como la promoción de su divulgación, uso y repercusión. Con estos elementos en el centro de las tareas, se organizó el equipo de trabajo de investigación de la investigación educativa, en torno a la intención de hurgar y construir experiencias sobre las “nuevas formas de producir conocimiento”, tema en el que se evidencian formas, métodos, enfoques, condiciones institucionales y propósitos de cada uno de los investigadores y equipos de trabajo .

Palabras claves: educación; conocimiento; producción; investigación

Abstract

The content of this book is the product of the work of a team of members of the Mexican Network of Educational Researchers (REDMIIE), who have projected their expectations among researchers from diverse entities and countries, with evident signs of common interests surrounding the work of educational research. In particular, today it focuses on new ways of producing knowledge, the core idea of the task entrusted as the purpose of this Network during the 2019-2020 period. To begin this protocol, I will begin by clarifying what REDMIIE is: it is a plural and horizontal organization of researchers that conducts research on educational research and, in doing so, has managed to establish itself as a highly collaborative collective, focused on producing, developing, and consolidating research in this area, as well as promoting its dissemination, use, and impact. With these elements at the heart of the work, the educational research team was organized around the intention of exploring and building experiences on "new ways of producing knowledge,.ª topic that highlights the forms, methods, approaches, institutional conditions, and purposes of each of the researchers and work teams.

Keywords : education; knowledge; production; research.