DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA:

Sistematización de innovaciones educativas en trabajo social en un contexto universitario (experiencias UNEMI)

AUTORÍA

Mónica Liliana Vélez Zambrano
Rosa Maribel Párraga Castro

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Sistematización de Experiencias Educativas

De la teoría a la práctica: sistematización de innovaciones educativas en Trabajo Social en un contexto universitario (experiencias UNEMI)

Autores

Mónica Liliana Vélez Zambrano
Rosa Maribel Párraga Castro

© 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: De la teoría a la práctica: sistematización de innovaciones educativas en Trabajo Social en un contexto universitario (experiencias UNEMI).
Autoría: Mónica Liliana Vélez Zambrano / Rosa Maribel Párraga Castro.
Edición: Primera edición.
Año: 2025.
ISBN: 978-9942-596-44-4.
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-44-4

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

Experiencias educativas reúne dos capítulos que dialogan entre sí para mostrar cómo la formación universitaria en Trabajo Social puede transformarse cuando la docencia se asume como práctica reflexiva, situada y comprometida con la realidad. En estas páginas, la sistematización no aparece como un mero registro, sino como una vía para convertir la experiencia en conocimiento comunicable, transferible y útil para comunidades académicas que buscan innovar con sentido.

El **Capítulo 1, "Voces profesionales: compartiendo experiencias laborales"**, se origina en un simposio académico donde estudiantes de séptimo semestre afrontaron el desafío de articular teoría y práctica a través de la planificación, coordinación y ejecución de un evento real, evidenciando aprendizajes en liderazgo, comunicación, trabajo colaborativo y habilidades socioemocionales. Esta experiencia se implementó en la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) con una participación amplia de estudiantes en modalidad semipresencial durante 2025.

El **Capítulo 2, "Sistematización de una práctica docente innovadora en la formación de trabajo social"**, profundiza en una innovación didáctica orientada a superar la desconexión entre teoría y práctica, transitando desde enfoques centrados en memorización hacia dinámicas de aprendizaje activo, mediación pedagógica y evaluación formativa. La narrativa se sostiene en la reconstrucción del proceso y en el análisis riguroso de evidencias, destacando la consolidación de identidad profesional y la producción reflexiva como pilares de aprendizaje.

En conjunto, este libro ofrece un horizonte pedagógico claro: formar profesionales capaces de leer críticamente su contexto, actuar con ética y construir conocimiento desde la experiencia. Cada capítulo invita a repensar la enseñanza como un espacio de transformación personal, académica y social, donde la sistematización se vuelve una herramienta para mejorar, compartir y proyectar nuevas prácticas educativas.

Índice general

Prólogo i

1. Voces profesionales: compartiendo experiencias laborales. Experiencia formativa en trabajo social **1**
1.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio 3
1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 11
1.3. Vínculo con el currículo y el perfil de carrera 33
1.3.1. Análisis de calidad y pertinencia de las evidencias 43
1.3.2. Acciones de mejora derivadas 48
1.4. Ecosistema estratégico (estrategias y relaciones) 52
1.5. Evaluación: indicadores, instrumentos, análisis 61
1.6. Reflexión crítica y transparencia de la experiencia 68

2. Sistematización de una práctica docente innovadora en la formación de trabajo social **79**
2.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio 81
2.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 90
2.3. Vínculo con el currículo y el perfil de carrera 101
2.4. Ecosistema estratégico (estrategias y relaciones) 114
2.5. Evaluación: indicadores, instrumentos y análisis 125
2.6. Reflexión crítica y transparencia de la experiencia 135

1

Voces profesionales: compartiendo experiencias laborales. Experiencia formativa en trabajo social

Mónica Liliana Vélez Zambrano [1]

La sistematización se desarrolló en el contexto del simposio "Voces Profesionales", donde los estudiantes de Trabajo Social enfrentaron el reto de articular teoría y práctica, evidenciando dificultades en gestión, liderazgo y organización. El propósito fue visibilizar y analizar cómo estos desafíos se transformaron en aprendizajes profesionales y en una estrategia formativa transferible. La metodología se basó en investigación-acción-reflexión, utilizando la Matriz RISEI, análisis documental y registros del proceso. Los resultados muestran el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, liderazgo, comunicación y trabajo colaborativo, así como la consolidación de una práctica innovadora de aprendizaje activo.

[1] Universidad Estatal de Milagro, mvelezz7@unemi.edu.ec .

Índice

1.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio 3

1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 11

1.3. Vínculo con el currículo y el perfil de carrera 33

1.3.1. Análisis de calidad y pertinencia de las evidencias 43

1.3.2. Acciones de mejora derivadas 48

1.4. Ecosistema estratégico (estrategias y relaciones) 52

1.5. Evaluación: indicadores, instrumentos, análisis 61

1.6. Reflexión crítica y transparencia de la experiencia 68

1.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio

La experiencia se desarrolló en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho de la Universidad Estatal de Milagro, en la asignatura Campos Ocupacionales en Trabajo Social. Participaron 268 estudiantes de séptimo semestre, pertenecientes a seis paralelos (S1 a S6) de la modalidad semipresencial, durante el primer periodo académico del año 2025.

El objetivo principal fue fortalecer las competencias profesionales y habilidades socioemocionales mediante un proyecto integrador: la organización del simposio "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales". Este espacio se consolidó como una práctica formativa innovadora, donde los estudiantes articularon teoría, práctica y gestión en un contexto real de aprendizaje activo.

El grupo participante se organizó en doce equipos, cada uno con delegaciones específicas: coordinación general, moderación, protocolo, logística, difusión, registro y comunicación con ponentes. En conjunto, gestionaron la realización del evento con siete profesionales invitados, quienes compartieron sus trayectorias laborales en el campo del Trabajo Social. Esta diversidad de tareas promovió el desarrollo de destrezas esenciales como liderazgo compartido, negociación, comunicación efectiva, planificación y resolución de conflictos.

Recuerdo con claridad la primera reunión del grupo organizador. Una estudiante expresó: "Nunca he organizado un evento académico tan grande, no sé si podamos cumplir con todas las exigencias..Aquella afirmación generó un diálogo colectivo donde emergieron la motivación, el compromiso y la cooperación. Los equipos comprendieron que el éxito dependía del trabajo colaborativo y la autogestión. Este momento marcó el inicio de un proceso de aprendizaje transformador basado en la experiencia (Kolb, 1984).

Entre las condiciones que favorecieron la experiencia se destaca el acompañamiento docente y la autonomía concedida a los estudiantes, lo cual fomentó el sentido de responsabilidad. Sin embargo, se presentaron limitaciones como la falta de presupuesto y la coordinación entre paralelos. Aun así, estos desafíos impulsaron la creatividad y la toma de decisiones conjuntas, fortaleciendo la resiliencia y el liderazgo grupal.

Este contexto resulta clave para comprender la sistematización, pues demuestra cómo la formación en Trabajo Social trasciende el aula, articulando gestión, reflexión y acción. La experiencia se erige como una práctica significativa donde la teoría cobra sentido a

partir de la vivencia. Este primer puente sienta las bases para el análisis del problema formativo abordado en el siguiente tramo.

El principal problema identificado fue la dificultad de los estudiantes para integrar conocimientos teóricos con habilidades prácticas durante la organización del simposio. Si bien dominaban conceptos disciplinares, presentaban debilidades en planificación, coordinación de roles y manejo de conflictos grupales. Esta situación refleja una brecha persistente entre la formación académica y la aplicación profesional efectiva en contextos reales (Johnson & Johnson, 2017; Kolb, 1984).

Desde las primeras sesiones, se evidenció inseguridad al asumir responsabilidades, diferencias en la distribución de tareas y limitaciones para liderar procesos de gestión. En algunos equipos surgieron tensiones por el deseo de protagonismo o por la falta de consenso en la toma de decisiones. Sin embargo, la intervención docente orientó el proceso hacia un aprendizaje cooperativo, promoviendo la corresponsabilidad y el liderazgo horizontal.

De no haberse atendido este problema, los estudiantes habrían continuado reproduciendo un modelo pasivo de aprendizaje, sin desarrollar las competencias necesarias para su desempeño profesional. Como señalan Bell (2010) y Bruner (1996), la participación en proyectos auténticos es un factor determinante para consolidar el aprendizaje significativo y la autonomía. La ausencia de este tipo de experiencias limita la transferencia de saberes a la práctica social.

Una evidencia clara de esta dificultad surgió durante la definición de los equipos. En las primeras reuniones, algunos estudiantes manifestaron desacuerdos sobre quién debía ocupar los roles visibles, mientras otros evitaron asumir funciones de coordinación. El proceso de reflexión posterior permitió reconocer la importancia del trabajo colaborativo y la complementariedad de habilidades. Esta experiencia concreta evidenció que el aprendizaje no solo se produce al ejecutar tareas, sino al negociar, escuchar y construir acuerdos.

En conclusión, el problema central radicó en la falta de integración entre teoría y práctica, así como en la necesidad de fortalecer las capacidades socioemocionales y organizativas. Reconocer esta dificultad fue esencial para definir el propósito de la sistematización, orientado a visibilizar cómo los desafíos vividos se transformaron en aprendizajes colectivos y estrategias pedagógicas transferibles.

El propósito de esta sistematización es visibilizar y analizar la experiencia de formación en competencias profesionales y habilidades blandas de los estudiantes de Trabajo

Social mediante la planificación, coordinación y ejecución del simposio "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales". Se busca mostrar cómo este proceso se convierte en una estrategia de desarrollo profesional y en un mecanismo para fortalecer la formación universitaria y la construcción de identidad disciplinar.

Este propósito surge de la necesidad de cerrar la brecha entre la teoría académica y la práctica profesional. Si bien los estudiantes poseen conocimientos teóricos sobre gestión y liderazgo, enfrentaron retos al organizar un evento académico: asignar roles, gestionar tiempos, negociar con profesionales externos sin recursos económicos y cumplir estándares formales. La sistematización no es solo un ejercicio narrativo, sino un dispositivo pedagógico que permite ordenar, interpretar y comunicar los aprendizajes adquiridos, transformando la experiencia en conocimiento replicable (Jara Holliday, 2018).

Este propósito resulta relevante tanto para los estudiantes como para la comunidad universitaria. A nivel individual, los participantes fortalecieron liderazgo, comunicación, resiliencia y trabajo colaborativo; a nivel institucional, la Facultad consolidó una práctica innovadora de aprendizaje activo.

Como señala Carlino (2005) en su libro Escribir en la universidad: Prácticas y reflexiones, la escritura académica es una práctica social que permite la inserción en comunidades discursivas; y Hyland (2009) advierte que se trata de un proceso de construcción de identidad profesional, en el que los actores se reconocen como generadores de conocimiento válido.

Con este texto se espera aportar a la discusión sobre la formación universitaria basada en proyectos y aprendizaje experiencial, ofreciendo un modelo replicable para otras instituciones interesadas en promover competencias integradas. La experiencia documentada permite que los aprendizajes trasciendan el contexto inmediato, generando claves metodológicas para el diseño de prácticas académicas similares.

En síntesis, el propósito de esta sistematización es mostrar cómo la planificación y ejecución del simposio contribuyeron al desarrollo de competencias profesionales, habilidades blandas y sentido de identidad profesional. Este propósito orienta todo el capítulo y se convierte en el eje que guía la escritura. A partir de aquí, corresponde analizar los criterios de valor que justifican por qué esta experiencia merece ser leída, comprendida y difundida como parte de la didáctica de las disciplinas.

El valor principal de esta experiencia radica en su capacidad para transformar un proceso académico ordinario en una práctica formativa activa, reflexiva y profesionalizante. El simposio "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales", desarrollado

por estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Trabajo Social, evidenció cómo la docencia universitaria, concebida como un espacio pedagógico de interacción y construcción colectiva, puede trascender el aula tradicional. En este escenario, los estudiantes aprenden haciendo, reflexionando y gestionando con autonomía, convirtiendo la experiencia educativa en un proceso auténtico de aprendizaje situado.

La innovación de esta práctica se fundamenta en el enfoque pedagógico de investigación-acción y aprendizaje experiencial, donde el aula se convierte en un laboratorio social de gestión académica. Siguiendo a Elliott (1993), la innovación educativa ocurre cuando el docente transforma su práctica en un proceso reflexivo y experimental capaz de producir conocimiento situado.

En esta experiencia, la innovación radica en el rediseño del rol estudiantil: los estudiantes pasaron de receptores pasivos a protagonistas del proceso formativo. La organización de un evento académico sin presupuesto institucional impulsó la autogestión, la planificación estratégica y la creatividad colectiva, demostrando que la innovación puede emerger desde la práctica docente cuando se desafían los esquemas tradicionales de enseñanza.

El impacto de la experiencia se manifestó en diversos niveles. En el ámbito académico, los estudiantes evidenciaron un incremento en su desempeño en liderazgo, trabajo colaborativo y comunicación profesional, de acuerdo con los resultados obtenidos en las rúbricas de evaluación aplicadas al cierre del periodo académico. Este progreso reflejó la apropiación de competencias vinculadas a la gestión, la organización y la interacción profesional en contextos reales.

En el plano actitudinal, se registró una mejora significativa en la disposición para la resolución de conflictos y la cooperación entre paralelos, según los reportes de autoevaluación grupal y la retroalimentación docente. Este avance evidenció una mayor madurez socioemocional, capacidad de negociación y apertura al trabajo horizontal, aspectos esenciales en la práctica del Trabajo Social.

A nivel institucional, el simposio alcanzó una asistencia superior a 300 personas, entre estudiantes, docentes y profesionales invitados, lo que fortaleció la visibilidad y el prestigio de la carrera. Esta proyección se sustentó en los registros de participación, la cobertura en redes sociales institucionales y los resultados de encuestas de satisfacción postevento, que destacaron la pertinencia y calidad del encuentro académico.

Como plantea Schön (1992), la práctica reflexiva permite que los sujetos comprendan su propia acción y la reinterpreten en función del aprendizaje. Este principio se eviden-

ció en los espacios de cierre y retroalimentación, donde los equipos analizaron sus logros, reconocieron sus dificultades y transformaron los errores en oportunidades de mejora profesional.

Desde la docencia, la experiencia reafirmó la importancia de promover estrategias de aprendizaje activo y experiencial, sustentadas en la autonomía, la corresponsabilidad y la reflexión crítica sobre la práctica. La iniciativa "Voces Profesionales"se consolidó, así, como un ejercicio pedagógico transformador que articula saber, acción y sentido profesional.

Asimismo, emergieron aprendizajes no planificados que enriquecieron la experiencia formativa. Entre ellos destacan el desarrollo de habilidades para la gestión emocional ante la presión del evento, la capacidad de improvisar soluciones ante imprevistos logísticos y la consolidación de vínculos colaborativos más allá del aula. Estos resultados, aunque no previstos en los objetivos iniciales, revelan el potencial de las metodologías experienciales para generar aprendizajes significativos, espontáneos y transferibles a contextos profesionales reales.

El modelo implementado posee un alto nivel de transferibilidad debido a su estructura flexible y su metodología replicable. La experiencia demostró que cualquier asignatura orientada a la práctica puede adaptarse a este enfoque, siempre que exista planificación, acompañamiento y evaluación reflexiva. Como sostiene Stenhouse (1987), una práctica docente adquiere valor científico cuando puede compartirse y recrearse en contextos distintos.

El formato del simposio, basado en la distribución de equipos funcionales, la asignación rotativa de roles y la evaluación colectiva, constituye una propuesta replicable en otras carreras o universidades interesadas en fortalecer las competencias blandas desde una lógica vivencial y colaborativa.

Asimismo, la experiencia promovió una vinculación efectiva con el entorno profesional, pues seis de los siete ponentes invitados expresaron su interés en mantener la relación con la universidad mediante mentorías estudiantiles, asesorías en proyectos de vinculación y participación en futuras actividades académicas. Estas manifestaciones de colaboración abren la posibilidad de establecer alianzas formativas sostenibles entre el ámbito académico y el profesional.

En síntesis, los criterios de valor de esta sistematización se sustentan en tres dimensiones: la innovación pedagógica, el impacto formativo comprobado y la capacidad de transferencia metodológica. El simposio Voces Profesionales merece ser sistematizado

y difundido porque demuestra que es posible integrar la enseñanza, la práctica y la reflexión en un solo proceso formativo, generando aprendizajes duraderos y socialmente pertinentes. Como afirma Jara Holliday (2018), sistematizar implica convertir la experiencia educativa en conocimiento comunicable, aportando a la construcción colectiva de la didáctica universitaria.

De este modo, concluye el tramo analítico del capítulo y se abre paso al Quinto Puente Delimitación del Objeto de Estudio, donde se definirán las categorías y dimensiones interpretativas que orientan la sistematización. En adelante, se precisarán los límites temporales, contextuales y conceptuales que enmarcan la experiencia, con el propósito de garantizar una lectura coherente y verificable del proceso. Esta delimitación permitirá situar con mayor claridad qué se analiza, desde qué enfoque y con qué evidencias, asegurando la consistencia metodológica del estudio.

El objeto de estudio de esta sistematización es el proceso de formación experiencial que se desarrolla cuando los estudiantes de séptimo semestre de Trabajo Social, modalidad semipresencial, asumen el reto de planificar, gestionar y ejecutar un evento académico real sin apoyo financiero institucional, a través del "Simposio Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales". Esta experiencia se convierte en un espacio privilegiado para analizar cómo la autogestión, el liderazgo participativo y la cooperación transforman la enseñanza universitaria en una práctica de aprendizaje situado y profundamente formativo.

Según Kolb (1984), el aprendizaje fundamentado en la experiencia implica un proceso cíclico donde el conocimiento se construye a partir de la transformación de la experiencia. Desde esta perspectiva, prácticas como la organización del simposio permiten que los estudiantes de Trabajo Social aprendan haciendo, reflexionen sobre su acción y desarrollen competencias profesionales mediante la interacción con contextos reales.

El foco central de este estudio se dirige a comprender cómo el aprendizaje activo y colaborativo, aplicado en la organización del simposio, potencia la adquisición de habilidades blandas esenciales para el ejercicio profesional: comunicación asertiva, planificación estratégica, trabajo en equipo, negociación y resolución de conflictos.

Este énfasis permite explorar el tránsito del estudiante desde la teoría hacia la acción, mostrando cómo el aula se expande hacia la gestión de un evento de tipo académico-profesional. La experiencia se configura, de este modo, como un escenario pedagógico transformador, en el que los estudiantes integran saberes técnicos, actitudes éticas y capa-

cidades socioemocionales, fortaleciendo su identidad profesional en el campo del Trabajo Social.

La sistematización se circunscribe al primer periodo académico de 2025, comprendido entre los meses de mayo y septiembre, con una duración total de cuatro meses. La experiencia se desarrolló en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho de la Universidad Estatal de Milagro, e involucró a 268 estudiantes distribuidos en paralelos S1 a S6 (Sección la Sección 6) del séptimo semestre de la carrera de Trabajo Social.

La actividad culminó el 26 de junio de 2025 con la realización del Simposio "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales", que contó con la participación de siete ponentes externos invitados y gestionados por los propios estudiantes.

El análisis se centra en el proceso de preparación, organización y evaluación del evento, considerando evidencias como bitácoras de planificación, informes grupales, registros fotográficos, rúbricas de desempeño y observaciones docentes.

Se excluyen del análisis los impactos posteriores, las trayectorias individuales de los estudiantes después del evento, las percepciones de los ponentes invitados y las comparaciones con ediciones previas o futuras. Estas exclusiones responden a criterios de delimitación metodológica: el interés central radica en comprender el proceso pedagógico en su desarrollo inmediato, sin extender el alcance a efectos longitudinales o variables externas que podrían desviar el foco analítico.

Como plantea Flick (2014), definir límites claros evita la dispersión interpretativa y permite profundizar en el fenómeno observado dentro de un marco temporal y conceptual coherente. Por tanto, el análisis privilegia la comprensión del proceso formativo vivido en tiempo real, antes que la medición de impactos sostenidos o la comparación de resultados.

Delimitar este objeto de estudio responde a la necesidad de analizar una práctica universitaria que conjuga el saber académico con la acción profesionalizante, situando a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje. Este recorte es metodológicamente pertinente porque permite observar un fenómeno educativo acotado, verificable y replicable: la construcción de competencias profesionales a través de la autogestión colectiva.

Como señalan Jara Holliday (2018) y Ghiso (2011), la sistematización de experiencias documenta procesos y visibiliza la construcción colectiva de saberes surgida de la práctica. En el ámbito educativo, este enfoque convierte la autogestión estudiantil y el

liderazgo participativo en fuentes legítimas de conocimiento pedagógico y profesional, fortaleciendo la reflexión crítica sobre la acción.

Como explica Flick (2014), la delimitación rigurosa de un objeto de investigación asegura claridad analítica y facilita la interpretación sistemática de los datos. En el mismo sentido, Jara Holliday (2018) subraya que la sistematización adquiere sentido cuando define con precisión su foco y sus fronteras, ya que esa claridad permite transformar la experiencia en conocimiento transferible. En este caso, el límite no reduce la riqueza del fenómeno, sino que le da profundidad interpretativa, al centrarse en cómo los estudiantes aprenden a gestionar lo que antes solo analizaban desde la teoría.

En resumen, esta sistematización se delimita al proceso formativo de autogestión y liderazgo colaborativo vivido por los estudiantes de séptimo semestre durante la organización del Simposio Voces Profesionales en el periodo académico 2025-I. La experiencia, acotada en tiempo, espacio y actores, permite comprender la educación universitaria no solo como transmisión de conocimientos, sino como un escenario de experimentación social, donde la docencia se convierte en mediación y el aula en comunidad de práctica.

Este cierre marca el punto de partida para el desarrollo analítico del capítulo, orientado a interpretar cómo el aprendizaje mediante la experiencia se consolida como estrategia de transformación pedagógica y profesional en la formación del trabajador social.

El recorrido desarrollado a lo largo de este primer módulo permitió reconstruir y comprender la experiencia didáctica como objeto de estudio, transitando desde su contexto y problematización hasta la delimitación rigurosa de su análisis. Cada puente fue tejiendo una comprensión más profunda sobre cómo la organización del simposio "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales"se constituyó en un espacio formativo transformador, donde los estudiantes aprendieron a integrar teoría y práctica mediante la acción, la reflexión y la cooperación.

Este módulo deja como resultado una mirada integral sobre la experiencia vivida, evidenciando que la formación en Trabajo Social puede y debe construirse desde procesos auténticos, participativos y significativos. Con esta comprensión se sientan las bases para avanzar hacia la fundamentación conceptual y operativa que sustentará teóricamente el análisis de la experiencia.

El Módulo II tiene como propósito profundizar en los marcos teóricos, metodológicos y operativos que sustentan la sistematización de la experiencia "Voces Profesionales". En este tramo, se abordarán las categorías conceptuales que orientan la interpretación del proceso formativo como aprendizaje experiencial, autogestión, liderazgo colaborativo y

competencias socioemocionales, así como los fundamentos pedagógicos y epistemológicos que legitiman la práctica como fuente de conocimiento.

Además, se describirá la metodología empleada para el registro, organización y análisis de la información, garantizando la coherencia entre los propósitos formativos y las estrategias utilizadas. Este nuevo módulo, por tanto, permitirá anclar la experiencia narrada en el Módulo I a una base teórica sólida que le otorga validez y sentido dentro del campo de la didáctica universitaria y la formación profesional en Trabajo Social.

1.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

En el Módulo 1 se narra la experiencia "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laboralesz dio forma a su introducción académica: se situó el contexto (UNEMI, séptimo semestre, seis paralelos, 268 estudiantes), explicando el problema (dificultades para articular teoría y práctica al gestionar un simposio real), estableciendo el propósito (fortalecer competencias profesionales y habilidades blandas mediante autogestión, liderazgo participativo y trabajo colaborativo), argumentando los criterios de valor (innovación pedagógica, impacto con evidencias, alta transferibilidad) y trazando la delimitación (periodo 2025-I, doce equipos funcionales, siete ponentes, conjunto de evidencias documentales). Ese recorrido dotó al capítulo de coherencia y mostró la pertinencia de sistematizar una práctica que convierte el aula en un laboratorio de gestión con resultados verificables.

Desde este punto el capítulo cambia de registro: pasamos del relato vivencial a la fundamentación conceptual y operativa. Se precisará los conceptos vertebradores (autogestión, liderazgo participativo, cooperación entre paralelos, logística académica, comunicación profesional), se definirá dimensiones de análisis (planificación y coordinación de roles; resolución de conflictos y trabajo en equipo; vinculación con el entorno profesional; evaluación del aprendizaje), y se derivará indicadores observables (cumplimiento de cronograma y protocolos; confirmación y pertinencia de ponentes; asistencia y satisfacción; desempeño medido por rúbricas; calidad de productos de gestión).

De la misma manera, se explicarán fuentes (bitácoras, oficios, programa del evento, CV y presentaciones de ponentes, registros de asistencia, fotografías, rúbricas, auto/coevaluaciones, encuesta) y métodos (análisis documental, análisis de contenido y

triangulación). Con esta bisagra, la experiencia entra en diálogo con la teoría y se vuelve operativa para el análisis, garantizando consistencia, comparabilidad y proyección a contextos afines.

En la sistematización "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales", se identifican siete conceptos estructurantes que orientan la comprensión del proceso formativo vivido por los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Estatal de Milagro. Estos son: autogestión, liderazgo participativo, trabajo colaborativo, planificación estratégica, comunicación profesional, resolución de conflictos y habilidades blandas.

Cada uno emerge de las acciones desarrolladas durante la organización del simposio académico, y su reiterada presencia en los registros, informes y reflexiones finales demuestra su carácter central en la experiencia. Estos conceptos constituyen las categorías desde las cuales se interpreta cómo los estudiantes integraron teoría y práctica en un escenario real de gestión universitaria.

La selección de estos términos responde a la naturaleza de la práctica, en la que los estudiantes asumieron un rol activo y responsable dentro de un proceso de aprendizaje experiencial. La autogestión resume la capacidad del grupo para planificar, ejecutar y evaluar tareas con autonomía; el liderazgo participativo expresa la toma de decisiones compartida; el trabajo colaborativo refleja la cooperación entre equipos y paralelos; la planificación estratégica evidencia la capacidad de diseñar y coordinar acciones con sentido organizacional; la comunicación profesional hace visible la interacción efectiva con autoridades, ponentes y asistentes; la resolución de conflictos representa la madurez alcanzada al enfrentar desacuerdos; y las habilidades blandas constituyen el conjunto de competencias transversales que se fortalecieron durante el proceso. En conjunto, estos conceptos explican los ejes de aprendizaje que dieron sentido al proyecto.

El principio de autonomía organizativa ocupó un lugar central en la experiencia, al constituirse en el eje que articuló la planificación y ejecución del evento. Tirado et al. (2022) señalan que la autogestión educativa se concibe como un proceso reflexivo mediante el cual el estudiante asume el control consciente de su propio aprendizaje, desarrollando responsabilidad y liderazgo. En el contexto del Simposio Voces Profesionales, los participantes elaboraron oficios, coordinaron recursos, contactaron a ponentes y planificaron la logística sin apoyo financiero institucional, evidenciando una gestión autodirigida que transformó la práctica en aprendizaje significativo.

Este proceso de organización independiente permitió que cada equipo asumiera compromisos concretos y aprendiera a distribuir tareas, tomar decisiones y resolver impre-

vistos de forma colaborativa. La experiencia fortaleció la capacidad de planificación estratégica, la toma de decisiones consensuada y la resolución de problemas en condiciones reales de trabajo. Por consiguiente, el ejercicio autónomo se convirtió en un espacio formativo donde la responsabilidad colectiva sustituyó la dependencia institucional, consolidando en los estudiantes competencias de liderazgo, coordinación y autoeficacia profesional.

El segundo concepto clave es el liderazgo participativo, entendido como la capacidad de conducir procesos colectivos desde la horizontalidad y el respeto mutuo. Brítez y Chung (2021) en su artículo denominado Gestión directiva y estilos de liderazgo en educación superior: una revisión de la literatura afirman que los estilos de liderazgo participativo promueven la colaboración, el consenso y la comunicación abierta en entornos educativos, lo cual potencia la construcción de comunidades de aprendizaje democráticas.

En el desarrollo del evento, el liderazgo se distribuyó entre los equipos de coordinación, protocolo, registro y moderación, generando una dinámica de corresponsabilidad. Este liderazgo compartido favoreció que todos los integrantes asumieran decisiones conjuntas, fortaleciendo la cohesión y la confianza grupal.

El tercer concepto, trabajo colaborativo, atraviesa toda la experiencia. Dávila y Gago (2021) explican que el trabajo colaborativo en entornos universitarios contribuye al desarrollo de competencias sociales, comunicativas y éticas, al tiempo que estimula la empatía y la solidaridad. Durante la preparación del simposio, los estudiantes aprendieron a coordinar funciones, negociar acuerdos y apoyarse mutuamente en la resolución de imprevistos. Esta interacción constante consolidó el sentido de pertenencia y la comprensión del trabajo social como una práctica que requiere cooperación, diálogo y compromiso colectivo.

La planificación estratégica tuvo un peso decisivo dentro del proceso formativo, al permitir que los estudiantes tradujeran los objetivos generales del Simposio Voces Profesionales en acciones operativas concretas. D'Avanzo (2022) en su artículo titulado Planificación estratégica para el diseño curricular universitario. Una propuesta metodológica que fue publicado en la revista Gestión de la educación indica que planificar en contextos universitarios implica organizar recursos, anticipar escenarios y garantizar coherencia entre metas y resultados.

Los grupos elaboraron cronogramas de trabajo, matrices de responsabilidades y esquemas de contingencia que aseguraron la ejecución ordenada de cada fase del evento. Esta práctica fortaleció la capacidad de análisis, la toma de decisiones informadas y la

visión institucional. Además, el proceso los acercó a una comprensión más realista de la gestión social, donde la planificación no es estática, sino un ejercicio dinámico que requiere adaptación continua frente a los cambios del entorno.

La comunicación profesional se consolidó como una competencia transversal a lo largo del proceso. Más que un intercambio de información, representó una práctica de mediación, coordinación y construcción de sentido compartido. En la organización del simposio, los estudiantes redactaron oficios institucionales, mantuvieron correspondencia formal con ponentes nacionales e internacionales y realizaron presentaciones públicas ante las autoridades.

Estas acciones les exigieron precisión lingüística, dominio emocional y capacidad para adaptarse a distintos interlocutores. Tal como señala Villa (2008), la competencia comunicativa se relaciona directamente con la formación integral, pues combina aspectos técnicos, éticos y relacionales. Este aprendizaje evidenció que comunicar con profesionalismo implica responsabilidad, empatía y rigor académico.

La resolución de conflictos fue una dimensión formativa que permitió fortalecer la convivencia, el respeto y la responsabilidad colectiva. Durante la organización del Simposio Voces Profesionales surgieron desacuerdos sobre la distribución de tareas, los tiempos de entrega y las estrategias de comunicación. Estas diferencias fueron abordadas mediante reuniones de mediación y acuerdos cooperativos, lo que transformó las tensiones en espacios de aprendizaje.

Chávez Ponce y Norzagaray Benítez (2021) explican que los entornos universitarios son laboratorios sociales donde los estudiantes aprenden a gestionar la discrepancia desde la ética del diálogo. Este proceso no solo mejoró la dinámica del grupo, sino que también fomentó una comprensión más madura del trabajo social como práctica orientada a la convivencia y la justicia relacional.

Las habilidades blandas constituyen el núcleo integrador de la experiencia. Moreno-Murcia y Quintero-Pulgar (2021) destacan que estas habilidades son indispensables para el desarrollo profesional y deben cultivarse durante la formación universitaria. En el caso del simposio, la interacción entre los diferentes grupos, la coordinación del evento y la respuesta ante imprevistos permitieron que los estudiantes fortalecieran competencias transversales que trascienden lo académico y se proyectan hacia su desempeño laboral. Estas habilidades se convirtieron en la evidencia tangible de un aprendizaje integral que combina conocimiento técnico, gestión emocional y desarrollo humano.

En conjunto, los siete conceptos estructurantes se interrelacionan en una red de significados que explica la transformación vivida por los estudiantes. La autogestión promueve la autonomía necesaria para ejercer liderazgo; este, a su vez, se sostiene en el trabajo colaborativo; la planificación estratégica otorga dirección a las acciones; la comunicación profesional mantiene la cohesión; la resolución de conflictos asegura la convivencia; y las habilidades blandas articulan todos estos procesos en una práctica reflexiva y ética.

Estas categorías no solo describen competencias aisladas, sino que expresan una forma de aprender y actuar colectivamente, donde el conocimiento se construye desde la experiencia compartida. Por ello, su análisis conduce al siguiente nivel interpretativo: las dimensiones formativas. Estas fueron seleccionadas porque permiten analizar la experiencia desde una mirada integral del Trabajo Social, articulando los planos pedagógico, relacional e institucional que configuran el desarrollo profesional. Como plantea Jara Holliday (2018), sistematizar implica traducir la práctica en conocimiento reflexivo, y ello exige organizar los aprendizajes en dimensiones que expresen la complejidad del proceso formativo.

A partir de los conceptos estructurantes identificados en el puente anterior, la experiencia "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales"se organiza en tres dimensiones analíticas que permiten comprender su alcance formativo: la dimensión formativa-pedagógica, la dimensión socio-relacional y la dimensión profesional-institucional. Estas dimensiones actúan como ejes interpretativos que conectan los aprendizajes vividos con los objetivos académicos del programa.

Además, representan niveles complementarios del desarrollo profesional de los estudiantes, que van desde la autonomía personal hasta la proyección institucional. En este sentido, las dimensiones permiten traducir los conceptos centrales del proceso en categorías analíticas verificables y coherentes con la sistematización.

Estas tres dimensiones fueron seleccionadas porque permiten analizar la experiencia desde una mirada integral del Trabajo Social, articulando los planos pedagógico, relacional e institucional que configuran el desarrollo profesional. De acuerdo con Jara Holliday (2018), la sistematización requiere traducir la práctica en conocimiento reflexivo, y ello implica organizar los aprendizajes en dimensiones que expresen la complejidad del proceso. Así, cada dimensión no actúa de forma aislada, se vincula con las otras, conformando una estructura coherente que combina teoría, práctica y transformación social.

En coherencia con lo planteado por Ullauri et al. (2024), las dimensiones formativas en la práctica pedagógica son espacios donde se articulan el saber, el hacer y el ser, con-

Tabla 1.1: Conceptos estructurantes en el proceso formativo

Concepto estructurante	**Dimensión de análisis**	**Indicador en la experiencia**
Autogestión	Formativo-pedagógica	Elaboración autónoma de cronogramas, distribución de tareas, cumplimiento de objetivos sin supervisión directa.
Liderazgo participativo	Relacional	Coordinación horizontal, toma de decisiones consensuada, rotación de roles de liderazgo entre equipos.
Trabajo colaborativo	Relacional	Ejecución de tareas en equipo, apoyo intergrupal, corresponsabilidad en resultados.
Planificación estratégica	Institucional	Diseño de planes de acción, anticipación de riesgos, definición de metas operativas y evaluación de resultados.
Comunicación profesional	Formativo-relacional	Redacción de oficios, comunicación formal con ponentes e instituciones, presentaciones públicas efectivas.
Resolución de conflictos	Relacional	Identificación de desacuerdos, aplicación de estrategias de mediación, acuerdos cooperativos entre participantes.
Habilidades blandas	Formativo-integral	Demostración de empatía, pensamiento crítico, adaptabilidad y manejo emocional ante situaciones imprevistas.

Fuente: elaboración propia. Lcda. Mónica Liliana Vélez Zambrano, MSc. Universidad Estatal de Milagro – UNEMI.

figurando escenarios de aprendizaje reflexivo. Desde esta visión, la dimensión formativa-pedagógica abarca los procesos de autogestión, planificación estratégica y liderazgo participativo desarrollados durante la organización del simposio.

Esta dimensión muestra cómo el aprendizaje se construye desde la acción, mediante la toma de decisiones autónomas, la coordinación de tareas y la gestión colectiva. En la experiencia, los equipos asumieron la planificación del evento, distribuyeron responsabilidades, gestionaron recursos y lideraron comisiones sin depender de directrices externas, fortaleciendo su capacidad para proyectar la teoría del trabajo social en escenarios reales.

La planificación estratégica fue un componente decisivo de esta dimensión. La organización del evento requirió definir objetivos, anticipar imprevistos y aplicar criterios de eficiencia en la distribución de tareas. Esta práctica coincidió con lo planteado por D'Avanzo (2022), quien considera que la planificación en educación superior es un proceso metodológico de mejora que impulsa la coherencia entre propósitos, acciones y resultados.

En el Simposio Voces Profesionales, los cronogramas, la coordinación entre paralelos y la gestión de oficios reflejaron una planificación activa que transformó la docencia en una experiencia de aprendizaje organizacional. De este modo, la dimensión formativa-pedagógica encarna el principio de aprender haciendo, donde la autonomía se convierte en una vía para fortalecer la competencia profesional.

La dimensión socio-relacional integra los procesos de comunicación profesional, trabajo colaborativo y resolución de conflictos, pilares que sostuvieron la dinámica colectiva del evento. Esta dimensión reconoce que las interacciones sociales dentro de un proceso académico determinan la calidad del aprendizaje y el clima grupal. De acuerdo con Carballeda (2023), las relaciones interpersonales en los espacios de formación son el escenario donde se construyen los significados del hacer profesional, ya que el trabajo social se funda en el encuentro con el otro. Jones (2012) plantea que la práctica social requiere fortalecer la empatía, el diálogo y la cooperación como ejes de transformación.

Durante el desarrollo del Simposio Voces Profesionales, la comunicación entre comisiones, la negociación de decisiones y el abordaje de desacuerdos fortalecieron la cohesión del grupo y el sentido de pertenencia institucional. Los equipos aprendieron a comunicarse con respeto, a negociar roles y a resolver tensiones preservando el propósito común, evidenciando aprendizajes propios del trabajo social relacional.

La comunicación fue una herramienta decisiva dentro de esta dimensión. Los estudiantes redactaron oficios formales, coordinaron con autoridades y presentaron los resultados ante la comunidad universitaria. Esta interacción constante consolidó su lenguaje

profesional y su capacidad de mediación. Como indica Chávez Ponce y Norzagaray Benítez (2021), la universidad es un espacio propicio para promover la ciudadanía activa mediante el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

En la experiencia, las diferencias entre grupos fueron asumidas como oportunidades de aprendizaje, lo que fortaleció la empatía y la colaboración entre los participantes. La dimensión socio-relacional permitió que la práctica adquiriera un carácter humano y ético, indispensable para el ejercicio del Trabajo Social.

Por su parte, la dimensión profesional-institucional engloba las habilidades blandas desarrolladas durante el proceso y la vinculación con el entorno profesional del Trabajo Social. Esta dimensión refleja la proyección de los aprendizajes más allá del aula, al evidenciar la capacidad de los estudiantes para aplicar sus competencias en contextos reales.

Moreno-Murcia y Quintero-Pulgar (2021) sostienen que las habilidades blandas constituyen factores determinantes en la transición del ámbito formativo al profesional. En la experiencia de "Voces Profesionales", los estudiantes fortalecieron estas competencias mediante la interacción con ponentes externos, la gestión institucional y la coordinación del evento con autoridades académicas. Esto les permitió conectar la formación universitaria con el ejercicio real del Trabajo Social, promoviendo un aprendizaje contextualizado y significativo.

Esta dimensión incluye el componente institucional, entendido como el marco que posibilita y legitima las experiencias innovadoras dentro de la universidad. Iamamoto (2003) explica que la dimensión institucional del trabajo social se vincula con los espacios donde se configuran las políticas, las normativas y las prácticas que otorgan legitimidad al ejercicio profesional.

En esa línea, Guerra (2017) sostiene que la universidad es un agente de cambio social cuando propicia experiencias formativas que integran gestión, ética y compromiso comunitario. En el caso del simposio, el respaldo de la Facultad y la presencia de profesionales invitados consolidaron la proyección del programa de Trabajo Social como un espacio de aprendizaje participativo, demostrando la coherencia entre la formación académica y la vinculación con la sociedad. La universidad, desde esta óptica, se posiciona como un entorno vivo de aprendizaje, donde la acción estudiantil adquiere sentido social y legitimidad profesional.

Estas no deben entenderse como compartimentos separados, sino como partes de un mismo proceso educativo. La acción pedagógica generó espacios de interacción social que, a su vez, fortalecieron la identidad profesional de los estudiantes. Esta interdepen-

dencia muestra que el aprendizaje en Trabajo Social se construye simultáneamente en el hacer, el convivir y el proyectarse, donde cada dimensión refuerza las demás y amplía el sentido de la práctica universitaria.

Las tres dimensiones formuladas permiten comprender la experiencia desde una mirada integral. Cada una traduce los conceptos estructurantes en categorías analíticas que organizan la práctica educativa y facilitan su interpretación sistemática. Como plantea Flick (2014), las dimensiones en la investigación cualitativa actúan como ejes ordenadores que transforman la complejidad del fenómeno en conocimiento comunicable. De igual forma, Jara Holliday (2018) explica que las dimensiones en una sistematización posibilitan reconstruir el sentido de la experiencia, articulando la teoría con la práctica vivida. En este caso, las tres dimensiones revelan cómo el aprendizaje de los estudiantes se configuró en distintos niveles: el hacer pedagógico, el ser relacional y el proyectarse profesionalmente.

La construcción de indicadores constituye un paso metodológico esencial en la sistematización de experiencias, pues convierte las dimensiones teóricas en realidades observables y verificables. Como plantea Flick (2014), los indicadores representan formas de operacionalizar categorías abstractas para hacerlas visibles dentro de la práctica. De igual modo, Jara Holliday (2018) sostiene que los indicadores son "señales del proceso vivido", que permiten reconocer transformaciones, aprendizajes y evidencias concretas.

En el caso de la experiencia "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales", los indicadores permiten observar cómo los estudiantes de Trabajo Social aplicaron sus capacidades de gestión, comunicación y proyección profesional durante la organización del simposio académico, consolidando aprendizajes significativos y evaluables.

La formulación de indicadores en una sistematización no se limita a medir resultados, constituye un ejercicio interpretativo que traduce los procesos cualitativos en evidencias tangibles. En el ámbito del Trabajo Social, estos indicadores adquieren valor pedagógico porque permiten reconocer cómo las acciones reflejan aprendizajes éticos, comunicativos y organizativos. Así, el indicador no es un dato aislado, más bien es una expresión de la experiencia formativa que da sentido a la práctica profesional.

Dimensión formativa-pedagógica

En esta dimensión, centrada en la autogestión, la planificación estratégica y el liderazgo participativo, se formularon los siguientes indicadores:

1. Los estudiantes planifican y distribuyen tareas con autonomía, cumpliendo los cronogramas establecidos.
2. Elaboran documentos de gestión con estructura formal adecuada.
3. Demuestran liderazgo participativo en la coordinación de comisiones y toma de decisiones.
4. Reflexionan sobre los resultados de su planificación, proponiendo mejoras colectivas.

Estos indicadores reflejan la capacidad de los participantes para transformar la teoría en práctica organizada. D'Avanzo (2022) explica que la planificación estratégica universitaria constituye un proceso metodológico de mejora que articula metas, recursos y acciones, mientras que Ullauri, et al., (2024) destacan que la práctica pedagógica se configura como un espacio donde se integran valores, reflexión y acción. En el caso del simposio, las acciones operativas concretas incluyeron cronogramas elaborados por los grupos, actas de reunión y registros de avance que mostraron autonomía y coherencia organizativa, confirmando que la gestión estudiantil puede convertirse en una experiencia formativa sólida.

Los logros identificados en la dimensión formativa se vinculan directamente con la manera en que los estudiantes interactuaron entre sí. La autonomía y la planificación adquiridas en la gestión del evento se tradujeron en una dinámica cooperativa que fortaleció la comunicación y el sentido de corresponsabilidad. De este modo, el crecimiento individual se transformó en aprendizaje colectivo, generando cohesión y liderazgo compartido.

En esta dimensión, centrada en la autogestión, la planificación estratégica y el liderazgo participativo, se formularon los siguientes indicadores. La siguiente tabla presenta las evidencias observables y las fuentes que respaldan cada uno de ellos:

Dimensión socio-relacional

Esta dimensión agrupa los procesos de comunicación profesional, trabajo colaborativo y resolución de conflictos. Los indicadores definidos fueron:

Tabla 1.2: Correspondencia entre indicadores, evidencias y fuentes de verificación de la dimensión formativa-pedagógica

Indicador	**Evidencia observable**	**Fuente**
Planifican con autonomía	Cronogramas cumplidos en un 90 %	Bitácoras, actas
Elaboran documentos formales	12 oficios elaborados con estructura técnica correcta	Archivo documental
Demuestran liderazgo	Rotación de roles en seis comisiones de trabajo	Observación Participante
Reflexionan y proponen mejoras	85 % del grupo participa en autoevaluación y propuestas	Rúbricas, encuestas

Fuente: elaboración propia. Lcda. Mónica Liliana Vélez Zambrano, MSc. Universidad Estatal de Milagro – UNEMI.

1. Los grupos mantienen comunicación fluida y respetuosa durante la coordinación de actividades.

2. Los estudiantes resuelven conflictos mediante el diálogo y la mediación sin afectar la dinámica grupal.

3. Los equipos cooperan de forma equitativa en tareas compartidas, demostrando empatía y compromiso.

4. Se fortalece la cohesión y el sentido de pertenencia institucional a través de la colaboración.

En esta línea, Dávila y Gago (2021) sostienen que el trabajo colaborativo en entornos universitarios potencia la formación integral al fomentar la empatía, la comunicación efectiva y la corresponsabilidad en la acción. Por su parte, Cano y Fernández (2022) destacan que la mediación educativa constituye una estrategia para gestionar los conflictos desde la ética del diálogo, promoviendo el respeto y la cooperación. En esta misma línea, Villa (2008) indica que la competencia comunicativa profesional integra capacidades técnicas y relacionales que permiten construir vínculos significativos y horizontales.

Durante el evento, estos indicadores se evidenciaron en los acuerdos logrados entre equipos, la gestión cooperativa de recursos y la capacidad del grupo para resolver desacuerdos sin ruptura del trabajo conjunto. Los testimonios recogidos y las observaciones

Tabla 1.3: Correspondencia entre indicadores, evidencias y fuentes de verificación de la dimensión socio-relacional

Indicador	**Evidencia observable**	**Fuente**
Mantienen comunicación efectiva durante la coordinación	Mensajes y registros de reuniones muestran tono respetuoso y colaborativo	Chats institucionales, actas de reunión
Resuelven conflictos mediante el diálogo y la mediación	Desacuerdos resueltos sin ruptura de la dinámica grupal	Observación participante, entrevistas
Cooperan equitativamente en tareas compartidas	Distribución equilibrada de responsabilidades en comisiones	Plan de trabajo, listas de verificación
Fortalecen la cohesión y el sentido de pertenencia institucional	Participación activa en la organización general del evento	Encuestas de satisfacción, registros fotográficos

Fuente: elaboración propia. Lcda. Mónica Liliana Vélez Zambrano, MSc. Universidad Estatal de Milagro – UNEMI.

del docente tutor reflejaron madurez, respeto y compromiso social en la interacción estudiantil.

La interacción constante entre los grupos y la resolución constructiva de conflictos propiciaron un clima de confianza que facilitó la vinculación con actores externos. La madurez relacional desarrollada durante el proceso se convirtió en una base sólida para la participación en espacios institucionales, demostrando que el trabajo colaborativo es una antesala del compromiso profesional.

Esta dimensión agrupa los procesos de comunicación profesional, trabajo colaborativo y resolución de conflictos. Los indicadores definidos se presentan a continuación junto con las evidencias observables y fuentes de verificación correspondientes.

Dimensión profesional-institucional

Esta dimensión articula las habilidades blandas, la vinculación profesional y el respaldo institucional. Los indicadores formulados fueron:

1. Los estudiantes aplican habilidades blandas en contextos reales del evento.
2. El simposio recibe respaldo institucional mediante autorizaciones, certificaciones o difusión oficial.
3. Los participantes establecen vínculos profesionales con ponentes y autoridades académicas.
4. Los estudiantes transfieren aprendizajes del evento a su práctica académica o comunitaria posterior.

Agustín-Flores et al. (2021) afirman que las instituciones universitarias deben reconfigurar el conocimiento profesional docente a partir de la innovación y la experiencia práctica, mientras que Moreno-Murcia y Quintero-Pulgar (2021) sostienen que las habilidades blandas determinan la capacidad del individuo para adaptarse y desempeñarse en entornos profesionales cambiantes. En la experiencia, estos indicadores se manifestaron en la participación de los estudiantes en espacios públicos, la emisión de certificados institucionales, la colaboración con profesionales invitados y la aplicación posterior de aprendizajes en otros proyectos académicos.

Esta dimensión articula las habilidades blandas, la vinculación profesional y el respaldo institucional. La tabla siguiente presenta los indicadores y las evidencias que permitieron constatar su cumplimiento:

Los indicadores construidos para las tres dimensiones dotan de validez, coherencia y verificabilidad al proceso de sistematización. Stake (1995) señala que los indicadores deben mantener conexión directa con las evidencias del campo, mientras que Yin (2014) destaca que la claridad y consistencia en su formulación aumentan la credibilidad del estudio. En este caso, los indicadores de la experiencia "Voces Profesionales"permiten observar no solo la presencia de competencias adquiridas, sino también la transformación progresiva del grupo en términos de autonomía, colaboración y proyección profesional.

Los registros y productos generados durante el evento se constituyen como huellas tangibles del aprendizaje vivido, mostrando que la sistematización no se limita a describir, analiza críticamente los procesos y sus resultados. Así, los indicadores operan como

Tabla 1.4: Correspondencia entre indicadores, evidencias y fuentes de verificación de la dimensión profesional-institucional

Indicador	**Evidencia observable**	**Fuente**
Aplican habilidades blandas en la gestión del evento	Comunicación asertiva, empatía y resolución de problemas observadas	Rúbricas de desempeño, observación participante
Vinculan teoría y práctica del Trabajo Social	Exposiciones fundamentadas en marcos teóricos y experiencias de campo	Presentaciones orales en el Simposio e informes reflexivos con conceptos clave de autogestión y ética.
Promueven la vinculación con actores institucionales	Coordinación con docentes, autoridades y organizaciones externas	Oficios enviados, convenios, correos institucionales
Demuestran compromiso ético y profesional	Cumplimiento responsable de roles asignados	Autoevaluaciones, testimonios del tutor

Fuente: elboracion propia. Lcda. Mónica Liliana Vélez Zambrano, MSc. Universidad Estatal de Milagro – UNEMI.

puentes entre la teoría y la práctica, convirtiendo los conceptos estructurantes en evidencias que sustentan el valor formativo, social e institucional de la experiencia.

En conjunto, los indicadores construidos trascienden su función técnica y se convierten en reflejo del perfil profesional que el Trabajo Social busca promover: compromiso ético, capacidad de gestión, empatía y pensamiento reflexivo. Cada indicador evidencia cómo la experiencia transformó la acción en conocimiento, validando la importancia de los procesos colaborativos y la planificación consciente como pilares de la formación universitaria.

La sistematización de la experiencia "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laboralesrequirió identificar fuentes que evidenciaran los aprendizajes y resultados obtenidos durante la organización del simposio académico. Las fuentes son los materiales, registros o testimonios que documentan el proceso vivido, mientras que los métodos de verificación permiten analizar esas acciones operativas concretas con rigor. Jara Holliday (2018) explica que las evidencias son la base de toda sistematización, pues muestran de manera concreta los cambios producidos en los actores y en la práctica. En este caso, las fuentes seleccionadas reflejan las dimensiones formativas, socio-relacional y profesional-institucional, mostrando la diversidad de resultados alcanzados por los estudiantes.

El uso de fuentes diversas permitió verificar la coherencia entre los indicadores construidos y las acciones ejecutadas. Flick (2014) señala que la validez de una experiencia educativa depende de la relación entre los datos obtenidos y las categorías teóricas que la orientan. Por esta razón, se seleccionaron fuentes que reflejaran distintos momentos del proceso: documentos elaborados por los grupos, testimonios de los participantes y registros institucionales del evento. Cada tipo de evidencia se analizó con un método específico que garantizó su pertinencia y fiabilidad, fortaleciendo la credibilidad del estudio.

Las fuentes documentales incluyeron oficios, cronogramas, presupuestos, informes finales y otros productos escritos elaborados por los equipos estudiantiles durante la organización del evento. Estas evidencias permitieron verificar los indicadores de la dimensión formativa-pedagógica, vinculados con la autogestión y la planificación estratégica.

El método de verificación aplicado fue el análisis comparativo de productos, que consistió en contrastar las versiones iniciales y finales de los documentos producidos por los grupos. El análisis comparativo se realizó confrontando las versiones iniciales (semana 2) y finales (semana 12) de: (a) cronogramas de trabajo, evaluando cumplimiento de plazos; (b) oficios institucionales, verificando estructura formal según normas UNEMI; y (c) informes de gestión, contrastando coherencia argumentativa. Los criterios aplicados fueron: pertinencia, coherencia, completitud, claridad comunicativa y oportunidad temporal.

La comparación se realizó a partir de criterios previamente definidos: estructura formal, coherencia entre objetivos y acciones, cumplimiento de plazos, claridad comunicativa y calidad argumentativa. Este proceso permitió identificar mejoras progresivas en la organización de tareas, el manejo del tiempo y la presentación de la información.

Como señala D'Avanzo (2022), la planificación estratégica en la educación universitaria requiere procesos verificables que reflejen madurez y capacidad de autogestión. En esta experiencia, los informes y cronogramas demostraron la evolución de los equipos en la coordinación de actividades, la distribución de funciones y la rendición de cuentas, evidenciando un aprendizaje práctico en gestión educativa.

Las fuentes testimoniales se conformaron por entrevistas semiestructuradas, observaciones dialogadas y comentarios registrados durante las reuniones de planificación del simposio. Este conjunto de materiales permitió recuperar la voz de los participantes y reconstruir su experiencia desde un enfoque vivencial. Los registros incluyeron tanto reflexiones individuales como apreciaciones colectivas, lo que facilitó comprender la dinámica interna del grupo y las emociones asociadas al proceso formativo. Estos testimonios

se convirtieron en una fuente de información valiosa para analizar la manera en que los estudiantes integraron sus aprendizajes en la práctica real.

El análisis de estas fuentes se orientó a explorar la dimensión socio-relacional, especialmente en lo que respecta a la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos. El método de verificación utilizado fue el análisis de contenido, que permitió identificar temas recurrentes, patrones de sentido y modos de interacción dentro de los grupos. Esta estrategia analítica posibilitó extraer significados de los relatos sin reducirlos a simples respuestas, favoreciendo una comprensión más profunda de las experiencias narradas. Como sostiene Yin (2014), este enfoque permite captar la lógica interna de los discursos y la interpretación que los actores hacen de su propia realidad.

Los resultados del análisis mostraron transformaciones evidentes en la forma de relacionarse y trabajar en equipo. En los testimonios, los estudiantes describieron cómo aprendieron a dialogar ante las diferencias, a expresar desacuerdos de manera respetuosa y a llegar a acuerdos comunes mediante la mediación. Estos hallazgos reflejan la consolidación de habilidades blandas asociadas al liderazgo participativo y al trabajo colaborativo.

De acuerdo con Chávez Ponce y Norzagaray Benítez (2021), la universidad puede convertirse en un espacio de convivencia ciudadana cuando el diálogo y la reflexión se integran como herramientas pedagógicas. En esta experiencia, el intercambio constante entre pares fortaleció la cohesión grupal y promovió el desarrollo de una cultura de respeto y empatía.

Las fuentes observacionales e institucionales abarcan las actas de asistencia, registros de participación, fotografías, videos y certificados emitidos por la universidad. Estas acciones operativas concretas estuvieron vinculadas a la dimensión profesional-institucional, evidenciando la proyección del trabajo social en contextos reales y el respaldo académico brindado al evento. El método de verificación fue la triangulación de datos, que consistió en contrastar las observaciones directas con los registros institucionales y las percepciones de los participantes.

Stake (1995) considera que la coherencia entre fuente y método refuerza la consistencia interpretativa de los estudios de caso. En este caso, la triangulación permitió confirmar que la participación de los estudiantes fue reconocida formalmente y que su desempeño se alineó con los valores institucionales de responsabilidad y compromiso profesional.

El análisis de estas fuentes mostró evidencias claras del desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes, como la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo y la adapta-

bilidad frente a situaciones imprevistas. Moreno-Murcia y Quintero-Pulgar (2021) destacan que estas competencias fortalecen la inserción profesional y la capacidad de liderazgo. En las observaciones se registró cómo los estudiantes enfrentaron desafíos logísticos con creatividad, gestionaron permisos y coordinaron con ponentes externos, demostrando un crecimiento profesional observable y verificable.

La combinación de fuentes permitió construir una visión amplia y coherente del proceso. Según Flick (2014), la diversidad de materiales enriquece el análisis y reduce los sesgos de interpretación. En esta experiencia, el contraste entre documentos, testimonios y registros institucionales permitió identificar coincidencias entre las acciones ejecutadas y los aprendizajes alcanzados. Esta verificación cruzada aseguró que las conclusiones no provinieran de una percepción aislada, sino de la convergencia de múltiples evidencias.

El proceso de verificación implicó la revisión conjunta de los materiales con la docente responsable, quien validó la autenticidad de los documentos y los registros fotográficos. Yin (2014) señala que la credibilidad de los estudios de caso aumenta cuando las evidencias son revisadas por distintos observadores. Esta práctica fortaleció la fiabilidad del análisis, garantizando que los resultados estuvieran sustentados en datos contrastables y no en interpretaciones subjetivas.

El empleo de fuentes variadas aportó profundidad al proceso de sistematización y permitió visibilizar los aprendizajes más significativos. Jara Holliday (2018) sostiene que las acciones operativas concretas deben ser comprendidas como expresiones vivas de la práctica, pues son las huellas que deja el aprendizaje colectivo. En el programa "Voces Profesionales", esas huellas quedaron registradas en los documentos elaborados, las reflexiones de los estudiantes y los registros institucionales que validaron su esfuerzo, configurando una representación auténtica de su desarrollo formativo.

En conjunto, el uso articulado de fuentes y métodos de verificación otorgó coherencia y validez a la sistematización. La revisión documental, el análisis de contenido y la triangulación ofrecieron perspectivas complementarias que permitieron comprender la experiencia desde distintos planos. Este enfoque integral fortaleció la calidad interpretativa del estudio y evidenció cómo los procesos de aprendizaje, la gestión institucional y las relaciones humanas pueden documentarse con precisión dentro de una práctica educativa universitaria.

La sistematización de la experiencia "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales"se desarrolló bajo principios éticos acordes con la normativa universitaria y las buenas prácticas de investigación social. En todo momento se priorizó la confi-

dencialidad de los participantes, evitando la divulgación de datos personales, opiniones sensibles o imágenes sin consentimiento expreso. Los testimonios incluidos fueron utilizados únicamente con fines académicos y educativos, previa autorización verbal y escrita de los estudiantes involucrados. En efecto, se garantizó el respeto a la integridad y dignidad de las personas, procurando que las interpretaciones realizadas no distorsionen sus experiencias ni vulneren su identidad.

En coherencia con lo que plantea Flick (2014), la ética en la investigación cualitativa implica reconocer la responsabilidad del investigador ante los sujetos y los contextos. Por ello, se mantuvo una relación horizontal entre docente y estudiantes, donde la reflexión compartida y la coautoría simbólica del conocimiento se consideraron elementos esenciales del proceso. Este compromiso ético refuerza la validez y legitimidad de los resultados obtenidos, situando la sistematización dentro de los marcos de respeto, transparencia y responsabilidad social propios del Trabajo Social universitario.

La sistematización de la experiencia "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales"se construyó sobre un andamiaje teórico que integra conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos en coherencia con la naturaleza del trabajo social y la educación superior. Este proceso no se limitó a describir actividades, buscó comprender los aprendizajes que emergen del ejercicio formativo. En efecto, las decisiones metodológicas adoptadas no fueron arbitrarias, sino fundamentadas en una estructura conceptual que permitió dar solidez al análisis. Como sostiene Jara Holliday (2018), sistematizar implica transformar la práctica en conocimiento comunicable, otorgándole un valor formativo y científico.

Los conceptos estructurantes fueron seleccionados por su coherencia con los fines pedagógicos y sociales de la experiencia, pero también por su correspondencia con los postulados del trabajo social contemporáneo. Desde esta disciplina, la comprensión de la práctica implica una lectura integral de los contextos, los vínculos y las transformaciones que surgen en la interacción profesional. De acuerdo con Ander-Egg (2011), las categorías conceptuales en trabajo social deben reflejar la relación dialéctica entre sujeto y realidad, evitando lecturas fragmentadas de los procesos humanos.

En esta misma línea, Carballeda (2023) considera que toda intervención formativa se apoya en dimensiones que articulan lo educativo, lo relacional y lo institucional como campos interdependientes. A partir de ello, las tres dimensiones del proyecto ofrecieron un marco interpretativo que permitió analizar las acciones de los estudiantes como expresiones de aprendizaje situado y compromiso social. Tal como sostiene Jara Holliday

(2018), las dimensiones en una sistematización no son meras categorías de análisis, sino expresiones vivas de los procesos donde la teoría se reinterpreta desde la práctica.

La dimensión formativa-pedagógica reflejó la capacidad de los estudiantes para planificar, coordinar y ejecutar acciones dentro del evento. D'Avanzo (2022) explica que la planificación estratégica en la universidad constituye un espacio de aprendizaje donde la gestión se convierte en una forma de conocimiento práctico. La dimensión socio-relacional permitió reconocer la relevancia del diálogo y la mediación en el trabajo colectivo.

Chávez Ponce y Norzagaray Benítez (2021) destacan que los entornos educativos pueden funcionar como escenarios de construcción de ciudadanía cuando promueven el respeto y la convivencia. Por su parte, la dimensión profesional-institucional evidenció el desarrollo de habilidades blandas, en consonancia con lo que señalan Moreno-Murcia y Quintero-Pulgar (2021), quienes consideran que estas competencias fortalecen la inserción laboral y la autonomía profesional. Cada dimensión, por tanto, funcionó como un eje integrador de las acciones y aprendizajes alcanzados.

La estructura metodológica empleada responde al paradigma constructivista-crítico propio del Trabajo Social. Como señala Iamamoto (2003), esta disciplina se construye en la tensión entre comprensión científica y acción transformadora. En coherencia con ello, las tres dimensiones formuladas no son categorías neutrales, sino ejes que articulan la praxis profesional.

La dimensión formativa-pedagógica recupera la tradición de Ander-Egg (2011) sobre la educación como proceso liberador; la dimensión socio-relacional se fundamenta en Carballeda (2023) y su concepto de ïntervención en lo social como encuentro"; y la dimensión profesional-institucional dialoga con Guerra (2017) sobre la universidad como agente de cambio. Esta integración teórica asegura que la sistematización no es un ejercicio técnico, sino una prác7ca epistemológica situada en el campo del Trabajo Social contemporáneo.

Los indicadores construidos fueron el puente entre los conceptos teóricos y la experiencia observada. Yin (2014) afirma que la validez de un estudio de caso depende de la claridad y precisión con que se formulen los indicadores, pues estos convierten las categorías abstractas en evidencias observables. Stake (1995) agrega que un indicador adquiere significado cuando se vincula con datos verificables y comprensibles. En este proceso, los indicadores permitieron evaluar la planificación autónoma, la colaboración efectiva y la proyección profesional de los estudiantes, generando parámetros para analizar los logros obtenidos.

El uso de indicadores fortaleció la rigurosidad metodológica y favoreció la interpretación sistemática de los resultados. Al observar la correspondencia entre los productos elaborados y los aprendizajes declarados, fue posible constatar avances reales en el desempeño estudiantil. La formulación de indicadores no fue un ejercicio técnico, sino un proceso reflexivo que articuló teoría y práctica. Este enfoque permitió mantener coherencia entre las tres dimensiones, asegurando que la experiencia educativa pudiera analizarse con base en hechos verificables y no en percepciones aisladas.

Las fuentes seleccionadas respondieron a la necesidad de evidenciar el proceso de manera tangible. Siguiendo a Flick (2014), una fuente es pertinente cuando puede representar de forma clara las categorías de análisis. En la experiencia se utilizaron documentos, testimonios y registros institucionales, los cuales reflejaron distintas visiones del mismo proceso. Jara Holliday (2018) subraya que las evidencias en la sistematización cumplen una función doble: respaldar el análisis y dar voz a los protagonistas. Estos materiales demostraron la autenticidad de la experiencia y la consistencia entre lo planificado y lo ejecutado.

Los métodos de verificación aplicados se eligieron para garantizar validez y coherencia interpretativa. Algunos autores sostienen que, la triangulación incrementa la credibilidad de los hallazgos al contrastar diversas fuentes y que un análisis es sólido cuando logra integrar múltiples miradas sin perder coherencia interna (Stake, 1995; Yin, 2014). En este caso, los documentos institucionales se analizaron junto con testimonios y observaciones, permitiendo verificar los indicadores desde distintos ángulos. Este procedimiento metodológico fortaleció la transparencia y la confiabilidad del proceso, asegurando que los resultados reflejaran transformaciones reales en los participantes.

El uso de fuentes diversas también permitió mantener la correspondencia entre las dimensiones y los métodos aplicados. Los documentos mostraron la autogestión y la planificación; los testimonios reflejaron la colaboración y el aprendizaje emocional; y los registros institucionales confirmaron la vinculación profesional. Cada fuente aportó una evidencia complementaria, lo que otorgó robustez a la interpretación y favoreció la comprensión integral de la práctica educativa. Esta coherencia entre fuentes, métodos e indicadores constituye uno de los pilares de la validez académica del conjunto.

La estructura metodológica empleada en esta sistematización no puede comprenderse al margen de la epistemología del Trabajo Social. Como disciplina de intervención y de reflexión crítica, su producción de conocimiento se fundamenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica, sujeto y contexto. En consencuencia, la metodología aplicada

responde al paradigma constructivista-crítico propio del Trabajo Social, que concibe la acción profesional como un proceso educativo, ético y transformador.

De acuerdo con Iamamoto (2003), el Trabajo Social se construye en la tensión entre la comprensión científica de la realidad y la acción comprometida frente a las desigualdades sociales. En coherencia con ello, la sistematización de la experiencia "Voces Profesionales"no se limita a registrar logros, busca interpretar cómo la práctica pedagógica se convierte en un ejercicio de empoderamiento profesional y de desarrollo de conciencia social.

El andamiaje teórico y metodológico de esta sistematización permitió construir una estructura analítica sólida que vincula experiencia, reflexión y conocimiento. Jara Holliday (2018) considera que la sistematización tiene sentido cuando convierte la práctica educativa en saber comunicable y útil para otros contextos. Flick (2014) añade que la claridad conceptual y la consistencia metodológica son condiciones indispensables para garantizar la validez del análisis. Desde esta base, la articulación entre conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos permitió organizar el proceso de manera transparente y académicamente verificable.

La escritura de este capítulo también se entiende como una práctica social de construcción de sentido. Carlino (2005) sostiene que escribir implica formar parte de una comunidad de conocimiento que comparte criterios y discursos. Hyland (2009) complementa esta idea al afirmar que la escritura académica es una forma de identidad profesional que permite al autor posicionarse frente a su campo. En este trabajo, la escritura no se limita a comunicar resultados, expresa un proceso colectivo de aprendizaje, reflexión y legitimación del trabajo social como disciplina formativa. La redacción del capítulo se convierte así en una extensión del proceso educativo, donde los conceptos y evidencias se transforman en discurso académico.

En conjunto, el marco teórico y operativo desarrollado a lo largo del Módulo 2 proporciona coherencia, validez y sentido académico a la sistematización. Cada decisión metodológica se fundamentó en la literatura especializada y en la experiencia práctica. Este equilibrio entre teoría y acción convierte la sistematización "Voces Profesionales.en un ejemplo de aprendizaje reflexivo, capaz de generar conocimiento aplicable en otros contextos educativos. La integración de las fuentes, los métodos y la escritura como práctica social consolida la experiencia como un ejercicio de investigación educativa con impacto formativo y comunicativo.

La integración alcanzada en este módulo trasciende la simple unión de componentes metodológicos; representa la comprensión de la práctica como un proceso transformador del conocimiento. La experiencia "Voces Profesionales"demostró que la teoría del Trabajo Social adquiere sentido cuando se traduce en acción formativa, gestión colaborativa y compromiso ético. En este sentido, sistematizar no implica reproducir una secuencia de pasos, sino reconstruir críticamente lo vivido para generar aprendizaje compartido y conciencia profesional.

El proceso permitió articular conceptos, dimensiones, indicadores, fuentes y métodos bajo una lógica coherente y verificable. Las tres dimensiones formativa-pedagógica, socio-relacional y profesional-institucional se constituyeron en marcos interpretativos que orientaron la lectura de la experiencia, posibilitando identificar aprendizajes tangibles y procesos de crecimiento reflexivo. Como sostienen Flick (2014) y Jara Holliday (2018), la validez de una sistematización depende de su capacidad para convertir la práctica en conocimiento comunicable, y esta experiencia da cuenta precisamente de ese tránsito entre acción y comprensión.

Por consiguiente, la integración teórica y metodológica permitió asegurar la coherencia interna del proceso. En concordancia con Yin (2014) y Stake (1995), la credibilidad de una investigación se fortalece cuando existe correspondencia entre categorías, indicadores y acciones observables. Este principio se reflejó en la estructura lograda, donde cada decisión metodológica respondió a una base conceptual sólida, otorgando consistencia académica y pertinencia disciplinar al trabajo.

Más allá del cumplimiento técnico, este módulo constituye un ejercicio de reflexividad profesional. La escritura se asumió como una práctica de construcción de sentido, tal como afirman Carlino (2005) y Hyland (2009), para quienes escribir implica formar parte de una comunidad académica que dialoga, interpreta y se posiciona frente a su campo de acción. De este modo, el proceso de integración se convierte en un acto de identidad y pertenencia al Trabajo Social, donde pensar, escribir y actuar conforman un mismo movimiento de aprendizaje.

De manera global, la integración lograda consolida una base teórica y metodológica capaz de sustentar el análisis de resultados en el siguiente módulo. Más que cerrar un proceso, este puente abre la posibilidad de valorar los logros formativos, reconocer los desafíos institucionales y proyectar nuevas formas de vinculación entre universidad y sociedad. La experiencia sistematizada se reafirma, así como un espacio de producción de conocimiento situado, crítico y transferible.

1.3. Vínculo con el currículo y el perfil de carrera

El Módulo 2 dejó organizado el proyecto Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales en un andamiaje consistente: conceptos estructurantes (autogestión, liderazgo participativo, trabajo colaborativo, planificación estratégica, comunicación profesional, resolución de conflictos y habilidades blandas), tres dimensiones articuladas (formativa-pedagógica, socio-relacional y profesional-institucional), un conjunto de indicadores observables, y un repertorio de fuentes y métodos de verificación con justificación teórica. Ese recorrido ofrece un marco de lectura estable para comprender cómo se aprende gestionando un Simposio Voces Profesionales y cómo ese aprendizaje queda documentado en productos, testimonios y registros institucionales. Con esa base, el capítulo cuenta con criterios claros para interpretar logros, tramas de colaboración y proyección profesional del estudiantado.

A partir de aquí, el texto se orienta a mostrar el vínculo curricular de la experiencia: cómo los aprendizajes verificados dialogan con las competencias del plan de estudios y con el perfil de egreso de Trabajo Social en la UNEMI. El Módulo 3 trazará la correspondencia entre actividades del simposio, resultados de aprendizaje, evidencias, haciendo explícita la aportación de la experiencia a la formación: gestión, comunicación, ética, investigación y liderazgo, aplicadas en contextos reales de intervención social y vinculación con el entorno. Este giro abre el camino para construir un mapa de alineación que permita seguir la huella formativa desde la práctica hasta las competencias declaradas por la carrera.

El vínculo entre la experiencia Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales y el perfil de egreso de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Estatal de Milagro demuestra que la formación práctica se articula de manera coherente con los propósitos institucionales y las competencias declaradas oficialmente. El perfil de egreso establece que el profesional en Trabajo Social debe .ªnalizar los fundamentos teóricos mediante la identificación de la complejidad y la diversidad del campo de estudio, considerando todas sus disciplinas", así como .ªplicar, con iniciativa y creatividad, los conocimientos, técnicas, metodologías y lenguajes de las ciencias sociales para realizar acciones en el campo de su trabajo que mejoren los sistemas de relaciones, comunicación y manejo de conflictos en los individuos, grupos y comunidad"(UNEMI, 2025).

Por consiguiente, plantea que el futuro licenciado debe çonstruir proyectos integrales para promover la participación y organización de individuos y grupos en la solución de

sus problemas y necesidades socialesz "llevar a la práctica los principios de la seguridad social y protección a grupos vulnerables con fundamento en la investigación y la ética".

A lo largo de la experiencia se consolidaron cinco competencias que dialogan con el perfil de la carrera: gestión de proyectos sociales, comunicación profesional, compromiso ético con enfoque de derechos humanos, investigación aplicada mediante herramientas tecnológicas y liderazgo participativo. Cada una de estas competencias se manifestó en la organización del Simposio Voces Profesionales, en la colaboración entre estudiantes y en el análisis posterior de los resultados. La planificación, la comunicación y la reflexión colectiva se integraron en un proceso de aprendizaje significativo, en el que los estudiantes asumieron responsabilidades reales y adoptaron una mirada profesional sobre su propio desempeño.

Durante la fase de organización del Simposio Voces Profesionales, la gestión y planificación de actividades sociales se convirtieron en un eje de aprendizaje fundamental. Los estudiantes elaboraron cronogramas, distribuyeron funciones y establecieron mecanismos de control para garantizar la ejecución del proyecto. Esta práctica permitió comprender que la planificación no se limita al cumplimiento de tareas, implica visión estratégica, liderazgo y coherencia institucional. D'Avanzo (2022) señala que la planificación educativa transforma las intenciones en procesos verificables, promoviendo una cultura organizacional basada en el orden, la cooperación y la evaluación constante. La experiencia reflejó cómo esta competencia se fortalece al coordinar recursos, anticipar dificultades y trabajar en equipo bajo metas comunes.

El desarrollo de habilidades comunicativas también ocupó un lugar central en la experiencia. La redacción de oficios, la moderación de mesas, la elaboración de informes y las reuniones de coordinación fomentaron la capacidad de expresarse con claridad, argumentar con respeto y construir consensos. Chávez Ponce y Norzagaray Benítez (2021) afirman que una comunicación efectiva constituye la base de la convivencia universitaria, al facilitar el entendimiento entre distintos actores y prevenir conflictos. En este proceso, la interacción constante entre equipos mostró que la comunicación académica es también una práctica social que fortalece la identidad profesional del trabajador social, al permitirle representar ideas con seguridad y sensibilidad hacia las realidades humanas.

La dimensión ética se reflejó en cada decisión asumida durante la preparación del evento, desde la selección de los ponentes hasta la atención brindada a los asistentes. Los estudiantes aplicaron criterios de equidad, respeto y responsabilidad, evidenciando la importancia del enfoque de derechos humanos en la práctica profesional. Loqui y Valdez

(2024) destacan que los derechos humanos orientan el quehacer del trabajador social hacia la defensa de la dignidad y la justicia, fortaleciendo su compromiso con la comunidad. La experiencia permitió verificar que la ética no se enseña de forma abstracta, se ejerce en los espacios cotidianos, donde la empatía y la cooperación se convierten en actos concretos de aprendizaje.

En este mismo sentido, la formación ética se consolidó mediante la reflexión sobre el compromiso social y el sentido de justicia que caracterizan a la profesión. La organización del simposio no se limitó a una tarea académica, representó un ejercicio de servicio y responsabilidad ciudadana. Valdez y Loqui (2024) plantean que el perfil ético del trabajador social exige integrar la acción solidaria con la capacidad de analizar críticamente las estructuras sociales. Los participantes asumieron con convicción la representación institucional, comprendiendo que cada acción pública del futuro profesional debe responder a valores de equidad y de contribución al bienestar colectivo.

El evento favoreció la construcción de pensamiento crítico frente a los desafíos actuales del entorno social. Las ponencias, debates y reflexiones posteriores permitieron que los estudiantes analizaran las realidades comunitarias desde una mirada científica y humanista. González (2024) sostiene que la formación en derechos humanos impulsa la capacidad de interpretar las problemáticas sociales desde la justicia y la responsabilidad ética. En ese proceso, los participantes desarrollaron una conciencia reflexiva sobre el rol del trabajador social en la promoción de políticas públicas inclusivas y en la defensa de los sectores vulnerables, entendiendo la profesión como un compromiso permanente con la transformación social.

La investigación y el uso de tecnologías digitales fueron componentes transversales de la experiencia, especialmente en la recolección y sistematización de datos sobre la participación y la evaluación del evento. Las herramientas tecnológicas permitieron organizar la información y reflexionar sobre los resultados de manera más rigurosa. Zambrano et al. (2025) demuestran que la integración de las TIC potencia las competencias metacognitivas de los estudiantes, al permitirles planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje. En esta práctica, el uso consciente de medios digitales fortaleció la autonomía, la organización y la capacidad analítica de los equipos, aportando al desarrollo de una cultura investigativa en el campo del Trabajo Social.

El trabajo colaborativo fue otro eje determinante del aprendizaje logrado. Las reuniones, las negociaciones y los acuerdos reflejaron la importancia de las habilidades interpersonales en la construcción de metas comunes. Moreno-Murcia y Quintero-Pulgar (2021)

subrayan que las habilidades blandas, como la empatía y la adaptabilidad, son esenciales para la práctica social, ya que sostienen los procesos de mediación y fortalecen el clima de confianza en los grupos de trabajo. A través de la experiencia, se fortalecieron la cooperación y la tolerancia, demostrando que la interacción constante constituye un espacio privilegiado para aprender a convivir y construir soluciones colectivas.

El liderazgo reflexivo emergió como una competencia consolidada durante la experiencia. Los responsables de cada comisión gestionaron con compromiso los recursos y motivaron a sus compañeros mediante el ejemplo y la escucha activa. Brítez y Chung (2021) en su artículo titulado *Gestión directiva y estilos de liderazgo en educación superior: una revisión de la literatura* sostienen que el liderazgo académico requiere combinar la dirección técnica con la capacidad de inspirar y acompañar procesos de mejora. Este tipo de liderazgo, horizontal y participativo, permitió mantener la cohesión del grupo, consolidar la autonomía estudiantil y cumplir con los objetivos propuestos sin perder el sentido comunitario que define a la carrera de Trabajo Social.

La experiencia Voces Profesionales fortaleció competencias clave del perfil de egreso de la UNEMI al integrar gestión, comunicación, ética, investigación y liderazgo en un solo proceso formativo. El trabajo desarrollado demuestra que la práctica universitaria puede convertirse en un espacio donde el conocimiento se traduce en acción, la reflexión se transforma en compromiso y la colaboración genera aprendizaje mutuo. Este puente evidencia que la sistematización documenta una experiencia educativa, sino valida su aporte real a la formación de profesionales capaces de construir bienestar social y promover transformaciones duraderas en su entorno.

A partir de la identificación de las competencias del perfil, el siguiente paso consistió en verificar cómo estas se concretaron en resultados de aprendizaje observables. Este nuevo apartado aborda dicha correspondencia, demostrando que las competencias definidas no quedaron en el plano declarativo, se expresaron en logros verificables dentro de la práctica educativa.

La sistematización Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales permitió observar que las competencias del perfil de egreso de la carrera de Trabajo Social se traducen en resultados de aprendizaje verificables. Estos resultados expresan los logros concretos alcanzados por los estudiantes en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Tal como plantea Biggs y Tang (2011), la enseñanza universitaria basada en resultados debe mantener una alineación constructiva entre los objetivos curriculares, las

actividades formativas y las formas de evaluación, de manera que exista coherencia entre lo que se enseña y lo que realmente se aprende.

Los resultados seleccionados del plan de estudios que se vinculan con esta experiencia son los siguientes: (1) aplicar estrategias de gestión social para la organización de eventos formativos con impacto comunitario; (2) comunicarse de forma asertiva y argumentada en contextos académicos y profesionales; (3) incorporar principios éticos y de derechos humanos en el ejercicio de la profesión; (4) utilizar herramientas tecnológicas para la investigación y la difusión de información social, y (5) ejercer liderazgo participativo en entornos colaborativos. Cada uno de estos resultados emergió de manera tangible en el desarrollo del simposio, demostrando la correspondencia entre el aprendizaje planificado y el aprendizaje logrado.

El primer resultado, vinculado a la gestión social y planificación de eventos, se evidenció en la capacidad de los estudiantes para diseñar, coordinar y ejecutar el simposio académico de forma estructurada. Elaboraron cronogramas, distribuyeron responsabilidades y resolvieron imprevistos con autonomía y cooperación. Zabalza (2003) explica que el currículo basado en competencias parte de la acción reflexiva del estudiante ante situaciones complejas, donde debe articular conocimientos teóricos con decisiones prácticas. En este caso, los aprendizajes se manifestaron en la planificación participativa y en la evaluación posterior del evento, donde los grupos identificaron fortalezas y áreas de mejora con sentido crítico.

El segundo resultado se relaciona con la comunicación profesional y argumentación académica. Durante la experiencia, los participantes redactaron documentos institucionales, moderaron paneles y presentaron ponencias ante docentes y autoridades. Estas acciones consolidaron habilidades discursivas y de escritura académica que reflejan el dominio del lenguaje profesional del Trabajo Social. Villa y Poblete (2008b) sostienen que las evidencias de competencia se construyen a través de productos observables y verificables, como informes, presentaciones o debates. Las prácticas comunicativas realizadas en el Simposio Voces Profesionales se convirtieron, por tanto, en pruebas tangibles del aprendizaje alcanzado, demostrando la importancia de la expresión clara y del diálogo respetuoso en la formación universitaria.

El tercer resultado de aprendizaje se refiere a la integración de valores éticos y principios de derechos humanos en la práctica educativa. Desde la convocatoria del evento hasta la atención a los invitados, los estudiantes aplicaron criterios de equidad, respeto y empatía. Barnett (2001) argumenta que la educación superior debe preparar a los profesionales

Tabla 1.5: Correspondencia entre competencias (Puente 1), resultados (Puente 2), actividades (Puente 3) y evidencias

Competencia	**Resultado de aprendizaje**	**Actividades**	**Evidencias verificables**
Gestión	1) Aplicar estrategias de gestión social para organizar eventos con impacto	Planificación colaborativa; comisiones; cronograma; matriz RACI	Plan Operativo del Simposio (versión aprobada), cronograma firmado, control de hitos, actas de comité
Comunicación	2) Comunicarse de forma asertiva y argumentada en contextos académicos	Redacción de oficios/invitaciones: guiones; moderación de mesas	Carpeta de oficios con sellos de recepción; guiones de moderación; videos de mesas; presentaciones
Ética	3) Incorporar principios de derechos humanos en el ejercicio profesional	Protocolos de trato a ponentes/asistentes; accesibilidad; inclusión	Protocolo de trato digno; ajustes razonables; lista de normas de convivencia; observaciones de campo
Investigación (TIC)	4) Usar herramientas tecnológicas para investigación y difusión	Formularios de registro; base de datos; dashboards; informes	Formulario en línea (capturas); base de datos de asistencia/satisfacción; gráficos y reporte analítico
Liderazgo	5) Ejercer liderazgo participativo en entornos colaborativos	Coordinación de comisiones; toma de decisiones; retroalimentación	Actas con rotación de liderazgos; minutas de acuerdos; rúbricas de desempeño colaborativo

Fuente: elaboración propia. Lcda. Mónica Liliana Vélez Zambrano, MSc. Universidad Estatal de Milagro – UNEMI.

para actuar en la incertidumbre y la complejidad social, desarrollando una conciencia moral que oriente sus decisiones. En la experiencia, estos valores se expresaron mediante gestos cotidianos de responsabilidad, trabajo colaborativo y sensibilidad frente a las desigualdades. La vivencia confirmó que la ética se consolida en la práctica cuando se asume como parte natural del comportamiento profesional.

Otro resultado relevante fue el uso de tecnologías para la investigación y la gestión de información social. Los grupos aplicaron formularios digitales para el registro de asistencia, sistematizaron los datos de evaluación y elaboraron presentaciones en línea. Este aprendizaje fortaleció la alfabetización digital y la capacidad para producir conocimiento desde entornos tecnológicos. De acuerdo con Cebrián y Palomares (2020), el uso pedagógico de las TIC favorece la autonomía y el pensamiento crítico al permitir que el estudiante sea protagonista de su propio proceso formativo. La integración tecnológica, además, potenció la organización y la transparencia en el manejo de la información, contribuyendo a una experiencia más participativa e inclusiva.

El Simposio Voces Profesionales fortaleció la autorreflexión crítica sobre el aprendizaje y la práctica profesional. Los estudiantes revisaron sus procesos, analizaron los resultados del evento y propusieron mejoras sustentadas en la observación directa. Según Barnett (2001), el pensamiento reflexivo es una competencia esencial en contextos complejos, donde el conocimiento no se limita a la teoría, se transforma en acción responsable. Esta reflexión promovió una comprensión más profunda de la profesión, orientada a la mejora continua y al desarrollo de un juicio ético autónomo. Así, la práctica se convirtió en un laboratorio de pensamiento y evaluación permanente del propio desempeño.

En conjunto, los resultados de aprendizaje alcanzados evidencian que la experiencia permitió una alineación constructiva entre los objetivos curriculares y las prácticas formativas. Como señalan Biggs y Tang (2011), la enseñanza eficaz ocurre cuando las actividades de aprendizaje están diseñadas para conducir a resultados claramente definidos y observables. En este caso, la planificación del simposio, la comunicación profesional, la aplicación de principios éticos y el uso de TIC se relacionan directamente con los propósitos del plan de estudios, asegurando coherencia entre el currículo y la práctica. Esta articulación refuerza la pertinencia académica de la experiencia y su valor como evidencia concreta de aprendizaje significativo.

De manera transversal, el proyecto potenció actitudes profesionales vinculadas con el liderazgo, la empatía y la responsabilidad compartida. Estas dimensiones del aprendizaje, aunque menos medibles, se reflejaron en la disposición de los estudiantes para colaborar,

resolver conflictos y representar con compromiso la imagen institucional de la carrera. Como apunta Barnett (2001), los resultados de aprendizaje no se restringen a productos cognitivos, incluyen procesos afectivos y sociales que consolidan la identidad profesional. En efecto, la sistematización permitió reconocer que el aprendizaje se construye tanto en los logros visibles como en las transformaciones internas que configuran el perfil del futuro trabajador social.

La pertinencia curricular de estos resultados radica en su correspondencia con el modelo educativo de la UNEMI, centrado en la formación integral, la práctica reflexiva y la vinculación con el entorno. La experiencia documentada demuestra que las actividades académicas auténticas son escenarios donde los estudiantes aprenden a aprender, a convivir y a intervenir en realidades sociales concretas. Tal coherencia entre currículo y práctica valida la experiencia como un aporte formativo genuino y una evidencia institucional de calidad educativa.

Luego de determinar los resultados de aprendizaje alcanzados, fue necesario revisar las estrategias concretas que los hicieron posibles. En este apartado se describen las actividades desarrolladas y las evidencias documentadas, que actúan como pruebas tangibles del proceso formativo experimentado.

La coherencia entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias constituye la base del diseño curricular por competencias. Cada acción planificada durante la experiencia Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales respondió a un propósito formativo claramente definido y verificable. Esta trazabilidad permitió demostrar que las estrategias implementadas no fueron improvisadas, sino articuladas a objetivos curriculares y al perfil de egreso de la carrera de Trabajo Social. Biggs y Tang (2011) denominan a este proceso alineación constructiva, porque vincula la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación dentro de un mismo marco de coherencia pedagógica. En este puente se describen las principales actividades realizadas, sus resultados asociados y las evidencias concretas que respaldan los logros obtenidos.

Entre las actividades desarrolladas destacan: la planificación colaborativa del Simposio Voces Profesionales, la elaboración de documentos institucionales, la moderación de paneles y mesas temáticas, y la sistematización digital de los resultados del evento. Cada una de estas actividades fue diseñada para fortalecer resultados de aprendizaje previamente definidos, promoviendo la aplicación de conocimientos teóricos en contextos reales. De acuerdo con Zabalza (2003), la coherencia didáctica se logra cuando las estrategias de enseñanza se relacionan directamente con las competencias esperadas, evitando la distancia

entre lo planificado y lo ejecutado. En esta experiencia, las actividades funcionaron como mediadores entre la teoría curricular y la práctica profesional.

La primera actividad correspondió a la planificación colaborativa del simposio académico, en la que los estudiantes organizaron comisiones, diseñaron cronogramas y elaboraron matrices de responsabilidades. Esta tarea se vinculó con el resultado de aprendizaje de aplicar estrategias de gestión social en proyectos formativos. La evidencia más significativa fue el plan operativo general del evento, validado por el tutor y ejecutado conforme a los tiempos previstos. Según Biggs y Tang (2011), cuando las actividades promueven una participación, el aprendizaje se transforma en un proceso significativo y transferible. El trabajo conjunto permitió observar autonomía, liderazgo y sentido organizacional, aspectos esenciales para el desempeño del futuro trabajador social.

La segunda actividad se centró en la elaboración de documentos institucionales como oficios, invitaciones, guiones de moderación y comunicados oficiales. Su propósito fue fortalecer la capacidad comunicativa profesional y la redacción formal, vinculada con el resultado de aprendizaje orientado a la comunicación asertiva y argumentada. La evidencia de este proceso fue el conjunto de textos producidos y aprobados por la coordinación académica. Villa y Poblete (2008b) sostienen que las evidencias son indicadores tangibles del aprendizaje logrado, siempre que surjan de actividades auténticas y contextualizadas. En este caso, la precisión lingüística y la coherencia discursiva demostraron el desarrollo de competencias comunicativas observables en la práctica.

Una tercera actividad relevante fue la moderación de paneles y mesas temáticas, en la que los estudiantes desempeñaron roles de conducción y presentación ante un público académico. Esta experiencia fortaleció el resultado de aprendizaje vinculado al manejo ético y reflexivo de situaciones de comunicación pública. La evidencia correspondió a los registros audiovisuales del evento, que mostraron seguridad, dominio de contenido y capacidad de gestión emocional durante la exposición. Zabalza (2003) destaca que la práctica docente basada en competencias debe favorecer escenarios reales donde los estudiantes puedan evidenciar su desempeño ante audiencias diversas.

La cuarta actividad estuvo orientada a la sistematización digital de la información y evaluación del evento, mediante el uso de herramientas tecnológicas como formularios en línea y hojas de cálculo compartidas. Esta acción se asoció con el resultado de aprendizaje de utilizar las TIC para la investigación social y la gestión de datos. Las evidencias incluyeron bases de datos con información estadística de asistencia, reportes de satisfacción y gráficos de análisis. Zambrano et al. (2025) señalan que el uso reflexivo de las tecnologías

impulsa competencias metacognitivas, ya que obliga al estudiante a planificar, registrar y analizar su propio proceso de aprendizaje. La actividad permitió verificar que la tecnología se integró como un recurso para documentar, analizar y comunicar los resultados del Simposio Voces Profesionales.

Además de las acciones formales, se desarrollaron reuniones de retroalimentación y reflexión colectiva, donde los equipos analizaron avances, dificultades y estrategias de mejora. Esta práctica se vinculó con el resultado de aprendizaje relacionado con la autorreflexión crítica y la autoevaluación profesional. La evidencia de este proceso fueron las actas de discusión y los informes grupales, en los que se registraron acuerdos, decisiones y aprendizajes emergentes. Barnett (2001) afirma que los contextos de aprendizaje auténtico exponen al estudiante a la complejidad, fomentando la reflexión como medio para enfrentar la incertidumbre y la diversidad de perspectivas.

Más allá de la descripción secuencial de las tareas, el análisis crítico permite valorar la pertinencia de las actividades en relación con los objetivos curriculares y la formación profesional. En este sentido, la planificación colaborativa y la elaboración respondieron a metas operativas y promovieron el desarrollo de pensamiento estratégico, gestión autónoma y conciencia institucional. Su pertinencia radica en que trasladaron al aula los desafíos reales de la práctica profesional, generando un aprendizaje situado y contextualizado.

De igual manera, la moderación de paneles y la sistematización digital mostraron una clara correspondencia con las competencias de comunicación, investigación y liderazgo que demanda el perfil de egreso. Sin embargo, el análisis revela áreas susceptibles de mejora: la necesidad de fortalecer la retroalimentación entre comisiones, optimizar la integración tecnológica más allá del registro de datos y ampliar la reflexión sobre el impacto social del evento. Estas observaciones confirman que la pertinencia de las actividades no reside únicamente en su ejecución, sino en su capacidad para articular la teoría con la transformación del entorno educativo y comunitario.

Durante todo el proceso, la coherencia entre actividades, resultados y evidencias permitió garantizar la validez formativa de la experiencia. Las acciones no fueron ejercicios aislados, sino parte de una secuencia intencionada de aprendizaje. Biggs y Tang (2011) sostienen que la alineación entre objetivos, estrategias y evaluación es el principio que otorga sentido al diseño educativo. En el caso de Voces Profesionales, esta coherencia se tradujo en un aprendizaje integral, donde la teoría y la práctica confluyeron para generar conocimiento y fortalecer la identidad profesional de los participantes. Cada evidencia recolectada validó el cumplimiento de los resultados previstos en el currículo.

La práctica evidenció la importancia de la colaboración y la corresponsabilidad como estrategias de aprendizaje. Moreno-Murcia y Quintero-Pulgar (2021) explican que las habilidades blandas, como la empatía y la cooperación, son componentes indispensables en entornos profesionales basados en el trabajo en equipo. Las dinámicas grupales y el intercambio de funciones durante el evento fortalecieron actitudes de respeto, liderazgo horizontal y confianza mutua. Estas conductas, documentadas en los informes de observación, constituyen evidencias conductuales que complementan las evidencias académicas, mostrando que el aprendizaje implica tanto desempeño técnico como desarrollo humano.

La experiencia aportó a la integración ética de la práctica social, pues cada actividad se ejecutó bajo principios de respeto, equidad y responsabilidad institucional. Loqui y Valdez (2024) argumentan que el enfoque de derechos humanos otorga sentido moral a la intervención social, orientando la acción educativa hacia la justicia y la inclusión. El compromiso ético de los estudiantes, visible en su trato con ponentes y asistentes, reafirma la dimensión humanista del Trabajo Social y su coherencia con el perfil de egreso.

1.3.1. Análisis de calidad y pertinencia de las evidencias

a) **¿Tienen el mismo peso?** No. Se asignó mayor peso a evidencias directas y triangulables (plan operativo aprobado, registros audiovisuales y bases de datos) y menor peso a evidencias indirectas (percepciones no verificadas).

b) **¿Cuáles fueron más significativas?** Las bases de datos TIC (asistencia y satisfacción), los videos de moderación (desempeño comunicativo y liderazgo) y el plan operativo con hitos (gestión) por su trazabilidad y observabilidad.

c) **¿Evidencias que no funcionaron?** Algunos comentarios informales recogidos en pasillos no se incorporaron por falta de trazabilidad; un álbum fotográfico extenso se resumió porque no aportaba variabilidad ni criterios de calidad técnica homogéneos.

d) **Criterios de calidad aplicados.** Autenticidad (documento original), validez (correspondencia actividad-resultado), fiabilidad (consistencia entre fuentes), saturación (no repetir evidencias redundantes), ética (consentimiento y resguardo de datos), relevancia (incidencia en gestión, comunicación, ética, investigación y liderazgo).

Para garantizar la consistencia del análisis, se implementó un sistema de ponderación probatoria que asignó mayor valor a las evidencias triangulables—aquellas que podían

contrastarse entre distintas fuentes documentales, audiovisuales y testimoniales— y menor valor a los registros con menor trazabilidad o calidad técnica. En el caso de las evidencias audiovisuales y fotográficas, se aplicó un proceso de curaduría que consistió en seleccionar únicamente los materiales que cumplían criterios mínimos de nitidez, contextualización y correspondencia con las competencias evaluadas.

Este procedimiento permitió depurar la base de evidencias y fortalecer la validez interpretativa de los resultados. A futuro, se prevé estandarizar esta curaduría mediante una guía institucional de calidad técnica, con el fin de aumentar el valor probatorio y la comparabilidad de las evidencias visuales en nuevas sistematizaciones.

La sistematización del Simposio Voces Profesionales demuestra que la coherencia curricular se fortalece cuando cada actividad se diseña con una finalidad clara y genera evidencias verificables. Como plantean Villa y Poblete (2008b), las evidencias son manifestaciones visibles de las competencias logradas y permiten garantizar la transparencia del proceso formativo. En este proyecto, la secuencia actividad-resultado-evidencia aseguró la trazabilidad entre el currículo y la práctica, mostrando que el aprendizaje se construye mediante la acción reflexiva, el diálogo colaborativo y la evaluación continua.

La combinación de evidencias documentales (oficios, planes), de desempeño (videos, guiones), cuantitativas (bases y dashboards) y cualitativas (testimonios) permitió triangular la información y sostener inferencias sólidas sobre gestión, comunicación, ética, investigación y liderazgo. A futuro, se priorizará: (1) rúbricas analíticas comunes para todas las comisiones; (2) mayor muestreo de testimonios con consentimiento informado; (3) control de calidad fotográfica y metadatos; y (4) repositorio digital con nomenclatura estandarizada para fortalecer la trazabilidad y la auditoría académica.

Reflexionar sobre la alineación curricular de una experiencia educativa significa reconocer la conexión entre las prácticas formativas, los resultados de aprendizaje y el perfil profesional que orienta la carrera. En el contexto del Simposio Voces Profesionales este ejercicio de reflexión permitió comprender el sentido pedagógico de cada decisión tomada y su aporte al desarrollo integral de los estudiantes. Como plantea Zabalza (2003), el currículo por competencias debe concebirse como un sistema abierto y flexible, capaz de integrar innovaciones que respondan a las transformaciones del entorno educativo y social. Esta mirada integradora confirma que la alineación curricular no es un trámite académico, sino un proceso de coherencia que da validez al aprendizaje.

El principal aporte de la experiencia al currículo de la carrera de Trabajo Social radica en su capacidad para fortalecer la formación práctica desde la visión de los derechos

humanos y la gestión social. La organización del simposio permitió a los estudiantes articular conocimientos teóricos con situaciones reales de interacción profesional, consolidando competencias de gestión, comunicación, ética, investigación y liderazgo. De acuerdo con Díaz Barriga (2009), las competencias cobran sentido cuando se contextualizan en prácticas que movilizan saberes, actitudes y valores. Es así como la experiencia aportó un espacio de aprendizaje significativo donde el currículo se hizo tangible a través de la acción y la reflexión compartida, reforzando los componentes de intervención, investigación y compromiso social presentes en el perfil de egreso.

Otro aporte sustancial fue la validación de estrategias didácticas que promueven la participación estudiantil y la gestión autónoma del aprendizaje. La experiencia evidenció que los estudiantes aprenden con mayor profundidad cuando asumen responsabilidades directas sobre la planificación y ejecución de proyectos. Jara Holliday (2018) explican que la enseñanza efectiva ocurre cuando existe alineación entre las actividades, los resultados de aprendizaje y la evaluación, lo que asegura coherencia pedagógica. En el Simposio Voces Profesionales, esta alineación se expresó en la manera en que cada fase correspondió con los propósitos formativos establecidos, generando evidencias verificables del aprendizaje logrado.

A pesar de los avances alcanzados, el proceso reveló tensiones que evidencian la distancia entre la planificación curricular ideal y su ejecución en contextos reales. Una primera limitación estuvo vinculada con la gestión del tiempo, ya que la preparación del Simposio Voces Profesionales coincidió con evaluaciones parciales y otras actividades académicas. Este desfase ocasionó que dos comisiones entregaran sus materiales con retraso, lo cual obligó a reorganizar los turnos de moderación. Una estudiante comentó: "Tuvimos que quedarnos hasta tarde para rehacer el cronograma porque algunos compañeros no pudieron asistir a las reuniones"(Testimonio E-P3).

En el ámbito comunicativo, surgieron dificultades por el uso de múltiples canales que generaron duplicación de mensajes y confusión sobre versiones finales de documentos. Un tutor señaló: Ün tablero único habría evitado contradicciones y pérdidas de información"(Entrevista D-Tutoría). También se evidenciaron desafíos éticos y administrativos, como la entrega tardía de los consentimientos informados y la falta de protocolos claros para el manejo de datos audiovisuales del evento. En un 20 % de los casos, los formularios de autorización se recabaron después de las grabaciones. Estos vacíos llevaron al equipo a proponer, como mejora, la creación de un paquete ético previo con todos los formatos requeridos.

Durante el proceso de vinculación curricular emergieron tensiones y desafíos relacionados con la interpretación del currículo y su aplicación práctica. Uno de los retos fue armonizar las exigencias institucionales con las necesidades reales de los estudiantes, quienes enfrentaban ritmos de trabajo distintos y niveles diversos de autonomía. Zabalza (2003) subraya que el currículo debe ser suficientemente flexible para adaptarse a los contextos cambiantes, sin perder su coherencia interna. Esta tensión exigió a los docentes replantear la organización del tiempo, la distribución de roles y la evaluación de los productos, evidenciando que la flexibilidad es un principio indispensable para la formación por competencias.

Otro desafío importante fue superar la tendencia a entender la práctica como una actividad terminal y no como parte del proceso formativo continuo. Barnett (2001) advierte que la educación superior debe preparar a los futuros profesionales para enfrentar la complejidad y la incertidumbre, desarrollando pensamiento crítico y disposición para el cambio. En la experiencia sistematizada, este desafío se tradujo en la necesidad de mantener una actitud reflexiva constante frente a las decisiones pedagógicas, asumiendo que la coherencia curricular no se alcanza de manera automática, sino a través del análisis permanente de los procesos y resultados. La práctica se convirtió así en un escenario de experimentación y ajuste continuo.

El Simposio Voces profesionales permitió observar aprendizajes profundos en torno a la gestión pedagógica y la vinculación entre teoría y práctica. Los docentes y estudiantes involucrados comprendieron que cada actividad debía tener un propósito formativo explícito y una evidencia verificable de logro. Villa y Poblete, 2008b destacan que las evidencias permiten demostrar la calidad de las competencias adquiridas y constituyen un medio para la evaluación formativa. En este caso, la planificación colaborativa, los documentos institucionales, los informes reflexivos y las bases de datos del evento se convirtieron en materiales que sustentan la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando que la teoría cobra sentido cuando se traduce en acción.

En términos curriculares, la sistematización mostró que la innovación docente requiere una comprensión profunda del modelo educativo institucional y del perfil de egreso. La UNEMI promueve una formación integral que articula lo cognitivo, lo ético y lo tecnológico, dimensiones que fueron fortalecidas a través de esta experiencia. Loqui y Valdez (2024) sostienen que la educación basada en derechos humanos impulsa prácticas más sensibles al contexto y más comprometidas con la equidad social. La alineación curricular, desde esta óptica, no se limita a la correspondencia formal entre documentos, implica

construir puentes entre la teoría, la realidad y las transformaciones que requiere el entorno social del estudiante.

A partir de esto, surgieron aprendizajes vinculados con la necesidad de mantener la coherencia horizontal y vertical del currículo. La primera se refiere a la integración entre asignaturas dentro de un mismo nivel, mientras que la segunda alude a la progresión formativa a lo largo de la carrera. Díaz Barriga (2009) plantea que un currículo coherente debe garantizar la continuidad entre los distintos momentos del aprendizaje, permitiendo que las competencias se consoliden gradualmente. En la práctica, esta reflexión condujo a la propuesta de articular futuras experiencias similares con otras asignaturas de investigación y práctica preprofesional, fortaleciendo así el sentido interdisciplinario de la formación.

Otro aprendizaje significativo fue reconocer el valor de la sistematización como estrategia de mejora curricular. Este proceso permitió documentar evidencias, analizar fortalezas y detectar aspectos susceptibles de mejora. Como explica Zabalza (2003), reflexionar sobre las experiencias docentes es una forma de aprendizaje profesional que alimenta la cultura de innovación. La escritura sistemática de los puentes sirvió como herramienta para consolidar una práctica docente más consciente, fundamentada y proyectiva. La experiencia se convirtió en un modelo replicable para otros contextos formativos dentro de la universidad.

De cara al futuro, la experiencia invita a proyectar una práctica educativa más colaborativa, inclusiva y flexible, que mantenga la conexión entre currículo, investigación y acción social. La reflexión sobre la alineación curricular abre la posibilidad de replantear los procesos de evaluación, privilegiando la retroalimentación cualitativa y la evidencia contextual. En coherencia con las ideas de Barnett (2001), la formación superior debe preparar a los estudiantes para navegar en escenarios cambiantes, fomentando la creatividad, la responsabilidad y la adaptabilidad. Este aprendizaje marca una ruta de mejora continua, donde cada experiencia se convierte en fuente de conocimiento pedagógico.

Para garantizar la confiabilidad del proceso, se aplicaron criterios de calidad inspirados en la investigación educativa: validez, fiabilidad, saturación y transferibilidad. Se otorgó mayor peso a las evidencias verificables, un valor medio a los registros audiovisuales y formularios digitales, y un peso complementario a los testimonios individuales, considerados como fuentes cualitativas de apoyo. Este sistema permitió jerarquizar la información y fortalecer la interpretación crítica de los resultados, asegurando que cada evidencia respaldara efectivamente las competencias declaradas en el currículo.

Reflexionar sobre la alineación curricular permitió validar la relevancia de la experiencia Voces Profesionales dentro del proyecto formativo de la carrera. El proceso evidenció que la coherencia entre perfil, resultados y actividades genera aprendizajes auténticos, sostenibles y socialmente pertinentes. La innovación no fue un ejercicio aislado, sino un ejemplo concreto de cómo la docencia universitaria puede responder a los desafíos contemporáneos sin perder su orientación humanista. Esta reflexión reafirma que la educación, cuando se alinea con su propósito ético y social, se transforma en una herramienta de cambio.

Las reflexiones desarrolladas sobre la alineación curricular preparan el terreno para integrar de manera global todos los elementos analizados. En el siguiente apartado se sintetiza esta construcción, mostrando cómo la experiencia Voces Profesionales articula competencias, resultados, actividades y evidencias en un modelo formativo coherente y transferible.

1.3.2. Acciones de mejora derivadas

A partir de los desafíos identificados, se plantearon acciones específicas de mejora:

- En gestión, establecer cronogramas con márgenes de contingencia del 10-15 %.
- En comunicación, implementar un tablero único de seguimiento con responsables definidos.
- En ética, recabar consentimientos previos y designar un custodio de documentación sensible.
- En investigación, aplicar listas de verificación para depurar datos y evitar duplicaciones.
- En liderazgo, rotar las jefaturas y aplicar matrices RACI para distribuir responsabilidades.

Estas acciones concretan la reflexión crítica del proceso, orientando futuras experiencias hacia una práctica más coherente, participativa y ajustada a los estándares de calidad institucional.

El cierre de este módulo representa la consolidación de un proceso formativo que articuló las competencias del perfil de egreso con los resultados de aprendizaje, las actividades ejecutadas y las evidencias documentadas. A lo largo del recorrido, la experiencia

Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales permitió demostrar que la docencia universitaria puede generar transformaciones reales cuando se estructura a partir de una planificación coherente y una reflexión constante. Este apartado sintetiza el sentido académico de ese proceso, mostrando cómo la práctica se convirtió en una experiencia de alineación curricular que fortaleció el aprendizaje, la investigación pedagógica y la comprensión del rol profesional.

El trabajo desarrollado evidenció que la integración curricular adquiere significado cuando los distintos elementos del proceso formativo se vinculan de manera armónica. Las competencias seleccionadas se tradujeron en comportamientos observables, los resultados de aprendizaje se expresaron en acciones verificables, y las actividades diseñadas propiciaron escenarios donde la teoría y la práctica dialogaron sin contradicción. En este contexto, la educación se comprendió como una construcción colectiva que articula saberes, valores y habilidades. Tal como sostienen Biggs y Tang (2011), la enseñanza alcanza coherencia cuando las estrategias, los objetivos y la evaluación comparten un propósito formativo común. Este principio orientó cada fase del módulo, dando solidez al trabajo realizado.

Con base en el conjunto de evidencias trianguladas, se verificó el logro de las competencias en los siguientes niveles: gestión (Alto), evidenciada por el cumplimiento del cronograma y la ejecución del plan operativo con hitos validados; comunicación (Alto), sustentada en guiones de moderación, presentaciones y registros audiovisuales con desempeño pertinente ante audiencia; ética (Medio-Alto), reflejada en el protocolo de trato digno, ajustes de accesibilidad documentados y observaciones de campo; investigación (TIC) (Medio-Alto), respaldada por formularios en línea, base de datos y tableros de análisis; y liderazgo (Medio-Alto), corroborado por actas con rotación de roles, acuerdos y trazabilidad de decisiones.

La experiencia reafirmó que la vinculación entre currículo y práctica profesional no es un ejercicio formal, sino una manera de garantizar que la enseñanza responda a las necesidades del contexto social. En el caso de Trabajo Social, este vínculo permitió evidenciar cómo los estudiantes desarrollaron capacidades para gestionar proyectos, comunicarse con solvencia académica, investigar de forma rigurosa, actuar con responsabilidad ética y liderar procesos colaborativos en escenarios reales. Zabalza (2003) plantea que el currículo por competencias requiere flexibilidad para integrar innovaciones pedagógicas que surgen de la práctica docente. Esta premisa se reflejó en la estructura del proyecto,

que combinó actividades de planificación, comunicación institucional, análisis reflexivo y sistematización tecnológica, mostrando una aplicación integral de los saberes adquiridos.

El vínculo entre competencias, resultados y evidencias mostró que la experiencia generó aprendizajes transferibles a otros espacios formativos. La planificación del simposio, los documentos oficiales, los registros audiovisuales y los informes reflexivos constituyeron productos verificables que demostraron el cumplimiento de los objetivos curriculares. Villa y Poblete (2008b) destacan que las evidencias son manifestaciones concretas del aprendizaje y permiten valorar la pertinencia del proceso educativo. En este caso, cada evidencia materializó el desarrollo de habilidades comunicativas, de liderazgo y de pensamiento crítico, elementos que fortalecen la identidad profesional de los futuros trabajadores sociales.

Se identificaron cuatro limitaciones con impacto directo en la interpretación de los resultados:

1. Muestreo testimonial acotado, con menor representación de estudiantes de baja asistencia, lo que puede haber sobreestimado la percepción de comunicación y liderazgo. En el análisis de resultados del liderazgo, debe recordarse que la valoración "Medio-Alto.está atenuada por este posible sesgo de deseabilidad y muestreo reducido, a fin de mantener la transparencia metodológica (Yin, 2017).

2. Heterogeneidad técnica en las evidencias fotográficas, que redujo su valor probatorio en los indicadores de comunicación y liderazgo; se propuso como respuesta la curaduría y normalización de metadatos para fortalecer su fiabilidad.

3. Sesgo de deseabilidad social en las encuestas de satisfacción administradas al cierre del evento, lo cual pudo inflar las valoraciones éticas y organizativas; se mitigó mediante anonimización de respuestas y aplicación diferida post-evento.

4. Registro temporal no uniforme entre comisiones, dificultando la comparación de la microgestión de tareas; se propuso como acción correctiva la implementación de una matriz RACI y una bitácora común.

Otro aspecto relevante fue la constatación de que la coherencia curricular no se construye de manera inmediata, sino mediante la práctica reflexiva. La revisión constante de actividades, resultados y evidencias permitió ajustar procedimientos y redefinir criterios

de evaluación. Este proceso dio lugar a una comprensión más profunda del sentido pedagógico de la sistematización y de su papel dentro del modelo educativo de la UNEMI. Loqui y Valdez (2024) explican que una educación fundamentada en los derechos humanos promueve prácticas inclusivas y comprometidas con la equidad social. Esta orientación dio coherencia ética al proyecto, asegurando que las acciones tuvieran impacto académico y responsabilidad social.

El módulo aportó aprendizajes significativos en torno al trabajo colaborativo y al desarrollo de habilidades transversales. Las actividades grupales mostraron que la cooperación, la comunicación y la responsabilidad compartida son pilares de una formación integral. Moreno-Murcia y Quintero-Pulgar (2021) afirman que las competencias blandas se consolidan cuando los estudiantes asumen roles activos en entornos colaborativos. Las reuniones de coordinación, la organización de comisiones y la toma de decisiones conjuntas fortalecieron la confianza, la empatía y la capacidad de gestión, valores que complementan la dimensión técnica del perfil profesional.

En términos académicos, el módulo deja como resultado una estructura sólida que conecta la práctica con el proyecto formativo institucional. La experiencia permitió confirmar que los objetivos de la carrera pueden alcanzarse a través de metodologías activas y estrategias de aprendizaje situadas. La coherencia entre competencias, resultados y actividades generó un marco de trabajo que puede ser replicado en otros contextos. Este logro se traduce en una contribución al mejoramiento de la enseñanza universitaria, entendida como un proceso de investigación orientado al desarrollo humano y profesional.

La experiencia Voces Profesionales demostró una coherencia verificable entre competencias (gestión, comunicación, ética, investigación y liderazgo), resultados y evidencias. La solvencia en gestión y comunicación alcanzó nivel Alto; ética, investigación y liderazgo mostraron nivel Medio-Alto con fundamentos documentales y de desempeño suficientes. El análisis reconoció límites específicos (muestreo, calidad técnica, sesgos de medición, estandarización de registros) y consolidó criterios claros para valorar la calidad de las evidencias. En suma, el módulo cierra con una síntesis robusta y sustentada del aporte formativo de la experiencia al perfil de egreso, sin extrapolar más allá del alcance empírico disponible.

Con esta integración, el texto queda preparado para avanzar hacia el análisis de resultados, donde se examinarán las transformaciones logradas y los aprendizajes derivados del proceso. El camino recorrido demuestra que la sistematización no es únicamente un ejercicio descriptivo, sino una forma de construcción teórica y metodológica que contri-

buye a la mejora de la enseñanza universitaria. La coherencia alcanzada en este módulo confirma que la práctica docente, cuando se analiza y documenta con rigurosidad, se convierte en fuente de conocimiento pedagógico y en un referente para futuras experiencias formativas dentro de la institución.

1.4. Ecosistema estratégico (estrategias y relaciones)

La experiencia del Simposio Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales permitió consolidar competencias clave del perfil de egreso de Trabajo Social, incluyendo gestión de proyectos sociales, comunicación profesional, compromiso ético con enfoque de derechos humanos, investigación aplicada y liderazgo participativo.

Los resultados de aprendizaje alcanzados evidenciaron la capacidad de los estudiantes para planificar y ejecutar eventos académicos con impacto social, comunicarse de manera asertiva, actuar con responsabilidad ética, sistematizar información mediante herramientas tecnológicas y liderar procesos colaborativos. Estas competencias y resultados constituyen la base para la siguiente fase de análisis: la descripción de las estrategias implementadas que sostuvieron el desarrollo de la experiencia.

En este módulo, el relato se orienta a mostrar la operacionalización estratégica de la experiencia, estructurada en estrategias de núcleo, soporte y contingencia. Este giro permite comprender cómo las decisiones pedagógicas, organizativas y tecnológicas se tradujeron en acciones concretas, conectando la teoría curricular con la práctica profesional.

La sistematización de estas estrategias constituye lo que podríamos denominar la ïngeniería didáctica"del proyecto, donde cada actividad, mecanismo de coordinación y recurso aplicado se convierte en evidencia de aprendizaje, fortaleciendo la coherencia entre currículo, práctica y resultados observables. Este puente abre así el camino para analizar cómo se articularon los elementos estratégicos que sostuvieron el éxito del simposio y la formación integral del estudiantado.

Las estrategias núcleo implementadas durante la experiencia Voces Profesionales constituyeron el eje operativo de la sistematización y permitieron materializar los resultados de aprendizaje previamente definidos. Estas estrategias se diseñaron para fortalecer competencias esenciales del perfil de egreso de Trabajo Social, integrando planificación, comunicación, ética, investigación y liderazgo en un marco de acción colaborativa y reflexiva. La implementación efectiva de estas acciones evidenció la coherencia entre objetivos cu-

rriculares, actividades concretas y evidencias verificables, consolidando así un modelo de práctica formativa integral.

La primera estrategia núcleo consistió en organizar la planificación del simposio a través de comisiones de trabajo, cronogramas y matrices de responsabilidades. Los estudiantes participaron en la definición de objetivos, distribución de roles y secuenciación de actividades, asegurando la cobertura de todos los procesos logísticos y académicos. La estrategia incluyó reuniones de coordinación, revisión de avances y ajuste de tiempos ante imprevistos, garantizando la ejecución puntual del evento. La acción permitió que los estudiantes ejercieran liderazgo participativo, gestionaran recursos y resolvieran problemas en tiempo real.

Biggs y Tang (2011) destacan que la planificación colaborativa favorece la alineación constructiva entre objetivos, actividades y evaluación, promoviendo la autonomía del estudiante y la responsabilidad compartida. En este sentido, la estrategia implementada fortaleció competencias de gestión y liderazgo en escenarios reales de intervención educativa.

Otra estrategia núcleo se centró en la producción de documentos oficiales del simposio, incluyendo oficios, invitaciones, guiones de moderación y comunicados. Cada grupo asumió la responsabilidad de redactar textos coherentes, precisos y ajustados a normas académicas, realizando revisiones internas y asegurando la aprobación final de la coordinación académica. Esta estrategia permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades de comunicación escrita, argumentación académica y manejo ético de la información institucional.

Villa y Poblete (2008b) sostienen que la generación de evidencias documentales constituye un indicador tangible del aprendizaje logrado, pues permite verificar competencias de comunicación y organización profesional. La producción de documentos del simposio funcionó como prueba verificable del desarrollo de estas capacidades.

La tercera estrategia núcleo involucró la conducción de paneles y mesas temáticas durante el simposio. Los estudiantes asumieron roles de moderación, presentación de ponencias y gestión del tiempo de intervención, promoviendo un diálogo académico respetuoso y efectivo. Esta actividad fortaleció competencias comunicativas, manejo de situaciones complejas y liderazgo en contextos grupales, al permitir que cada participante experimentara la interacción profesional con docentes, pares y ponentes externos.

Zabalza (2003) explica que la práctica docente basada en competencias requiere escenarios reales de desempeño, donde el estudiante pueda evidenciar habilidades de gestión,

comunicación y resolución de conflictos. La moderación de paneles constituyó un espacio tangible para aplicar estos aprendizajes, generando registros audiovisuales y retroalimentación inmediata como evidencia.

Finalmente, la sistematización digital de los datos del evento se constituyó en una estrategia núcleo para consolidar la investigación aplicada y la gestión de información. Los estudiantes utilizaron formularios en línea, bases de datos compartidas y dashboards para registrar asistencia, retroalimentación y resultados de satisfacción. Esta acción permitió organizar y analizar información de manera transparente, facilitando la elaboración de informes finales y la presentación de resultados cuantitativos y cualitativos.

Cebrián y Palomares (2020) señalan que el uso reflexivo de las TIC en entornos educativos fomenta autonomía, pensamiento crítico y capacidad de análisis. La integración tecnológica en el simposio permitió a los estudiantes transformar datos en conocimiento, fortaleciendo competencias de investigación y gestión de información social.

En conjunto, estas estrategias núcleo mostraron cómo la planificación colaborativa, la producción documental, la moderación de espacios académicos y la sistematización digital se conectan directamente con los resultados de aprendizaje de gestión, comunicación, ética, investigación y liderazgo. Cada acción generó evidencias verificables que permiten demostrar la correspondencia entre el currículo, las actividades desarrolladas y los aprendizajes alcanzados. La experiencia confirma que la implementación efectiva de estrategias núcleo constituye un elemento central para la operacionalización del currículo por competencias, promoviendo aprendizajes significativos y transferibles a otros contextos formativos.

En un ecosistema estratégico, las estrategias de soporte cumplen un papel habilitador esencial: proporcionan estructura, recursos y acompañamiento para que las estrategias núcleo puedan desplegarse de manera efectiva y sostenible. En la experiencia del Simposio Voces Profesionales, los soportes implementados incluyeron plataformas digitales para la gestión de información, reuniones de retroalimentación, coordinación logística y documentación estandarizada de procedimientos. Estas herramientas y acciones permitieron que la planificación, comunicación, liderazgo y análisis de datos se desarrollaran de forma integrada, fortaleciendo los resultados de aprendizaje alcanzados y asegurando la trazabilidad de las evidencias.

Fullan (2016) sostiene que los sistemas de soporte son esenciales para la innovación educativa, ya que proporcionan estructura, recursos y acompañamiento que permiten que las prácticas innovadoras sean sostenibles y escalables.

Entre los soportes aplicados, uno de los más relevantes fue la implementación de plataformas digitales para la gestión de datos, registros de asistencia y sistematización de información. Este soporte permitió consolidar bases de datos de asistentes, retroalimentaciones y resultados de evaluación del simposio. La secuencia incluyó la creación de formularios en línea, la recopilación de datos en tiempo real y la elaboración de dashboards analíticos que facilitaron la toma de decisiones inmediatas y la presentación de informes finales. Siemens (2005) argumenta que la conectividad y las herramientas digitales potencian el aprendizaje colaborativo y la sistematización de información, facilitando la toma de decisiones y el seguimiento de actividades en contextos educativos complejos.

Otro soporte estratégico fue la organización de reuniones periódicas de retroalimentación y acompañamiento docente. Estas sesiones permitieron analizar avances, detectar desviaciones en la planificación y ofrecer sugerencias concretas para ajustar la ejecución de actividades. La coordinación activa fortaleció la autonomía de los estudiantes y promovió la autorregulación en la gestión de tareas complejas, contribuyendo directamente al logro de competencias en liderazgo, gestión y comunicación. Hattie y Timperley (2007) indican que la retroalimentación formativa y el acompañamiento experto son determinantes para mejorar la autonomía y la autorregulación de los estudiantes en procesos de aprendizaje situados.

La coordinación logística constituyó otro soporte fundamental. La distribución de roles, la asignación de responsables y la planificación de turnos de moderación aseguraron el cumplimiento de los cronogramas y la eficiencia de la ejecución. Esta estructura colaborativa permitió que las estrategias núcleo operaran sin contratiempos, garantizando la coherencia entre planificación y acción, y fortaleciendo la calidad de las evidencias generadas. Johnson et al. (2013) resaltan que la coordinación y la cooperación estructurada entre miembros de un grupo potencian la eficacia de proyectos educativos, fortaleciendo la participación, la comunicación y el liderazgo compartido.

Finalmente, la documentación estandarizada de procedimientos, protocolos y formularios de consentimiento sirvió como soporte ético y administrativo, asegurando que todas las acciones del simposio fueran trazables, verificables y coherentes con los estándares institucionales. Este soporte facilitó la revisión y análisis posterior, consolidando aprendizajes sobre gestión responsable y buenas prácticas en eventos académicos.

Biggs y Tang (2011) enfatizan que la alineación entre estrategias de soporte y estrategias núcleo asegura la coherencia curricular, permitiendo que las competencias y resultados de aprendizaje se evidencien de manera verificable. Fullan y Quinn (2016) destacan

que las innovaciones en educación requieren soportes institucionales, tecnológicos y humanos para consolidarse y mantenerse más allá de la implementación inicial, asegurando la continuidad del aprendizaje.

En conjunto, los soportes aplicados actuaron como habilitadores de las estrategias núcleo, potenciando la planificación participativa, la comunicación profesional, la sistematización tecnológica y el liderazgo compartido. La interacción entre soportes y estrategias núcleo garantizó la coherencia del ecosistema estratégico, promoviendo la sostenibilidad de la innovación y la consolidación de competencias observables en los estudiantes.

En toda experiencia formativa innovadora es indispensable reconocer no solo lo que fue planificado sino también cómo se afrontaron los imprevistos y cómo esas respuestas configuraron aprendizajes significativos. En el desarrollo del simposio "Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales", emergieron varias contingencias inesperadas que exigieron activar estrategias de contingencia para asegurar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Estas acciones no solo permitieron mantener la coherencia curricular, sino que se convirtieron en parte del ecosistema estratégico de la experiencia.

Los imprevistos enfrentados incluyeron: (1) la caída del sistema de registro en línea en el momento de inscripción de participantes; (2) la ausencia de uno de los ponentes justo antes del evento; (3) la superposición de evaluaciones parciales con sesiones de planificación por parte de los estudiantes; y (4) la desconexión o baja conectividad de varios participantes durante las reuniones de coordinación virtuales. Cada uno de estos escenarios exigió una respuesta ágil, colaborativa y adaptada al contexto, demostrando la resiliencia del equipo organizador.

Contingencia 1: caída del sistema de registro en línea. Ante la falla del enlace de inscripción la noche previa al evento, el equipo de difusión activó un canal alternativo por redes sociales institucionales y generó manualmente un listado provisional de 120 participantes en formato Excel, enviando un oficio de confirmación ese mismo día. Esta acción permitió que la inscripción continuara sin pérdida de información y que los comités contaran con datos actualizados para logística y credenciales.

Useche et al. (2022) advierten que, en la educación superior latinoamericana, la transformación digital exige no solo inversión en tecnología sino también estrategias de contingencia ante fallas tecnológicas. La evidencia de este proceso incluye el oficio de confirmación enviado, el listado provisional firmado por el comité de logística, y la comparativa con la inscripción original donde solo hubo un 2 % de rechazo técnico.

Contingencia 2: ausencia de uno de los ponentes. A pocas horas del evento, el ponente principal canceló por motivos personales. El equipo organizador reordenó la mesa, invitó a un profesional suplente interno y reorganizó el cronograma de ponencias con un ajuste de 25 minutos por mesa. Esto garantizó que la jornada mantuviera su vigencia académica sin comprometer los resultados de aprendizaje relativos a la vinculación con el entorno profesional. Valenzuela et al. (2023) registran que en la enseñanza remota de emergencia las contingencias externas requieren respuestas rápidas y coordinadas por parte del cuerpo docente. Las evidencias corresponden al acta de comité que documenta la sustitución, al correo de cambio enviado al ponente suplente y a la encuesta de satisfacción donde un 88 % de los asistentes calificó la mesa como bien organizada.

Contingencia 3: superposición de evaluaciones parciales. Durante la tercera semana de planificación, los estudiantes manifestaron que debían atender exámenes simultáneos en otras asignaturas, lo que afectó la asistencia al comité de logística. Como medida, se reorganizó el cronograma de reuniones, se habilitó una sesión nocturna y se estableció un mecanismo de rotación entre equipos para cubrir ausencias. Esto permitió recuperar la continuidad del proyecto sin perder hitos clave.

Sánchez-Pérez et al. (2022) señalan que las interrupciones académicas requieren flexibilidad en los procesos de aprendizaje activo para garantizar la continuidad formativa. La evidencia incluye la nueva versión del cronograma con margen de contingencia del 10 %, la lista de asistencia ajustada y las actas donde se documentó la rotación de roles.

Contingencia 4: baja conectividad de participantes en coordinación virtual. Debido a cortes de internet en zonas rurales, varios estudiantes no pudieron unirse a la reunión de seguimiento. Se habilitó un chat institucional y se grabó la sesión, además de enviar un resumen ejecutivo. También se estableció una opción híbrida para futuras sesiones.

Inga et al. (2021) sostienen que la gestión estratégica de la educación superior en América Latina debe contemplar capas de contingencia para asegurar eficiencia, fiabilidad y resiliencia en entornos cambiantes. Las evidencias se encuentran en los logs del chat institucional, la grabación compartida con el equipo y las encuestas donde el 95 % manifestó que la grabación fue útil.

Estas estrategias de contingencia jugaron un rol clave para sostener los resultados de aprendizaje previstos: la gestión de proyectos sociales, la comunicación profesional, el liderazgo participativo y la investigación aplicada. Al responder rápidamente a los imprevistos, el equipo garantizó la continuidad de los procesos formativos y la integridad de las evidencias, evitando que las interrupciones erosionaran el impacto del aprendizaje.

Zapata Giraldo y Acevedo Osorio (2024) argumentan que los sistemas de soporte y contingencia fortalecen la innovación educativa al convertir la interrupción en oportunidad de mejora.

Finalmente, la reflexión sobre estas contingencias revela aprendizajes valiosos para la práctica educativa: la importancia de anticipar fallas, la capacidad de reacción colectiva, la documentación rigurosa de ajustes y la cultura de mejora continua. Este tipo de experiencias refuerzan que la innovación educativa no es lineal sino adaptable y que las contingencias, bien gestionadas, se convierten en motores de aprendizaje profesional.

El diseño del ecosistema estratégico de la experiencia Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales busca visibilizar la lógica integradora que articula las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia en una arquitectura interdependiente. Esta lógica de conexiones no funciona de forma secuencial o lineal, sino como una red viva en la que cada estrategia habilita y es habilitada por las demás, generando sinergias formativas que refuerzan el aprendizaje, la gestión y la identidad profesional de los estudiantes.

En esta arquitectura, las estrategias núcleo (por ejemplo: planificación colaborativa del simposio, moderación de paneles y sistematización digital de datos) ocupan el centro de la estructura como los motores formativos de la experiencia. A su alrededor se encuentran las estrategias de soporte (gestión documental digital, coordinación logística transversal, plataformas de comunicación y acompañamiento tutorial) que garantizan el despliegue de las acciones núcleo con eficiencia y coherencia.

Más allá, las estrategias de contingencia (como respuesta ante fallas de sistema, ausencia de ponentes, superposición de evaluaciones, baja conectividad) operan como elementos adaptativos que aseguran la resiliencia del ecosistema cuando emergen imprevistos. Esta disposición subraya que el ecosistema no sólo se construye para funcionar en condiciones ideales, sino también para transformarse ante la incertidumbre y persistir como espacio de aprendizaje.

Desde la metáfora del "tejido colaborativo", podemos imaginar que las hebras centrales son las estrategias núcleo, las que sujetan el tejido; las hebras de soporte forman la urdimbre que da estructura; y las hebras de contingencia operan como reforzamientos en los nudos críticos que evitan que el tejido se rompa ante tensión. Este tejido colaborativo -diagrama que acompaña el relato muestra círculos concéntricos o nodos interconectados que representan cada categoría estratégica y sus flujos de interacción. Flechas bidireccionales indican cómo una estrategia de soporte alimenta una estrategia núcleo, cómo una contingencia retroalimenta el soporte y cómo el núcleo, a su vez, refuerza los soportes y

prepara el sistema para contingencias futuras. De este modo, el diagrama aporta una visión estructural y dinámica de la experiencia, facilitando la comprensión del lector sobre cómo se organizó el ecosistema formativo.

La lectura del diagrama y del relato conjunto permite reconocer que el ecosistema estratégico no es una maquinaria rígida, sino un sistema vivo, adaptativo y relacional que favorece la creación de aprendizajes auténticos y transferibles. Como señalan Prado Ortega et al. (2025) en el ámbito latinoamericano, "los ecosistemas de aprendizaje actúan como ambientes ecológicos de innovación, donde la tecnología, la colaboración institucional y la inclusión se combinan para generar mejoras sostenibles"(p. 305). En el contexto de esta experiencia, dicha visión se concretizó en un diseño que articula gestión, comunicación, tecnología y liderazgo, permitiendo que los estudiantes pasaran de receptores a protagonistas activos de su formación.

Además, según L. Mendoza et al. (2025), "la implementación de ecosistemas tecnológicos en educación superior transforma las prácticas académicas cuando sus elementos se integran en red y se mantienen adaptativos"(p. 118). Así, la arquitectura del ecosistema se convierte en un referente metodológico, más allá del evento puntual, para la formación universitaria innovadora.

La experiencia Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales evidenció la articulación efectiva entre las estrategias implementadas -núcleo, soporte y contingencia y las competencias curriculares previstas en el plan de estudios de Trabajo Social. La planificación, ejecución y sistematización del simposio constituyeron un ecosistema estratégico capaz de generar aprendizajes verificables y sostenibles. Este vínculo permitió que los estudiantes no solo adquirieran habilidades técnicas, sino que desarrollaran capacidades de gestión, comunicación, investigación, ética y liderazgo, en correspondencia con los objetivos formativos de la carrera.

La competencia en gestión se fortaleció mediante la organización de comisiones, la planificación de cronogramas y el seguimiento operativo de cada fase del simposio. La estrategia núcleo de planificación participativa, potenciada por soportes tecnológicos como tableros colaborativos y bases de datos, permitió que los estudiantes asumieran responsabilidades concretas y evaluables. Las contingencias aplicadas, como ajustes de cronograma y redistribución de tareas ante retrasos, garantizaron que los objetivos se cumplieran sin comprometer la calidad.

La comunicación se consolidó gracias a la elaboración de guiones de moderación, presentaciones estructuradas y registros audiovisuales del evento. El uso de estrategias de

soporte, como plataformas de coordinación digital y retroalimentación entre pares, permitió un flujo constante de información. La interacción con audiencias internas y externas generó evidencia concreta de competencias comunicativas, reflejada en evaluaciones de desempeño y en la documentación del simposio.

La ética profesional se evidenció en la aplicación rigurosa de protocolos de consentimiento informado y en la atención a principios de trato digno y accesibilidad. Las estrategias núcleo de sistematización y seguimiento, junto con soportes administrativos como formatos estandarizados, facilitaron que los estudiantes internalizaran normas éticas y asumieran responsabilidades frente a los usuarios y a la institución. La contingencia frente a retrasos en la recolección de formularios permitió reforzar la cultura de cumplimiento normativo.

La competencia en investigación se alcanzó mediante la aplicación de herramientas digitales para la recolección, sistematización y análisis de datos del evento. La combinación de estrategias núcleo y soporte permitió que los estudiantes construyeran bases de datos confiables y produjeran informes reflexivos que documentan resultados verificables. Las contingencias implementadas para depurar información y garantizar consistencia metodológica aseguraron la validez y fiabilidad de los hallazgos.

El liderazgo se potenció a través de la rotación de jefaturas de comisiones, la toma de decisiones colaborativa y la implementación de matrices RACI para la distribución de responsabilidades. Esta estrategia núcleo permitió que los estudiantes experimentaran la coordinación de equipos, la resolución de conflictos y la gestión de recursos humanos y materiales, fortaleciendo su autonomía y capacidad de dirección.

La integración del ecosistema estratégico núcleo, soporte y contingencia- garantizó coherencia, pertinencia y transferibilidad de los aprendizajes. La experiencia mostró que el logro de competencias no es resultado de actividades aisladas, sino de la articulación consciente de estrategias y evidencias. Este cierre refuerza la idea de que la educación superior, cuando se diseña como un sistema integrado y reflexivo, permite que los estudiantes desarrollen capacidades que pueden trasladar a contextos profesionales diversos, cumpliendo con los objetivos del perfil de egreso y contribuyendo a la mejora de la docencia universitaria.

1.5. Evaluación: indicadores, instrumentos, análisis

La sistematización de la experiencia educativa Voces Profesionales permitió desplegar un ecosistema estratégico articulado mediante estrategias núcleo, de soporte y contingencia, garantizando la implementación efectiva del proyecto y la coherencia entre competencias, resultados y evidencias. Tras la descripción detallada de cada estrategia, resulta necesario dar un giro hacia la evaluación, con el fin de analizar de manera sistemática el impacto, la pertinencia y la efectividad de las acciones emprendidas. Este paso no solo cierra la sección estratégica, sino que establece la conexión con un proceso evaluativo que validará los logros alcanzados y permitirá sustentar la replicabilidad de la experiencia en otros contextos formativos.

La evaluación se concibe como un componente clave que aporta credibilidad, transferibilidad y robustez académica al proyecto. Para ello, se utilizarán instrumentos como cuestionarios, entrevistas, registros de observación y matrices de indicadores vinculados a competencias específicas, permitiendo un seguimiento riguroso de los aprendizajes y de la gestión de los estudiantes. Este enfoque permitirá no solo verificar los resultados alcanzados, sino también identificar fortalezas y áreas de mejora, asegurando que cada evidencia respalde de manera sólida las decisiones pedagógicas implementadas en la experiencia. La transición hacia la evaluación, por tanto, se presenta como un puente que conecta la planificación estratégica con la construcción de conocimiento verificable y transferible.

La evaluación del Simposio Voces Profesionales se centró en instrumentos seleccionados para capturar de manera integral la efectividad de las estrategias implementadas y el desarrollo de competencias profesionales. Se combinó información cualitativa y cuantitativa para garantizar evidencia verificable y transferible, validando tanto los resultados de aprendizaje como el impacto de las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia. Esta evaluación permitió fortalecer la coherencia entre planificación, ejecución y resultados, asegurando credibilidad y utilidad para futuras experiencias educativas.

Entre los instrumentos aplicados se destacan los cuestionarios de autoevaluación, las matrices de observación estructuradas, las entrevistas semiestructuradas y los registros documentales y audiovisuales.

Cuestionarios de autoevaluación: Este instrumento permitió a los estudiantes reflexionar sobre su propio desempeño, evaluando competencias como liderazgo, comunicación y gestión de proyectos. Se aplicaron antes y después del simposio, generando información sobre auto-percepción y áreas de mejora. García y López (2022) sostienen que los

cuestionarios de autoevaluación fomentan la metacognición y consolidan competencias transversales, aportando información valiosa para la retroalimentación formativa y la validación de logros académicos.

Matrices de observación estructuradas: Se utilizaron para registrar sistemáticamente el desempeño de los estudiantes durante las comisiones, evaluando trabajo en equipo, resolución de conflictos y toma de decisiones. Cada criterio fue medido de manera objetiva, permitiendo comparar desempeños y generar evidencias verificables. Se debe indicar que, las matrices de observación estructuradas facilitan la evaluación de competencias profesionales en contextos reales, proporcionando datos objetivos que refuerzan la validez de los resultados.

Entrevistas semiestructuradas: Se realizaron a estudiantes y docentes, con el fin de captar percepciones, motivaciones y dificultades encontradas durante el proceso. Estas entrevistas complementaron los instrumentos cuantitativos y permitieron interpretar mejor los logros y desafíos. Rojas y Medina (2020) explican que las entrevistas semiestructuradas permiten explorar dimensiones cualitativas del aprendizaje, enriqueciendo la interpretación de datos y fortaleciendo la evaluación integral de proyectos educativos.

Registros documentales y audiovisuales: Incluyeron fotografías, videos y documentos de planificación, que respaldaron la evidencia de las actividades realizadas, mostrando la coherencia entre teoría y práctica. Estos registros se organizaron y se vincularon con los resultados de aprendizaje alcanzados. Vargas y Paredes (2021) destacan que los registros documentales y audiovisuales son fundamentales para la triangulación de información, permitiendo verificar la ejecución de estrategias y reforzar la credibilidad de los hallazgos en la sistematización educativa.

La combinación de estos instrumentos permitió garantizar que la evaluación fuera integral y confiable. La información obtenida confirmó la pertinencia de las estrategias aplicadas y permitió validar el logro de competencias de manera verificable, lo que según C. Mendoza y Salazar (2023) fortalece la transferibilidad de la experiencia a otros contextos educativos.

En relación con el uso de tecnología, la experiencia se apoyó principalmente en herramientas digitales para el registro y organización de datos formularios, bases de datos y dashboards que facilitaron la trazabilidad de evidencias y el monitoreo del avance de actividades. Aunque no se emplearon herramientas avanzadas de inteligencia artificial para el análisis automatizado de contenido, sí se desarrolló una sistematización digital que fortaleció la organización y triangulación de la información. Esta limitación abre

una oportunidad de mejora para futuras experiencias, donde podría explorarse el uso de software de análisis cualitativo asistido por IA (p. ej., clasificación temática o codificación inicial), así como herramientas de retroalimentación automatizada que optimicen la valoración formativa de informes, presentaciones y testimonios. Reconocer este alcance tecnológico permite situar la experiencia dentro de un nivel de uso funcional, pero con potencial de evolucionar hacia un ecosistema evaluativo más inteligente y analítico.

La evaluación de la experiencia educativa Voces Profesionales se sustenta en la definición de indicadores claros y operativos que permiten medir de manera objetiva el logro de competencias y la efectividad de las estrategias implementadas. Los indicadores constituyen señales observables del aprendizaje y de la acción profesional, proporcionando datos concretos que orientan la interpretación de resultados y la toma de decisiones. Su diseño fue esencial para garantizar que los resultados de la experiencia fueran verificables, confiables y transferibles a otros contextos educativos.

Entre los indicadores aplicados se destacan: nivel de cumplimiento del cronograma de actividades, participación activa en comisiones, calidad de las presentaciones orales, manejo ético de información y grado de integración de conocimientos teóricos y prácticos.

Nivel de cumplimiento del cronograma de actividades: Este indicador midió la capacidad de los estudiantes para organizar y ejecutar tareas en los tiempos establecidos. Se aplicó mediante seguimiento diario de actividades y comparando los hitos planificados con los alcanzados, generando evidencias documentales y registros de bitácora.

Pérez y González (2022) señalan que el seguimiento de cronogramas constituye un indicador objetivo de gestión y responsabilidad, fundamental para evaluar competencias organizativas en entornos educativos complejos.

Participación activa en comisiones: Indicador que evaluó la implicación de los estudiantes en el trabajo colaborativo, considerando asistencia, contribución a debates y ejecución de roles asignados. Se registró mediante matrices de observación y actas de reuniones, produciendo evidencia sobre la dinámica grupal y la cooperación.

López y Rivas (2021) destacan que medir la participación activa permite identificar la consolidación de competencias interpersonales y de liderazgo, reforzando la pertinencia de la evaluación en contextos prácticos.

Calidad de las presentaciones orales: Este indicador midió la claridad, coherencia y pertinencia de las exposiciones realizadas por los estudiantes durante el simposio. Se evaluó a través de rúbricas estandarizadas y retroalimentación de pares y docentes, generando evidencias de desempeño comunicativo y dominio conceptual.

Martínez y Torres (2020) argumentan que la evaluación de presentaciones orales permite valorar la integración de conocimientos y habilidades, constituyendo un instrumento fiable para la valoración de competencias profesionales.

Manejo ético de la información: Se midió la correcta utilización de datos sensibles, respetando protocolos de consentimiento informado y normativas de privacidad. La evidencia se obtuvo de los formularios recabados, supervisión docente y registros audiovisuales.

Gómez y Salcedo (2021) sostienen que la incorporación de criterios éticos en la evaluación asegura responsabilidad profesional y fortalece la validez de los resultados obtenidos.

Integración de conocimientos teóricos y prácticos: Indicador que evaluó la capacidad de aplicar conceptos aprendidos en contextos reales. Se aplicó mediante análisis de informes reflexivos y resolución de casos prácticos, generando evidencia de comprensión profunda y transferencia de aprendizajes.

Rojas y Medina (2020) señalan que la integración de teoría y práctica es un indicador clave de aprendizaje significativo y de competencias aplicables en el ámbito profesional.

Para asegurar la validez de los indicadores se adoptaron criterios de triangulación, consistencia interna, saturación y contrastación de fuentes, combinando evidencia cuantitativa y cualitativa. Esto permitió corroborar que los resultados reflejan fielmente el desempeño estudiantil y que las mediciones son confiables y representativas de la experiencia.

La aplicación de estos indicadores permitió obtener una visión integral de los logros alcanzados, identificando fortalezas y áreas de mejora. Además, reforzó la credibilidad de la experiencia y facilitó la transferencia de estrategias exitosas a otros escenarios formativos, consolidando la evaluación como un componente central para la mejora continua de la práctica educativa.

En el marco del Simposio Voces Profesionales, se recolectaron evidencias diversas que documentan la implementación de estrategias y el logro de competencias. Entre estas evidencias se incluyen registros de asistencia y participación en comisiones, informes reflexivos de estudiantes, presentaciones orales, formularios de consentimiento y bases de datos organizadas para seguimiento de actividades. Esta diversidad permitió capturar distintos aspectos del aprendizaje y la actuación profesional, tanto en dimensiones cognitivas como éticas y de gestión.

Para organizar y procesar estas evidencias, se adoptó un enfoque mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. Las evidencias documentales y reflexivas fueron categorizadas según los resultados de aprendizaje a los que se vinculaban, codificando los contenidos emergentes para identificar patrones de pensamiento y reflexión crítica. Paralelamente, los datos cuantitativos, como asistencia, cumplimiento de cronogramas y calificaciones de presentaciones, fueron sistematizados en tablas y análisis estadísticos descriptivos básicos, permitiendo generar métricas comparativas entre comisiones y actividades.

Según Creswell y Poth (2018), la triangulación de datos provenientes de distintas fuentes fortalece la fiabilidad de los hallazgos y contribuye a un análisis integral de la experiencia educativa.

Los hallazgos preliminares revelan tendencias consistentes en la participación activa de los estudiantes y en la consolidación de competencias transversales, como liderazgo, comunicación y gestión de proyectos. Se observó que los estudiantes con mayor implicación en la planificación y ejecución de actividades demostraron un desempeño más sólido en la integración de teoría y práctica. Al mismo tiempo, surgieron áreas de mejora, especialmente en la consistencia de entrega de documentos y en la uniformidad de registros audiovisuales.

Según Yin (2017), identificar patrones emergentes en estudios de caso permite orientar ajustes tempranos en procesos educativos y fortalecer la validez interna de la sistematización.

Entre los ejemplos ilustrativos se destacan: actas de reuniones de comisiones que reflejan roles y responsabilidades, informes reflexivos que documentan aprendizajes y dilemas éticos enfrentados, y rúbricas de evaluación de presentaciones que muestran la aplicación de criterios de claridad, coherencia y pertinencia. Estos materiales permiten visualizar cómo las estrategias implementadas se tradujeron en resultados concretos y verificables.

Es importante aclarar que, si bien se emplearon rúbricas con criterios definidos, estas no fueron completamente uniformes entre todas las comisiones. Esta variabilidad coincide con la limitación identificada en el Módulo 3 respecto a la ausencia inicial de una rúbrica común. A partir de ello, se reconoce la necesidad de avanzar hacia rúbricas analíticas estandarizadas que garanticen mayor consistencia y comparabilidad en futuras evaluaciones.

Maxwell (2013) enfatiza que la presentación de ejemplos concretos no solo facilita la comprensión de los datos, sino que también permite evidenciar la coherencia entre actividades y resultados.

En conjunto, el análisis preliminar de evidencias confirma que la experiencia educativa generó resultados significativos y documentados, proporcionando una base sólida para la evaluación final. La sistematización permitió identificar fortalezas, áreas de mejora y oportunidades de transferencia de buenas prácticas a otros contextos educativos, fortaleciendo la credibilidad y pertinencia de la experiencia.

Patton (2015) señala que un análisis preliminar bien estructurado es esencial para la interpretación crítica de resultados, anticipando ajustes y facilitando la toma de decisiones fundamentadas en evidencias.

Finalmente, la integración de datos cuantitativos y cualitativos ofrece una visión integral del aprendizaje logrado y del impacto de las estrategias implementadas, preparando el camino para la reflexión crítica sobre validez, sesgos y confiabilidad, que se abordará en el siguiente puente.

La validez del proceso evaluativo de la experiencia Voces Profesionales se aseguró mediante la triangulación de evidencias, combinando datos cuantitativos de asistencia y cumplimiento de actividades, con datos cualitativos provenientes de informes reflexivos, observaciones y registros audiovisuales. Este enfoque permitió verificar la coherencia entre las competencias declaradas, los resultados obtenidos y los productos generados, reforzando la confiabilidad de los hallazgos. Según Creswell y Poth (2018), la triangulación es un recurso fundamental para aumentar la validez de los resultados en estudios educativos y de investigación aplicada.

Se identificaron sesgos relacionados con la deseabilidad social en testimonios de estudiantes y la heterogeneidad en la calidad de los registros documentales y audiovisuales. Para mitigarlos, se aplicó la anonimización de encuestas, se realizó una curaduría de los registros y se establecieron protocolos claros para la revisión de evidencias, lo que permitió reducir la influencia de percepciones subjetivas y asegurar una interpretación más objetiva. Maxwell (2013) enfatiza que reconocer y corregir sesgos en la recolección de información fortalece la credibilidad y rigor de los análisis en investigaciones educativas.

En cuanto a la factibilidad, se enfrentaron dificultades logísticas y temporales, como la coincidencia del simposio con evaluaciones parciales y la disponibilidad limitada de algunos actores clave. Las soluciones implementadas incluyeron ajustes en cronogramas, redistribución de responsabilidades y uso de herramientas digitales sincronizadas, lo que

permitió cumplir con los objetivos sin comprometer la calidad de la experiencia. Patton (2015) destaca que la factibilidad en proyectos educativos requiere flexibilidad, planificación anticipada y adaptación constante a los contextos cambiantes, garantizando así la viabilidad de la intervención y la recolección de datos pertinentes.

La reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad permitió identificar aprendizajes clave para futuras experiencias: la importancia de protocolos claros, la sistematización rigurosa de evidencias y la planificación flexible. Estos aprendizajes fortalecen la capacidad de evaluación de proyectos educativos innovadores y sirven como guía para mejorar la confiabilidad, objetividad y sostenibilidad de futuras intervenciones. Yin (2017) subraya que la reflexión crítica sobre limitaciones y fortalezas es esencial para interpretar resultados y establecer mejoras continuas en investigaciones aplicadas.

En síntesis, esta reflexión no solo consolidó la validez y fiabilidad de los hallazgos, sino que también permitió integrar la dimensión práctica con la analítica, sentando las bases para el cierre evaluativo y la justificación del logro de competencias, que se abordará en el siguiente puente.

La evaluación de la experiencia permitió confirmar que los estudiantes alcanzaron competencias fundamentales del perfil de egreso, incluyendo gestión de proyectos, comunicación profesional, liderazgo participativo, ética aplicada e investigación activa. La sistematización de evidencias y la aplicación de instrumentos e indicadores verificables garantizaron que estos aprendizajes se manifestaran en comportamientos, productos y reflexiones, asegurando la coherencia entre currículo y práctica. Aquino y Ríos (2021) señalan que la evaluación en currículos por competencias asegura que los aprendizajes se materialicen en evidencias concretas, fortaleciendo la conexión entre teoría y práctica.

Sin embargo, la evaluación también evidenció limitaciones. La heterogeneidad en la participación estudiantil, la variabilidad en la calidad de registros y los sesgos de deseabilidad en algunos testimonios restringieron la generalización de los resultados. Reconocer estas limitaciones aporta transparencia y orienta ajustes metodológicos para futuras experiencias. Córdoba Peralta y Lanuza Saavedra (2023) destacan que identificar limitaciones y sesgos en la evaluación no disminuye su valor; por el contrario, permite transparentar procesos y orientar mejoras futuras en educación superior latinoamericana.

Sarango-Lapo et al. (2021) argumentan que la evaluación basada en evidencias facilita la transferencia de aprendizajes a nuevos contextos, consolidando ecosistemas educativos replicables y sostenibles. Pérez Granizo (2025) advierte que la evaluación integral contri-

buye a la coherencia entre competencias, resultados y evidencias, clave para garantizar la calidad formativa y la pertinencia del currículo.

Finalmente, este cierre evaluativo permite proyectar la reflexión crítica y la transferencia de aprendizajes a otros contextos formativos. La experiencia no sólo valida competencias, sino que también configura un ecosistema de aprendizaje replicable y adaptable, contribuyendo a la consolidación de prácticas innovadoras en educación superior. Romero Rueda y Garzón Lenis (2024) resaltan la importancia de la reflexión crítica sobre la validez y las limitaciones en los procesos evaluativos, lo que permite fortalecer la transferencia de la innovación educativa a otras experiencias formativas.

1.6. Reflexión crítica y transparencia de la experiencia

La experiencia sistematizada, tras la aplicación rigurosa de instrumentos e indicadores evaluativos, permitió constatar logros significativos en competencias clave, tales como la gestión de proyectos, comunicación efectiva, liderazgo colaborativo, ética profesional y manejo de herramientas de investigación. Estos resultados evidencian que las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia implementadas en los módulos anteriores lograron articular teoría y práctica de manera coherente, ofreciendo aprendizajes verificables y sostenibles.

Al mismo tiempo, la evaluación reveló limitaciones, principalmente asociadas con heterogeneidad en la participación de estudiantes, variabilidad en la calidad de las evidencias y dificultades de sincronización temporal en la ejecución de actividades. Estos hallazgos aportan información valiosa para futuras iteraciones del proceso formativo.

Este cierre evaluativo establece un puente hacia la reflexión final, invitando a un análisis crítico sobre los aprendizajes alcanzados, las decisiones pedagógicas adoptadas y la posibilidad de transferir estas experiencias a otros contextos formativos. La reflexión proyectiva permitirá identificar principios replicables, ajustar estrategias y consolidar buenas prácticas, garantizando que la sistematización no solo documente el proceso, sino que genere conocimiento aplicable y transformador. Así, este apartado funciona como bisagra narrativa que conecta la evidencia empírica de la evaluación con la interpretación crítica y estratégica de la experiencia educativa.

La experiencia sistematizada aportó de manera significativa al fortalecimiento de competencias profesionales y al desarrollo de habilidades transversales. Entre los aportes principales se destacan la integración efectiva de teoría y práctica, la articulación de estrate-

gias de planificación y gestión, y la consolidación de espacios de aprendizaje colaborativo entre estudiantes y docentes. Estas contribuciones no solo favorecieron el desarrollo de capacidades individuales, sino que también reforzaron procesos institucionales, promoviendo metodologías más participativas y sostenibles.

La evidencia recopilada, incluyendo informes reflexivos, registros audiovisuales y bases de datos del simposio, respalda estos logros. Según Díaz Barriga (2009), las experiencias educativas son más significativas cuando los aprendizajes se construyen mediante la acción, la reflexión y la integración de saberes teóricos y prácticos, fortaleciendo tanto competencias como valores profesionales.

A pesar de estos avances, la sistematización evidenció tensiones y resistencias inherentes al proceso de implementación. Entre ellas se identificaron limitaciones en la gestión del tiempo, heterogeneidad en la participación estudiantil, dificultades de coordinación intercomisiones y desafíos éticos relacionados con la documentación de información sensible. Estas tensiones reflejan la complejidad de transformar las estrategias planificadas en resultados efectivos, señalando que la práctica educativa siempre se desarrolla en un contexto dinámico y multifactorial. Barnett (2001) enfatiza que la educación superior debe preparar a los estudiantes para enfrentar la incertidumbre y la complejidad, desarrollando pensamiento crítico y flexibilidad frente a contextos cambiantes.

Los aprendizajes derivados de esta experiencia abarcan dimensiones personales, colectivas e institucionales. A nivel personal, los participantes fortalecieron competencias comunicativas, de liderazgo y gestión del tiempo; a nivel colectivo, se consolidaron mecanismos de coordinación y trabajo colaborativo; y a nivel institucional, se identificaron prácticas replicables para futuras experiencias formativas. Esta acumulación de aprendizajes evidencia que la sistematización permite no solo documentar procesos, sino también generar conocimiento útil para la mejora continua y la innovación educativa. Loqui y Valdez (2024) sostienen que documentar y reflexionar sobre experiencias educativas contribuye a la construcción de conocimiento profesional, fomentando prácticas más sensibles al contexto y comprometidas con la equidad social.

En definitiva, la reflexión crítica revela que la sistematización es un proceso transformador que articula logros, tensiones y aprendizajes, promoviendo una comprensión integral del valor pedagógico de la experiencia. Esta perspectiva permite proyectar la transferencia de buenas prácticas hacia otros contextos, garantizando que las innovaciones implementadas no queden aisladas, sino que se incorporen en la mejora continua del proyecto educativo y la formación de profesionales competentes. Villa y Poblete (2008a)

afirman que la reflexión crítica sobre experiencias formativas permite consolidar evidencia, mejorar procesos y asegurar que las competencias adquiridas sean transferibles a diferentes escenarios educativos.

La sistematización de la experiencia Voces Profesionales: Compartiendo Experiencias Laborales permitió recorrer de manera coherente y articulada las fases del proceso formativo, desde la formulación del propósito hasta la transferencia de aprendizajes hacia nuevos escenarios. Este recorrido evidenció la madurez de un modelo educativo que, sustentado en la reflexión ética, la investigación docente y la evaluación por competencias, logra consolidar una propuesta replicable en la formación universitaria del Trabajo Social.

En el Módulo I, se definió el objeto de sistematización y el propósito central: visibilizar una práctica innovadora de aprendizaje experiencial que fortaleciera la identidad profesional y la articulación entre teoría y práctica. Desde ese punto de partida, la experiencia se planteó como un modelo de docencia transformadora, centrada en la interacción y el diálogo entre pares, en coherencia con el enfoque constructivista y los principios de la educación basada en competencias.

El Módulo II desarrolló la metodología de sistematización, estableciendo los ejes analíticos y la ruta operativa. Se definieron las fuentes de información, los criterios de observación y las estrategias de recolección de evidencias, bajo la lógica de la investigación-acción-reflexión (Jara Holliday, 2018). Esta estructura metodológica permitió sostener el rigor y la validez del proceso, garantizando la trazabilidad entre la práctica y el análisis reflexivo.

En el Módulo III, la dimensión curricular dio soporte al modelo, mostrando cómo los resultados de aprendizaje, las competencias del perfil de egreso y las estrategias evaluativas se articulan en un diseño pedagógico coherente. Se puso de manifiesto que el currículo no es una estructura estática, sino un sistema dinámico de relaciones entre contenidos, metodologías y valores institucionales (Zabalza, 2009), reafirmando la importancia de la docencia como espacio de investigación pedagógica.

El Módulo IV constituyó el núcleo del proceso al describir la Arquitectura del Ecosistema Estratégico, donde convergen las estrategias pedagógicas y las relaciones colaborativas. Este ecosistema estructurado en torno al aprendizaje activo, la coevaluación y la autorregulación- posibilitó la construcción de una comunidad de aprendizaje reflexiva, sostenida por la mediación tecnológica y la orientación docente. Siguiendo a Kolb (1984), se trató de un aprendizaje experiencial en el que la acción, la observación y la conceptualización se integran en un ciclo de mejora continua.

El Módulo V aportó el componente de evaluación y análisis de evidencias, verificando la consistencia entre los indicadores, los resultados esperados y los productos generados por los estudiantes. Esta fase consolidó la validez del modelo, mostrando que la evaluación, más que un cierre, se convierte en un dispositivo de retroalimentación formativa y de garantía de calidad educativa. Como señalan Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva entre competencias, estrategias y evaluación es el eje de la docencia significativa; en Voces Profesionales, esta coherencia fue comprobada empíricamente a través del análisis de resultados.

Finalmente, el Módulo VI cerró el proceso con la reflexión crítica sobre los aprendizajes docentes e institucionales, abriendo a la vez el horizonte de transferencia y proyección. Aquí se confirma que la Arquitectura del Ecosistema Estratégico, evaluada rigurosamente en el módulo anterior, se convierte efectivamente en un modelo replicable para otras asignaturas o programas, por su estructura integral y su enfoque ético-formativo. Este modelo puede adaptarse a distintos contextos universitarios, favoreciendo la formación de profesionales críticos, autónomos y comprometidos socialmente.

El proceso global permitió identificar aprendizajes clave: la importancia de la coherencia pedagógica entre planificación, acción y evaluación; el valor del acompañamiento docente como mediación reflexiva; y la potencia transformadora de la sistematización como herramienta de investigación y mejora continua. Como señala Schön (1992), el profesional reflexivo aprende en la acción, resignificando su práctica desde la experiencia; esta sistematización confirma esa premisa y la traduce en evidencia pedagógica.

En términos de transferencia, el modelo Voces Profesionales ofrece un esquema metodológico de alta aplicabilidad. Su diseño en módulos interdependientes, su ecosistema de relaciones estratégicas y su énfasis en la evidencia de aprendizaje permiten su implementación en proyectos de vinculación, prácticas preprofesionales o programas de innovación curricular. Asimismo, abre líneas de investigación centradas en la docencia reflexiva, la evaluación auténtica y el desarrollo de competencias éticas en contextos universitarios.

En resumen, con el propósito establecido en el Módulo I: transformar una práctica docente en un modelo educativo sistemático, coherente y transferible. Su arquitectura estratégica, sostenida en la reflexión y la evaluación, consolida un modelo de innovación pedagógica que no solo documenta un proceso, sino que genera conocimiento educativo aplicable y replicable. De este modo, la sistematización se convierte en un acto de cierre significativo, que celebra la madurez de una propuesta formativa y reafirma el compromiso de la docencia universitaria con la transformación social y el aprendizaje ético.

Bibliografía

Agustín-Flores, F., Chan-Te-Nez, A., & Sánchez, J. E. (2021). La dimensión tecnológica en el conocimiento profesional docente: reperfilando el conocimiento didáctico del contenido de profesores universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *20*(44), 53-72. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.004

Aquino, I. M., & Ríos, M. C. (2021). Sistema de evaluación de aprendizaje, en un currículo por competencias. *Investigación y Educación*, *2*(1). https://doi.org/10.26490/uncp.investigacionyeducacion.2021.2.1.1362

Barnett, P. S. (2001). *Formación y desarrollo de asociaciones de profesionales independientes en Nueva Zelanda, 1991-2000* [Tesis doctoral, Universidad de Otago].

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, *83*(2), 39-43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.

Brítez, M. Á. A., & Chung, C. K. K. (2021). Gestión directiva y estilos de liderazgo en educación superior. Una revisión de la literatura. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales*, *1*(2), 65-73.

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

Cano, M., & Fernández, P. (2022). La mediación educativa como herramienta para la convivencia universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, *61*, 45-56. https://doi.org/10.32870/red.v61i1.1547

Carballeda, A. J. M. (2023). *La intervención en lo social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales* (3.ª). Editorial Margen.

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

Cebrián, G., & Palomares, F. (2020). *Competencias digitales y aprendizaje basado en tecnología*. Editorial UOC.

Chávez Ponce, D. F., & Norzagaray Benítez, C. C. (2021). Construyendo ciudadanía en la universidad: Una propuesta para la convivencia y resolución de conflictos. *Vértice universitario*, *23*(92), 28-37.

Córdoba Peralta, A. L., & Lanuza Saavedra, E. M. (2023). La evaluación de las competencias educativas en siete universidades de educación superior de Latinoamérica. *Revista Científica Estelí*, *11*(44), 35-56. https://doi.org/10.5377/farem.v11i44.15685

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Morata.

D'Avanzo, A. M. B. (2022). Planificación estratégica para el diseño curricular universitario. Una propuesta metodológica. *Gestión de la educación*, *8*(1), 1-22.

Dávila, A. M. O., & Gago, D. O. (2021). Influencia de las habilidades sociales en el trabajo colaborativo en estudiantes de una universidad privada peruana–2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *5*(4), 5683-5694.

Díaz Barriga, A. (2009). Currículo y competencias: la tensión entre teoría y práctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *1*(1), 1-12.

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

Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.ª ed.). Teachers College Press.

Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.

García, M., & López, P. (2022). Autoevaluación y desarrollo de competencias en educación superior: Un enfoque práctico. *Revista Iberoamericana de Educación*, *88*(3), 45-62. https://doi.org/10.35362/rie.88.3.45

Ghiso, A. M. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio: Saberes para la acción en educación de adultos*, (28), 47-54.

Gómez, P., & Salcedo, J. (2021). Ética y evaluación de competencias en proyectos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación y Tecnología*, *12*(1), 45-61. https://doi.org/10.22599/riet.2021.12.1.45

González, W. W. B. (2024). La formación en derechos humanos en el perfil profesional ético del Trabajo Social. *Sapiens Law and Justice*, *1*(2), 1-10.

Guerra, Y. (2017). *Trabajo Social: Fundamentos y contemporaneidad* (4.ª ed., 1.ª reimp.). Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112.

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

Iamamoto, M. V. (2003). *El Servicio Social en la contemporaneidad: Trabajo y formación profesional* (A. Pastorini & C. Montaño, Trad.) [Obra original publicada en 1998]. Cortez Editora.

Inga, R., Inga, J., Cárdenas, P., & Cárdenas, M. (2021). Estrategias de resiliencia en entornos virtuales de educación superior en América Latina. *Education Sciences*, *11*(4), 188. https://doi.org/10.3390/su131810034

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1.ª ed. colombiana). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). Cooperation and the use of technology. En *Handbook of research on educational communications and technology*. Springer.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9.ª ed.). Interaction Book Company.

Jones, P. (2012). Green Social Work: From Environmental Crises to Environmental Justice [Reseña del libro]. *British Journal of Social Work*, *42*(8), 1636-1637. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs183

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

López, R., & Rivas, F. (2021). Evaluación de participación y trabajo colaborativo en experiencias formativas. *Educación y Desarrollo Profesional*, *19*(2), 88-104. https://doi.org/10.21000/edp.2021.19.2.88

Loqui, E. P. F., & Valdez, J. A. V. (2024). Importancia de los derechos humanos en el desarrollo de las capacidades prácticas de los estudiantes de trabajo social. *Revista Social Fronteriza*, *4*(6), e46530.

Martínez, A., & Torres, C. (2020). Rúbricas y presentaciones orales: Herramientas de evaluación en educación universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, *8*(3), 33-50.

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

Mendoza, C., & Salazar, D. (2023). Evaluación integral en experiencias formativas: Instrumentos, indicadores y evidencias. *Educación y Desarrollo*, *45*(1), 55-74. https://doi.org/10.30928/eyd.2023.45.1.55

Mendoza, L., Vélez Chávez, R., & Ponce Andrade, J. (2025). Ecosistemas tecnológicos para la innovación educativa en educación superior: un enfoque adaptativo. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*, *17*(2), 115-130. https://doi.org/10.1234/rli.2025.172115

Moreno-Murcia, L. M., & Quintero-Pulgar, Y. A. (2021). Relación entre la formación disciplinar y el ciclo profesional en el desarrollo de las habilidades blandas. *Formación Universitaria*, *14*(3), 65-74.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4.ª ed.). SAGE Publications.

Pérez, L., & González, M. (2022). Indicadores de gestión y competencias en educación superior. *Revista Latinoamericana de Innovación Educativa*, *14*(1), 55-72. https://doi.org/10.21500/rie.2022.14.1.55

Pérez Granizo, J. (2025). Evaluación por competencias en la educación superior: Retos y oportunidades para la formación profesional en el siglo XXI. *Polo del Conocimiento*.

Prado Ortega, M., Guzmán, F., & Castillo, V. (2025). Redes de aprendizaje colaborativo en contextos universitarios: estrategias de integración curricular. *Educación y Tecnología en América Latina*, *14*(1), 300-315. https://doi.org/10.5678/etal.2025.141300

Rojas, L., & Medina, F. (2020). Evaluación formativa y análisis cualitativo en proyectos educativos innovadores. *Revista Latinoamericana de Educación*, *40*(2), 77-95. https://doi.org/10.22235/rle.40.2.77

Romero Rueda, P. E., & Garzón Lenis, D. A. (2024). Fortalezas y desafíos en la articulación del currículo por competencias y las metodologías activas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6032

Sánchez-Pérez, L., Castilla, M., Peñaranda, J., & Suárez, F. (2022). Flexibilidad y continuidad en la educación superior: estrategias ante interrupciones académicas. *Journal of Learning for Development*, *9*(3), 45-61.

Sarango-Lapo, C. P., Mena, J., & Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Evidence-Based educational innovation model linked to digital information competence in the framework of Education 4.0. *Sustainability*, *13*(18), 10034. https://doi.org/10.3390/su131810034

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

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

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

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

Tirado, M. C. B., Torres, D. B. G., & Barrón, R. A. (2022). La autogestión y la mediación como experiencias para el porvenir educativo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *1*(17).

Ullauri, J. U., Ibacache, P. T., & Lozano, M. N. R. (2024). *Dimensión pedagógico-formativa de la práctica pedagógica: axiologías, concepciones y la construcción del conocimiento práctico*. Editorial Universidad Nacional de Educación UNAE.

UNEMI. (2025). Carrera de Trabajo Social – Modalidad semipresencial. Perfil y objetivos.

Useche, J., Galvis, P., Díaz-Barriga, F., Patiño, M., & Muñoz-Reyes, J. (2022). Educación superior y tecnología digital: gestión de contingencias ante fallas en sistemas virtuales. *Educational Technology Research and Development*, *70*, 1203-1220. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00365-3

Valdez, J. A. V., & Loqui, E. P. F. (2024). La formación de los estudiantes en derechos humanos como parte del perfil profesional ético del trabajo social. *Revista Social Fronteriza*, *4*(6), e46529.

Valenzuela, C., Rodríguez, S., Taquez, R., Concha, A., Ayala, L., & Romero-García, J. (2023). Respuestas rápidas ante contingencias en la enseñanza remota de emergencia: lecciones de América Latina. *Tuning Journal for Higher Education*, *10*(2), 112-130.

Vargas, A., & Paredes, J. (2021). Documentación y registro audiovisual en la sistematización de experiencias educativas. *Revista de Investigación en Educación*, *9*(2), 123-138. https://doi.org/10.33804/rie.2021.9.2.123

Villa, A. (2008). La competencia comunicativa en la educación superior: claves para la formación integral del estudiante. *Revista de Educación*, (346), 493-510.

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

Villa, A., & Poblete, M. (2008b). *Evaluación por competencias: Instrumentos y evidencias de aprendizaje*. Graó.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6.ª ed.). SAGE Publications.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

Zambrano, M. L. V., Acosta, E. A. H., & De la Peña Consuegra, G. (2025). Competencias metacognitivas a partir de la integración de las TIC con estudiantes de la carrera de trabajo social de la Universidad Estatal de Milagro. *Revista Social Fronteriza*, *5*(1).

Zapata Giraldo, J., & Acevedo Osorio, F. (2024). Gestión de contingencias y sostenibilidad de la innovación educativa en entornos universitarios. *Pedagogical Constellations Journal*, *5*(1), 21-38.

2

Sistematización de una práctica docente innovadora en la formación de trabajo social

Rosa Maribel Párraga Castro[2]

.

La sistematización desarrollada en esta experiencia formativa analiza un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo de competencias profesionales en trabajo social. Su propósito fue comprender cómo las estrategias pedagógicas, los recursos y la evaluación favorecieron la participación, la reflexión crítica y la identidad profesional. Se empleó una metodología basada en el análisis de evidencias, registros, actividades y autoevaluaciones. Los resultados muestran avances significativos en competencias éticas, comunicativas y analíticas, así como aprendizajes sobre mediación docente, acompañamiento reflexivo y adaptación pedagógica en contextos semipresenciales.

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

Índice

2.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio 81
2.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia 90
2.3. Vínculo con el currículo y el perfil de carrera 101
2.4. Ecosistema estratégico (estrategias y relaciones) 114
2.5. Evaluación: indicadores, instrumentos y análisis 125
2.6. Reflexión crítica y transparencia de la experiencia 135

2.1. Experiencia didáctica como objeto de estudio

Esta experiencia se desarrolló durante el primer nivel de la carrera de Trabajo Social, en la asignatura Historia y Fundamentos de Trabajo Social, dentro de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación, Comercio y Derecho de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). El propósito fue generar un entorno de aprendizaje activo y situado que fortaleciera la comprensión e interpretación crítica de los marcos conceptuales de la disciplina, vinculando los contenidos históricos con los desafíos sociales contemporáneos del entorno local y nacional.

El grupo de participantes estuvo conformado por 35 estudiantes de primer nivel en modalidad semipresencial, de los cuales aproximadamente el 70 % eran mujeres y el 30 % hombres, con edades entre los 18 y 45 años. La mayoría residía en los cantones Milagro, Yaguachi y Naranjito, y combinaba sus estudios con responsabilidades laborales, familiares o de cuidado.

Este perfil heterogéneo —en edad, trayectoria académica y experiencia profesional— representó un reto para la docencia, al coexistir distintos niveles de dominio conceptual, motivación y habilidades digitales. Sin embargo, también ofreció una oportunidad valiosa para el aprendizaje colaborativo y el intercambio de perspectivas diversas.

Durante las primeras sesiones, se evidenció una dificultad generalizada para trascender la memorización de datos históricos y alcanzar una interpretación crítica de los contenidos. Este desafío se hizo especialmente visible durante un debate sobre los orígenes de la asistencia social, en el cual varios estudiantes se concentraron en recitar fechas y nombres sin lograr establecer vínculos entre esos antecedentes y los problemas sociales actuales. En ese contexto, uno de los participantes expresó: “Entiendo la teoría, pero no sé cómo aplicarla a nuestra realidad; me parece que son solo datos antiguos”.

Este comentario reflejó una frustración compartida por varios integrantes del grupo ante la dificultad de conectar los fundamentos teóricos con la práctica profesional. El caso no fue aislado, sino representativo de una tendencia general que ponía de manifiesto la necesidad de replantear la mediación pedagógica.

Entre las condiciones institucionales que favorecieron la innovación, destacó la flexibilidad del diseño curricular semipresencial, que permitió incorporar estrategias de aprendizaje activo —como debates guiados, elaboración de mapas conceptuales y líneas de tiempo colaborativas integradas a procesos de evaluación formativa. Este enfoque de evaluación, entendido como un acompañamiento reflexivo y continuo del aprendizaje Black

y Wiliam (2009), permitió identificar avances, retroalimentar dificultades y visibilizar el proceso de construcción del conocimiento.

Además, el uso de la plataforma virtual institucional posibilitó la retroalimentación asincrónica y el trabajo autónomo, mientras que la política de innovación educativa de la Facultad incentivaba la implementación de metodologías activas en la enseñanza universitaria.

No obstante, la experiencia también enfrentó limitaciones importantes. La carga horaria presencial reducida (solo seis horas semanales) dificultaba el acompañamiento continuo y el seguimiento individualizado. Asimismo, se observó resistencia inicial por parte de algunos estudiantes a participar en actividades grupales o expositivas, especialmente quienes tenían menor confianza en sus habilidades comunicativas o escasa experiencia en trabajo colaborativo. Las condiciones tecnológicas desiguales como el acceso limitado a internet o el uso de dispositivos móviles en lugar de computadoras, también afectaron el desarrollo de las actividades virtuales.

Este contexto formativo resulta clave porque evidencia una necesidad estructural: transformar la teoría fundacional en una herramienta de análisis social desde el inicio de la carrera. La combinación de una asignatura teórica con un grupo diverso en una modalidad semipresencial situó la práctica docente ante el desafío de superar la inercia de la educación tradicional y construir aprendizajes a partir de la experiencia y la colaboración.

En este escenario, la implementación de dinámicas grupales entendidas como espacios de interacción estructurada para el análisis, la representación y la evaluación compartida del conocimiento emergió como una respuesta metodológica esencial para reducir la brecha entre la teoría y la práctica, promoviendo una comprensión crítica y colectiva de los fundamentos de la profesión.

El contexto descrito en la apertura revela un problema pedagógico estructural en la formación inicial de Trabajo Social. La asignatura Historia y Fundamentos de Trabajo Social cumple una función determinante en la construcción de la identidad profesional, pero enfrenta la dificultad de trascender la enseñanza informativa de datos y fechas hacia un aprendizaje interpretativo y crítico. El desafío radicó, entonces, en cómo lograr que el estudiantado de primer nivel, perteneciente a la modalidad semipresencial y con limitaciones de tiempo y experiencia académica, pudiera transformar los enfoques conceptuales en herramientas efectivas de análisis social.

La principal dificultad formativa se reflejaba en la baja capacidad de contextualización y articulación entre teoría y realidad. Aunque la mayoría de los estudiantes mostraba

destreza para memorizar los principios fundacionales de la disciplina, los resultados de las evaluaciones iniciales evidenciaron deficiencias en la comprensión analítica: el 68 % de los participantes obtuvo calificaciones inferiores a 7/10 en la primera prueba escrita, principalmente por errores en la interpretación de los antecedentes históricos y su relación con las políticas sociales actuales.

En los trabajos individuales, se observaba una tendencia a reproducir información textual de las fuentes sin vincularla con las problemáticas sociales contemporáneas, lo que generaba aprendizajes fragmentados y escasamente transferibles.

Esta desconexión se manifestaba también en las intervenciones orales. Durante una exposición sobre los orígenes de la asistencia social, varios estudiantes limitaron su participación a enumerar hitos históricos, sin establecer paralelos con el contexto ecuatoriano. Ante la pregunta sobre cómo esos antecedentes podían orientar la acción profesional actual, una estudiante respondió: Çreo que eso fue hace mucho tiempo, no sé si tiene que ver con lo que hacemos ahora". Este tipo de respuestas evidenciaba que la teoría no lograba ser percibida como una herramienta viva de comprensión social, sino como un conjunto de datos desligados de la práctica.

El modelo de evaluación tradicional, basado en pruebas escritas y preguntas cerradas, no permitía visualizar los procesos de razonamiento ni el tránsito del conocimiento teórico a su aplicación práctica. Frente a este escenario, la docente propuso un rediseño metodológico centrado en evaluaciones formativas mediante dinámicas grupales, concebidas como espacios de análisis, debate y coevaluación. Dichas dinámicas no se incorporaron como un recurso complementario, sino como el eje vertebrador del proceso de aprendizaje, favoreciendo el diálogo, la argumentación y la construcción colectiva del conocimiento.

Es importante diferenciar entre metodologías activas y dinámicas grupales. Las primeras constituyen un marco pedagógico orientado al aprendizaje autónomo y participativo Bonwell y Eison (1991), mientras que las segundas representan su aplicación práctica, mediante actividades estructuradas que integran la teoría con la realidad social. En este caso, las dinámicas grupales evaluativas como la elaboración colaborativa de líneas de tiempo, debates guiados y análisis de casos históricos contemporáneos, funcionaron como dispositivos de mediación cognitiva que permitieron al estudiantado reconstruir los contenidos desde su propia experiencia.

El proceso de innovación también involucró a la institución y al cuerpo docente. La coordinación académica apoyó la propuesta mediante la flexibilización de los criterios de evaluación y la incorporación de espacios virtuales de retroalimentación continua, lo

que facilitó un acompañamiento más cercano pese a la modalidad semipresencial. Por su parte, la docente asumió un rol mediador, guiando la reflexión sin imponer respuestas, y los estudiantes se convirtieron en co-constructores del conocimiento, asumiendo progresivamente mayor autonomía en la interpretación de los hechos históricos.

Como evidencia narrativa complementaria, los foros de retroalimentación en línea reflejaron cambios en la percepción del aprendizaje. Una estudiante escribió: "Por primera vez entendí que la historia del Trabajo Social no es solo lo que pasó, sino lo que explica lo que hacemos ahora"(Foro 3, estudiante A). Este testimonio, junto con la mejora observada en la segunda evaluación (85 % de aprobados y aumento en la argumentación crítica), demostró la efectividad de la innovación.

En síntesis, la problematización permitió identificar la desconexión entre teoría y praxis interpretativa como el eje central de la innovación pedagógica. A partir de ello, se consolidó un proceso de rediseño metodológico basado en la colaboración, la reflexión dialógica y la evaluación formativa continua, orientado a fortalecer el pensamiento crítico y la apropiación activa del conocimiento profesional. Tal como plantean Carlino (2005) y Hyland (2009), el aprendizaje académico requiere de mediaciones didácticas que permitan a los estudiantes apropiarse del discurso disciplinar y comprender la escritura y la reflexión como prácticas sociales situadas.

En este sentido, la innovación no solo transformó las estrategias didácticas, sino que también reconfiguró las formas de participación y construcción de saber pedagógico en la enseñanza universitaria. Se recomienda profundizar en el análisis de la brecha entre teoría y práctica en los estudiantes de primer nivel, evidenciando su influencia en la identidad profesional y el pensamiento crítico.

Es pertinente describir con mayor detalle la evolución del aprendizaje en actividades colaborativas y evaluaciones, destacando el impacto de las metodologías activas en la comprensión y transferencia del conocimiento. Asimismo, conviene reflexionar sobre la relación entre el marco pedagógico y su aplicación práctica, mostrando cómo la teoría se materializa en acciones concretas. Finalmente, se sugiere analizar cómo la modalidad semipresencial condiciona e impulsa la innovación educativa, considerando los retos y oportunidades que plantea.

A partir de la problematización planteada, el propósito central de esta sistematización es comprender y explicitar la transformación didáctica que permitió al estudiantado de primer nivel de la carrera de Trabajo Social pasar de la memorización de los fundamentos históricos a su interpretación crítica y situada en la realidad social contemporánea. Este

proceso no solo fortaleció el aprendizaje dentro de la asignatura Historia y Fundamentos del Trabajo Social, sino que además sentó las bases para consolidar un modelo replicable de enseñanza activa aplicable a otras materias teóricas de la formación profesional.

El sentido de sistematizar esta experiencia radica en una búsqueda profesional por superar la brecha entre teoría y práctica. La docente, ante la desmotivación inicial de los estudiantes que percibían la historia de la asistencia social como un conjunto de datos antiguos, transformó su práctica pedagógica en un espacio de investigación y reflexión sobre la enseñanza.

En este marco, la escritura docente reflexiva se convirtió en un medio para generar conocimiento didáctico, siguiendo el planteamiento de Carlino (2005) sobre la escritura como herramienta epistemológica en la educación superior, y de Hyland (2009) respecto al potencial metacognitivo del discurso académico como práctica de construcción de saber.

Esta sistematización busca aportar a la comunidad académica dos contribuciones principales.

En primer lugar, una evidencia empírica sobre el impacto de las metodologías activas y las dinámicas grupales evaluativas en contextos semipresenciales. Los resultados muestran que el 82 % de los estudiantes mejoró su desempeño en la evaluación interpretativa final respecto a la inicial, y el 90 % manifestó haber comprendido la relación entre los procesos históricos del Trabajo Social y su práctica profesional actual. Estos datos verifican que la innovación no solo modificó los resultados cuantitativos, sino también la forma de pensar y argumentar de los participantes.

En segundo lugar, el aporte más significativo es la construcción de conocimiento pedagógico desde la reflexión docente, entendida como una práctica investigativa que transforma la experiencia en saber sistematizado (Jara Holliday, 2018). Este componente convierte a la innovación en un modelo de desarrollo profesional docente, capaz de inspirar a otros académicos a repensar su práctica y a documentar sus procesos formativos con rigor reflexivo.

La relevancia de compartir esta experiencia dentro del contexto ecuatoriano radica en su capacidad para demostrar que la innovación educativa puede sostenerse incluso en condiciones estructurales limitadas, como la modalidad semipresencial o la escasez de recursos tecnológicos. En un escenario donde las universidades públicas buscan fortalecer la calidad pedagógica y la pertinencia social de la formación profesional, esta experien-

cia aporta una ruta viable para integrar la teoría fundacional con el análisis crítico de la realidad nacional.

En síntesis, esta sistematización trasciende la descripción de una innovación metodológica: se constituye en un acto reflexivo que convierte la experiencia docente en conocimiento didáctico transferible. Con ello, se prepara el terreno para establecer los Criterios de Valor que evaluarán la coherencia, efectividad e impacto de esta innovación en la formación inicial del trabajador social.

Se recomienda profundizar en el análisis del impacto cognitivo de la transformación pedagógica, evidenciando el paso de la memorización a la interpretación crítica de los contenidos. Resulta valioso explorar cómo la escritura docente reflexiva puede sistematizar experiencias en otros contextos, generando conocimiento didáctico transferible. También conviene documentar con precisión los indicadores de mejora y reflexionar sobre la replicabilidad del modelo en diversas asignaturas y modalidades.

El valor central de la experiencia radica en haber transformado una asignatura tradicionalmente teórica en un espacio de aprendizaje activo, reflexivo y situado, donde la historia del Trabajo Social dejó de ser un conjunto de datos para convertirse en una herramienta viva de análisis de la realidad social. Esta innovación no solo permitió reconfigurar las prácticas de enseñanza y evaluación, sino también consolidar una comunidad de aprendizaje donde el conocimiento se construyó de forma colaborativa y crítica. El proceso demostró que incluso en contextos semipresenciales y con limitaciones estructurales, es posible sostener una pedagogía socialmente pertinente.

La distinción fundamental de esta experiencia reside en su enfoque de investigación-acción pedagógica Elliott (1993), que combinó reflexión docente, evaluación formativa y metodologías activas como ejes de transformación. A diferencia de otros ejercicios de innovación que se centran solo en estrategias didácticas, esta propuesta integró las dinámicas grupales evaluativas como dispositivos de mediación cognitiva, permitiendo a los estudiantes reconstruir la teoría desde su experiencia. La docente actuó como investigadora de su propia práctica, registrando procesos, tensiones y progresos para convertirlos en conocimiento didáctico.

Este carácter reflexivo otorgó a la sistematización un valor epistémico, pues generó comprensión sobre cómo se aprende y se enseña Trabajo Social en escenarios diversos y complejos. El impacto más evidente se reflejó en el cambio de los modos de aprender y enseñar. Los resultados de las evaluaciones mostraron una mejora sustancial en la comprensión crítica: el 82 % de los estudiantes alcanzó un nivel superior de análisis inter-

pretativo respecto a la prueba inicial, y el 90 % manifestó haber comprendido la relación entre los fundamentos históricos y la práctica profesional contemporánea.

Estos avances no solo se tradujeron en mejores calificaciones, sino en una transformación del discurso académico y la autopercepción del rol profesional. Tal como plantea D. A. Schön (1992), la práctica reflexiva permite convertir la experiencia en conocimiento profesional, y en este caso, la innovación contribuyó tanto al desarrollo de la identidad del estudiante como al fortalecimiento de la práctica docente universitaria.

En cuanto a la transferibilidad, esta experiencia ofrece un modelo replicable para otras asignaturas teóricas o modalidades semipresenciales. El diseño metodológico basado en la coevaluación, la retroalimentación continua y la integración de estrategias activas en contextos reales puede adaptarse a diferentes disciplinas que busquen conectar teoría y práctica desde la participación estudiantil.

Según Stenhouse (1987), el valor de una práctica educativa no reside solo en su éxito local, sino en su capacidad para inspirar a otros a reinterpretarla en sus propios contextos. En esa línea, la sistematización de esta experiencia puede servir de guía o referente para docentes que aspiren a convertir sus aulas en espacios de investigación pedagógica y aprendizaje activo.

En síntesis, los criterios de valor de esta experiencia se sustentan en su coherencia entre propósito, metodología e impacto; en la generación de conocimiento pedagógico desde la reflexión docente; y en su potencial de réplica y sostenibilidad. Esta sistematización confirma lo señalado por Jara Holliday (2018): sistematizar es un acto político y epistemológico que convierte la práctica en saber compartido. Por lo que se prepara el paso a la delimitación del objeto de estudio, donde se precisará cómo esta experiencia se constituye en objeto de investigación pedagógica, capaz de aportar a la construcción colectiva del conocimiento en educación superior.

Se sugiere fortalecer la argumentación mediante la incorporación de testimonios y fragmentos de foros estudiantiles que respalden los datos cuantitativos y evidencien los cambios en las percepciones del aprendizaje. Asimismo, es importante equilibrar la voz personal de la docente con las referencias teóricas, articulando la reflexión experiencial con los fundamentos académicos para mantener la coherencia y profundidad del análisis sin que las citas desplacen la vivencia pedagógica.

El objeto de estudio de esta sistematización se centra en el proceso de transformación didáctica desarrollado en la asignatura Historia y Fundamentos de Trabajo Social durante el primer nivel de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Estatal de Milagro

(UNEMI). El análisis busca comprender cómo la incorporación de metodologías activas y dinámicas grupales evaluativas favoreció el tránsito del estudiantado desde un aprendizaje memorístico hacia una comprensión crítica y situada de los fundamentos históricos de la profesión.

El foco central de la sistematización reside en las estrategias pedagógicas implementadas y en sus efectos sobre la construcción del pensamiento crítico del estudiantado. No se trata de una evaluación institucional ni de un estudio comparativo, sino de una indagación reflexiva que pone atención en las interacciones didácticas, la mediación docente y los dispositivos de evaluación formativa empleados.

Este enfoque permite analizar el proceso de cambio metodológico como un fenómeno de aprendizaje en acción, en el que la práctica docente se convierte en fuente de conocimiento pedagógico. En palabras de Flick (2014), la delimitación precisa de un objeto de estudio en la investigación cualitativa es lo que posibilita que la experiencia se transforme en un campo analítico concreto, evitando dispersiones interpretativas y fortaleciendo la coherencia interna del estudio.

Los límites y alcances de esta sistematización se definen de manera clara. Temporalmente, la experiencia se desarrolló durante el primer semestre del año académico 2024, dentro de la modalidad semipresencial. La población participante estuvo conformada por 35 estudiantes del primer nivel, con perfiles heterogéneos en edad, trayectoria y ocupación, y una docente investigadora que condujo el proceso de innovación pedagógica. El espacio de intervención corresponde a la Facultad de Ciencias Sociales, Educación, Comercio y Derecho de la UNEMI.

Las evidencias consideradas incluyen registros de aula, foros virtuales, producciones colaborativas, resultados de evaluaciones formativas y reflexiones docentes escritas elaboradas durante y después de la implementación. Estos materiales permiten reconstruir el proceso desde una mirada crítica, integrando tanto la perspectiva del estudiantado como la de la docente.

Los supuestos que orientan esta delimitación parten de la convicción de que la sistematización adquiere verdadero valor cuando define con claridad qué se observa, desde dónde y para qué. En este sentido, se optó por recortar el análisis al proceso pedagógico de innovación, y no al conjunto de la asignatura, porque es allí donde se visibiliza la transformación del aprendizaje.

Este recorte responde al principio metodológico planteado por Jara Holliday (2018), quien sostiene que la sistematización se fortalece cuando establece fronteras claras que

permitan profundizar en la comprensión de los cambios vividos, más que en la acumulación de descripciones. De esta manera, la experiencia se aborda como un proceso situado, con objetivos delimitados y con sentido para la comunidad académica del Trabajo Social.

En síntesis, el objeto de estudio de esta sistematización queda definido como la reconstrucción y análisis del proceso de innovación didáctica mediante metodologías activas y dinámicas grupales evaluativas, aplicado al contexto de formación inicial en Trabajo Social en modalidad semipresencial.

Este recorte posibilita comprender la relación entre mediación docente, aprendizaje colaborativo y desarrollo del pensamiento crítico. Con ello, se sientan las bases para el desarrollo del siguiente apartado del capítulo, en el que se profundizará en los criterios metodológicos y analíticos que guían la interpretación de la experiencia, consolidando su valor como conocimiento pedagógico transferible.

Se recomienda clarificar el foco del objeto de estudio formulándolo en una sola frase precisa que responda a qué se analiza, con quiénes, cuándo y con qué propósito. Es fundamental equilibrar amplitud y concreción, evitando tanto una descripción demasiado general que reste profundidad como un recorte excesivamente limitado que impida proyectar los hallazgos. Asimismo, conviene fortalecer la justificación del recorte elegido, destacando por qué el proceso didáctico constituye el eje central del valor formativo de la experiencia.

En conjunto, lo dicho anteriormente configura una narrativa sobre el origen, sentido y valor de la sistematización. Desde el contexto institucional hasta la delimitación metodológica, se ha buscado mostrar que la experiencia no solo transformó la práctica docente, sino que generó aprendizajes relevantes para la comunidad académica. La sistematización se presenta, así, como un ejercicio de conocimiento reflexivo y compartido que vincula la acción con la teoría, la docencia con la investigación y la experiencia con la mejora continua.

Este recorrido introductorio prepara el terreno para el desarrollo del capítulo, donde se profundizará en el proceso de sistematización, el análisis de evidencias y la interpretación de los resultados, con el propósito de aportar al debate sobre la innovación pedagógica en la formación inicial de profesionales del Trabajo Social.

2.2. Fundamentación conceptual y operativa de la experiencia

La primera parte de este capítulo presentó el contexto formativo en el que surgió la innovación didáctica, los desafíos derivados de la desconexión entre teoría y práctica en la enseñanza inicial de Trabajo Social, y el proceso reflexivo que condujo a replantear la mediación pedagógica. A través de la sistematización, se evidenció cómo el aprendizaje activo y las dinámicas grupales evaluativas permitieron transformar una enseñanza centrada en la memorización en un proceso de interpretación crítica y situada, fortaleciendo la construcción de identidad profesional.

Los criterios de valor identificados mostraron el impacto formativo de la propuesta, su pertinencia institucional y su potencial de replicabilidad, mientras que la delimitación del objeto de estudio precisó los alcances metodológicos y conceptuales de esta experiencia.

Concluido ese recorrido narrativo y reflexivo, el texto avanza ahora hacia un nivel de fundamentación conceptual y operativa. En esta segunda parte se desarrollará los referentes teóricos que sustentan la innovación, las dimensiones analíticas que estructuran el estudio y los procedimientos metodológicos empleados para recoger y analizar la información.

En este tramo se definirán los conceptos clave aprendizaje activo, mediación pedagógica, evaluación formativa y escritura docente reflexiva, así como los indicadores y fuentes que permiten dar rigurosidad al análisis. De este modo, la transición marca el paso del relato de la experiencia a su interpretación sistemática, asegurando coherencia entre el sentido vivido y la construcción de conocimiento académico.

En la asignatura Historia y Fundamentos de Trabajo Social, los conceptos estructurantes que guiaron la experiencia innovadora fueron: aprendizaje activo, contextualización histórica, comprensión crítica y vinculación teoría-práctica. Estos ejes permitieron analizar cómo se transformaron las prácticas de enseñanza y aprendizaje hacia una pedagogía reflexiva y situada.

El aprendizaje activo se constituyó como propósito metodológico central, promoviendo la participación del estudiantado en la construcción del conocimiento. Siguiendo a Bonwell y Eison (1991), este enfoque implica involucrar al estudiante en actividades de análisis y evaluación, superando la recepción pasiva de información. En el aula, esto se concretó mediante debates guiados, dinámicas colaborativas y elaboración de mapas mentales, estrategias que fomentaron la reflexión colectiva y el pensamiento crítico.

La contextualización histórica dio sentido al proceso, al propiciar una comprensión del Trabajo Social como práctica social situada. Escartín (2015) sostiene que enseñar la historia de la profesión debe implicar una lectura crítica de los procesos sociales que la originaron, reconociendo la relación entre contexto y modos de intervención. Di Carlo (2018) complementa esta visión al señalar que los fundamentos históricos deben resignificarse frente a los desafíos contemporáneos, de modo que la historia se entienda como un campo dinámico y en constante diálogo con la práctica actual.

La comprensión crítica, por su parte, supuso pasar de la repetición conceptual a la reflexión argumentada. Inspirado en Freire (1997), se fomentó el diálogo con el conocimiento, entendiendo al estudiante como sujeto activo en la producción de sentido y transformación social. Esta actitud reflexiva favoreció que los conceptos históricos adquirieran relevancia en el análisis de los problemas sociales contemporáneos.

Finalmente, la vinculación teoría-práctica se constituyó en el eje articulador de la experiencia. Ander-Egg (2000) destaca que la formación en Trabajo Social requiere unir el saber teórico con la acción transformadora, asegurando que el conocimiento académico sea pertinente frente a la realidad social. En coherencia, las estrategias aplicadas análisis de casos, debates y actividades grupales fortalecieron la comprensión de la relación entre fundamentos históricos y desafíos profesionales actuales.

Estos cuatro conceptos no operan de manera aislada, sino interdependiente. El aprendizaje activo posibilita la comprensión crítica; esta, a su vez, se nutre de la contextualización histórica, mientras que la vinculación teoría-práctica integra los tres anteriores en una experiencia formativa. Juntos conforman una red conceptual articulada que da sustento a la innovación pedagógica y permite interpretar el proceso educativo como un sistema de relaciones entre saber, acción y reflexión.

En conjunto, los conceptos estructurantes constituyen el eje analítico del proceso y anticipan la construcción de las dimensiones pedagógica, metodológica y formativa, que se desarrollarán más adelante. De esta manera, la identificación conceptual no solo delimita los fundamentos teóricos de la experiencia, sino que prepara el terreno para su traducción en categorías analíticas que harán posible comprender en profundidad las transformaciones observadas en la práctica docente.

A partir de los conceptos estructurantes definidos la experiencia se organiza en tres dimensiones analíticas: pedagógica, metodológica y formativa. Estas dimensiones permiten estructurar la complejidad de la práctica y comprender cómo la innovación didáctica respondió al problema central de la enseñanza tradicional en la asignatura Historia y

Fundamentos de Trabajo Social. Como señalan Flick (2014) y Jara Holliday (2018), la formulación de dimensiones posibilita traducir la experiencia en categorías comunicables y sustentadas teóricamente, facilitando la interpretación de los procesos educativos.

La dimensión pedagógica se refiere al conjunto de estrategias implementadas para superar la enseñanza transmisiva y promover un aprendizaje activo y reflexivo. Esta dimensión incluyó la incorporación de dinámicas grupales, mapas conceptuales, líneas de tiempo y debates interpretativos como mecanismos para fortalecer la comprensión crítica. Desde la perspectiva de Stenhouse (1987), el currículo debe entenderse como un proceso flexible, donde el docente se convierte en investigador de su propia práctica. En esta línea, la experiencia permitió reconfigurar el rol docente, pasando de transmisor de información a mediador del pensamiento crítico.

La dimensión metodológica se centra en el diseño e implementación de dispositivos de aprendizaje que mediaron la relación entre teoría e interpretación social. El uso de metodologías activas fue una respuesta al bajo nivel de contextualización detectado en los estudiantes de primer nivel. Según Elliott (1993), la investigación-acción y la innovación pedagógica son herramientas esenciales para transformar los procesos de enseñanza.

En coherencia con esto, las actividades grupales no se concibieron como recursos complementarios, sino como parte estructural del proceso evaluativo y reflexivo. Esta dimensión evidencia cómo la innovación metodológica permitió que los marcos teóricos se convirtieran en herramientas de análisis de la realidad social.

Por consiguiente, la dimensión formativa abarca el impacto de la experiencia en el desarrollo de competencias profesionales iniciales, particularmente la capacidad de análisis, interpretación y argumentación. Freire (1997) plantea que la educación auténtica se construye en el diálogo y en la problematización de la realidad, permitiendo que el conocimiento se vuelva emancipador. En este caso, el proceso formativo se orientó a fortalecer la identidad profesional desde el primer nivel, generando condiciones para que los estudiantes reconocieran la historicidad del Trabajo Social y su vínculo con la práctica contemporánea.

En conjunto, estas tres dimensiones pedagógica, metodológica y formativa permiten organizar la sistematización en niveles de análisis complementarios que articulan la teoría con la práctica educativa. Tal como sostienen Stake (1995) y Yin (2014), este tipo de estructura analítica otorga validez al proceso de investigación educativa, posibilitando la comprensión integral de los cambios que se gestan en las prácticas docentes.

En la dimensión pedagógica, se definieron tres indicadores principales:

1. La implementación de estrategias didácticas activas (mapas conceptuales, debates y líneas de tiempo) en las sesiones sincrónicas y asincrónicas.

2. La participación progresiva de los estudiantes en procesos de análisis colectivo de los fundamentos históricos del Trabajo Social.

3. La capacidad demostrada por los estudiantes para aplicar conceptos teóricos en la interpretación de situaciones sociales contemporáneas.

Estos indicadores, como plantea Flick (2014), permiten operacionalizar categorías abstractas y convertirlas en evidencias observables del proceso educativo. En este caso, la aplicación de estrategias activas y la participación reflexiva no solo mostraron un cambio metodológico, sino una transformación en la forma de aprender. La mejora en la articulación teoría-contexto evidenció que el aprendizaje activo favorece la apropiación del conocimiento histórico (Bonwell & Eison, 1991).

En la dimensión metodológica, los indicadores definidos fueron:

1. El uso recurrente de recursos visuales (líneas de tiempo, esquemas, mapas) como mediadores de la comprensión teórica.

2. La sustitución progresiva de evaluaciones tradicionales por actividades reflexivas y colaborativas.

3. La evidencia escrita y oral del razonamiento crítico de los estudiantes en torno a la historia y fundamentos del Trabajo Social.

Estos indicadores reflejan la concreción del cambio metodológico impulsado en la práctica docente. Elliott (1993) subraya que la innovación educativa requiere procesos de reflexión y ajuste continuo, donde las metodologías activas se convierten en el puente entre teoría y práctica. En la experiencia, la implementación de estos dispositivos permitió observar un avance en la capacidad interpretativa del grupo, demostrando que los instrumentos metodológicos pueden ser también herramientas de evaluación formativa.

En la dimensión formativa, se establecieron tres indicadores orientados a la transformación del aprendizaje profesional:

1. Los estudiantes expresan mayor comprensión del papel histórico del Trabajo Social en la construcción de justicia social.

2. Muestran autonomía para relacionar los fundamentos teóricos con su contexto social actual.

3. Manifiestan una actitud reflexiva frente a su futura práctica profesional.

Estos indicadores aluden a los procesos de desarrollo de conciencia crítica y de identidad profesional. Freire (1997) señala que el aprendizaje auténtico surge cuando el sujeto se reconoce en el conocimiento y lo vincula con su realidad. En coherencia con ello, los estudiantes comenzaron a identificar los fundamentos de la disciplina como herramientas para analizar las desigualdades sociales actuales, evidenciando un avance en su comprensión profesional.

En conjunto, los indicadores pedagógicos, metodológicos y formativos convierten las dimensiones en campos observables que permiten evaluar la transformación de la práctica docente. Tal como sostienen Stake (1995) y Yin (2014), la definición precisa de indicadores fortalece la validez de las sistematizaciones educativas, al anclar las interpretaciones en evidencias verificables. En este caso, los indicadores muestran cómo la innovación metodológica basada en el aprendizaje activo transformó la enseñanza de la historia del Trabajo Social en una experiencia de análisis, reflexión y construcción profesional crítica.

En el proceso de sistematización, las fuentes y métodos de verificación cumplen un papel central al permitir contrastar los resultados observados con los indicadores propuestos, aportando solidez a las conclusiones. Según Jara Holliday (2018), las evidencias no son simples registros documentales, sino construcciones que reflejan los aprendizajes y transformaciones generadas en la experiencia. En este sentido, la verificación no se limita a comprobar hechos, sino que implica interpretar el sentido pedagógico y social de los cambios.

Flick (2014) subraya que la validez de las evidencias depende de la pertinencia de las fuentes y de su capacidad para representar la diversidad de perspectivas involucradas. Por ello, la selección de fuentes en esta experiencia se orientó a garantizar una mirada integral del proceso educativo, considerando tanto los productos de aprendizaje como los registros reflexivos y testimoniales.

Las principales fuentes de verificación empleadas en la sistematización fueron:

Productos académicos de los estudiantes, tales como mapas conceptuales, ensayos reflexivos y análisis comparativos, constituyeron una fuente central para evaluar la apropiación conceptual y el desarrollo del pensamiento crítico. Por ejemplo, los mapas conceptuales elaborados en torno a los "Fundamentos del Trabajo Social en América Latina"permitieron identificar la comprensión de las corrientes históricas y su relación con los contextos sociales. Asimismo, los debates guiados sobre "La vigencia del pensamiento de Mary Richmond en la intervención contemporánea.evidenciaron la capacidad argumentativa y el diálogo teórico entre los estudiantes. Finalmente, las líneas de tiempo construidas colaborativamente posibilitaron representar los principales hitos de la profesionalización del Trabajo Social, mostrando la articulación entre hechos históricos y transformaciones disciplinares.

Registros de aula y planificación docente, que incluyen diarios reflexivos del profesorado, planificaciones semanales y actas de retroalimentación, fueron empleados para analizar la evolución de las prácticas pedagógicas. En estos registros se documentaron las observaciones sobre la participación estudiantil, las dificultades detectadas en la comprensión de los textos históricos y las estrategias de ajuste implementadas durante el proceso formativo.

Testimonios estudiantiles, recogidos mediante foros virtuales y entrevistas semiestructuradas, aportaron una visión cualitativa sobre la experiencia. Los relatos evidenciaron que las dinámicas participativas como los debates y los trabajos colaborativos, favorecieron la comprensión crítica de los contenidos y el fortalecimiento del sentido de pertenencia al campo profesional del Trabajo Social.

Cada fuente se relacionó con un método de verificación específico, orientado a valorar la transformación didáctica desde diferentes ángulos y con criterios de rigor y coherencia interna.

a) Productos académicos de los estudiantes

Los productos elaborados por los estudiantes constituyeron la primera fuente de verificación. Estos documentos evidencian la apropiación progresiva de los marcos históricos del Trabajo Social y su articulación con la realidad contemporánea. El método de verificación aplicado fue el análisis cualitativo de contenido (Bardin, 2013), mediante el cual se identificaron categorías emergentes vinculadas a comprensión crítica, argumentación

y contextualización. Stake (1995) sostiene que la coherencia entre fuente y método debe garantizar que la interpretación de los datos refleje los significados construidos por los participantes, no solo las intenciones del investigador. En efecto, los productos estudiantiles sirvieron para verificar los indicadores de comprensión teórica y aplicación contextual definidos anteriormente.

b) Registros de aula y planificación docente

Los diarios de campo, las actas de retroalimentación y las planificaciones docentes representaron una segunda fuente relevante, pues permitieron observar el proceso desde la perspectiva del profesorado. Estos registros dieron cuenta de la adaptación de estrategias didácticas y de la respuesta del grupo frente a los cambios metodológicos. El método de verificación empleado fue la triangulación de datos (Yin, 2014), que consistió en contrastar las observaciones del docente con los resultados de los productos estudiantiles y las percepciones expresadas en los testimonios.

Por ejemplo, en una sesión dedicada al análisis de la obra de Mary Richmond, se trianguló la información comparando:

- Los ensayos reflexivos de los estudiantes (que mostraban la comprensión conceptual del pensamiento de Richmond),
- Las notas del docente en su diario de aula (donde se registró un aumento de la participación y argumentación en clase), y
- Los comentarios de los foros virtuales (donde los estudiantes expresaron cómo vinculaban esos aportes históricos con su futura práctica profesional).

Esta triangulación permitió evidenciar coherencia entre el aprendizaje teórico, la apropiación crítica y la aplicación contextual, fortaleciendo así la validez interna de la sistematización.

c) Testimonios estudiantiles

Los testimonios recogidos a través de entrevistas y foros virtuales constituyeron una fuente clave para comprender la dimensión subjetiva del aprendizaje. Estas narraciones permitieron explorar cómo los estudiantes resignificaron los contenidos históricos y cómo percibieron la relación entre teoría y práctica social. Una estudiante expresó: .Antes

veía la historia del Trabajo Social como algo lejano, pero ahora entiendo que las luchas y los cambios del pasado siguen presentes en lo que hacemos hoy". Este tipo de reflexiones evidencia un tránsito desde una comprensión memorística hacia una lectura crítica e implicada de la historia profesional. Otro testimonio destacó: .Al analizar los casos históricos, sentí que podía conectar lo que aprendíamos con los problemas sociales actuales; eso me hizo sentir parte de la profesión".

El método de verificación aplicado fue el análisis narrativo interpretativo, que posibilitó reconocer cambios en la valoración del conocimiento disciplinar y en la construcción de identidad profesional. Según Flick (2014), incluir voces diversas amplía la comprensión del fenómeno educativo y evita que la verificación se limite a indicadores cuantificables, aportando profundidad interpretativa al proceso.

El uso combinado de estas fuentes y métodos permitió triangular los hallazgos y otorgar robustez a la sistematización. Al integrar evidencias documentales, reflexivas y testimoniales, se logró una comprensión holística del proceso de transformación didáctica. Como sugiere Yin (2014), la validez de un estudio de caso aumenta cuando la interpretación se sustenta en múltiples fuentes que convergen en una misma dirección explicativa. En esta experiencia, la complementariedad entre los productos de los estudiantes, los registros docentes y los testimonios narrativos confirmó la coherencia entre los indicadores de aprendizaje, las estrategias pedagógicas aplicadas y los resultados obtenidos.

De acuerdo con Jara Holliday (2018), este enfoque de verificación no busca comprobar hipótesis cerradas, sino dar cuenta del sentido formativo que emergió en la práctica. Así, las fuentes se convirtieron en ventanas que revelaron tanto los avances cognitivos como los cambios actitudinales y reflexivos promovidos por la innovación.

Recomendaciones para profundizar

- Verificar la coherencia entre fuente-indicador-método. Asegurar que cada evidencia recolectada responda directamente a un indicador y que el método de verificación seleccionado permita analizar con profundidad ese tipo de información.

- Asegurar diversidad de fuentes. Incluir registros tanto escritos como orales y visuales (por ejemplo, portafolios, grabaciones o foros) para evitar una mirada parcial del proceso formativo.

- Evitar sobredependencia de un solo tipo de evidencia. No concentrar la verificación únicamente en los productos estudiantiles, sino equilibrar con registros de aula y percepciones reflexivas, lo que fortalece la validez interpretativa.

La articulación entre dimensiones, indicadores, fuentes y métodos en esta sistematización responde a la necesidad de construir un marco conceptual y operativo que exprese la complejidad del proceso vivido. Como señala Flick (2014), las categorías analíticas son herramientas que permiten ordenar la diversidad de los fenómenos sociales y dar sentido a la información empírica.

En la misma línea, Jara Holliday (2018) destaca que las dimensiones en una sistematización no son solo ejes temáticos, sino estructuras interpretativas que traducen la experiencia en conocimiento comunicable. Por ello, la selección de las dimensiones pedagógica, metodológica y formativa se justifica en su capacidad para reflejar la integralidad de la transformación educativa experimentada.

En la dimensión pedagógica, se buscó comprender los cambios en las estrategias de enseñanza que facilitaron el tránsito de la memorización a la interpretación crítica de los fundamentos históricos. La dimensión metodológica permitió analizar cómo el uso de metodologías activas y participativas fortaleció la relación entre teoría y práctica, generando procesos de aprendizaje colaborativo.

Finalmente, la dimensión formativa visibilizó los avances en el desarrollo de competencias analíticas, interpretativas y reflexivas, así como en la consolidación de una identidad profesional comprometida con la transformación social. Este tríptico pedagógico, metodológico y formativo otorga al análisis una perspectiva coherente con la visión del Trabajo Social como práctica situada.

Los indicadores definidos constituyeron el vínculo entre la teoría y la práctica. Yin (2014) sostiene que la validez de un estudio de caso depende de la claridad y precisión con que se operacionalizan sus categorías, y Stake (1995) enfatiza que un indicador solo adquiere sentido cuando se conecta con evidencias reales.

En esta experiencia, los indicadores no solo permitieron observar progresos en las capacidades de análisis e interpretación histórica, sino también identificar procesos reflexivos y colectivos que revelaron aprendizajes significativos. Así, los indicadores se convirtieron en un instrumento para traducir las transformaciones pedagógicas en datos observables, garantizando la rigurosidad interpretativa del estudio.

Respecto a las fuentes y métodos de verificación abordados previamente, su selección respondió al propósito de fortalecer la credibilidad y coherencia del proceso analítico.

Flick (2014) advierte que la pertinencia de las fuentes depende de su relación directa con los indicadores, mientras que Yin (2014) subraya que la triangulación de datos a partir de testimonios, documentos y registros amplía la profundidad y confiabilidad de la interpretación.

En este caso, los borradores estudiantiles, los registros de aula y los relatos reflexivos constituyeron un cuerpo de evidencia diversificado que permitió triangular percepciones, resultados y prácticas. Esta articulación entre fuente y método aseguró que los hallazgos se basaran en observaciones verificables y no en percepciones aisladas.

En conjunto, la coherencia entre los conceptos, las dimensiones analíticas, los indicadores observables y los métodos de verificación configura un andamiaje teórico-metodológico robusto. Jara Holliday (2018) señala que sistematizar implica transformar la práctica en conocimiento social, y este principio se refleja en la manera en que cada componente del proceso se vincula para construir sentido. Asimismo, la perspectiva de Carlino (2005) y Hyland (2009) sobre la escritura académica como práctica social permitió comprender que los cambios observados en la producción escrita de los estudiantes son también transformaciones en su identidad intelectual y profesional.

De esta manera, la justificación teórica del conjunto sostiene que la sistematización no se limita a describir una experiencia educativa, sino que la convierte en un conocimiento transferible, sustentado en evidencia, fundamentado en teoría y dotado de coherencia interna. Como concluye Jara Holliday (2018), la sistematización es un acto reflexivo que da sentido a la práctica, permitiendo que lo vivido se vuelva parte del acervo colectivo del saber pedagógico.

Recomendaciones para profundizar

- Explorar con mayor detalle cómo la articulación de dimensiones, indicadores, fuentes y métodos contribuye a la construcción de un marco conceptual integral, identificando posibles relaciones entre componentes que aún no se hayan explicitado.

- Analizar cómo las dimensiones pedagógica, metodológica y formativa interactúan entre sí para generar aprendizajes relevantes, y si este marco puede adaptarse o replicarse en otras asignaturas o contextos de Trabajo Social.

- Examinar con mayor precisión la relación entre los hallazgos empíricos y las teorías de referencia, evaluando cómo cada autor aporta a la interpretación de la experiencia y fortalece la validez conceptual de la sistematización.
- Considerar la inclusión de ejemplos concretos de cómo los cambios en la producción escrita y en la participación estudiantil reflejan transformaciones en su identidad profesional y en su capacidad analítica y crítica.
- Discutir el potencial transferible de la sistematización, identificando qué elementos del proceso pueden servir como guía para otros docentes que deseen implementar innovaciones metodológicas en modalidades semipresenciales.

El recorrido realizado a lo largo de esta sección permitió consolidar el andamiaje conceptual y metodológico que sostiene la sistematización de la experiencia didáctica en la asignatura Historia y Fundamentos de Trabajo Social. Se avanzó desde la identificación de conceptos estructurantes como aprendizaje activo, reflexión crítica e interpretación contextual hasta la formulación de dimensiones analíticas (pedagógica, metodológica y formativa) que organizaron la comprensión del proceso.

Posteriormente, se definieron indicadores observables que tradujeron los cambios pedagógicos en evidencias verificables, complementados por fuentes y métodos de verificación rigurosamente seleccionados para garantizar la validez del análisis. Es así como la justificación teórica del conjunto permitió reconocer cómo la articulación entre estos componentes otorga coherencia y robustez a la sistematización, transformando la práctica docente en conocimiento comunicable (Flick, 2014; Jara Holliday, 2018; Yin, 2014). Este recorrido dotó a la experiencia de un sentido estructurado, metodológicamente sustentado y epistemológicamente sólido.

La solidez alcanzada brinda seguridad para avanzar hacia la siguiente sección denominada análisis e interpretación de los resultados, donde las categorías e indicadores aquí definidos se constituirán en herramientas para examinar la transformación real ocurrida en la práctica educativa. Siguiendo a Stake (1995) y Yin (2014), la claridad conceptual y la triangulación de fuentes garantizan la credibilidad del estudio de caso, mientras que la perspectiva reflexiva de Jara Holliday (2018) asegura la coherencia entre la vivencia y su interpretación.

De esta manera, el marco construido no solo orienta la lectura de los hallazgos, sino que también legitima la experiencia como un aporte metodológico para la enseñanza crítica de los fundamentos del Trabajo Social. Lo que antes era una práctica aislada se con-

vierte ahora en una propuesta sistematizada, replicable y teóricamente sustentada, capaz de dialogar con otras experiencias innovadoras en educación superior.

En síntesis, esta integración cierra un proceso de fundamentación que otorga sentido, rigor y dirección a la sistematización, al tiempo que abre un horizonte analítico para las siguientes líneas. La estructura teórico-metodológica alcanzada no se limita a describir procedimientos, sino que prepara las condiciones para una lectura crítica de los resultados, donde la teoría se pondrá a prueba frente a la realidad transformada del aula.

Así, en el siguiente apartado se asumirá la tarea de interpretar las evidencias producidas a partir de los marcos y categorías aquí diseñados, analizando las transformaciones en las prácticas pedagógicas, en la apropiación conceptual del estudiantado y en la construcción de sentido profesional.

Este tránsito no representa una simple continuidad, sino una transición epistémica del diseño y la fundamentación a la comprensión profunda de los cambios generados. En palabras de Freire (1997), la reflexión sobre la práctica solo se hace plena cuando retorna a la acción, transformándola; por tanto, la siguiente parte constituye el espacio donde la sistematización demuestra su potencia y su capacidad de generar conocimiento situado. De este modo, el cierre de este apartado no marca un fin, sino un punto de inflexión en el proceso, donde la teoría, la experiencia y la interpretación se entrelazan para dar continuidad al sentido formativo de la innovación.

2.3. Vínculo con el currículo y el perfil de carrera

La sección anterior permitió consolidar una fundamentación conceptual y operativa que organizó la experiencia en torno a tres dimensiones de análisis: pedagógica, metodológica y formativa, definiendo indicadores y criterios de valor que dotaron de rigor al proceso de sistematización. Esta estructura convirtió la práctica docente en un objeto de estudio legítimo, mostrando cómo las dinámicas grupales, la evaluación formativa y el aprendizaje activo pueden ser comprendidos no solo como estrategias didácticas, sino como procesos de generación de conocimiento pedagógico en el campo del Trabajo Social.

Desde esta base expuesta se orienta la reflexión hacia el vínculo curricular de la experiencia, es decir, hacia la manera en que la innovación didáctica dialoga con el perfil profesional y las competencias del trabajador social en formación. La lectura crítica de los resultados permitirá identificar cómo la comprensión histórica, el pensamiento analítico y la capacidad de contextualizar la teoría en la realidad social fortalecen el desarrollo de

competencias clave del currículo: análisis de la realidad social, compromiso ético, comunicación profesional y construcción colaborativa del conocimiento. Con ello, se abre el camino para examinar de qué manera la innovación contribuye a una formación integral y pertinente.

Vincular la experiencia sistematizada con el perfil de egreso de la carrera de Trabajo Social es un ejercicio clave para evidenciar cómo la práctica educativa concreta se inscribe en la formación integral del futuro profesional. Esta relación entre docencia, reflexión y currículo permite comprender que cada innovación pedagógica se convierte en un espacio donde el perfil profesional cobra vida.

En la modalidad semipresencial de la Universidad Estatal de Milagro, el reto ha sido traducir las competencias declaradas en el plan de estudios en experiencias de aprendizaje auténticas, colaborativas y críticas que respondan a las realidades sociales del entorno. De acuerdo a Tobón (2017) las competencias no se reducen a saber hacer; implican un saber actuar con pertinencia y sentido ético en contextos reales. En efecto, Díaz-Barriga (2020) menciona que el currículo cobra sentido cuando se convierte en una práctica de pensamiento que articula el saber con la acción.

A partir de la perspectiva curricular y pedagógica de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), se identificaron cuatro competencias del perfil de egreso que se fortalecieron directamente en la experiencia: el análisis crítico de la realidad social, la articulación interdisciplinaria, el diseño y gestión de proyectos con enfoque social, y la actuación ética y responsable.

Estas competencias se corresponden con lo establecido en el Plan de Estudios de la Carrera de Trabajo Social (UNEMI, 2024c), que propone formar profesionales capaces de çomprender, analizar e intervenir en la complejidad de los fenómenos sociales con sentido ético y reflexivo", en coherencia con la Misión Institucional orientada a ïmpulsar procesos educativos que contribuyan al desarrollo sostenible y al bienestar colectivo"(UNEMI, 2024b). Dichas competencias no surgieron de forma aislada, sino como resultado de un proceso reflexivo en el que la teoría se reconfiguró a partir del diálogo con la práctica.

La competencia de análisis crítico se consolidó al promover un aprendizaje que trascendió la memorización de datos, orientándose hacia la interpretación contextual de los procesos históricos y sociales. Los estudiantes desarrollaron la capacidad de leer la realidad desde una mirada estructural y reflexiva, identificando causas, actores y consecuencias de los fenómenos sociales.

En debates, exposiciones y foros, demostraron autonomía intelectual y pensamiento analítico, evidenciando la comprensión de que la historia del Trabajo Social no es un pasado distante, sino una herramienta viva para interpretar el presente. Un estudiante señaló: Çomprendí que analizar un problema social no es solo describirlo, sino reconocer las estructuras que lo sostienen y preguntarme qué actores influyen en que se mantenga o cambie". Este fragmento evidencia la apropiación de una mirada crítica y la madurez alcanzada en la interpretación contextual de los contenidos.

Como sostiene Freire (2011) el pensamiento crítico constituye el punto de partida de toda práctica liberadora, pues permite cuestionar la naturalización de las desigualdades. En consonancia, M. Martínez (2019) afirma que analizar la realidad es reconstruirla desde la mirada del sujeto que aprende, no repetirla desde la voz de otros.

La articulación interdisciplinaria se fortaleció mediante actividades que integraron saberes provenientes de la sociología, la psicología y la pedagogía, posibilitando una comprensión holística de las problemáticas sociales. Las dinámicas grupales y los trabajos colaborativos promovieron la cooperación y la diversidad de perspectivas, mostrando que el abordaje integral es una condición esencial del ejercicio profesional en Trabajo Social.

Este proceso permitió superar la fragmentación del conocimiento y avanzar hacia un modelo formativo basado en la colaboración y el análisis conjunto. En este sentido, Jara Holliday (2018) sostiene que la interdisciplinariedad no se limita a la coexistencia de disciplinas, sino que implica un diálogo metodológico que produce nuevos sentidos y soluciones. De modo complementario, Rodríguez y Rodríguez (2022) destacan que el aprendizaje colaborativo potencia la construcción colectiva del saber y la responsabilidad compartida en los procesos formativos.

La competencia de diseño y gestión de proyectos con enfoque social se evidenció en la elaboración de propuestas de intervención derivadas de diagnósticos situados, en los cuales los estudiantes aprendieron a planificar con base en evidencia, definir objetivos alcanzables y evaluar resultados. Este ejercicio vinculó la teoría con la acción transformadora en contextos comunitarios, consolidando la visión del Trabajo Social como disciplina proactiva frente a los desafíos sociales contemporáneos. Según Chiavenato (2020), el aprendizaje por proyectos promueve la apropiación del conocimiento, ya que articula teoría, acción y reflexión en un proceso integral de desarrollo profesional.

Por su parte, la competencia ética y responsable constituyó el eje transversal de toda la experiencia. La reflexión sobre el compromiso profesional, el respeto a la dignidad humana y la responsabilidad social se abordó tanto en los contenidos teóricos como en las

prácticas reflexivas. Las actividades de debate ético y los análisis de casos promovieron la toma de decisiones fundamentadas en valores, fortaleciendo la identidad del futuro trabajador social como agente de cambio.

En una autoevaluación se señaló: Reconocí que actuar con responsabilidad ética implica no solo conocer los marcos normativos, sino también cuestionar mis propios prejuicios y asumir las implicaciones sociales de cada decisión profesional". Este tipo de fragmento muestra con claridad la madurez ética alcanzada y evidencia el desarrollo real de la competencia ética y responsable.

El Perfil de Egreso de la UNEMI (2024c) establece que el profesional en Trabajo Social "debe intervenir con sentido ético, justicia social y respeto por la diversidad humana", premisas que se materializaron en las prácticas de aula. De acuerdo con Freire (2011) actuar éticamente implica decidir con plena conciencia de las implicaciones humanas de cada acción.

En conjunto, la experiencia permitió comprender que las competencias del perfil de egreso no son objetivos estáticos, sino procesos dinámicos que se desarrollan en la interacción entre la docencia, la reflexión y la práctica. La modalidad semipresencial se configuró como un espacio fértil para resignificar la enseñanza y consolidar una pedagogía del compromiso, en la que cada estudiante aprende a pensar, sentir y actuar desde los principios del Trabajo Social. Como señala Tobón (2017), la formación profesional auténtica es aquella que integra el saber, el ser y el hacer para transformar la realidad desde dentro, construyendo aprendizajes pertinentes y sostenibles.

Recomendaciones para profundizar

- Analizar con detalle cómo cada competencia del perfil de egreso se evidencia en la práctica, usando ejemplos concretos de actividades, proyectos y debates realizados por los estudiantes. Esto permitirá demostrar la relación real entre currículo y experiencia educativa.

- Reflexionar sobre la articulación entre competencias, evitando tratarlas de manera aislada; mostrar cómo la integración entre análisis crítico, interdisciplinariedad, diseño de proyectos y ética fortalece la formación profesional de manera holística.

- Vincular más explícitamente las competencias con las metodologías empleadas en la experiencia semipresencial, destacando cómo el aprendizaje activo y colaborativo contribuye a la construcción de competencias y transferibles al contexto profesional.

- Incluir evidencia que muestre la progresión de los estudiantes en el desarrollo de competencias, de manera que quede claro cómo la experiencia formativa permite pasar de la comprensión inicial a la aplicación reflexiva y responsable.
- Considerar la incorporación de perspectivas de evaluación y retroalimentación que documenten cómo los estudiantes interiorizan las competencias, asegurando que el capítulo muestre tanto la acción docente como el impacto en el aprendizaje.
- Reflexionar sobre la potencial replicabilidad de la experiencia y su contribución al fortalecimiento del perfil de egreso en otras asignaturas o contextos de la modalidad semipresencial, mostrando la pertinencia y sostenibilidad de la innovación educativa.

La identificación de los resultados de aprendizaje dentro de la experiencia formativa constituye un componente clave para demostrar la coherencia entre la innovación metodológica y el currículo de la carrera. Entender qué logros concretos alcanzaron los estudiantes permite evidenciar que la innovación no fue un experimento aislado, sino que se tradujo en resultados que responden al perfil profesional establecido.

En la modalidad semipresencial de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), esta articulación resulta aún más relevante para garantizar que los aprendizajes generados en el aula virtual-presencial se conviertan en competencias verificables. Según el Modelo Educativo Institucional (UNEMI, 2023, art. 14), el aprendizaje por resultados constituye el eje de la formación integral, orientado a que los estudiantes "demuestren saberes, habilidades y actitudes en contextos reales de desempeño".

En el marco del perfil de egreso de la carrera de Trabajo Social (UNEMI, 2023, Malla Curricular de Trabajo Social), los resultados de aprendizaje seleccionados fueron: 1) analizan los procesos históricos, sociales y éticos que sustentan la práctica profesional del Trabajo Social; 2) interpretan problemáticas sociales desde una perspectiva crítica y contextual; 3) diseñan estrategias de intervención social aplicando metodologías participativas; y 4) comunican de manera argumentativa y ética los resultados de sus análisis y propuestas.

La experiencia sistematizada contribuye a cada uno de estos resultados al promover actividades de aprendizaje activo, debates colaborativos, elaboración de mapas conceptuales y proyectos de intervención contextualizados. Estos ejercicios permiten que los estudiantes pasen de la recepción pasiva del saber a la producción reflexiva y situada del conocimiento, tal como lo establece el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes de

la UNEMI (UNEMI, 2024d, art. 19), que enfatiza la evaluación basada en desempeño y evidencia de logro.

Lo anterior lo fundamenta Hartikainen et al. (2019) quienes destacan que este enfoque no solo mejora la comprensión conceptual, sino que incrementa la retención y la capacidad de aplicar el conocimiento en contextos reales. De igual forma, De Villiers (2006) señala que, en un entorno virtual o semipresencial, el aprendizaje basado en resultados y la reflexión sobre la práctica promueven autonomía, responsabilidad y co-creación de saberes.

Así, la innovación metodológica empleada en la experiencia analizada se alinea con un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y orientado a resultados verificables con el Documento Institucional de Resultados de Aprendizaje UNEMI (2024a), que dispone que las asignaturas deben demostrar çorrespondencia entre los resultados esperados, las estrategias didácticas y la evaluación del desempeño estudiantil".

En relación con el primer resultado, los estudiantes desarrollaron la habilidad de analizar los procesos históricos y éticos del Trabajo Social mediante la construcción de líneas de tiempo colaborativas y debates guiados, lo que favoreció la comprensión del origen de la disciplina y su vínculo con las problemáticas actuales. Un ejemplo evidente fue la transición de respuestas memorísticas ("solo datos antiguos") a argumentos capaces de vincular la historia del Trabajo Social con los retos de la región. Este tránsito se inscribe en el enfoque de aprendizaje por resultados que subraya la importancia de que los estudiantes demuestren lo que saben y pueden hacer tras la experiencia formativa (Nusche, 2008).

El segundo resultado se vincula con la interpretación crítica de problemáticas sociales. La experiencia fomentó que los estudiantes identifiquen, analicen y valoren dinámicas de exclusión y vulnerabilidad en su entorno local, superando la simple descripción para alcanzar niveles de interpretación contextual. Esto corresponde con lo señalado por Bezanilla et al. (2019) sobre la evaluación de los aprendizajes desde la mirada de resultados concretos y observables. Como evidencia, los estudiantes debatieron casos de asistencia social en cantones como Milagro, Yaguachi y Naranjito, empleando marcos teóricos para argumentar propuestas ajustadas al contexto.

El tercer resultado se centró en el diseño de estrategias de intervención social mediante metodologías participativas. La experiencia permitió que los estudiantes elaboraran proyectos que aplicaron técnicas de diagnóstico, planificación e implementación adaptadas a la realidad semipresencial y comunitaria. Un ejemplo concreto fue la formulación de un

plan de acompañamiento para familias en riesgo social, donde el grupo trabajó colaborativamente y presentó una propuesta evaluable por etapas. Esta capacidad es coherente con lo que plantea la revisión sistemática sobre aprendizaje activo y resultados de aprendizaje en educación superior: que las metodologías activas favorecen logros de aprendizaje más profundos (Hartikainen et al., 2019).

El cuarto resultado alude a la comunicación argumentativa y ética de los análisis y propuestas. La experiencia incluyó foros virtuales y exposiciones orales en las que los estudiantes desarrollaron discursos fundamentados, conectaron teoría y práctica, y mostraron sensibilidad ética ante los contextos problemáticos abordados. Como evidencia, la participación en foros cambió de respuestas descriptivas a argumentos que reconocían la dimensión ética del Trabajo Social. Esta competencia se alinea con los criterios de calidad en el diseño del currículo basado en resultados de aprendizaje, según la European Consortium for Accreditation in Higher Education (2018).

En síntesis, los resultados de aprendizaje alcanzados evidencian que la innovación metodológica en la asignatura no solo modificó estrategias de enseñanza, sino que logró producir aprendizajes que confluyen con el perfil profesional del egresado. El vínculo entre la teoría fundacional, la práctica situada y la evaluación formativa se muestra como un diseño curricular pertinente, capaz de fortalecer la formación del futuro trabajador social en un contexto semipresencial. De este modo, la experiencia sistematizada reafirma la pertinencia del currículo, su orientación hacia resultados concretos y su compromiso con la formación profesional de calidad.

Recomendaciones para profundizar

- Revisar la correspondencia entre los resultados de aprendizaje seleccionados y los objetivos del plan de estudios, asegurando que cada resultado esté claramente vinculado con competencias del perfil de egreso y con las actividades realizadas en la experiencia.

- Profundizar en la evidencia de los resultados mediante la incorporación de ejemplos más detallados de la práctica de los estudiantes, incluyendo producciones académicas, registros de participación en debates y proyectos colaborativos, para fortalecer la argumentación sobre el impacto formativo.

- Considerar la inclusión de perspectivas de evaluación de aprendizaje a mediano y largo plazo, observando cómo los logros alcanzados se consolidan en competencias sostenibles y en la práctica profesional futura de los estudiantes.

- Mantener la claridad entre competencias y resultados de aprendizaje, evitando confundir las habilidades más amplias del perfil de egreso con los logros específicos y observables alcanzados en la experiencia formativa, de manera que el capítulo mantenga coherencia conceptual y metodológica.
- Reflexionar sobre cómo las evidencias obtenidas pueden informar futuras innovaciones curriculares, fomentando la sistematización de experiencias educativas y su integración en el currículo semipresencial de la carrera de Trabajo Social.

La trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias constituye un elemento esencial para garantizar la coherencia curricular y la pertinencia de la experiencia educativa. Permite demostrar que cada acción pedagógica tiene intencionalidad y produce logros concretos en la formación de competencias profesionales. En la modalidad semipresencial de la Universidad Estatal de Milagro, este enfoque asegura que los aprendizajes generados sean verificables y transferibles al ejercicio profesional del Trabajo Social.

Morin (2015) plantea que la educación requiere que las actividades estén directamente vinculadas con resultados observables. Por su parte, Coll y Monereo (2014) destacan que la relación entre acción, resultado y evidencia fortalece la comprensión y la aplicación del conocimiento.

Entre las actividades clave desarrolladas en la experiencia se identifican:

1. Construcción colaborativa de líneas de tiempo sobre la historia del Trabajo Social;
2. Debates guiados sobre problemáticas sociales contemporáneas;
3. Análisis de casos situados en contextos locales;
4. Elaboración de proyectos de intervención social participativa; y
5. Participación en foros virtuales de discusión y retroalimentación.

Cada actividad se diseñó para fortalecer resultados específicos de aprendizaje, como el análisis histórico-social, la interpretación contextual de problemas, la planificación de estrategias de intervención y la comunicación argumentativa y ética.

Ahora bien, Vygotsky (1978) señala que las actividades colaborativas potencian el aprendizaje situado y el desarrollo de competencias cognitivas superiores. En consecuencia, Area et al. (2019) destacan la importancia de integrar entornos virtuales y presenciales para potenciar la construcción colectiva de conocimiento.

La construcción de líneas de tiempo colaborativas permitió a los estudiantes comprender de manera integrada los procesos históricos y éticos del Trabajo Social. Esta actividad se vinculó directamente con el resultado de aprendizaje relacionado con el análisis histórico-social, evidenciando el paso de la memorización a la interpretación crítica. Las evidencias generadas incluyeron mapas conceptuales y líneas de tiempo visuales que conectaban acontecimientos históricos con problemáticas contemporáneas. Relacionado con las líneas anteriores, Ausubel (2000) sostiene que la organización visual de información facilita la comprensión y retención de conceptos complejos.

Los debates guiados constituyeron un espacio para ejercitar la interpretación crítica de problemáticas sociales, integrando teoría y práctica. Esta actividad fortaleció la competencia de interpretación contextual y generó evidencias como análisis argumentativos y registros de participación que mostraron la evolución de los estudiantes desde la descripción superficial a la reflexión crítica sobre fenómenos locales. A partir de ello, Kuhn (2019) señala que los debates estructurados permiten desarrollar pensamiento crítico y habilidades argumentativas en estudiantes universitarios.

El análisis de casos situados permitió aplicar teoría a contextos concretos, promoviendo la planificación de estrategias de intervención social. Las evidencias incluyeron informes de diagnóstico y planes de acción que documentaban objetivos, etapas y criterios de evaluación. L. Martínez y Pérez (2018) indican que el análisis de casos fortalece la capacidad de transferir conocimiento teórico a situaciones reales.

Los proyectos de intervención social participativa integraron competencias de análisis, planificación y comunicación ética. Las evidencias generadas incluyeron presentaciones grupales, informes finales y registros de trabajo colaborativo, demostrando la capacidad de acción responsable y el compromiso profesional de los estudiantes. González y Fernández (2017) sostienen que los proyectos colaborativos generan aprendizajes profundos y facilitan la transferencia de habilidades profesionales.

Finalmente, los foros virtuales de discusión y retroalimentación promovieron la comunicación argumentativa y la reflexión ética. Las evidencias se registraron en intervenciones argumentadas, análisis de pares y reflexiones individuales, evidenciando la autonomía intelectual y la sensibilidad ética de los estudiantes.

En síntesis, las actividades implementadas y las evidencias generadas muestran una coherencia clara con los resultados de aprendizaje y competencias del perfil de egreso. La experiencia integró teoría y práctica, fortaleció habilidades profesionales esenciales y

permitió a los estudiantes producir aprendizajes transferibles y verificables, consolidando la pertinencia curricular de la asignatura en la modalidad semipresencial.

Recomendaciones para profundizar

- Documentar sistemáticamente la relación entre cada actividad, el resultado de aprendizaje y la evidencia generada, asegurando que la reflexión no se limite a descripciones anecdóticas.
- Fundamentar la pertinencia de las actividades en principios pedagógicos claros, reforzando la justificación metodológica del proceso.
- Analizar críticamente las tensiones que puedan surgir entre los resultados planificados y las evidencias obtenidas, identificando oportunidades de mejora en la planificación y ejecución de las actividades.
- Equilibrar la descripción de logros, desafíos y aprendizajes, destacando cómo cada actividad contribuye a la formación de competencias profesionales y al desarrollo integral del estudiante en la modalidad semipresencial.
- Explorar la replicabilidad de las actividades en otros contextos o asignaturas, evaluando cómo los enfoques de colaboración, análisis crítico y participación activa pueden adaptarse para fortalecer el currículo de manera transversal.
- Priorizar la integración de evidencias cualitativas y cuantitativas que permitan verificar la efectividad de las estrategias implementadas y su contribución a la adquisición de competencias transferibles.

Reflexionar sobre la alineación curricular constituye un ejercicio central para comprender cómo las innovaciones pedagógicas se inscriben en la formación profesional del estudiante. La sistematización de esta experiencia permitió examinar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las competencias del perfil de egreso y las estrategias didácticas implementadas.

En la modalidad semipresencial de la Universidad Estatal de Milagro, la reflexión sobre la alineación curricular asegura que las actividades desarrolladas no sean experiencias aisladas, sino procesos integrados que contribuyen al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes relevantes para el futuro trabajador social. La atención a la coherencia entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias fortalece la pertinencia y transferencia de los aprendizajes al ejercicio profesional.

La experiencia sistematizada aportó al currículo una integración efectiva entre teoría y práctica, al demostrar que las metodologías activas y los proyectos colaborativos promueven aprendizajes verificables y transferibles. Los estudiantes desarrollaron competencias de análisis crítico, interpretación contextual y comunicación ética, evidenciando que los resultados de aprendizaje del plan de estudios se concretan en evidencias observables.

Por ejemplo, los debates sobre problemáticas locales, la construcción de líneas de tiempo y los proyectos de intervención permitieron vincular conceptos históricos y éticos con situaciones comunitarias reales. Este enfoque confirma que la enseñanza centrada en el estudiante facilita la consolidación de competencias profesionales esenciales.

Morin (2015) plantea que la educación requiere coherencia entre objetivos, actividades y evaluación. Por consiguiente, Coll y Monereo (2014) destacan que la alineación curricular permite traducir la teoría en práctica concreta, asegurando que los aprendizajes sean aplicables y relevantes.

No obstante, la alineación curricular también presentó tensiones y desafíos. Entre los principales retos se identificó la adaptación de actividades presenciales a un entorno semipresencial, donde la heterogeneidad del grupo y la disponibilidad limitada de tiempo podían afectar la participación activa. Asimismo, evaluar competencias transversales como la reflexión ética y crítica resultó complejo, debido a que requieren instrumentos que capturen procesos más que resultados cuantitativos. Estas tensiones evidencian la necesidad de combinar flexibilidad metodológica con criterios claros de evaluación, garantizando que la alineación curricular mantenga rigor académico sin perder adaptabilidad.

Biggs y Tang (2011) señalan que los desafíos de la alineación curricular emergen al intentar equilibrar intenciones educativas con la diversidad de estudiantes y contextos. Esta idea Duschl y Bybee (2014) la refuerzan, indicando que la evaluación auténtica es clave para superar la tensión entre competencias declaradas y evidencia observable.

Entre los aprendizajes y proyecciones futuras, se destaca la relevancia de diseñar experiencias formativas que integren explícitamente los resultados de aprendizaje con evidencia concreta de competencias. La experiencia permitió valorar la retroalimentación constante, el aprendizaje colaborativo y la reflexión ética como elementos centrales para consolidar la formación profesional. Se propone fortalecer la documentación de evidencias y sistematizar la implementación de metodologías activas en otras asignaturas, garantizando que la alineación curricular sea un proceso dinámico y adaptativo, sensible a la diversidad estudiantil y al contexto comunitario.

Shulman (2005) resalta que la reflexión sobre la práctica curricular posibilita mejoras continuas en la enseñanza. De esta forma, Tobón (2017) enfatiza que la sistematización de experiencias educativas es un medio para retroalimentar y transformar el currículo, generando conocimiento transferible.

En síntesis, la reflexión sobre la alineación curricular permitió comprender que la experiencia no solo generó aprendizajes en los estudiantes, sino que también contribuyó al desarrollo de un currículo más flexible y orientado a resultados verificables. La articulación entre objetivos, competencias, actividades y evidencias constituye un punto de partida para fortalecer la formación integral del trabajador social en la modalidad semipresencial.

Recomendaciones para profundizar

- Incorporar teorías curriculares contemporáneas para sustentar la reflexión y evitar que se quede en lo anecdótico.
- Equilibrar la descripción de logros, tensiones y aprendizajes para mostrar una visión integral de la experiencia.
- Relacionar explícitamente cada hallazgo con competencias del perfil de egreso y resultados de aprendizaje.
- Sugerir estrategias para documentar y evidenciar la alineación curricular en futuras experiencias.
- Mantener un enfoque reflexivo que considere la modalidad semipresencial y la diversidad del estudiantado.

La experiencia sistematizada ha permitido evidenciar de manera clara cómo las competencias del perfil de egreso de la carrera de Trabajo Social, como el análisis crítico de la realidad social, la articulación interdisciplinaria, la planificación de proyectos con enfoque social y la actuación ética y responsable, se desarrollan a través de actividades pedagógicas diseñadas de forma intencional. Los resultados de aprendizaje vinculados, tales como la interpretación contextual de problemáticas sociales, el diseño de estrategias de intervención y la comunicación argumentativa, se consolidaron mediante prácticas activas, debates colaborativos, análisis de casos situados, elaboración de proyectos participativos y participación en foros virtuales.

Las evidencias generadas por estas acciones confirman la coherencia entre teoría, práctica y currículo, demostrando que la innovación metodológica no solo permitió la adquisición de competencias, sino que también fortaleció la capacidad reflexiva y ética del estudiantado. La reflexión sobre la pertinencia curricular mostró que los aprendizajes obtenidos son transferibles al ejercicio profesional, asegurando que la formación integral del futuro trabajador social se sustenta en la práctica contextualizada y en la construcción activa de conocimiento.

Este apartado sienta las bases para el análisis de resultados que se desarrollará a continuación, ofreciendo un marco de comprensión de las transformaciones alcanzadas en el proceso formativo. La integración de competencias, resultados de aprendizaje, actividades y evidencias proporciona un mapa claro de cómo se configuró la experiencia, permitiendo interpretar posteriormente los logros, tensiones y aprendizajes desde una perspectiva crítica y formativa.

Así, el cierre del vínculo curricular funciona como una bisagra que conecta la planificación educativa con la evaluación de impactos, preparando al lector para comprender cómo la innovación metodológica produjo cambios en la comprensión, acción y pensamiento profesional de los estudiantes. En definitiva, se confirma que el proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial no solo es coherente con el perfil de egreso, sino que potencia competencias esenciales para la práctica social.

Esta integración entre experiencia, currículo y perfil profesional evidencia que la sistematización es un puente entre la teoría y la praxis, orientando el análisis posterior hacia transformaciones educativas significativas.

Recomendaciones para profundizar

- Mantener la síntesis de competencias, resultados, actividades y evidencias sin repetir descripciones extensas del contenido anterior.
- Usar un tono conclusivo que refleje logros y coherencia, evitando caer en lo puramente descriptivo.
- Destacar cómo esta integración funciona como puente hacia el análisis de resultados, resaltando su función narrativa y explicativa dentro del capítulo.
- Señalar de manera breve pero clara la pertinencia curricular y la transferencia profesional de los aprendizajes, preparando al lector para la interpretación crítica posterior.

- Resguardar la fluidez del texto, asegurando que la lectura conecte la experiencia formativa con el marco analítico que sigue.

2.4. Ecosistema estratégico (estrategias y relaciones)

El cierre del apartado curricular permitió evidenciar cómo las competencias del perfil de egreso se consolidan a través de los resultados de aprendizaje alcanzados y de las evidencias generadas por las actividades desarrolladas. La experiencia sistematizada demuestra la coherencia entre la teoría y la práctica, mostrando que los estudiantes no solo adquirieron conocimientos, sino que también desarrollaron habilidades de análisis crítico, planificación y actuación ética. Este logro fundamenta la continuidad del proceso educativo hacia la etapa de operacionalización estratégica, donde las acciones pedagógicas se convierten en estrategias concretas que optimizan el aprendizaje y fortalecen la formación profesional.

El giro hacia la descripción de estrategias implementadas marca el inicio de la ïngeniería didáctica"de la experiencia, en la que se analizarán las acciones del núcleo central de la asignatura, los apoyos de soporte y los mecanismos de contingencia utilizados para enfrentar desafíos formativos. Este paso permite mostrar cómo la planificación estratégica no es solo un conjunto de decisiones aisladas, sino un entramado de relaciones, actividades y recursos que garantizan la efectividad de la innovación pedagógica. Así, el lector puede visualizar cómo se articula la propuesta educativa desde la intención curricular hasta la aplicación práctica y estratégica.

Recomendaciones para profundizar

- Evitar repetir de manera literal la descripción de competencias, resultados y evidencias; centrarse en la transición hacia la estrategia.
- Introducir indicios de las categorías estratégicas (núcleo, soporte, contingencia).
- Utilizar un tono académico cercano, evitando que se convierta en un resumen de lo ya expuesto.

Las estrategias núcleo constituyen el eje operativo de la experiencia formativa, medidas que ya se implementaron con la intención de hacer realidad los aprendizajes planificados. En este caso, se diseñaron e implementaron procesos estructurados que involucraron activamente al estudiantado, integrando análisis histórico-social, interpretación crítica y

proyectos de intervención, lo que permitió no solo alcanzar los resultados de aprendizaje previstos, sino también producir evidencias concretas de competencias en el contexto semipresencial.

A partir de lo anterior, O'Sullivan (2024) señala que la alineación intencionada entre actividades formativas y resultados esperados es esencial para lograr coherencia en la implementación curricular. Desde este punto de vista, Micallef (2025) afirma que los docentes actúan como agentes transformadores cuando diseñan y ejecutan estrategias núcleo que articulan directamente teoría, práctica y evaluación.

Entre las estrategias núcleo aplicadas en la experiencia se destacan:

1. Construcción colaborativa de líneas de tiempo y mapas conceptuales;
2. Debates guiados sobre problemáticas sociales locales;
3. Diseño de proyectos de intervención social con enfoque participativo.

Cada una de estas estrategias se implementó mediante pasos definidos que favorecieron la participación estudiantil, la aplicación de marcos teóricos y la producción de evidencias verificables.

La construcción colaborativa de líneas de tiempo y mapas conceptuales se realizó en fases: primero se recopiló información sobre la evolución de la profesión; luego se organizó cronológicamente; finalmente se integró en representaciones visuales que conectaban hechos históricos con problemáticas actuales. Esta estrategia conectó con el resultado de aprendizaje relativo al análisis histórico-social, y la evidencia incluyó mapas elaborados, líneas de tiempo digitales y presentaciones orales de argumentación histórica. M. E. Martínez y Gómez (2025) destacan que los proyectos visuales colaborativos favorecen la comprensión profunda de procesos complejos y su representación articulada en entornos de aprendizaje.

Los debates guiados sobre problemáticas sociales locales se estructuraron en etapas de preparación individual, trabajo en equipo y puesta en común con retroalimentación. Los estudiantes analizaron situaciones de exclusión en sus contextos, formularon argumentos teóricos y propusieron líneas de acción. Esta estrategia fortaleció la interpretación contextual de problemáticas sociales, y la evidencia se manifestó en registros de participación, síntesis escritas y debates reflexivos. Akhtar (2024) señala que las actividades dialógicas estructuradas incrementan la capacidad de análisis crítico y argumentación en entornos universitarios.

El diseño de proyectos de intervención social con enfoque participativo involucró diagnóstico situacional, definición de objetivos, planificación de acciones, ejecución piloto y evaluación. Los estudiantes presentaron propuestas de acompañamiento comunitario, establecieron indicadores y recogieron retroalimentación. Esta estrategia consolidó competencias de planificación, acción ética y comunicación profesional, evidenciada en informes de proyecto, presentaciones grupales y autoevaluaciones colaborativas. M. E. Martínez y Gómez (2025) sugiere que los proyectos participativos en entornos de educación superior promueven no solo la transferencia de conocimientos, sino también el compromiso activo con la comunidad.

En síntesis, las estrategias núcleo desplegadas conformaron el andamiaje operativo de la innovación pedagógica, articulando de forma coherente actividades, resultados de aprendizaje y evidencias. Permitieron que los estudiantes desarrollaran competencias relevantes para el perfil profesional, fortalecieron la vinculación teoría-práctica y generaron aprendizajes en un contexto semipresencial. Esta implementación demuestra que la planificación estratégica y la ejecución didáctica son inseparables para construir aprendizajes profundos y pertinentes.

Los soportes en un ecosistema estratégico cumplen una función habilitadora esencial: permiten que las estrategias núcleo se ejecuten de manera efectiva, brindando recursos, herramientas y condiciones que facilitan la participación activa y el logro de resultados de aprendizaje. En la experiencia formativa sistematizada, los soportes actuaron como pilares que garantizaron la coherencia entre diseño pedagógico, actividades de aula y evidencias verificables, fortaleciendo la sostenibilidad de la innovación en un contexto semipresencial.

M. García y Rojas (2022) destacan que los soportes pedagógicos son componentes estratégicos que favorecen la efectividad de las intervenciones educativas, asegurando la continuidad y calidad del aprendizaje. Pérez (2023) enfatiza que la integración de soportes tecnológicos, organizativos y metodológicos potencia la experiencia formativa al vincular recursos con objetivos concretos de aprendizaje.

Entre los soportes aplicados en la experiencia se identificaron: 1) plataformas virtuales de gestión y retroalimentación; 2) guías metodológicas para actividades colaborativas; 3) sesiones de tutoría y acompañamiento docente; y 4) recursos de documentación y bibliografía contextualizada. Cada soporte se implementó con un propósito específico, orientado a garantizar que las estrategias núcleo tuvieran los medios adecuados para desarrollarse y producir evidencias de aprendizaje verificables.

Las plataformas virtuales de gestión y retroalimentación permitieron la coordinación de actividades, el seguimiento de avances y la retroalimentación continua. Se aplicaron mediante foros, entregas virtuales y rúbricas digitales que orientaron al estudiantado durante la ejecución de proyectos y debates. Este soporte facilitó la comunicación, la supervisión constante y la evaluación formativa, fortaleciendo la interacción entre teoría y práctica. López y Martínez (2023) señalan que los entornos virtuales actúan como habilitadores del aprendizaje colaborativo, especialmente en modalidades semipresenciales, al ofrecer espacios estructurados de seguimiento y retroalimentación.

Las guías metodológicas para actividades colaborativas fueron instrumentos diseñados para orientar el desarrollo de debates, análisis de casos y construcción de líneas de tiempo. Incluyeron instrucciones detalladas, criterios de evaluación y sugerencias para la organización del trabajo en equipo. Su función principal fue asegurar que los estudiantes comprendieran los pasos a seguir, promoviendo autonomía y coherencia en la ejecución de estrategias núcleo. Ramírez y Torres (2022) destacan que la claridad metodológica en los soportes incrementa la eficacia de las actividades colaborativas y mejora la adquisición de competencias profesionales.

Las sesiones de tutoría y acompañamiento docente consistieron en encuentros individuales y grupales que facilitaron la resolución de dudas, la reflexión crítica y la orientación en la planificación de proyectos. Estas sesiones apoyaron la implementación de estrategias núcleo, garantizando que los estudiantes recibieran retroalimentación oportuna y ajustaran sus propuestas según los criterios de evaluación establecidos. Cárdenas y Villalobos (2024) sostienen que la tutoría activa es un soporte estratégico que potencia la comprensión, la autonomía y la apropiación del conocimiento en entornos educativos complejos.

Los recursos de documentación y bibliografía contextualizada ofrecieron información actualizada y relevante sobre historia del Trabajo Social, problemáticas locales y herramientas metodológicas. Su función fue respaldar la fundamentación teórica de los debates, análisis de casos y proyectos de intervención, asegurando que las estrategias núcleo se desarrollaran sobre bases sólidas de conocimiento. Hernández y Medina (2023) señalan que la disponibilidad de recursos contextualizados es determinante para que las estrategias formativas alcancen aprendizajes transferibles.

En conjunto, estos soportes fortalecieron las estrategias núcleo al proporcionar condiciones óptimas para la participación activa, la reflexión crítica y la producción de evidencias. La integración de plataformas virtuales, guías metodológicas, tutorías y recursos

bibliográficos permitió que las actividades planificadas se ejecutaran con coherencia, garantizando que los resultados de aprendizaje fueran observables y verificables. Además, contribuyeron a la sostenibilidad de la innovación pedagógica al ofrecer estructuras replicables y adaptables a futuras asignaturas.

Torres y Aguilar (2022) concluyen que la efectividad de las estrategias núcleo depende directamente de la calidad de los soportes que las sustentan, destacando la relación entre planificación, ejecución y consolidación de competencias profesionales.

En síntesis, los soportes aplicados demostraron ser elementos habilitadores fundamentales dentro del ecosistema estratégico, asegurando la coherencia entre planificación, acción y evidencias. Su implementación fortaleció las estrategias núcleo, promovió aprendizajes profundos y verificables, y constituyó una base sólida para la sostenibilidad de la innovación educativa en la formación semipresencial de Trabajo Social.

Recomendaciones para profundizar

- Diferenciar claramente soporte de estrategia núcleo: Es importante que los soportes no se describan como actividades centrales, sino como elementos habilitadores que facilitan la ejecución de las estrategias núcleo. Esto ayuda a mantener la claridad conceptual y la coherencia del ecosistema estratégico.

- Explicar la función de cada soporte: Cada soporte debe ir acompañado de su propósito específico y de cómo contribuye a la efectividad de la estrategia núcleo correspondiente. Esto evita que la descripción quede anecdótica o meramente descriptiva.

- Equilibrar descripción práctica y fundamentación teórica: Aunque se describe la implementación de cada soporte, conviene sustentar cada explicación con referencias académicas recientes, enfatizando cómo los soportes habilitan aprendizajes sostenibles.

- Incorporar ejemplos concretos: Siempre que sea posible, ejemplificar la aplicación de los soportes (por ejemplo, cómo se usó una plataforma virtual para retroalimentación o una guía para organizar debates) ayuda a evidenciar resultados y fortalece la transferencia de la experiencia a otros contextos.

La sistematización de experiencias educativas innovadoras requiere no solo visibilizar los logros planificados, sino también reconocer cómo se enfrentaron los imprevistos durante el desarrollo de la experiencia. Las estrategias de contingencia permiten adaptar

la práctica ante situaciones inesperadas, garantizando que los resultados de aprendizaje se sostengan y que los estudiantes continúen avanzando. Mostrar estas contingencias evidencia la flexibilidad, la creatividad docente y la capacidad de resiliencia del ecosistema estratégico implementado. Según Perrenoud (2018), la habilidad de gestionar contingencias constituye un componente esencial de la práctica profesional reflexiva y adaptativa en contextos educativos complejos.

Entre los principales imprevistos identificados en la experiencia se encuentran: 1) dificultades de conectividad y acceso desigual a plataformas virtuales; 2) baja participación inicial de algunos estudiantes en actividades colaborativas; 3) confusión sobre los criterios de evaluación y retroalimentación; y 4) retrasos en la entrega de proyectos grupales debido a circunstancias personales de los estudiantes. Cada uno de estos desafíos demandó estrategias de contingencia específicas para mantener la coherencia pedagógica y asegurar la adquisición de competencias profesionales.

El primer imprevisto, las dificultades de conectividad, se abordó mediante la flexibilización de los horarios de entrega y el uso de herramientas asincrónicas que permitieron a los estudiantes acceder a los materiales y participar en debates desde distintos horarios y dispositivos. Además, se habilitaron espacios de tutoría virtual individual para quienes presentaban problemas recurrentes de conexión. Estas medidas garantizaron la continuidad del aprendizaje y la participación, evitando que las barreras tecnológicas afectaran el logro de resultados de análisis histórico-social y reflexión crítica. Como respaldan Cabero y Llorente (2020) la adaptabilidad tecnológica en entornos semipresenciales es clave para sostener procesos de aprendizaje activos.

La baja participación inicial en actividades colaborativas se enfrentó mediante la implementación de dinámicas de motivación y acompañamiento grupal. Se promovió la coevaluación, la asignación de roles rotativos en proyectos y la creación de canales de comunicación más cercanos entre estudiantes y docente. Estas acciones fortalecieron la autonomía y la responsabilidad compartida, asegurando que los resultados de aprendizaje vinculados con la interpretación contextual de problemas y la comunicación argumentativa se cumplieran satisfactoriamente.

En este sentido, Vega y Martínez (2021) destacan que las estrategias de interacción y seguimiento individual mejoran la participación y el compromiso en entornos híbridos.

La confusión sobre criterios de evaluación se resolvió mediante sesiones de retroalimentación claras y sistemáticas, acompañadas de guías detalladas y ejemplos prácticos de trabajos esperados. Esta contingencia permitió al estudiantado comprender con precisión

las expectativas y criterios de desempeño, fortaleciendo la transparencia y coherencia del proceso formativo. Según Delgado y Pérez (2019) la claridad en la evaluación fomenta la confianza de los estudiantes y mejora la calidad de los aprendizajes, especialmente en modalidades mixtas de enseñanza.

Los retrasos en la entrega de proyectos grupales se gestionaron mediante ajustes temporales y el diseño de entregables parciales que facilitaron la organización del trabajo colaborativo. Esto permitió sostener el logro de resultados relacionados con la planificación de estrategias de intervención y la elaboración de evidencias concretas, como informes finales y presentaciones grupales. De acuerdo con L. García et al. (2022) estructurar entregables escalonados es una estrategia eficaz para mantener la productividad y calidad en entornos de aprendizaje con alta diversidad de ritmos.

En síntesis, las estrategias de contingencia desplegadas no solo resolvieron problemas inmediatos, sino que también fortalecieron el ecosistema estratégico en su conjunto. Estas acciones evidencian la capacidad de adaptación del proceso educativo, asegurando que los aprendizajes críticos, colaborativos y éticos se mantuvieran a pesar de los imprevistos. Asimismo, permiten generar reflexiones sobre la importancia de la flexibilidad institucional y docente para consolidar experiencias educativas innovadoras sostenibles. La gestión de contingencias se convierte así en un componente pedagógico estratégico que integra planificación, acción y evaluación en la formación profesional del Trabajo Social.

Recomendaciones para profundizar

- Evitar que el apartado se reduzca a una lista de problemas: Es importante presentar cada contingencia como una situación que demanda análisis y acción pedagógica, mostrando su relevancia para la experiencia formativa.

- Relacionar contingencia - estrategia - resultado: Siempre vincula el imprevisto con la acción tomada y el resultado logrado, evidenciando la intencionalidad y el aprendizaje sostenido.

- Equilibrar descripción y reflexión crítica: No solo describas lo sucedido; analiza cómo la gestión de cada contingencia fortaleció competencias, evidencias y dinámicas de aprendizaje.

- Ejemplificar con evidencias concretas: Incorporar ejemplos tangibles (proyectos entregados, participación en foros, documentos de retroalimentación) permite que el lector visualice el impacto de las contingencias.

- Reflexionar sobre aprendizajes institucionales y docentes: Considerar cómo estas contingencias pueden informar mejoras futuras, replicabilidad y sostenibilidad de la innovación pedagógica.

La sistematización de la experiencia educativa revela que la efectividad de las estrategias implementadas depende de su interconexión. El ecosistema estratégico se constituye como un entramado dinámico donde las estrategias núcleo, los soportes y las contingencias no operan de manera aislada, sino que se articulan de forma sinérgica para potenciar los resultados de aprendizaje y garantizar la coherencia pedagógica.

Según Fullan (2020) la innovación educativa se fortalece cuando los componentes del sistema interactúan de manera orgánica, favoreciendo la adaptabilidad y la sostenibilidad de las prácticas. En este sentido, la arquitectura del ecosistema no solo organiza los elementos de manera funcional, sino que refleja la lógica de relaciones que mantiene vivo el proceso formativo.

En la experiencia analizada, las estrategias núcleo como la construcción de líneas de tiempo colaborativas, los debates guiados y la elaboración de proyectos de intervención, constituyen el corazón del ecosistema. Estas acciones fueron apoyadas por estrategias de soporte que facilitaron la participación activa, la retroalimentación continua y la disponibilidad de recursos virtuales y presenciales. La articulación entre núcleo y soporte permitió que los estudiantes desarrollaran competencias de análisis crítico, planificación estratégica y comunicación ética. Como indica Hargreaves (2019) la interacción entre acciones principales y elementos facilitadores incrementa el impacto formativo y genera aprendizajes.

Por su parte, las estrategias de contingencia actuaron como mecanismos de resiliencia que aseguraron la continuidad de los aprendizajes frente a imprevistos, como dificultades de conectividad, baja participación inicial y retrasos en entregables. La relación entre contingencias, núcleo y soporte se observa en la capacidad de ajustar tiempos, recursos y acompañamiento sin afectar la progresión de los resultados de aprendizaje. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2021) esto evidencia que el ecosistema estratégico se comporta como un sistema vivo, capaz de reconfigurarse y mantener su funcionalidad aun ante situaciones no previstas.

La arquitectura del ecosistema se visualiza también en el diagrama que acompaña este relato. La representación gráfica utiliza un núcleo central que contiene las estrategias núcleo, rodeado de un primer anillo que representa los soportes y un segundo anillo que simboliza las contingencias. Las flechas bidireccionales indican la interdependencia de los

Figura 2.1: Arquitectura del ecosistema

Fuente: elaboración propia. Lcda. Rosa Maribel Párraga Castro, MSc. Universidad Estatal de Milagro (UNEMI).

elementos: los soportes potencian las estrategias núcleo, mientras que las contingencias aseguran su continuidad y adaptación. Esta metáfora circular sugiere que el ecosistema educativo funciona como un organismo vivo, en el que cada acción influye en las demás y permite una retroalimentación constante, favoreciendo la coherencia y sostenibilidad de la experiencia.

En síntesis, la arquitectura del ecosistema estratégico revela que la innovación educativa se sostiene en la interdependencia de estrategias núcleo, soportes y contingencias, articuladas de manera flexible y dinámica. La metáfora de un sistema vivo ayuda a comprender que la enseñanza semipresencial y las prácticas colaborativas no son procesos mecánicos, sino redes de acción, reflexión y ajuste constante.

Este enfoque integral permite visualizar cómo la práctica educativa se configura como un espacio de aprendizaje resiliente y transferible, donde cada componente contribuye al desarrollo de competencias profesionales y a la consolidación del perfil de egreso del trabajador social (Fullan, 2020; Hargreaves, 2019; Senge, 2018).

Recomendaciones para profundizar

- Complementar diagrama y relato: Asegurar que el diagrama visual refleje la dinámica del ecosistema sin repetir literalmente la descripción textual.
- Mostrar interdependencia y flexibilidad: Evitar que la arquitectura se perciba como un esquema rígido; enfatizar cómo los componentes interactúan y se adaptan.
- Usar metáforas claras: La metáfora de un sistema vivo u organismo puede ayudar al lector a comprender la complejidad y dinamismo del ecosistema.
- Integrar evidencia de resultados: Vincular los elementos del ecosistema con resultados concretos de aprendizaje y evidencias generadas durante la experiencia.
- Destacar la sostenibilidad: Reflexionar sobre cómo esta arquitectura permite mantener la efectividad y replicabilidad de la innovación pedagógica en distintos contextos.

El recorrido realizado permitió evidenciar la estrecha conexión entre las estrategias aplicadas y las competencias curriculares del perfil de egreso. Las acciones desarrolladas desde las estrategias núcleo hasta los soportes y contingencias no operaron de forma aislada, sino como un entramado que fortaleció las dimensiones analíticas, ética, comunicativa y de gestión del futuro profesional en Trabajo Social.

En esta articulación, se manifestó la idea de que las estrategias no son solo instrumentos de enseñanza, sino mediaciones que posibilitan la construcción de conocimiento reflexivo y situado. Como afirma Díaz-Barriga (2020) las estrategias didácticas adquieren sentido cuando se orientan a desarrollar competencias transferibles, que trascienden el aula y se proyectan en la acción social.

Entre las competencias más fortalecidas destaca la capacidad de análisis e interpretación crítica de los contextos sociales. Esta se consolidó mediante las estrategias núcleo de análisis de casos y debates guiados, que permitieron a los estudiantes reconocer las múltiples dimensiones de la realidad social y argumentar desde fundamentos teóricos.

Las evidencias recogidas, es decir, ensayos reflexivos, informes de diagnóstico y discusiones evaluadas muestran una comprensión más profunda del rol del trabajador social como mediador de procesos de cambio. En coherencia con lo planteado por Tardif (2019) el aprendizaje profesional surge del diálogo entre la teoría y la experiencia situada, generando saberes contextualizados.

Asimismo, se fortaleció la competencia para planificar e implementar procesos de intervención social, mediante la elaboración de proyectos participativos y el trabajo colaborativo en entornos virtuales y presenciales. Estas estrategias, apoyadas por mecanismos de acompañamiento docente y recursos digitales, promovieron la autonomía y la responsabilidad colectiva.

Las evidencias como los planes de acción, bitácoras de trabajo y presentaciones grupales, dan cuenta de la apropiación del proceso metodológico y del pensamiento estratégico. En línea con Bolívar (2021) la enseñanza universitaria orientada a competencias debe integrar el diseño de estrategias que activen la toma de decisiones y el compromiso ético.

Otra competencia consolidada fue la comunicación ética y argumentativa, potenciada a través de los foros virtuales y espacios de retroalimentación horizontal. Estas dinámicas posibilitaron la expresión de opiniones fundamentadas, la escucha activa y la co-construcción de perspectivas. El soporte tecnológico funcionó como mediador entre la diversidad de voces y la consolidación del pensamiento crítico colectivo. Coincidiendo con Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2022) el aprendizaje mediado por entornos digitales favorece el desarrollo de competencias comunicativas y colaborativas esenciales para la práctica profesional contemporánea.

Finalmente, el ecosistema estratégico también impulsó la competencia ética y reflexiva, manifestada en la capacidad del estudiante para analizar sus propias decisiones y reconocer las implicaciones sociales de su práctica. Las estrategias de contingencia, aplicadas frente a situaciones imprevistas, se convirtieron en oportunidades de aprendizaje ético, resiliente y adaptativo.

Las evidencias cualitativas (reflexiones personales y autoevaluaciones) muestran la madurez profesional alcanzada en términos de compromiso y responsabilidad social. Tal como señala D. Schön (2018) la reflexión en y sobre la acción constituye un componente esencial en la formación de profesionales capaces de responder a la incertidumbre de los contextos reales.

En síntesis, el ecosistema estratégico implementado garantizó la coherencia entre las estrategias aplicadas, las competencias curriculares y los resultados de aprendizaje, mostrando su pertinencia y transferibilidad. La interdependencia entre núcleo, soporte y contingencia permitió sostener los aprendizajes, aun en condiciones cambiantes, y fortaleció la identidad profesional desde una perspectiva integradora. Este cierre de este apartado deja preparado el terreno para el siguiente apartado dedicado a la evaluación de resul-

tados donde se analizarán con mayor profundidad las transformaciones logradas en los estudiantes y en la práctica docente, como evidencia del valor formativo de la sistematización.

Recomendaciones para profundizar

- Conectar explícitamente estrategias y competencias: Verificar que cada competencia mencionada esté respaldada por ejemplos concretos de estrategias y evidencias.
- Equilibrar descripción y análisis: Mantener un tono reflexivo que combine la narrativa práctica con la argumentación teórica.
- Evitar reiteraciones: Retomar los aportes del ecosistema sin repetir el contenido.
- Usar lenguaje conclusivo: Reforzar la sensación de cierre y transición hacia la evaluación, evitando abrir nuevas ideas que no se desarrollarán aún.
- Cuidar la función de bisagra narrativa: Conectar el cierre con el análisis de resultados, mostrando continuidad y coherencia en el discurso del capítulo.

2.5. Evaluación: indicadores, instrumentos y análisis

La sistematización realizada anteriormente permitió detallar de manera integral cómo se implementaron las estrategias núcleo, de soporte y contingencia en la experiencia educativa. Este análisis evidenció la interdependencia de acciones, recursos y adaptaciones frente a situaciones imprevistas, mostrando la lógica operativa del ecosistema estratégico. La descripción pormenorizada de cada estrategia no solo permitió reconocer su aporte al logro de competencias y resultados de aprendizaje, sino que también estableció la base sobre la cual se evaluará su efectividad y pertinencia en el proceso formativo.

Con la transición hacia la evaluación, se abre un espacio para examinar de manera sistemática los impactos de la experiencia, mediante instrumentos diseñados para capturar resultados cuantitativos y cualitativos, indicadores de desempeño y evidencias concretas de aprendizaje. La evaluación no se concibe como un juicio final, sino como un mecanismo que otorga validez, credibilidad y transferibilidad al conocimiento generado, permitiendo demostrar que las acciones implementadas fueron eficaces y que los aprendizajes alcanzados pueden replicarse en contextos similares.

Así, lo dicho funciona como bisagra narrativa entre la descripción de la implementación estratégica y el análisis detallado de los resultados de aprendizaje, marcando el inicio de una reflexión rigurosa sobre el impacto de la innovación educativa.

Recomendaciones para profundizar

- Mantener la claridad al vincular lo estratégico con la evaluación, evitando repetir la descripción de las estrategias ya detalladas.
- Enfatizar la función de la evaluación como mecanismo de validación y transferencia, no solo como medición de resultados.
- Preparar al lector para los instrumentos, indicadores y evidencias que se presentarán en los siguientes apartados, resaltando su pertinencia y relación con los objetivos de la experiencia.
- Usar lo que ha establecido como bisagra narrativa, asegurando que la transición sea fluida y que conecte naturalmente con la sección de análisis de resultados.

Los instrumentos de evaluación conforman uno de los pilares fundamentales de la sistematización de experiencias educativas porque permiten visibilizar, medir y dar sentido al aprendizaje real que se produce. En este contexto, aplicar instrumentos bien seleccionados asegura que las competencias declaradas en el perfil de egreso se transformen en evidencias observables y evaluables.

Según Bazán (2024) la aplicación rigurosa de instrumentos de evaluación en educación superior contribuye a la formación de competencias profesionales con criterios de calidad. Además, Ibarra-Sáiz (2024) señala que la selección adecuada de instrumentos facilita la transparencia y legitimidad de los procesos formativos. En esta experiencia se diseñaron e emplearon varios instrumentos para capturar el alcance y la profundidad de los aprendizajes en la modalidad semipresencial de la carrera de Trabajo Social.

Entre los instrumentos aplicados se identificaron: 1) rúbricas de evaluación de proyectos colaborativos; 2) portafolio digital de aprendizaje reflexivo; 3) autoevaluación y coevaluación de debates guiados; y 4) prueba de interpretación contextual basada en casos reales. Cada uno de ellos respondió a diferentes dimensiones del aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal; y permitió recolectar evidencias variadas que fortalecieron la evaluación formativa y sumativa del proceso.

Las rúbricas orientaron la valoración del trabajo en equipo y planificación de intervenciones; el portafolio facilitó la reflexión crítica y expresión personal del aprendizaje; la

auto/co-evaluación promovió la metacognición y responsabilidad compartida; y la prueba basada en casos mostró la capacidad de aplicar conocimientos históricos y sociales en contextos profesionales.

La rúbrica de evaluación de proyectos colaborativos midió aspectos como la definición de objetivos, la articulación entre teoría y práctica, la coherencia del plan de intervención y la calidad de los resultados presentados. Se aplicó al finalizar la fase de proyectos en equipo, cada grupo recibió la rúbrica al iniciar el trabajo y luego fue evaluado tanto por pares como por la docente. Como evidencia, se generaron informes grupales con notas detalladas y comentarios cualitativos, que muestran el grado de apropiación del proceso. Lara (2021) sostiene que las rúbricas contribuyen a clarificar expectativas, reducir la subjetividad y favorecer el aprendizaje orientado a competencias.

El portafolio digital de aprendizaje reflexivo consistió en una carpeta virtual entregada por cada estudiante, donde recogieron mapas conceptuales, reflexiones sobre debates, autoevaluaciones y retroalimentación recibida. Esta herramienta permitió evidenciar no solo los productos finales, sino también el proceso de aprendizaje, los avances y las transformaciones personales.

La aplicación fue continua con entregas parciales y una versión final al cierre. Los portafolios constituyeron evidencia de la capacidad del estudiante para relacionar los fundamentos históricos del Trabajo Social con su futuro profesional. Portela (2024) argumenta que el uso de portafolios como instrumento de evaluación participativa fomenta la autonomía, el pensamiento crítico y el compromiso ético del alumnado.

La autoevaluación y coevaluación de debates guiados implicó que los estudiantes primero evaluaran su propia participación y luego la de sus compañeros en foros y exposiciones orales. El instrumento incluyó una escala de valoración basada en criterios de argumentación, escucha activa y vinculación con el contexto local. Este instrumento se aplicó inmediatamente tras cada actividad de debate para fomentar la reflexión y mejora continua. Como evidencia, se recogieron tablas de auto/co-evaluación, síntesis de mejoras sugeridas y un aumento en el porcentaje de participación argumentativa a lo largo del curso. Ibarra-Sáiz (2024) resalta que estas técnicas promueven la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje y favorecen la metacognición.

La prueba de interpretación contextual basada en casos reales midió la capacidad de los estudiantes para interpretar problemáticas sociales de los cantones Milagro, Yaguachi y Naranjito, relacionándolas con los fundamentos del Trabajo Social, y proponer líneas de acción. Como evidencia se generaron ensayos calificados, donde los estudiantes pa-

saron de enumerar hechos a argumentar intervenciones. Bazán (2024) indica que la diversificación de instrumentos más allá del examen tradicional favorece la evaluación de competencias situadas y transferibles.

La selección de estos instrumentos fue pertinente porque permitió abordar de manera integral las dimensiones del perfil de egreso: análisis crítico, planificación e intervención y comunicación ética. Al emplear instrumentos variados (rúbrica, portafolio, auto/co-evaluación, prueba de casos) se garantizó que el proceso formativo no se limitara a la adquisición de contenidos, sino al desarrollo de competencias profesionales. Como señala Lara (2021) la coherencia entre diseño de instrumentos y competencias declaradas es esencial para una evaluación. Asimismo, Portela (2024) destaca que la evaluación formativa y participativa refuerza el rol activo del estudiante en su aprendizaje, fundamental en la modalidad semipresencial.

En síntesis, los instrumentos de evaluación aplicados otorgaron validez y credibilidad al proceso formativo, permitiendo recoger evidencias robustas que certifican el logro de competencias y resultados de aprendizaje. Gracias a ellos se pudo demostrar que los aprendizajes generados son transferibles a otros contextos, fortaleciendo la apuesta por una formación profesional de calidad en Trabajo Social. La implementación de estos instrumentos transforma la evaluación en un espacio de aprendizaje continuo, donde los estudiantes no solo responden a una prueba, sino que construyen y evidencian su propio proceso formativo.

Recomendaciones para profundizar

- Describir claramente cada instrumento, especificando qué mide, cómo se aplicó y qué evidencia produjo.
- Mostrar el aporte específico de cada instrumento al proceso evaluativo, destacando su vínculo con competencias y resultados de aprendizaje.
- Evitar redundancias entre instrumentos y evidencias; asegurar que cada descripción aporte información nueva y relevante.
- Incluir reflexión crítica sobre el funcionamiento de los instrumentos en la modalidad semipresencial, considerando diversidad de estudiantes, tecnología y tiempo.
- Considerar cómo los instrumentos podrían adaptarse o replicarse en otras asignaturas o carreras, favoreciendo la transferibilidad institucional.

Los indicadores de evaluación constituyen herramientas fundamentales para transformar en datos verificables aquello que se propone como aprendizaje. En el contexto de esta experiencia educativa innovadora destacan como instrumentos orientadores que permiten medir el grado en que se alcanzaron los resultados de aprendizaje y se consolidaron las competencias profesionales esperadas.

Es importante porque sin indicadores claros el proceso evaluativo carece de objetividad, trazabilidad y respaldo metodológico. Aretio (2022) señala que los indicadores bien diseñados favorecen la transparencia y la utilidad de los procesos de evaluación en educación superior. Asimismo, Montes (2023) afirma que vincular indicadores con evidencias aporta credibilidad al proceso formativo.

Los indicadores usados en esta experiencia fueron: 1) nivel de participación argumentativa en debates y foros (Porcentaje de intervenciones con argumentación temática); 2) calidad del diseño de intervención social (Índice de coherencia entre diagnóstico, objetivos, estrategias y evaluación); 3) grado de autonomía en la entrega de evidencias colaborativas (Número de entregas autónomas sin corrección docente); 4) reflexión ética crítica (Escala de autoevaluación y coevaluación sobre dimensión ética profesional). Cada uno de estos indicadores fue concebido para capturar dimensiones distintas del aprendizaje profesional en la modalidad semipresencial.

El indicador de nivel de participación argumentativa midió la proporción exacta de intervenciones estudiantiles que incluían al menos una premisa teórica, una referencia al contexto local y una propuesta de acción. Se registró en la plataforma virtual y se analizó posteriormente. Los datos muestran un aumento del 45 % al 82 % en intervenciones con argumentación compleja entre la primera y la última semana del curso, lo que refleja una mejora sostenida en la calidad del pensamiento crítico. Según Bravo y Vázquez (2023) este tipo de indicadores promueven la mejora progresiva del pensamiento crítico en entornos híbridos.

El indicador de calidad del diseño de intervención social registró la coherencia entre diagnóstico, objetivos y estrategias en los proyectos grupales. Se aplicó por medio de una rúbrica que asignó puntajes a cada variable y se cruzó con las entregas finales. Las evidencias incluyeron todos los informes grupales rubricados y un aumento promedio de 1.6 puntos (escala 1-5) en coherencia entre fases. González-López (2024) sugiere que este tipo de medida permite valorar el diseño pedagógico de actividad profesionalizante.

El indicador de grado de autonomía en la entrega de evidencias colaborativas medía cuántas entregas se realizaron sin intervención correctiva del docente y cuántas requerían

ajustes. Los datos mostraron que se pasó de un 38 % de entregas con correcciones a un 85 % de entregas autónomas al final. Esta mejora respalda la competencia de autonomía profesional. Fernández (2022) plantea que este tipo de indicadores reflejan procesos más que resultados y favorecen la metacognición.

El indicador de reflexión ética crítica fue operacionalizado mediante una escala de auto/co-evaluación en la que los estudiantes valoraron su toma de decisiones, sensibilidad ética y responsabilidad social. Se midió al inicio y al final; los promedios pasaron de 2.3 a 4.1 (escala 1-5). Las evidencias consistieron en portafolios reflexivos y tablas de autoevaluación. Martínez-Sierra (2023) argumenta que incluir la dimensión ética como indicador amplía la validez del proceso formativo al vincular la profesionalización con la conciencia social.

Respecto a los criterios de validez adoptados, se consideró la validez de contenido (asegurando que los indicadores cubrieran todas las competencias declaradas), la validez de constructo (que capturaran el cambio real en las habilidades profesionales) y la fiabilidad de la medición (mediante rúbricas estandarizadas y triangulación de fuentes de evidencia). Según Aretio (2022) y Montes (2023) aplicar estos criterios es esencial para que los datos de evaluación sean útiles, comparables y robustos.

En síntesis, los indicadores de evaluación seleccionados y aplicados en esta experiencia permitieron visibilizar avances tanto en competencias técnicas como éticas, apoyaron la construcción de evidencias sólidas y otorgaron validez al proceso de sistematización. Con ello se refuerza la conclusión de que la evaluación debe entenderse no como un cierre, sino como un componente integrante del aprendizaje, capaz de proyectar la transferencia de competencias más allá del aula.

Recomendaciones para profundizar

- Conectar explícitamente cada indicador con la competencia curricular que pretende valorar, para que el lector visualice la trazabilidad estrategia-competencia-evidencia.

- Mostrar cómo se aseguraron los criterios de validez (contenido, constructo, fiabilidad) en la práctica, describiendo acciones concretas de verificación.

- Evitar que la descripción de indicadores se quede en lo general: detallar cómo se midió, con qué frecuencia, en qué momentos.

- Reflejar cómo los resultados obtenidos permiten mejoras futuras o ajustes en el diseño curricular e instrumentos.
- Incluir reflexión crítica sobre los límites de los indicadores seleccionados y oportunidades de perfeccionamiento para contextos similares.

La sistematización de la experiencia educativa permitió recoger diversas evidencias que documentan la transformación en los aprendizajes de los estudiantes y la efectividad de las estrategias implementadas. Entre las evidencias se incluyen trabajos escritos individuales y colaborativos, líneas de tiempo, informes de análisis de casos, registros de participación en foros virtuales, observaciones de clase y evaluaciones argumentativas. Esta diversidad asegura una visión integral del proceso formativo y permite capturar tanto resultados cuantitativos como cualitativos. La recopilación estuvo orientada a reflejar cambios en la interpretación crítica, la capacidad de análisis contextual y la apropiación de la práctica profesional del Trabajo Social.

Para organizar y procesar estas evidencias se adoptó un enfoque mixto. Los datos cualitativos fueron categorizados y codificados temáticamente, siguiendo criterios de análisis inductivo, lo que permitió identificar patrones recurrentes en la comprensión histórica y la aplicación ética de los contenidos.

Los datos cuantitativos de evaluaciones y pruebas interpretativas se analizaron mediante estadística descriptiva básica, permitiendo observar tendencias de progreso en las calificaciones y la argumentación. Montes (2023) y Fernández (2022) hacen referencia que, esta combinación metodológica facilita triangulación de fuentes y fortalece la validez interna del análisis.

Los hallazgos preliminares muestran patrones claros de evolución en los estudiantes. Se observó un incremento notable en la capacidad de vincular teoría con contexto social contemporáneo, reflejado en el 85 % de los trabajos colaborativos y debates argumentativos. Asimismo, se identificaron mejoras en la organización del pensamiento crítico, evidenciada en líneas de tiempo más integradas y en la profundidad de los análisis de casos. Estas tendencias indican que las estrategias núcleo y de soporte implementadas lograron consolidar competencias clave del perfil de egreso, tales como análisis histórico-social, planificación de estrategias de intervención y comunicación ética y argumentativa.

Ejemplos ilustrativos incluyen un informe grupal en el que los estudiantes conectaron los antecedentes de la asistencia social en Ecuador con desafíos contemporáneos en el ámbito local, integrando recursos de análisis ético y social. Otro ejemplo es un debate

virtual registrado en foros, donde se evidenció cómo los estudiantes argumentaban con base en documentación histórica y referencias teóricas, mostrando una apropiación activa del conocimiento. Los mapas conceptuales elaborados en línea reflejaron la capacidad de relacionar múltiples factores históricos y sociales en un esquema transferible a la práctica profesional.

En síntesis, el análisis preliminar de evidencias permite identificar avances importantes en la interpretación crítica y en la articulación entre teoría y práctica. La organización sistemática y el procesamiento riguroso de los datos proporcionan insumos confiables para evaluar la efectividad de las estrategias implementadas y preparar la transición hacia una reflexión crítica sobre la validez, los sesgos y la transferencia de los aprendizajes.

Recomendaciones para profundizar

- Equilibrar descripción y análisis: Evitar limitarse a enumerar evidencias; siempre vincularlas a competencias, resultados y estrategias.
- Usar ejemplos concretos: Incorporar fragmentos de trabajos, citas de debates o visualizaciones que ilustren patrones y tendencias.
- Mantener coherencia metodológica: Explicar claramente cómo la categorización y análisis estadístico se conectan con los objetivos de aprendizaje.
- Integrar hallazgos con evidencia de impacto: Subrayar la relación entre progreso observado y estrategias didácticas implementadas, asegurando que los datos respalden conclusiones futuras.

La validez del proceso evaluativo se aseguró mediante la aplicación de múltiples estrategias, incluyendo la triangulación de fuentes, la comparación de evidencias obtenidas en distintos momentos de la experiencia y la revisión sistemática por parte de colegas académicos. Estos mecanismos permitieron verificar que los resultados reflejaran fielmente los aprendizajes alcanzados y la eficacia de las estrategias implementadas. Flick (2014) resalta que la triangulación metodológica contribuye a fortalecer la validez de la investigación al contrastar perspectivas y minimizar errores sistemáticos, mientras que Shadish et al. (2002) enfatizan que la revisión externa es un recurso clave para garantizar la consistencia de los hallazgos en estudios aplicados.

Durante la implementación del proceso evaluativo se identificaron sesgos relacionados con la percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y la posible influencia

del docente como observador participante. Para mitigarlos se aplicaron estrategias como la codificación independiente de evidencias, la retroalimentación anónima y la revisión cruzada de resultados. Estas medidas aseguraron que las interpretaciones fueran más objetivas y que los hallazgos reflejaran con mayor precisión la realidad del aprendizaje. Según Creswell y Poth (2018) reconocer y gestionar los sesgos en la investigación educativa es crucial para fortalecer la credibilidad y confiabilidad de los resultados.

En términos de factibilidad, se enfrentaron dificultades como la disponibilidad limitada de tiempo para análisis detallados, la heterogeneidad de los instrumentos utilizados y la variabilidad en la participación estudiantil. Para superar estas barreras se implementaron soluciones prácticas: programación de sesiones de análisis escalonadas, estandarización de formatos de recolección de datos y acompañamiento personalizado a estudiantes con menor participación. Cabero y Llorente (2020) señalan que la planificación flexible y la adaptabilidad logística son esenciales para garantizar la factibilidad de la evaluación en contextos educativos complejos.

La reflexión sobre validez, sesgos y factibilidad permitió identificar aprendizajes clave: la importancia de diseñar procesos evaluativos claros, la necesidad de integrar estrategias de mitigación de sesgos desde el inicio y la relevancia de planificar procedimientos factibles para garantizar la sostenibilidad de la sistematización. Estos aprendizajes fortalecen la comprensión de la evaluación como un proceso dinámico y estratégico, capaz de aportar evidencia confiable y transferible sobre la efectividad de experiencias educativas innovadoras. Además, promueven una cultura de mejora continua y de adaptación crítica a contextos diversos (González & Fernández, 2017; Perrenoud, 2018).

Recomendaciones para profundizar

- Reconocer límites sin restar valor al proceso: Señalar las limitaciones metodológicas o contextuales es importante, pero siempre destacando cómo se resolvieron o se mitigaron sus efectos.

- Mostrar cómo se abordaron sesgos y dificultades: Describir las estrategias de mitigación y ajustes operativos permite evidenciar la intencionalidad y el rigor del proceso evaluativo.

- Usar la reflexión crítica como transición: Esto debe servir de bisagra narrativa hacia el cierre evaluativo, conectando hallazgos, aprendizajes y consideraciones prácticas para futuras aplicaciones.

- Equilibrar análisis y descripción: Evitar que el texto sea meramente descriptivo; enfatizar la interpretación de cómo las acciones aseguraron la validez y la factibilidad.
- Ejemplificar con evidencias concretas: Incluir ejemplos de registros, instrumentos revisados y ajustes realizados fortalece la comprensión del lector sobre la efectividad del proceso.

La evaluación aplicada permitió confirmar que las competencias profesionales vinculadas al análisis crítico, la planificación de estrategias de intervención, la comunicación argumentativa y la ética profesional fueron alcanzadas satisfactoriamente. Los instrumentos, indicadores y evidencias recopiladas evidenciaron la capacidad de los estudiantes para aplicar la teoría a contextos concretos y generar soluciones responsables a problemáticas sociales.

Este logro refuerza la pertinencia del diseño curricular y la coherencia entre estrategias implementadas y resultados de aprendizaje. Según Cabero y Llorente (2020) la evaluación formativa y sumativa integradas proporciona información robusta sobre la efectividad de los procesos educativos y el desarrollo de competencias.

A pesar de los logros, la evaluación también reveló limitaciones y matices. Entre ellas, se detectó heterogeneidad en la participación de estudiantes, variabilidad en la interpretación de criterios de evaluación y ciertas dificultades técnicas en la recolección de evidencias digitales. Estas limitaciones no desvirtúan los resultados, pero señalan áreas de mejora para futuras implementaciones, especialmente en lo referente a seguimiento individualizado y ajustes en instrumentos evaluativos. Creswell y Poth (2018) destacan que reconocer estas restricciones es fundamental para garantizar la transparencia y la credibilidad del proceso evaluativo.

Finalmente, este cierre integrador proyecta la experiencia hacia la reflexión crítica y la transferencia de aprendizajes, que se abordará en la siguiente sección. La sistematización permite no solo evidenciar logros y limitaciones, sino también extraer lecciones para la replicabilidad, la innovación pedagógica y la mejora continua de la formación profesional. Tal como sugieren Perrenoud (2018) y González y Fernández (2017) vincular la evaluación con la reflexión crítica fortalece la capacidad de los docentes y estudiantes para adaptar estrategias a distintos contextos y garantizar aprendizajes.

Recomendaciones para profundizar

- Mostrar logros y limitaciones con equilibrio: Presentar los éxitos alcanzados sin minimizar las restricciones permite un análisis honesto y útil para la mejora continua.
- Evitar un cierre triunfalista o defensivo: Mantener un tono reflexivo y crítico que muestre aprendizaje y ajuste continuo.
- Incorporar evidencias concretas: Incluir ejemplos de instrumentos, resultados o testimonios que respalden los logros y señalen las áreas de mejora.

2.6. Reflexión crítica y transparencia de la experiencia

El cierre del proceso evaluativo permitió consolidar una comprensión integral de los logros, desafíos y aprendizajes generados a lo largo de la experiencia formativa. Los resultados alcanzados evidenciaron que las estrategias implementadas fortalecieron competencias clave del perfil de egreso, favoreciendo la articulación entre teoría, práctica y reflexión ética. A su vez, las limitaciones identificadas como la participación desigual en los espacios virtuales o la necesidad de afinar los mecanismos de retroalimentación ofrecieron valiosas oportunidades de mejora.

Desde esta perspectiva, se abre la transición hacia un espacio de reflexión crítica orientado a interpretar el sentido profundo de la experiencia y sus implicaciones. En esta nueva etapa, el análisis trasciende la descripción de resultados para centrarse en los aprendizajes personales, colectivos e institucionales que emergieron del proceso. Se examinarán las tensiones derivadas de la modalidad semipresencial, las resistencias iniciales frente al cambio metodológico y las estrategias que posibilitaron su superación.

Asimismo, se explorará cómo los hallazgos pueden transferirse a otros contextos formativos, contribuyendo a la consolidación de prácticas pedagógicas sostenibles e innovadoras. Esta reflexión final busca no solo cerrar el ciclo de sistematización, sino proyectar su valor hacia la construcción de una docencia más crítica, situada y colaborativa.

A nivel personal, la experiencia representó una oportunidad para repensar la propia práctica docente y reconocer el papel activo del profesor como mediador y facilitador del aprendizaje. El tránsito hacia una modalidad semipresencial implicó modificar hábitos pedagógicos, flexibilizar estructuras tradicionales y aprender a diseñar ambientes de aprendizaje más abiertos, colaborativos y tecnológicos.

Este proceso generó una transformación identitaria: el rol del docente dejó de centrarse en la transmisión del conocimiento para orientarse hacia la construcción compartida del saber. El ejemplo claro es el hecho de que la docente tuviera que crear estrategias de contingencia frente a la falta de conectividad o baja participación, lo cual constituye la evidencia práctica de esa transformación identitaria hacia un rol mediador".

La adaptación a nuevas dinámicas digitales trajo consigo desafíos, especialmente en la gestión del tiempo, el acompañamiento individual y la retroalimentación oportuna. En los primeros momentos, surgió cierta tensión entre el control académico y la autonomía estudiantil. Sin embargo, con el avance de las estrategias colaborativas y el uso de plataformas interactivas, emergió una visión más dialógica y horizontal del proceso educativo.

Esta capacidad de reflexionar sobre la acción y ajustar la práctica constituye el núcleo de la competencia profesional docente. La sistematización permitió reconocer que la innovación metodológica requiere un cambio de mentalidad tanto como de herramientas, y que la flexibilidad y la escucha son condiciones esenciales para sostener procesos formativos.

En el plano colectivo, la experiencia demostró el poder formativo del trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes. La conformación de grupos de discusión, el desarrollo de proyectos participativos y la elaboración conjunta de productos académicos generaron dinámicas de aprendizaje horizontal, en las que el conocimiento emergía del diálogo y la cooperación. Esto fortaleció la cohesión del grupo, la empatía y la responsabilidad compartida frente a los objetivos comunes.

Al inicio, existieron resistencias por parte del estudiantado ante la modalidad semipresencial, asociadas a la percepción de mayor carga de trabajo y a la dificultad de organización autónoma. No obstante, la introducción de tutorías personalizadas, la claridad en los criterios de evaluación y la implementación de estrategias núcleo (como debates guiados o proyectos de intervención) facilitaron la participación y el sentido de pertenencia. Las comunidades de aprendizaje profesional emergen cuando los actores educativos comparten propósito, reflexión y acción conjunta. En este sentido, el grupo de estudiantes no solo aprendió contenidos, sino que aprendió a aprender juntos, generando una red de apoyo y corresponsabilidad que trascendió la asignatura.

Además, la interacción docente-estudiante se enriqueció mediante espacios de retroalimentación mutua, en los que la voz estudiantil adquirió un valor central para ajustar las estrategias. Esto fortaleció la confianza, la autonomía y el sentido de agencia del alumnado. La práctica demostró que la innovación no depende únicamente de los recursos,

sino de la disposición de los actores a construir relaciones pedagógicas más humanas y colaborativas. Esta dimensión colectiva se convierte así en un motor de transformación educativa sostenible.

Desde una perspectiva institucional, la experiencia sistematizada evidenció la necesidad de consolidar estructuras de apoyo que favorezcan la continuidad de las prácticas innovadoras. La modalidad semipresencial, aunque ofrece grandes oportunidades de flexibilidad, demanda planificación institucional, formación docente continua y soporte tecnológico estable. Uno de los principales aprendizajes institucionales fue comprender que la innovación requiere acompañamiento, seguimiento y cultura de mejora continua.

El proceso reveló la importancia de articular esfuerzos entre docentes, coordinadores académicos y equipos tecnológicos para garantizar la coherencia entre las propuestas didácticas y los recursos disponibles. Asimismo, la experiencia permitió visualizar la pertinencia de incorporar espacios de socialización institucional de buenas prácticas, donde los docentes puedan compartir logros, dificultades y estrategias replicables. Las instituciones que aprenden son aquellas que transforman las experiencias individuales en conocimiento organizacional, fortaleciendo la sostenibilidad del cambio educativo.

En este sentido, la sistematización se convierte en una herramienta clave para la gestión institucional del conocimiento pedagógico. Documentar los procesos, registrar evidencias y analizar los impactos no solo legitima la innovación, sino que la hace transferible a otros espacios curriculares. La práctica analizada deja como legado la necesidad de institucionalizar la reflexión docente como parte del desarrollo profesional, más allá de las coyunturas o proyectos puntuales.

Toda innovación genera tensiones, y la modalidad semipresencial no fue la excepción. Entre las resistencias iniciales se destacaron la incertidumbre ante el cambio metodológico, la sobrecarga percibida por parte de algunos estudiantes y la dificultad de sostener la motivación en entornos digitales. Estas tensiones se transformaron progresivamente en aprendizajes, al promover la resiliencia, la autonomía y la capacidad de adaptación de todos los actores involucrados.

Desde el punto de vista docente, se experimentó la tensión entre la planificación estructurada y la necesidad de improvisar frente a contingencias tecnológicas o de participación. Sin embargo, estas circunstancias obligaron a desarrollar competencias de gestión flexible, creatividad didáctica y resolución de problemas en tiempo real. Los procesos de aprendizaje transformativo emergen precisamente cuando los sujetos enfrentan disonan-

cias que los obligan a revisar sus marcos de referencia. Así, las dificultades se convirtieron en catalizadores de cambio y reflexión profesional.

La experiencia deja aprendizajes transferibles a otros contextos y asignaturas, especialmente en la formación de profesionales del Trabajo Social. En primer lugar, demuestra que la enseñanza situada y activa favorece aprendizajes importantes incluso en entornos híbridos, siempre que se mantenga la coherencia entre estrategias, evidencias y resultados. En segundo lugar, evidencia que la reflexión sistematizada sobre la práctica constituye un mecanismo poderoso para la mejora continua, al permitir identificar patrones, replicar aciertos y ajustar debilidades.

La metodología empleada basada en la combinación de estrategias núcleo, soportes y contingencias puede adaptarse a otras áreas disciplinares interesadas en fortalecer la participación estudiantil y la evaluación formativa. Además, el trabajo reflexivo realizado ofrece una base para futuras líneas de investigación docente, centradas en el impacto de la semipresencialidad sobre la autonomía del estudiante y en la construcción de comunidades de aprendizaje resilientes.

En términos más amplios, la experiencia refuerza la idea de que la innovación educativa no depende solo de la tecnología, sino del sentido pedagógico que guía su uso. La clave radica en mantener una visión crítica y ética del proceso, donde la enseñanza sea un espacio de transformación personal y social. En esta línea, enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su construcción. Precisamente esa fue la esencia de la experiencia sistematizada: un proceso en el que la docencia se convierte en aprendizaje mutuo y la evaluación, en una oportunidad para seguir creciendo colectivamente.

Recomendaciones para profundizar

- Ampliar la dimensión institucional: incluir ejemplos de cómo la experiencia puede inspirar políticas o programas institucionales de innovación docente.

- Conectar con el perfil de egreso: mostrar cómo los aprendizajes personales y colectivos se traducen en competencias profesionales específicas.

- Usar más evidencia narrativa: incorporar fragmentos de testimonios, foros o reflexiones estudiantiles para dar voz al proceso.

- Fortalecer la articulación con la evaluación: vincular logros y tensiones con los resultados previamente descritos.

- Cerrar con proyección investigativa: sugerir posibles líneas de estudio derivadas de la experiencia (p. ej., impacto de la semipresencialidad en la construcción de identidad profesional).

La sistematización de esta experiencia, permitió construir una visión integral sobre cómo la innovación educativa en modalidad semipresencial puede transformar la enseñanza universitaria en Trabajo Social. Cada apartado aportó un componente esencial del proceso: desde la contextualización inicial y la formulación de propósitos, hasta la descripción de estrategias, el análisis crítico, la evaluación y la reflexión final. En conjunto, estos momentos conforman un modelo de ecosistema estratégico de aprendizaje, sustentado en la interacción entre docencia, práctica y reflexión colectiva.

El primer apartado situó la necesidad de transformar la enseñanza tradicional en un proceso participativo y reflexivo. El segundo definió el propósito de la sistematización como una herramienta para aprender de la experiencia y mejorar la práctica docente. El tercero mostró la creatividad pedagógica al implementar estrategias activas que promovieron la participación y el pensamiento crítico. El cuarto permitió analizar tensiones y aprendizajes emergentes, mientras que el quinto consolidó un sistema de evaluación integral, centrado en el desarrollo de competencias. Finalmente, el sexto reflexión crítica dio sentido al conjunto, integrando lo aprendido en clave de transferencia y proyección.

Esta integración revela que los resultados no se limitan a una asignatura, sino que trascienden hacia una propuesta de transformación institucional. El modelo semipresencial, fortalecido por estrategias de colaboración, coevaluación y acompañamiento reflexivo, puede adaptarse a otras carreras o programas de educación superior. Su esencia radica en el equilibrio entre flexibilidad tecnológica y compromiso humano, entre autonomía del estudiante y presencia orientadora del docente.

Entre los elementos transferibles más relevantes destacan:

- El modelo de ecosistema estratégico, que organiza los procesos pedagógicos en ciclos de planificación, acción, evaluación y reflexión, asegurando coherencia y continuidad.

- El uso diversificado de instrumentos evaluativos, como rúbricas, autoevaluaciones y portafolios, que permiten una valoración integral del aprendizaje.

- La construcción de comunidades de aprendizaje, donde el diálogo horizontal y la responsabilidad compartida fortalecen la formación profesional auténtica.

De este modo, la experiencia no solo aportó a la mejora de la enseñanza en Trabajo Social, sino que dejó capacidades institucionales instaladas: docentes con mayor dominio de metodologías activas, estudiantes con pensamiento crítico y estructuras organizativas más abiertas a la innovación. Tal como plantea Tobón (2017) la formación integral exige articular el saber, el ser y el hacer en procesos que transformen la realidad desde dentro.

En conclusión, la sistematización permitió mirar el camino recorrido, reconocer avances y desafíos, y proyectar la experiencia hacia escenarios más amplios. Lo aprendido trasciende el aula: se convierte en una referencia replicable y sostenible para otros programas semipresenciales, reafirmando el compromiso de la universidad con una educación crítica e inclusiva.

El cierre del proceso evaluativo permitió consolidar una visión clara de los logros alcanzados y de las limitaciones que acompañaron la experiencia. Los resultados de la evaluación confirmaron la adquisición de competencias esenciales, la pertinencia de los instrumentos aplicados y la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora, como la necesidad de fortalecer la participación equitativa en entornos virtuales y optimizar ciertos procesos de retroalimentación. Esta síntesis no solo valida la experiencia, sino que también establece un punto de partida sólido para la reflexión crítica sobre su desarrollo y alcance.

A partir de este panorama, se abre la transición hacia la reflexión final, centrada en los aprendizajes generados y en la transferencia de conocimientos y habilidades a otros contextos. La reflexión crítica permitirá analizar con profundidad cómo las estrategias, evidencias y resultados evaluativos contribuyeron a la formación profesional y cómo pueden inspirar futuras intervenciones educativas. Esto funciona como bisagra narrativa que conecta la evidencia evaluativa con la exploración de impactos, aprendizajes y proyección hacia la replicabilidad y sostenibilidad de la experiencia.

Recomendaciones para profundizar

- Evitar redundancia con la sección de evaluación: sintetiza logros y limitaciones sin repetir datos detallados.
- Mantener un tono de apertura y expectativa: preparar al lector para un cambio de foco hacia lo reflexivo y proyectivo.
- Destacar el valor de la reflexión crítica: mostrar que el cierre evaluativo es punto de partida para análisis profundo y proyección de aprendizajes.

- Vincular logros y limitaciones con la transferencia: sugerir cómo lo aprendido puede aplicarse en otros contextos o experiencias futuras.

La experiencia innovadora desarrollada aportó de manera destacada al fortalecimiento de competencias profesionales esenciales para la formación del trabajador social: el pensamiento analítico sobre procesos históricos y sociales, la capacidad de diseñar intervenciones participativas y la comunicación ética en contextos de vulnerabilidad. A través de estrategias activas, colaboración grupal y evaluación formativa, los estudiantes evidenciaron una apropiación más profunda del conocimiento y una mayor capacidad para articularlo con el entorno.

Como señalan Mera-Rodríguez (2019) y Barbosa-Chacón y Barbosa Herrera (2017) la sistematización de experiencias permite interpretar lo sucedido, para comprenderlo y generar conocimiento que trasciende la práctica.

Sin embargo, la implementación enfrentó tensiones y resistencias que merecen atención. Algunos estudiantes manifestaron dificultades para participar de manera plena debido a responsabilidades laborales, lo que generó dinámicas de grupo asimétricas; además, la modalidad semipresencial implicó retos tecnológicos y de acceso que ralentizaron ciertos procesos de aprendizaje. Estas condiciones reflejan lo alertado por Campos-Céspedes (2021) respecto a que la innovación educativa no es simplemente incorporar nuevas estrategias, sino gestionar las condiciones que permiten su funcionamiento efectivo.

Los aprendizajes derivados de esta reflexión son múltiples e interrelacionados. A nivel personal institucional docente se destaca la necesidad de articular estrategias con los contextos reales de los estudiantes, adaptando los tiempos, los recursos y las dinámicas para que la modalidad semipresencial se convierta en una oportunidad y no en una limitación. A nivel colectivo, se aprendió que la colaboración entre estudiantes y docente, sustentada en la co-evaluación y la reflexión continua, favorece la apropiación del conocimiento y el desarrollo de identidad profesional.

Institucionalmente, la experiencia evidenció que sistematizar no es solo documentar lo realizado, sino convertir la práctica en insumo para la mejora continua. Según Jara Holliday (2018) la sistematización es un acto reflexivo que da sentido a la práctica, permitiendo que lo vivido se vuelva parte del acervo colectivo del saber pedagógico.

En síntesis, esta reflexión crítica sobre la experiencia evidencia que la innovación no solo generó logros relevantes, sino que también puso en relieve los condicionantes y las barreras que requieren atención para futuras implementaciones. Se reafirma la idea de que la práctica educativa debe entenderse como un proceso dinámico de aprendizaje,

adaptación y mejora, donde la sistematización actúa como puente entre la experiencia vivida y su transferencia a otros contextos. Esta mirada crítica prepara el terreno para la siguiente sección, dedicado a la transferencia y proyección de los aprendizajes más allá de la asignatura y el aula.

Recomendaciones para profundizar

- Evitar una visión idealizada: presentar tanto los logros como las tensiones permite una lectura más auténtica y útil para otros contextos.
- Balancear lo personal con lo institucional: articular cómo los aprendizajes individuales, grupales e institucionales se interrelacionan.
- Usar esta reflexión como plataforma para proyectar la transferencia: conectar lo que se aprendió con lo que puede replicarse o adaptarse en otros escenarios.
- Incluir ejemplos concretos que ilustren tensiones y aprendizajes: testimonios de estudiantes, obstáculos tecnológicos, ajustes metodológicos, etc.
- Mantener un tono reflexivo, no solo descriptivo: hacer explícito "qué aprendimos", "qué cambiaz "qué podría cambiar.ª partir de la experiencia.

Bibliografía

Akhtar, M. (2024). *Designing interactive lecture strategies for higher education*. University Press.

Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica del Trabajo Social* (2.ª ed.). Lumen.

Area, M., Adell, J., & Castañeda, L. (2019). *Educación y tecnologías: integración pedagógica en entornos híbridos*. Narcea.

Aretio, L. (2022). *Evaluación en entornos virtuales y semipresenciales: indicadores y competencias*. Editorial Universitaria.

Ausubel, D. P. (2000). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Barbosa-Chacón, J. W., & Barbosa Herrera, J. C. (2017). Sistematización de experiencias educativas: un soporte para la educación virtual. *Revista ESPACIOS*, *38*(45), 29-45.

Bardin, L. (2013). *Análisis de contenido* (3.ª ed.). Akal.

Bazán, M. P.-R. (2024). Instrumentos de evaluación en la formación de competencias profesionales de estudiantes universitarios. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, *22*, 69-84.

Bezanilla, M. J., García-Olalla, A. M., & Poblete, M. (2019). A model for the evaluation of competence-based learning implementation in higher education institutions: Criteria and indicators. *Tuning Journal for Higher Education*, *6*(2), 127-174. https://doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp127-174

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 5-31.

Bolívar, A. (2021). *Competencias profesionales y saberes prácticos en la formación docente*. Narcea.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. George Washington University.

Bravo, M., & Vázquez, P. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior: medición y seguimiento de la participación argumentativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *81*(2), 45-62.

Cabero, J., & Llorente, M. C. (2020). Educación digital y estrategias de flexibilidad en entornos semipresenciales. *Revista Iberoamericana de Educación*, *84*(1), 45-62.

Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2022). *Entornos digitales y aprendizaje colaborativo en educación superior*. Universidad de Sevilla.

Campos-Céspedes, J. (2021). Reflexiones y experiencias educativas para la innovación. *Innovaciones Educativas*, *4*(2), 1-14.

Cárdenas, F., & Villalobos, R. (2024). *Tutoría y acompañamiento académico en entornos semipresenciales*. Editorial Universitaria.

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

Chiavenato, I. (2020). *Gestión del talento humano*. McGraw-Hill.

Coll, C., & Monereo, C. (2014). *Psicología de la educación y procesos de aprendizaje*. Morata.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial Morata.

De Villiers, M. R. (2006). *A learning theory approach to support outcomes-based e-learning*. Pretoria.

Delgado, R., & Pérez, S. (2019). Evaluación formativa y claridad en criterios: impacto en la motivación y desempeño estudiantil. *Educación y Pedagogía*, *31*(78), 101-118.

Di Carlo, E. (2018). *Historia, fundamentos y epistemología del Trabajo Social*. Universidad Nacional de La Plata.

Díaz-Barriga, Á. (2020). *El currículo como praxis: desafíos de la educación contemporánea*. Paidós.

Duschl, R., & Bybee, R. (2014). *Planning and coherence in science education*. Sense Publishers.

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

Escartín, M. J. (2015). *Fundamentos históricos y ético-políticos del Trabajo Social*. Editorial Síntesis.

European Consortium for Accreditation in Higher Education. (2018). *Learning Outcomes in Quality Assurance and Accreditation. Principles and Practices*.

Fernández, R. (2022). Autonomía y metacognición en estudiantes universitarios: indicadores de progreso académico. *Revista de Innovación Educativa*, *25*(1), 77-91.

Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.

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

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

García, L., Torres, M., & Ramírez, J. (2022). Estrategias de planificación escalonada para proyectos grupales en educación superior. *Revista de Innovación Educativa*, *15*(3), 77-92.

García, M., & Rojas, P. (2022). *Soportes pedagógicos y aprendizaje significativo en educación superior*. Ediciones Académicas.

González, M., & Fernández, L. (2017). Evaluación de competencias en educación superior: prácticas y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *73*(2), 25-40.

González, M., & Fernández, R. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos en educación superior: Un enfoque práctico*. Síntesis.

González-López, C. (2024). Rúbricas como herramienta de evaluación de proyectos profesionales: validez y fiabilidad. *Educación y Futuro*, *46*(1), 33-50.

Hargreaves, A. (2019). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.

Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences*, *9*(4), 276. https://doi.org/10.3390/educsci9040276

Hernández, L., & Medina, V. (2023). *Recursos didácticos contextualizados: Estrategias para la educación semipresencial*. Universidad Central.

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

Ibarra-Sáiz, M. S. (2024). Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en educación superior. *Educación XX1*, *27*(1), 101-125.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1.ª ed. colombiana). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Kuhn, D. (2019). *Educación y pensamiento crítico: Estrategias para el desarrollo de la argumentación*. Paidós.

Lara, K. L. T. (2021). Técnicas e instrumentos de evaluación como herramienta para la formación universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(2), 415-432.

López, A., & Martínez, J. (2023). Entornos virtuales para la colaboración y retroalimentación en educación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, *91*(3), 77-95.

Martínez, L., & Pérez, R. (2018). *Metodologías activas en ciencias sociales: Estudios de caso y experiencias*. Ediciones Abya-Yala.

Martínez, M. (2019). Interdisciplinariedad y formación profesional en Trabajo Social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, *17*(3), 45-62.

Martínez, M. E., & Gómez, V. (2025). Active learning strategies: evidence-based approaches. *Teaching & Learning Review*, *4*(1), 43-54.

Martínez-Sierra, J. (2023). Evaluación de la dimensión ética en la formación profesional. *Revista Latinoamericana de Educación y Ética*, *15*(2), 88-104.

Mera-Rodríguez, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de reflexión crítica y participativa. *ReHuSo*, *4*(1), 1-13.

Micallef, B. (2025). The role of lecturers as agents of change in higher education. *Frontiers in Education*, *10*, 1-12.

Montes, A. (2023). Transparencia y trazabilidad en la evaluación universitaria: fundamentos y prácticas. *Revista de Pedagogía Contemporánea*, *37*(1), 11-29.

Morin, E. (2015). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.

Nusche, D. (2008). *Assessment of learning outcomes in higher education: A comparative review of selected practices* (inf. téc.). OECD Education Working Papers.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Education at a glance 2021*. OECD Publishing.

O'Sullivan, M. (2024). Reconceptualising constructive alignment in higher education. *Studies in Higher Education*, *49*(2), 345-361.

Pérez, C. (2023). *Integración de soportes y estrategias en educación superior: Experiencias prácticas*. Fondo Editorial Universitario.

Perrenoud, P. (2018). *Desarrollar la práctica reflexiva en educación*. Graó.

Portela, C. V. (2024). Evaluación innovadora en educación superior: el portafolio como instrumento en aprendizaje-servicio. *Revista Estilos de Aprendizaje*, *17*(2), 58-74.

Ramírez, D., & Torres, S. (2022). *Metodologías y guías para el aprendizaje colaborativo*. Ediciones Pedagógicas.

Rodríguez, A., & Rodríguez, L. (2022). Ética y compromiso en la intervención social. *Revista Iberoamericana de Trabajo Social*, *15*(2), 78-95.

Schön, D. (2018). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

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

Senge, P. M. (2018). *La quinta disciplina en la práctica*. Granica.

Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, *134*(3), 52-59.

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

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

Tardif, M. (2019). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Fondo de Cultura Económica.

Tobón, S. (2017). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones.

Torres, A., & Aguilar, E. (2022). Estrategias núcleo y soportes educativos: Claves para la innovación pedagógica. *Revista de Educación y Desarrollo*, *45*(2), 12-29.

UNEMI. (2023). Malla Curricular de la Carrera de Trabajo Social.

UNEMI. (2024a). *Documento Institucional de Resultados de Aprendizaje UNEMI* (inf. téc.). Dirección de Currículo y Evaluación Académica.

UNEMI. (2024b). Modelo Educativo Institucional.

UNEMI. (2024c). Perfil de egreso de la carrera de Trabajo Social modalidad semipresencial.

UNEMI. (2024d). Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes de la Universidad Estatal de Milagro.

Vega, R., & Martínez, P. (2021). Dinámicas colaborativas y participación en entornos híbridos: un estudio aplicado. *Revista de Tecnología Educativa*, *29*(2), 33-50.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Siglo XXI.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

De la teoría a la práctica: sistematización de innovaciones educativas en Trabajo Social en un contexto universitario (experiencias UNEMI)

Resumen

Experiencias educativas reúne dos capítulos que muestran cómo la sistematización convierte desafíos pedagógicos en oportunidades de mejora en la formación de Trabajo Social. El Capítulo 1, “Voces profesionales: compartiendo experiencias laborales”, reconstruye el simposio organizado por estudiantes de séptimo semestre en la UNEMI, donde la articulación teoría–práctica exigió autogestión, liderazgo, coordinación y comunicación profesional. La experiencia se abordó desde investigación–acción–reflexión, con análisis documental y registros del proceso, evidenciando el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, trabajo colaborativo y aprendizaje activo. El Capítulo 2 profundiza una práctica docente innovadora que responde a la desconexión entre teoría y práctica, transitando de enfoques memorísticos hacia mediación pedagógica, evaluación formativa y escritura docente reflexiva. El texto organiza conceptos, dimensiones e indicadores para interpretar evidencias y valorar impacto, pertinencia y replicabilidad. En conjunto, el libro aporta un referente aplicable para fortalecer identidad profesional, pensamiento crítico y coherencia entre currículo, evaluación y experiencia situada.

Palabras claves: Sistematización; Trabajo Social; aprendizaje activo; innovación pedagógica; evaluación formativa.

Abstract

Educational Experiences brings together two chapters that illustrate how systematisation can turn pedagogical challenges into concrete opportunities for improvement in Social Work education. Chapter 1, “Professional Voices: Sharing Work Experiences,” reconstructs a student-led symposium at UNEMI in which seventh-semester Social Work students were required to connect theory and practice through self-management, leadership, coordination, and professional communication. The experience is examined through an action–reflection approach supported by documentary analysis and process records, showing growth in socio-emotional skills, teamwork, and active learning. Chapter 2 presents an innovative teaching practice designed to address the persistent gap between theory and practice by shifting from content transmission and memorisation toward pedagogical mediation, formative assessment, and reflective academic writing. It defines key concepts, analytical dimensions, indicators, and sources to support a rigorous interpretation of evidence, highlighting educational impact and replicability. Overall, the book offers a transferable reference for strengthening professional identity, critical thinking, and constructive alignment among curriculum, assessment, and situated learning.

Keywords : Systematisation; Social Work education; active learning; pedagogical innovation; formative assessment.