INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE:

Perspectivas curriculares y prácticas inclusivas

AUTORÍA
Fernando Patricio Riera Hermida
Paulina Iralda Verzosi Vargas

EDICIONES RISEI

COLECCIÓN:
Sistematización de Experiencias Educativas

Innovación educativa en la formación docente: perspectivas curriculares y prácticas inclusiva

Autores

Fernando Patricio Riera Hermida
Paulina Iralda Verzosi Vargas

© 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: Innovación educativa en la formación docente: perspectivas curriculares y prácticas inclusiva.
Autoría: Fernando Patricio Riera Hermida / Paulina Iralda Verzosi Vargas.
Edición: Primera edición.
Año: 2025.
ISBN: 978-9942-596-81-9.
DOI: https://doi.org/10.63624/risei.book-978-9942-596-81-9

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

Machala — Ecuador, diciembre de 2025.

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

Prólogo

La formación docente atraviesa un periodo de transformaciones profundas que desafían los modos tradicionales de enseñar y aprender. La pandemia marcó un punto de inflexión que aceleró tendencias ya presentes en los sistemas educativos: la virtualización de los procesos formativos, la diversificación de los estudiantes, la ampliación de las brechas socioemocionales y la urgencia de repensar el currículo como un proyecto flexible, situado e inclusivo. En este escenario, innovar ya no es un lujo ni una aspiración idealista: es una responsabilidad pedagógica y ética. La profesión docente requiere nuevas maneras de acompañar, evaluar, planificar y comprender el aprendizaje.

El presente libro, Innovación Educativa en la Formación Docente: Perspectivas Curriculares y Prácticas Inclusivas, emerge precisamente en ese marco de cambio y necesidad. Esta obra reúne dos sistematizaciones desarrolladas en contextos distintos pero atravesadas por desafíos comunes. Su lectura permite comprender cómo la reflexión crítica sobre la práctica, la sensibilidad hacia las realidades de los estudiantes y el compromiso por generar condiciones equitativas de aprendizaje pueden transformar la docencia en un acto profundamente humano e intelectualmente riguroso. Ambas experiencias revelan que innovar no implica únicamente incorporar recursos tecnológicos o diseñar actividades "creativas", sino construir procesos formativos sostenidos en el diálogo, la coherencia curricular, la mediación afectiva y la comprensión profunda de quiénes aprenden y cómo lo hacen.

El primer capítulo sitúa su mirada en la educación superior, específicamente en la formación inicial de docentes de Educación Infantil en modalidad virtual. A través de la sistematización de una experiencia en la asignatura de Teoría, diseño, gestión y evaluación curricular, se analiza una problemática histórica: la brecha entre la teoría curricular y su aplicación en la práctica docente. Este desafío, presente en múltiples programas de formación, adquiere matices particulares en la virtualidad, donde la interacción, la retroalimentación y el acompañamiento requieren formas renovadas de mediación. La autora reconstruye un proceso formativo que involucró a 91 estudiantes y que puso en evidencia la necesidad de fortalecer la autonomía, la reflexión y el diálogo entre pares como condiciones para comprender el currículo no como un documento prescriptivo, sino como una herramienta viva, adaptable y cargada de sentido pedagógico.

El capítulo demuestra que la virtualidad puede convertirse en un escenario fértil para la innovación cuando se entiende como un espacio de construcción colaborativa del conocimiento. El uso intencionado de plataformas como Moodle o Google Meet, el diseño de actividades de análisis de casos, la elaboración de micropropuestas curriculares y el acompañamiento reflexivo permitieron que las futuras docentes transitaran de una comprensión memorística del currículo hacia una interpretación situada y crítica. Este

proceso no estuvo exento de dificultades: algunas estudiantes mostraron resistencia ante los cambios metodológicos, otras expresaron inseguridad al trasladar conceptos teóricos a propuestas concretas y muchas experimentaron la sobrecarga frecuente en los procesos educativos virtuales. Sin embargo, estos desafíos fueron atendidos mediante estrategias de soporte, ajustes didácticos y un trabajo sostenido que fortaleció la identidad profesional de las participantes.

El segundo capítulo se desarrolla en un contexto presencial, marcado por el retorno tras la pandemia. Aquí, la enseñanza del inglés es el punto de partida para reflexionar sobre la inclusión, la diversidad, la empatía y la inteligencia emocional. El autor de esta sistematización vivió de cerca lo que significó volver a las aulas con grupos emocionalmente fracturados, con estudiantes que habían perdido rutinas, hábitos de estudio y confianza en sus propias capacidades. En este escenario, la enseñanza del idioma dejó de ser primordialmente un desafío lingüístico para convertirse en un proceso de reconstrucción humana. Actividades como un picnic en inglés o la preparación de smoothies se transformaron en experiencias vivenciales que articularon vocabulario sencillo, aprendizaje significativo y fortalecimiento socioemocional.

La experiencia demuestra que la diversidad no es un problema por corregir, sino un punto de partida para la creación de prácticas diferenciadas. A través de estrategias flexibles, adaptadas a los distintos niveles de dominio del inglés, el docente logró que todos los estudiantes participaran, incluso aquellos que al inicio se sentían incapaces de expresarse. La inteligencia emocional actuó como columna vertebral del proceso: el acompañamiento empático, la validación del error como parte del aprendizaje y la construcción de un clima seguro y colaborativo permitieron que los estudiantes recuperaran su motivación y desarrollaran confianza en sí mismos. La sistematización evidencia que la inclusión no se limita a modificar tareas, sino a reconocer la dimensión emocional del aprendizaje, escuchar las voces de los estudiantes y permitir que el aula se convierta en un espacio donde se enseña y se aprende desde la humanidad.

Aunque los contextos de ambos capítulos son diferentes, existen puntos de convergencia reveladores. Ambos se sitúan en escenarios atravesados por tensiones contemporáneas: la brecha entre teoría y práctica, la desigualdad en los aprendizajes, la diversidad del estudiantado, las secuelas postpandemia y la necesidad de resignificar el rol docente. Ambos capítulos proponen que la reflexión sistemática sobre la práctica es una vía para construir conocimiento pedagógico riguroso y transformador. Ambos insisten en que la docencia se fortalece cuando quienes enseñan se posicionan como profesionales reflexivos capaces de analizar, documentar, justificar y mejorar sus decisiones pedagógicas.

Otro punto de encuentro radica en la comprensión del currículo o plan de estudios. En la experiencia virtual, el currículo se aborda desde su dimensión teórica y su función orientadora de la práctica educativa. En la experiencia presencial, el currículo se vuelve acción y vivencia: se expresa en actividades que conectan el conocimiento con la vida cotidiana. En ambos casos, el currículo se entiende como un proyecto dinámico que se reinventa en la interacción docente–estudiante, lo que resalta su carácter contextual, flexible y profundamente humano. Ambas sistematizaciones coinciden en que la formación

docente debe propiciar experiencias que permitan vivir el currículo, no solo estudiarlo; interpretarlo, no solo memorizarlo; recrearlo, no solo replicarlo.

Un tercer eje común se relaciona con la inclusión. En el primer capítulo, la inclusión se expresa en el diseño de acompañamientos que atienden diferentes ritmos de aprendizaje y experiencias previas con la virtualidad. En el segundo capítulo, la inclusión se convierte en un principio vital para responder a las brechas afectivas y cognitivas generadas por la pandemia. Los dos textos muestran que la inclusión no puede entenderse como una serie de prácticas aisladas, sino como un enfoque que atraviesa la planificación, la evaluación, la mediación y la convivencia. Incluir es reconocer la diversidad, transformar las prácticas y asumir que cada estudiante tiene derecho a aprender desde sus posibilidades y fortalezas.

Este libro también destaca el valor de la sistematización como herramienta de investigación educativa puesto que, sistematizar implica organizar la experiencia, identificar sus momentos clave, reconstruir su sentido y extraer aprendizajes que puedan ser compartidos. En ambos capítulos, este proceso se realizó a partir de registros, análisis reflexivos, triangulación de fuentes, evaluación de indicadores y fundamentación teórica. La sistematización permitió que los autores reconocieran sus propios procesos de crecimiento, comprendieran los factores que permitieron o dificultaron la innovación y elaboraran una narrativa pedagógica rigurosa y honesta. Este enfoque invita a docentes, investigadores y estudiantes a mirar la práctica como un espacio legítimo de producción de conocimiento.

La lectura de este libro nos recuerda que innovar es, ante todo, un acto de responsabilidad. Responsabilidad con quienes están aprendiendo, con sus emociones, sus ritmos, sus realidades. Responsabilidad con la profesión docente, que exige actualización, pensamiento crítico y sensibilidad ética. Responsabilidad con la comunidad educativa, que se fortalece cuando los proyectos se construyen entre todos. Innovar no es únicamente cambiar metodologías, sino preguntarse por el sentido de lo que hacemos, por la coherencia entre teoría y acción, por la manera en que acompañamos a nuestros estudiantes, por el modo en que gestionamos la complejidad educativa.

Las experiencias aquí presentadas nos muestran que es posible construir prácticas transformadoras en condiciones diversas: con estudiantes universitarios que aprenden en entornos virtuales y con niños que reconstruyen sus vínculos en aulas postpandemia; con recursos digitales y con actividades al aire libre; con análisis de casos curriculares y con dinámicas lúdicas que integran emoción y lenguaje. Ambas experiencias coinciden en que la educación exige creatividad, paciencia, rigor y, sobre todo, una profunda convicción de que cada estudiante puede aprender y que cada docente puede transformar.

Este libro invita a quienes lo leen a explorar estas experiencias no como modelos perfectos, sino como referentes para seguir construyendo caminos de innovación educativa. Esperamos que sus páginas generen preguntas, provocaciones y nuevas ideas; que motiven a docentes y formadores a sistematizar sus propias prácticas; y que contribuyan a fortalecer una cultura educativa donde la reflexión, la inclusión y la sensibilidad curricular sean pilares de la formación docente contemporánea. Con esto, se reafirma la importancia de mirar las prácticas educativas desde una perspectiva integral que reconozca la complejidad, la humanidad y el potencial transformador de la docencia.

En tiempos en los cuales la educación se enfrenta a desafíos inéditos, la innovación se convierte en una esperanza y en un compromiso; por ello, esta obra contribuye a ese compromiso, ofreciendo relatos, fundamentos y reflexiones que invitan a seguir imaginando y construyendo una formación docente más crítica, inclusiva y humana.

Índice general

Prólogo i

1. La enseñanza diferenciada del idioma Inglés desde la inteligencia emocional e inclusión **1**
1.1. Introducción 4
1.1.1. La experiencia que da origen a la sistematización 4
1.1.2. La problemática del aula diversa postpandemia 5
1.1.3. Propósito y sentido de la sistematización 6
1.1.4. Criterios de valor de la experiencia 7
1.1.5. Delimitación del objeto de estudio 8
1.1.6. Hacia una educación empática e inclusiva 9
1.2. Del relato a la fundamentación: educación diferenciada y aprendizaje significativo en tiempos de cambio 10
1.2.1. Principios esenciales de la sistematización 11
1.2.2. Ordenando la riqueza de la experiencia 13
1.2.3. Diseño de indicadores 14
1.2.4. Fundamentos y verificación de indicadores 16
1.2.5. Andamiaje conceptual como soporte a la sistematización 18
1.3. Integración con el Plan de Estudios y el Perfil Formativo 19
1.3.1. Definición de competencias del perfil 20
1.3.2. Resultados de aprendizajes vinculados 21
1.3.3. Actividades y evidencias en la formación diferenciada 23
1.3.4. Reflexión sobre la alineación al plan de estudios 26
1.3.5. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera 28
1.4. Estrategias y Relaciones 29
1.4.1. Estrategias de Núcleo 30
1.4.2. Estrategias de soporte aplicadas 32
1.4.3. Estrategias de contingencias desplegadas 34
1.4.4. Arquitectura del ecosistema estratégico 35
1.4.5. Justificación del logro de las competencias 37
1.5. Camino a la Evaluación 39
1.5.1. Instrumentos de evaluación utilizados 39
1.5.2. Análisis preliminar de evidencias 40
1.5.3. Reflexión sobre la validez, sesgos y factibilidad 41
1.5.4. Huellas de un aprendizaje compartido 42
1.6. Transición Hacía la Reflexión Conclusiva 43
1.6.1. Análisis reflexivo de la experiencia 44

2. Articulación teórico - práctica y currículo en la formación docente inicial en entornos virtuales **50**
2.1. Introducción 53

2.1.1. Sistematizando experiencia educativa en la formación virtual . . . 53
2.1.2. La tensión entre teoría y práctica 54
2.1.3. Relevancia de esta sistematización 55
2.1.4. Elementos diferenciadores de la experiencia 56
2.1.5. Límites y enfoque del estudio 57
2.1.6. Aprendizajes transferibles 57
2.2. Referentes Pedagógicos y Operativos Orientadores de la Sistematización . 58
2.2.1. Referentes Pedagógicos y Operativos Orientadores de la Sistematización 58
2.2.2. Pilares de la sistematización 59
2.2.3. Categorización analítica 61
2.2.4. Parámetros de evaluación 62
2.2.5. Estrategias de validación 64
2.2.6. Justificación teórica de los referentes orientadores 65
2.3. Alineación Curricular de la Experiencia Educativa: Vinculación entre Competencias, Resultados de Aprendizaje y Perfil Profesional 66
2.3.1. Caracterización de competencias del perfil 67
2.3.2. Resultados de aprendizajes vinculados 69
2.3.3. Actividades y evidencias 70
2.3.4. Reflexión sobre la alineación curricular 72
2.3.5. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera 74
2.4. Implementación de Estrategias Didácticas 75
2.4.1. Del plan al impacto: el corazón de la experiencia 76
2.4.2. Sostener para transformar: el papel del soporte en la experiencia . 77
2.4.3. Despliegue adaptativo: estrategias para enfrentar lo imprevisto . . 79
2.4.4. Estrategias en red: arquitectura de una experiencia transformadora 81
2.4.5. Competencias en contexto: cómo las estrategias impulsaron el perfil profesional 83
2.5. Transición a la Evaluación 84
2.5.1. Técnicas de evaluación implementadas 85
2.5.2. El valor de los datos en la evaluación de la experiencia 86
2.5.3. Reflexiones sobre la Validez y Limitaciones de la Evaluación . . . 88
2.5.4. Lecciones curriculares y metodologías aprendidas 89
2.6. Reflexión Crítica y Transferencia de Conocimiento 90
2.6.1. Entre logros y desafíos: una mirada crítica a la innovación educativa 90

1

La enseñanza diferenciada del idioma Inglés desde la inteligencia emocional e inclusión

Fernando Patricio Riera Hermida [1]

La experiencia docente post pandemia reveló que enseñar inglés no solo representaba transmitir contenidos lingüísticos, sino que implicaba reconstruir vínculos emocionales y sociales debilitados por el aislamiento. La diversidad de ritmos y niveles exigieron estrategias diferenciadas, inclusivas y empáticas. Actividades vivenciales, como el "picnic en inglés", demostraron que el aprendizaje significativo surge cuando el idioma se convierte en puente de confianza y colaboración. Las limitaciones materiales y las desigualdades reforzaron la necesidad de una pedagogía flexible y humana. Por ello, esta sistematización visibiliza cómo la educación emocional y diferenciada fortalece la participación, la autoestima y el bienestar en el aula .

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

Índice

1.1. Introducción **4**

1.1.1. La experiencia que da origen a la sistematización 4

1.1.2. La problemática del aula diversa postpandemia 5

1.1.3. Propósito y sentido de la sistematización 6

1.1.4. Criterios de valor de la experiencia 7

1.1.5. Delimitación del objeto de estudio 8

1.1.6. Hacia una educación empática e inclusiva 9

1.2. Del relato a la fundamentación: educación diferenciada y aprendizaje significativo en tiempos de cambio **10**

1.2.1. Principios esenciales de la sistematización 11

1.2.2. Ordenando la riqueza de la experiencia 13

1.2.3. Diseño de indicadores 14

1.2.4. Fundamentos y verificación de indicadores 16

1.2.5. Andamiaje conceptual como soporte a la sistematización 18

1.3. Integración con el Plan de Estudios y el Perfil Formativo **19**

1.3.1. Definición de competencias del perfil 20

1.3.2. Resultados de aprendizajes vinculados 21

1.3.3. Actividades y evidencias en la formación diferenciada 23

1.3.4. Reflexión sobre la alineación al plan de estudios 26

1.3.5. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera 28

1.4. Estrategias y Relaciones **29**

1.4.1. Estrategias de Núcleo 30

1.4.2. Estrategias de soporte aplicadas 32

1.4.3. Estrategias de contingencias desplegadas 34

1.4.4. Arquitectura del ecosistema estratégico 35

1.4.5. Justificación del logro de las competencias 37

1.5. Camino a la Evaluación **39**

1.5.1. Instrumentos de evaluación utilizados 39
1.5.2. Análisis preliminar de evidencias 40
1.5.3. Reflexión sobre la validez, sesgos y factibilidad 41
1.5.4. Huellas de un aprendizaje compartido 42
1.6. Transición Hacía la Reflexión Conclusiva 43
1.6.1. Análisis reflexivo de la experiencia 44

1.1. Introducción

1.1.1. La experiencia que da origen a la sistematización

Esta experiencia se desarrolló en una institución educativa reconocida por su ambiente cálido, empático y profundamente humano. Tras el retorno a la presencialidad después del confinamiento por la pandemia, la escuela enfrentaba el desafío de reconstruir los lazos emocionales y sociales que habían sido debilitados por la distancia. En este contexto, mi labor como docente de inglés adquirió un nuevo significado: enseñar desde la sensibilidad y la inclusión, promoviendo que cada estudiante se sintiera capaz de participar, aprender y disfrutar del proceso.

El grupo con el que trabajé pertenecía a los niveles de educación elemental y media, conformado por estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, intereses y niveles de dominio del idioma inglés. Algunos mostraban entusiasmo por aprender, mientras que otros manifestaban ansiedad o desinterés, producto de las brechas educativas generadas durante el aislamiento. Esta diversidad me llevó a diseñar propuestas pedagógicas diferenciadas, centradas en el desarrollo de vocabulario básico, estructuras gramaticales simples y comprensión de textos cercanos a su realidad.

Recuerdo con especial cariño una actividad realizada durante las primeras semanas de clase: un picnic en inglés en el patio de la escuela. Cada estudiante trajo una fruta y aprendimos juntos a nombrarlas, describir sus colores y compartirlas usando expresiones sencillas como *"This is an apple"* o *"I like bananas."* Lo que comenzó como un ejercicio de vocabulario se transformó en una experiencia de alegría y conexión. Los estudiantes reían, se ayudaban entre ellos y, sin darse cuenta, estaban aprendiendo inglés de manera natural y emocionalmente significativa. Desde ese día comprendí que mi tarea no era solo enseñar estructuras gramaticales, sino también crear experiencias vivas de aprendizaje, donde el idioma fuera un puente hacia la colaboración y la confianza.

Entre las condiciones que favorecieron esta experiencia se destacó el clima institucional de respeto y apoyo emocional, que permitió implementar actividades colaborativas y proyectos vivenciales. La escuela promueve la inteligencia emocional y el acompañamiento cercano, valores que coincidían con mi visión de una educación inclusiva. No obstante, también existieron limitaciones: las diferencias marcadas en el nivel de inglés, la falta de materiales didácticos suficientes y la necesidad de equilibrar la enseñanza del idioma con la contención emocional de los estudiantes. Estas dificultades, lejos de des-

motivar, reforzaron la importancia de una pedagogía flexible y humana que se adapte a las realidades del aula.

Este contexto resulta fundamental para comprender que la enseñanza del inglés, en este escenario, trasciende los contenidos lingüísticos. Se convierte en un proceso de reconstrucción humana donde aprender un idioma es también aprender a convivir, a expresarse y a sanar juntos. Así, la experiencia sentó las bases para una práctica docente que integra emoción, participación y aprendizaje significativo, dando origen al proceso de sistematización que se presenta en este capítulo, orientado a reflexionar sobre cómo la educación diferenciada puede fortalecer la inclusión y el bienestar en el aula.

1.1.2. La problemática del aula diversa postpandemia

El principal problema que enfrenté como docente de inglés fue la desigualdad en los niveles de aprendizaje de mis estudiantes después del retorno a la presencialidad. Mientras algunos habían mantenido contacto con el idioma a través de plataformas o clases virtuales, otros apenas recordaban estructuras básicas o mostraban desinterés, pues la pandemia había debilitado sus hábitos de estudio y su confianza. Esta brecha se convertía en un obstáculo para avanzar en el desarrollo de las destrezas lingüísticas, generando una sensación de frustración tanto en los alumnos como en mí mismo como educador.

La situación se hizo evidente desde las primeras clases: al proponer ejercicios sencillos de *listening o speaking*, algunos estudiantes participaban con entusiasmo, pero otros se quedaban en silencio, temerosos de equivocarse. Este comportamiento, más que una dificultad lingüística, era un reflejo de la pérdida de seguridad emocional y la falta de sentido de pertenencia que muchos traían consigo. Como afirma Goleman (2020), el aprendizaje significativo requiere de un clima emocional positivo, pues solo cuando el estudiante se siente comprendido y valorado puede arriesgarse a aprender.

Esta realidad me llevó a cuestionarme cómo enseñar inglés sin excluir, cómo lograr que todos pudieran participar, aun cuando sus conocimientos fueran distintos. Las planificaciones tradicionales, centradas en contenidos uniformes, resultaban insuficientes. Era necesario diseñar actividades diferenciadas e inclusivas, donde cada estudiante encontrara una forma de aportar: desde aprender vocabulario básico hasta crear pequeños proyectos colaborativos que integraran lo aprendido con experiencias cotidianas.

De no haberse atendido este problema, muchos estudiantes habrían continuado sintiéndose rezagados o incapaces de aprender inglés, reforzando la idea de que el idioma es

solo para algunos "más inteligentes" o con más recursos. Esta percepción podría haber generado desmotivación, desinterés e incluso ausentismo, afectando no solo el rendimiento académico, sino también la autoestima de los niños y adolescentes. A nivel docente, continuar con prácticas homogéneas habría significado renunciar a la posibilidad de construir una educación verdaderamente inclusiva y emocionalmente consciente.

Recuerdo una clase en la que pedí a los estudiantes formar oraciones simples para describir su día. Mientras algunos escribían con soltura, otros permanecían mirando la hoja en blanco. Una niña, con voz baja, me dijo: "Profe, yo no sé nada de inglés." En lugar de corregirla, le propuse que dibujara su rutina y luego, entre todos, la ayudamos a ponerle palabras. Esa actividad despertó sonrisas, risas y cooperación: los más avanzados guiaban a los demás, y todos lograron construir frases sencillas como *"I wake up at six"* o *"I go to school."* Esa escena me recordó que la inclusión comienza cuando el aula se convierte en un espacio donde todos pueden intentarlo, sin miedo al error.

En síntesis, el problema que dio origen a esta experiencia fue la brecha en los niveles de aprendizaje y la pérdida de seguridad emocional de los estudiantes tras la pandemia, lo cual afectaba directamente su participación y progreso en el aprendizaje del inglés. Esta situación reveló la urgencia de aplicar estrategias de educación diferenciada y emocionalmente inteligente, capaces de adaptar la enseñanza a la diversidad real del aula. Reconocer este desafío se convirtió en el punto de partida para diseñar proyectos inclusivos que promuevan el aprendizaje del idioma desde la experiencia, la emoción y la colaboración.

1.1.3. Propósito y sentido de la sistematización

El propósito de esta sistematización es reflexionar sobre las estrategias de enseñanza diferenciada e inclusiva implementadas en la clase de inglés para reconstruir la participación, la confianza y la motivación de los estudiantes en el periodo posterior a la pandemia. A través de esta experiencia, se busca comprender cómo la incorporación de actividades vivenciales, colaborativas y emocionalmente significativas puede favorecer la integración de todos los estudiantes, incluso de aquellos con mayores dificultades lingüísticas.

Más allá de documentar una práctica pedagógica, esta sistematización pretende reconocer la importancia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje del inglés y su impacto en la convivencia del aula. El análisis se orienta a valorar cómo una enseñanza basada en la empatía, la creatividad y la flexibilidad puede generar experiencias de aprendizaje memorables, en las que cada estudiante se sienta capaz de participar y aportar.

De acuerdo con Jara (2018), sistematizar una experiencia educativa no consiste solo en narrarla, sino en extraer de ella aprendizajes que puedan transformar la práctica y servir de referencia a otros docentes. En esa línea, esta experiencia se sustenta en los principios de la educación diferenciada (Tomlinson, 2017), el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) y la educación emocional (Goleman, 2020). Estos marcos conceptuales convergen en una idea común: no todos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo, y el rol del docente consiste en ofrecer múltiples vías para acceder al conocimiento.

Desde esta perspectiva, la enseñanza del inglés deja de centrarse exclusivamente en el dominio gramatical para convertirse en un proceso de descubrimiento, cooperación y construcción de sentido. La sistematización, por tanto, busca visibilizar buenas prácticas inclusivas y ofrecer herramientas reales que otros docentes puedan adaptar a sus contextos. Asimismo, pretende generar reflexión sobre la necesidad de humanizar la enseñanza del inglés, especialmente en contextos donde las brechas de aprendizaje y las secuelas emocionales postpandemia aún son evidentes. Como afirma Schön (1992), la práctica docente se fortalece cuando el educador se reconoce como un profesional reflexivo, capaz de aprender de su propia experiencia.

1.1.4. Criterios de valor de la experiencia

El valor principal de esta experiencia radica en su carácter humano e inclusivo: una propuesta pedagógica que reconoce las emociones, la diversidad y la participación como pilares esenciales del aprendizaje del inglés. Más que un conjunto de actividades didácticas, esta práctica representa un proceso de reconstrucción de vínculos tras la pandemia, donde el idioma se convierte en una herramienta para fortalecer la convivencia, la autoestima y el trabajo colaborativo.

Lo innovador de esta experiencia reside en haber transformado las clases de inglés en espacios de aprendizaje vivencial y emocionalmente significativo, alejándolas del enfoque tradicional basado en la memorización. Mediante proyectos como el picnic en inglés, la limpieza del parque o la preparación de smoothies con frutas del entorno, se propuso un aprendizaje integrado, donde la lengua extranjera se relaciona con la vida cotidiana y con los valores comunitarios. Esta forma de enseñanza coincide con los principios del enfoque CLIL *(Content and Language Integrated Learning)*, y PBL *(Project Based Learning)* que promueven la construcción del conocimiento a través de la práctica contextualizada (Coyle et al., 2010)

Por su parte, la metodología incorpora elementos de la educación diferenciada (Tomlinson, 2017), adaptando contenidos y estrategias para atender la diversidad del aula. El valor añadido está en reconocer que el aprendizaje del inglés no debe ser homogéneo, sino una experiencia flexible y humana que dé voz a todos los estudiantes. En una de las sesiones, por ejemplo, un estudiante expresó con entusiasmo: *"Teacher, ahora sí siento que sé inglés, porque puedo participar y todos me entienden"*. Aunque como docente sé que su nivel comunicativo aún es incipiente, su afirmación refleja algo mucho más profundo: el sentimiento de inclusión, de pertenencia y de confianza en su propio proceso de aprendizaje. Esa emoción genuina valida la esencia de esta metodología, que prioriza el vínculo afectivo como punto de partida para el desarrollo real de las competencias lingüísticas.

Uno de los principales impactos de esta experiencia fue la mejora en la confianza y la participación de los estudiantes. Aquellos que al inicio se mostraban retraídos comenzaron a expresarse con mayor seguridad, incluso utilizando frases cortas o gestos acompañados de palabras en inglés. La motivación aumentó visiblemente: los niños esperaban las clases con entusiasmo, se involucraban en los proyectos y mostraban orgullo al compartir sus logros.

El clima del aula cambió significativamente: los estudiantes aprendieron a escuchar, ayudar y valorar las diferencias, fortaleciendo tanto sus habilidades lingüísticas como sus competencias socioemocionales. Como señala Goleman (2020), el aprendizaje emocional y el académico se refuerzan mutuamente, y un aula empática se convierte en el entorno ideal para el desarrollo integral del estudiante. Aunque esta experiencia surgió en un contexto particular (una escuela que prioriza la inteligencia emocional), su enfoque resulta transferible a cualquier institución educativa. Los principios que la sustentan (flexibilidad, empatía, trabajo en equipo y contextualización) pueden adaptarse a diferentes niveles y entornos. En palabras de Stenhouse (1987), una práctica educativa adquiere verdadero valor cuando puede convertirse en un recurso para otros docentes y comunidades de aprendizaje.

1.1.5. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta sistematización es la experiencia de enseñanza diferenciada e inclusiva en el área de inglés, desarrollada con estudiantes de educación elemental y media en el periodo posterior a la pandemia. Esta práctica se orientó a reconstruir los vínculos emocionales y sociales dentro del aula, promoviendo el aprendizaje del idioma

a través de proyectos vivenciales y actividades colaborativas que permitieran la participación de todos los estudiantes, independientemente de su nivel de dominio lingüístico.

El foco principal se centra en las estrategias pedagógicas implementadas para atender la diversidad del aula y en el impacto emocional y participativo que estas generaron en los estudiantes. No se busca evaluar los resultados académicos a largo plazo, sino comprender el proceso inmediato de transformación que ocurrió en el aula: cómo los estudiantes pasaron de la inseguridad al entusiasmo, y cómo la práctica docente se adaptó para ofrecer múltiples formas de aprender y expresarse.

La delimitación temporal corresponde al año lectivo posterior al retorno a la presencialidad, momento en el que se evidenciaron las mayores brechas de aprendizaje y desconexión emocional derivadas del confinamiento. El alcance de esta sistematización se limita a las experiencias y evidencias surgidas durante este periodo: registros de clase, proyectos ejecutados, reflexiones docentes y observaciones directas sobre la participación y motivación del grupo.

Esta delimitación responde a la intención de analizar el núcleo humano y pedagógico del proceso, más que sus efectos institucionales. Se opta por centrarse en el periodo postpandemia porque representa un punto de inflexión en la vida educativa: un tiempo donde las emociones, la resiliencia y la necesidad de inclusión marcaron la dinámica escolar. Como recuerda Jara (2018), todo objeto de estudio debe definirse con claridad para garantizar la coherencia del análisis y evitar la dispersión.

El objeto de estudio queda delimitado como la implementación de estrategias de enseñanza diferenciada e inclusiva en clases de inglés durante el periodo postpandemia, enfocadas en fortalecer la participación y la confianza de los estudiantes. Esta delimitación establece el marco que orientará el desarrollo del capítulo, asegurando coherencia entre el contexto, el problema, el propósito y los criterios de valor analizados.

1.1.6. Hacia una educación empática e inclusiva

Esta sistematización se propone no solo como una memoria pedagógica, sino como una reflexión sobre la capacidad transformadora de la docencia cuando se ejerce con empatía, creatividad y sentido comunitario. Por ello, los capítulos siguientes profundizarán en los procesos, estrategias y aprendizajes derivados de esta experiencia, con el propósito de aportar al debate sobre la educación postpandemia y ofrecer referentes prácticos para otros docentes que buscan enseñar desde la emoción y la inclusión.

1.2. Del relato a la fundamentación: educación diferenciada y aprendizaje significativo en tiempos de cambio

En la primera parte de este capítulo se presentó la experiencia desde una mirada narrativa y reflexiva. Se describió el contexto de una escuela acogedora que, tras la pandemia, buscó reconstruir los lazos emocionales y sociales entre sus estudiantes. Se explicó cómo, desde el área de inglés, surgió la necesidad de adaptar la enseñanza a distintos niveles de aprendizaje y estados emocionales, transformando las clases en espacios inclusivos, afectivos y participativos. En esta primera sección también se detallaron los problemas derivados de la desigualdad en los aprendizajes, el propósito de promover estrategias diferenciadas e integradoras, los criterios que hacen valiosa la experiencia y la delimitación de su objeto de estudio. Este recorrido permitió construir una introducción coherente y significativa, en la que se argumentó por qué esta práctica docente merece ser sistematizada y compartida como una experiencia de aprendizaje transformadora.

A partir de este punto, el capítulo adopta un nuevo registro. Dejamos atrás el relato vivencial para avanzar hacia la fundamentación conceptual, metodológica y operativa de la experiencia. Este movimiento implica identificar los conceptos que estructuran y orientan la práctica, formular dimensiones de análisis que permitan organizar su complejidad, derivar indicadores observables que evidencien los aprendizajes, y establecer fuentes y métodos de verificación que otorguen validez al proceso. En otras palabras, se abre un diálogo explícito entre la experiencia y la teoría, mostrando cómo los principios de la educación diferenciada, la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo se concretan en acciones pedagógicas reales dentro del aula.

De este modo, la sistematización avanza de la vivencia al análisis, asegurando que el relato no quede en un testimonio personal, sino que se sostenga en un marco teórico sólido y transferible, capaz de aportar al campo de la educación inclusiva. Este nuevo tramo del capítulo permitirá comprender, desde una perspectiva académica, cómo una práctica pedagógica basada en la empatía, la flexibilidad y la participación puede convertirse en conocimiento profesional compartido.

1.2.1. Principios esenciales de la sistematización

La experiencia de enseñanza diferenciada e inclusiva del inglés en contextos educativos posteriores a la pandemia constituye un escenario fértil para analizar cómo los enfoques pedagógicos contemporáneos dialogan con las necesidades emocionales, cognitivas y socioculturales del estudiantado. En este marco, emergen cuatro conceptos estructurantes que orientan tanto la interpretación como la sistematización de la práctica: (i) educación diferenciada, (ii) inteligencia emocional, (iii) aprendizaje significativo y (iv) participación inclusiva. Cada uno de estos ejes conceptuales no solo sustenta la intencionalidad pedagógica del proceso, sino que también otorga coherencia teórica y profundidad humana a las experiencias vivenciales desarrolladas, tales como actividades de convivencia (picnic), acciones comunitarias (limpieza del parque) y dinámicas culinarias colaborativas (elaboración de smoothies).

En primer lugar, la *educación diferenciada* se configura como un principio esencial para abordar la heterogeneidad que caracteriza a los grupos actuales de aprendizaje, especialmente tras los efectos académicos y socioemocionales de la educación remota. De acuerdo con Tomlinson (2017), diferenciar implica reconocer que los estudiantes poseen ritmos, estilos y modos de aprender diversos, lo que exige del docente la capacidad de ofrecer múltiples vías de acceso, procesamiento y expresión del conocimiento. En la práctica pedagógica descrita, este enfoque se concretó en la adaptación sistemática del vocabulario, la diversificación de los materiales didácticos y el ajuste de los niveles de complejidad lingüística. Tales adecuaciones permitieron que todos los estudiantes, independientemente de su dominio previo del inglés, pudieran participar activamente en las actividades, desarrollar competencias comunicativas básicas y experimentar una sensación de logro académico.

La *inteligencia emocional* ocupó un lugar transversal y decisivo en la planificación y ejecución de las experiencias educativas. Siguiendo los postulados de Goleman (2020), gestionar de manera adecuada las emociones en el aula no solo potencia la motivación intrínseca y el clima escolar positivo, sino que también favorece el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para la vida democrática. En el contexto posterior a la pandemia —marcado por inseguridades, frustraciones acumuladas y dificultades de socialización—, trabajar la autorregulación emocional, la empatía y la escucha activa se volvió indispensable. La creación de un ambiente seguro, donde el error se entendiera no como un indicador de fracaso, sino como un recurso para

avanzar en el proceso de aprendizaje, permitió fortalecer la confianza del estudiantado, fomentar el respeto mutuo y consolidar relaciones pedagógicas basadas en el acompañamiento afectivo.

El *aprendizaje significativo*, tal como lo plantea Ausubel (2002), proporcionó el marco epistemológico para conectar los contenidos lingüísticos con las experiencias reales del alumnado. En lugar de enseñar el idioma desde una perspectiva meramente memorística o gramatical, se optó por diseñar actividades donde el inglés adquiriera un sentido práctico, emocional y contextualizado. Así, expresiones como "*Let's clean the park" o "We make a smoothie*" dejaron de ser simples estructuras lingüísticas y se transformaron en prácticas vivenciales que articulaban acción, emoción y colaboración. Esta aproximación permitió no solo mejorar la retención del nuevo vocabulario, sino también promover una comprensión más profunda del idioma como herramienta de interacción social y como vehículo para la construcción de significados compartidos.

Finalmente, la *participación inclusiva* se configuró como el eje articulador que dio sentido integral a la experiencia pedagógica. A partir de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Center for Applied Special Technology (CAST), 2018), se promovieron múltiples formas de participación, representación y expresión, valorando la diversidad no como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer las dinámicas de aula. Este enfoque garantizó que todos los estudiantes—desde quienes se expresaban verbalmente con mayor solidez hasta aquellos que recurrían a gestos, dibujos o movimientos corporales—encontraran un espacio legítimo de participación. Cada proyecto implementado se convirtió, así, en un escenario de construcción de comunidad, fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de la autonomía. La experiencia demostró que, cuando se brindan condiciones adecuadas de accesibilidad y acompañamiento, todos los estudiantes tienen la capacidad de aprender y, a la vez, enseñar algo significativo a sus pares.

En síntesis, los cuatro conceptos estructurantes analizados no solo orientan la comprensión del proceso pedagógico, sino que también revelan su coherencia interna y su carácter transformador. La educación diferenciada permitió atender la diversidad; la inteligencia emocional proporcionó el soporte afectivo necesario; el aprendizaje significativo otorgó sentido contextual y vivencial; y la participación inclusiva garantizó que todos los estudiantes formaran parte activa de la experiencia. Estos ejes se constituyen, por tanto, en la base conceptual y vivencial que orienta la sistematización de la práctica y permitirán construir dimensiones de análisis capaces de abarcar los niveles pedagógico, emocional e

institucional de la experiencia. De este modo, se asegura una interpretación integral, rigurosa y coherente del proceso educativo vivido, enmarcado en los desafíos y oportunidades de la enseñanza del inglés en la etapa postpandemia.

1.2.2. Ordenando la riqueza de la experiencia

A partir de los principios esenciales definidos en la sección anterior, esta experiencia se organiza en tres dimensiones principales: (i) pedagógica, (ii) emocional e (iii) institucional. Estas dimensiones permiten comprender la práctica desde distintos planos de análisis, articulando la acción docente, el clima afectivo del aula y el respaldo del entorno educativo. Como señalan Flick (2014) y Jara (2018), las dimensiones son herramientas que ayudan a ordenar la complejidad de la práctica y traducirla en un lenguaje comunicable y transferible.

La *dimensión pedagógica* se refiere a las estrategias de enseñanza diferenciada implementadas para garantizar que todos los estudiantes participen activamente en las clases de inglés. Incluye el diseño de proyectos vivenciales (como el picnic, la limpieza del parque o la elaboración de smoothies) donde los estudiantes aplicaron vocabulario y estructuras básicas de forma práctica. Esta dimensión también abarca la planificación flexible, el uso de recursos visuales y la adaptación de actividades según los distintos niveles de comprensión. Siguiendo a Tomlinson (2017), esta dimensión refleja la convicción de que no se enseña un idioma, sino a personas diversas que aprenden a su propio ritmo.

La *dimensión emocional* engloba los procesos de acompañamiento afectivo, motivación y desarrollo de la inteligencia emocional dentro del aula. Desde la mirada de Goleman (2020), las emociones son el punto de partida del aprendizaje; por ello, esta dimensión se centra en el fortalecimiento de la autoestima, la empatía y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Se evidenció en la creación de espacios seguros donde el error se transformó en oportunidad y la participación se valoró por encima de la perfección lingüística. La emoción fue el hilo conductor que sostuvo el aprendizaje y permitió reconstruir los lazos perdidos durante la pandemia.

La *dimensión institucional* comprende el contexto organizativo y cultural de la escuela, que promueve una educación basada en el respeto, la inclusión y la inteligencia emocional. Esta dimensión incluye el apoyo de los directivos y colegas docentes, quienes facilitaron la implementación de proyectos y actividades integradoras. En línea con Bolívar (2012) y Fullan (2007), el cambio educativo solo se consolida cuando existe un

respaldo institucional coherente con los valores pedagógicos que se promueven en el aula. En esta experiencia, la apertura de la escuela hacia prácticas colaborativas permitió que el aprendizaje del inglés se convirtiera en una experiencia comunitaria y no aislada.

En conjunto, las dimensiones pedagógica, emocional e institucional permiten comprender la experiencia de enseñanza del inglés como un proceso integral. No se trata solo de la transmisión de conocimientos lingüísticos, sino de un modelo educativo que une emoción, inclusión y comunidad para generar aprendizajes con sentido humano y social.

1.2.3. Diseño de indicadores

En la sistematización de experiencias educativas, los indicadores constituyen herramientas clave para observar, medir y valorar los cambios que emergen en la práctica pedagógica. Flick (2014) los concibe como unidades observables de significado que permiten traducir conceptos teóricos en evidencias empíricas, favoreciendo la comprensión de la efectividad y coherencia de las experiencias, además de garantizar su validez y replicabilidad. Martínez Rizo (2010) subraya que los indicadores trascienden su función evaluativa, convirtiéndose en instrumentos de reflexión pedagógica que orientan la toma de decisiones y facilitan la identificación de buenas prácticas. En este sentido, la definición de parámetros de medición exige coherencia con las dimensiones previamente establecidas y una clara correspondencia entre teoría, práctica y evidencia. Otros autores, como Stake (1995) y Patton (2008), destacan la importancia de diseñar indicadores que integren tanto criterios cualitativos como cuantitativos, mientras que Guba y Lincoln (1989) enfatizan su papel en procesos de evaluación participativa y contextualizada.

Para la dimensión pedagógica se definieron tres indicadores principales que permiten observar el desarrollo de la enseñanza diferenciada en las clases de inglés:

- Los estudiantes participan activamente en actividades vivenciales (como el picnic, la limpieza del parque o la elaboración de smoothies), utilizando vocabulario y estructuras básicas del idioma.
- Los estudiantes evidencian progresos en la comprensión y el uso de expresiones cotidianas, en correspondencia con su nivel de dominio.
- El docente ajusta estrategias, recursos y materiales didácticos según las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada grupo.

Estos indicadores evidencian el proceso de transformación pedagógica hacia una enseñanza más flexible e inclusiva.

De acuerdo con Tomlinson (2017), la diferenciación efectiva se observa cuando el aprendizaje deja de ser homogéneo y se adapta al potencial de cada estudiante. En esta experiencia, los indicadores pedagógicos reflejan el tránsito desde una enseñanza centrada en contenidos hacia una metodología basada en la participación y la vivencia.

Para la *dimensión emocional* se definieron tres indicadores esenciales:

- Los estudiantes manifiestan mayor confianza y seguridad para expresarse en inglés, aunque sea con frases cortas o gestos.
- Se evidencia un ambiente emocional positivo, donde predomina la cooperación y el respeto entre compañeros.
- Los estudiantes reconocen sus avances y los de sus compañeros con actitudes de empatía y valoración mutua.

Estos indicadores demuestran que el aula se convirtió en un espacio emocionalmente seguro. De acuerdo con Goleman (2020), el aprendizaje emocional fortalece la disposición cognitiva, ya que un estudiante que se siente aceptado aprende con mayor profundidad. En esta práctica, las expresiones de alegría y confianza en clase fueron tan significativas como los logros lingüísticos.

Para la *dimensión institucional* también se definieron tres indicadores:

- La escuela apoya la implementación de proyectos inclusivos que vinculan el aprendizaje del inglés con experiencias comunitarias.
- Se observa una coherencia entre la visión institucional y la práctica docente, basada en el respeto, la empatía y la diversidad.
- El equipo docente colabora en el desarrollo y socialización de las experiencias, reconociendo su valor para la formación integral.

Estos indicadores muestran que la práctica no fue un esfuerzo aislado, sino parte de una cultura escolar comprometida con la inclusión. En consonancia con Fullan (2007), las innovaciones educativas se consolidan cuando el entorno institucional ofrece respaldo, legitimidad y continuidad.

En conjunto, los indicadores construidos permiten observar la experiencia desde una perspectiva integral. Reflejan cómo la enseñanza del inglés puede convertirse en un proceso que articula aprendizaje, emoción e institucionalidad, demostrando que la verdadera innovación surge cuando la escuela enseña con el corazón y la mente a la vez.

1.2.4. Fundamentos y verificación de indicadores

Un recurso esencial para garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos está representado en la verificación de indicadores, gracias a que otorgan veracidad a la información, (Santa Cruz Terán et al., 2022). Jara (2018) sostiene que las evidencias son el soporte que fundamenta la interpretación de los aprendizajes y facilita la comprensión de las transformaciones individuales e institucionales. Por su parte, RRodríguez Sabiote et al. (2006) y Yin (2014) destacan que la triangulación de fuentes fortalece la credibilidad de la sistematización En este sentido, para garantizar la validez del análisis de la experiencia, se identificaron las fuentes de información y los métodos de verificación que permitieron contrastar los indicadores establecidos en las dimensiones pedagógica, emocional e institucional. Estas fuentes no solo ofrecen evidencia empírica, sino que también reflejan las voces, emociones y aprendizajes de los participantes, en coherencia con el carácter humanista e inclusivo del proyecto.

En relación con las fuentes de información se destacan:

- **Registros de clase y diarios reflexivos docentes:** permitieron documentar el desarrollo de las actividades, los avances observados en los estudiantes y las adaptaciones realizadas durante el proceso; estos registros funcionaron como una base para analizar la evolución de la práctica y valorar los resultados de las estrategias diferenciadas.

- **Producciones estudiantiles:** incluyeron trabajos escritos, dibujos, frases en inglés, murales colaborativos y evidencias fotográficas de proyectos (por ejemplo, el picnic, la limpieza del parque o la preparación de *smoothies*); estas evidencias aportaron información directa sobre la comprensión de vocabulario, el uso de estructuras básicas y los niveles de participación.

- **Observaciones de aula:** fueron realizadas por la docente y por colegas interesados en la experiencia, ofreciendo una mirada complementaria sobre la dinámica

emocional, el trabajo colaborativo y la respuesta del estudiantado ante actividades inclusivas.

- **Conversaciones y retroalimentaciones con los estudiantes:** durante y después de las actividades, los alumnos compartieron percepciones sobre lo aprendido y sobre cómo se sintieron al participar; estas interacciones aportaron información cualitativa para comprender el impacto socioemocional de la propuesta.

- **Documentos institucionales:** se consideraron planificaciones, informes de seguimiento y lineamientos del área de inglés, los cuales contextualizaron la experiencia dentro del marco pedagógico de la institución.

Para los metodos de verificación se consideraron procedimientos de tipo cualitativo, tales como:

- **Triangulación de fuentes:** se compararon datos provenientes de diversas evidencias (diarios, observaciones y producciones estudiantiles) para asegurar coherencia y confiabilidad del análisis.

- **Análisis reflexivo de la práctica:** se revisaron planificaciones y adaptaciones implementadas durante el proceso para identificar logros, desafíos y aprendizajes derivados de la experiencia.

- **Contrastación teórica:** las evidencias empíricas se interpretaron a la luz de los marcos conceptuales de Tomlinson (2017), Goleman (2020) y Ausubel (2002), vinculando la práctica con fundamentos pedagógicos.

- **Validación colaborativa:** colegas revisaron resultados preliminares y aportaron sugerencias para fortalecer la interpretación, favoreciendo la rigurosidad del proceso.

La combinación de estas fuentes y métodos permitió construir una visión integral y verificable de la experiencia. Las evidencias recopiladas confirman que la enseñanza del inglés, cuando se basa en la inclusión, la emoción y la flexibilidad, trasciende la enseñanza del idioma y se convierte en un proceso de desarrollo humano y social. Este enfoque empírico y reflexivo da solidez a la sistematización y prepara el terreno para la integración final de los aprendizajes teóricos y prácticos en la siguiente sección.

1.2.5. Andamiaje conceptual como soporte a la sistematización

La experiencia de enseñanza diferenciada e inclusiva del inglés, surgida en el contexto postpandemia, se apoya en un entramado teórico que articula la educación diferenciada, la inteligencia emocional, el aprendizaje significativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Estos enfoques no solo orientan la comprensión y sistematización de la práctica, sino que aseguran que la propuesta trascienda una vivencia aislada y se fundamente en principios pedagógicos validados y transferibles a otros escenarios educativos. La integración de estos marcos permite fortalecer competencias docentes y responder a la diversidad estudiantil, promoviendo una formación coherente y reflexiva. Investigaciones recientes destacan que la combinación de diferenciación pedagógica y DUA incrementa la equidad y la calidad del aprendizaje (Okuda Benavides & Gómez-Restrepo, 2005; Rodríguez Sabiote et al., 2006; Santa Cruz Terán et al., 2022). En este contexto se definió:

- **Educación diferenciada:** Según Tomlinson (2017), la educación diferenciada parte del reconocimiento de que cada estudiante tiene necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje distintos. El rol del docente consiste en ofrecer múltiples formas de acceso, participación y expresión, asegurando que todos los estudiantes encuentren un punto de entrada al aprendizaje. En la experiencia desarrollada, este principio se materializó en la adaptación de materiales, la flexibilización de actividades y la creación de proyectos vivenciales, permitiendo que cada alumno pudiera aportar desde sus fortalezas.

- **Inteligencia emocional:** Para Goleman (2020), las emociones son la base sobre la cual se construye el aprendizaje significativo. En un contexto postpandemia, donde la inseguridad y el distanciamiento afectivo estaban presentes, la gestión emocional se volvió esencial para reactivar la motivación. La práctica docente se apoyó en el acompañamiento empático, el reconocimiento de las emociones y la construcción de un ambiente de confianza. Esta perspectiva fortaleció la convivencia, redujo la ansiedad ante el error y fomentó una cultura del aula basada en el respeto y la empatía.

- **Aprendizaje significativo:** Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje adquiere sentido cuando los nuevos conocimientos se relacionan con las experiencias previas del estudiante. En este caso, las actividades de aula —como el picnic, la limpieza

del parque o la preparación de smoothies— conectaron el idioma con la vida cotidiana, convirtiendo el inglés en una herramienta para actuar, disfrutar y compartir. Este enfoque permitió que los estudiantes asociaran el aprendizaje con emociones positivas, consolidando la memoria afectiva y lingüística.

- **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** El marco del DUA propuesto por Center for Applied Special Technology (CAST) (2018), refuerza la idea de ofrecer múltiples medios de representación, acción y compromiso para garantizar la inclusión. Este modelo se evidenció en la diversidad de estrategias utilizadas: recursos visuales, juegos, actividades colaborativas y trabajo en espacios abiertos. La enseñanza del inglés se convirtió en un escenario donde todos los estudiantes podían participar, independientemente de sus habilidades lingüísticas, cognitivas o emocionales.

La articulación de estos enfoques configura una propuesta pedagógica integral que combina el conocimiento científico con la sensibilidad humana. La educación diferenciada aporta la estructura, la inteligencia emocional ofrece el clima afectivo, el aprendizaje significativo proporciona el sentido, y el DUA asegura la accesibilidad y la participación de todos. En conjunto, estos marcos sustentan la validez académica de la experiencia y confirman que la inclusión no es un método, sino una filosofía educativa que transforma tanto a los estudiantes como a los docentes. Esta justificación teórica permite comprender que la experiencia no es un evento aislado, sino el resultado de una práctica reflexiva, consciente y fundamentada. La coherencia entre teoría y práctica refuerza su potencial de transferencia, mostrando que enseñar inglés desde la emoción, la flexibilidad y la diversidad es una forma concreta de construir una educación más humana, equitativa y significativa.

1.3. Integración con el Plan de Estudios y el Perfil Formativo

La implementación de referentes conceptuales, metodológicos y operativos de la experiencia permitió consolidar un marco reflexivo sobre la relevancia de la inclusión y la empatía en la formación diferenciada. Los fundamentos teóricos conllevan a compren-

der como las estrategias pedagógicas promueven la integración de estas con el plan de estudios para potenciar el perfil formativo de los estudiantes.

1.3.1. Definición de competencias del perfil

Las competencias del perfil de egreso vinculadas a esta experiencia son: (i) comunicación académica, (ii) pensamiento crítico y, (iii) producción de conocimiento en la disciplina. Estas competencias se relacionan directamente con el proceso de enseñanza de inglés diferenciado e inclusivo que se desarrolla en el marco del proyecto "Aprender con el corazón".

La competencia de *comunicación académica* se fortaleció porque los docentes aprendieron a estructurar sus ideas en textos claros, coherentes y con referencias adecuadas. En este proceso, la escritura dejó de ser un ejercicio mecánico para convertirse en una práctica social y reflexiva, tal como lo señala Carlino (2005), al afirmar que escribir académicamente implica construir sentido dentro de una comunidad de aprendizaje.

La *competencia de pensamiento crítico* se desarrolló mediante el análisis y la reformulación de las propias prácticas docentes. Este proceso exigió cuestionar supuestos y generar argumentos más sólidos y empáticos frente a la diversidad estudiantil. En sintonía con lo planteado por Zabalza (2003) y Villa y Poblete (2007), el pensamiento crítico constituye un eje transversal en la formación docente, porque impulsa la toma de decisiones éticas y contextualizadas.

La *competencia de producción de conocimiento disciplinar* se evidenció en la capacidad de transformar la experiencia vivencial en una reflexión académica con sentido institucional. Como plantea Barnett (2001), el aprendizaje en la educación implica habitar la complejidad y construir conocimiento relevante para la sociedad del conocimiento. Esta competencia se reflejó en la elaboración de capítulos y productos académicos derivados del proceso de aula, los cuales contribuyen al fortalecimiento del perfil.

En conjunto, las competencias trabajadas en esta experiencia confirman que enseñar con el corazón no se limita a transmitir contenidos, sino que promueve la construcción de una identidad docente más humana, crítica y comprometida con la inclusión. Así, la práctica se convierte en una oportunidad de aprendizaje integral que potencia el perfil de egreso y contribuye al proyecto formativo de la carrera.

1.3.2. Resultados de aprendizajes vinculados

Los resultados de aprendizaje vinculados a la experiencia pedagógica *Aprender con el corazón* emergen del propósito de fortalecer el desarrollo integral de los futuros docentes de inglés, desde una perspectiva inclusiva y emocionalmente consciente. Esta práctica se diseñó para trascender la enseñanza técnica del idioma y situar la formación docente en un marco que reconoce la importancia de las emociones, la diversidad y la reflexión crítica. En este sentido, se articularon tres resultados esenciales: la capacidad para elaborar textos académicos estructurados, la habilidad para integrar fuentes y teorías de manera crítica, y la autorreflexión sobre la práctica docente en contextos reales y diversos.

El primer resultado de aprendizaje, relacionado con la elaboración de textos académicos estructurados, se manifestó en la planificación y redacción de experiencias pedagógicas contextualizadas. Los participantes narraron y analizaron sus prácticas desde la perspectiva de la inteligencia emocional, lo que permitió que sus escritos fueran más que simples descripciones: se convirtieron en espacios de reflexión sobre el impacto de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje. Como señalan Biggs y Tang (2011), la coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación es fundamental para garantizar aprendizajes significativos. En este caso, las producciones escritas funcionaron como evidencia concreta del desarrollo de una competencia comunicativa que no solo se limita a la corrección formal, sino que también incorpora la sensibilidad hacia los procesos emocionales y sociales que atraviesan la práctica docente.

El segundo resultado de aprendizaje se vinculó con la integración crítica de fuentes y teorías. Para ello, los participantes realizaron una revisión de literatura sobre educación inclusiva, metodologías activas y didáctica del inglés. Este ejercicio les permitió aprender a citar, argumentar y dialogar con autores que aportan una visión más humana y compleja del proceso educativo. En línea con Zabalza (2003), la formación docente requiere que los futuros profesionales desarrollen la capacidad de analizar críticamente las prácticas y fundamentarlas en teorías sólidas. Asimismo, Villa y Poblete (2007) destacan que el trabajo con evidencias y referencias académicas fortalece el pensamiento crítico y la rigurosidad profesional, competencias indispensables en un contexto educativo que demanda respuestas inclusivas y adaptadas a la diversidad del alumnado.

El tercer resultado de aprendizaje se centró en la autorreflexión crítica sobre la práctica docente. Esta se entendió como la capacidad de reconocer emociones, replantear decisiones y proponer estrategias más inclusivas. La reflexión permitió que los docentes en for-

mación comprendieran el valor del aprendizaje emocional y colaborativo dentro del aula de inglés, reconociendo que enseñar un idioma no es únicamente transmitir estructuras lingüísticas, sino también crear un espacio de encuentro cultural y humano. Coincidiendo con Barnett (2001), la educación debe preparar a los estudiantes para actuar en escenarios de complejidad e incertidumbre. En este sentido, la reflexión se convierte en una herramienta para construir autonomía y sensibilidad profesional, cualidades que permiten enfrentar los desafíos de la enseñanza en contextos diversos.

La experiencia *Aprender con el corazón* se nutre de aportes recientes sobre educación socioemocional. Investigaciones como las de Martínez Pérez (2023) subrayan que el aprendizaje socioemocional mejora el clima de aula y potencia las habilidades académicas y sociales de los estudiantes. De manera similar, García-Fernández (2024) enfatiza que la regulación y la inteligencia emocionales son factores determinantes en el rendimiento académico y en la interacción social dentro del aula. Estos hallazgos respaldan la idea de que la formación docente debe integrar la dimensión emocional como parte constitutiva de la práctica pedagógica.

En conjunto, los resultados de aprendizaje alcanzados evidencian que la experiencia *Aprender con el corazón* no solo fortaleció competencias técnicas, como la escritura académica y el uso crítico de fuentes, sino que también consolidó una visión docente más empática, reflexiva y comprometida con la inclusión educativa y el desarrollo humano. La práctica permitió que los futuros docentes comprendieran que su rol trasciende la transmisión de contenidos lingüísticos y se orienta hacia la construcción de ambientes de aprendizaje donde la diversidad, la emoción y la reflexión crítica son pilares fundamentales.

Así, la propuesta se inscribe en una corriente pedagógica que reconoce la necesidad de formar docentes capaces de integrar teoría y práctica en un diálogo permanente. La escritura académica, la integración de fuentes y la autorreflexión no son competencias aisladas, sino dimensiones interrelacionadas que, al articularse, potencian la coherencia formativa y la transformación pedagógica. En palabras de Bello González y Vargas Ramírez (2022), la mirada reflexiva desde el currículo y la emocionalidad permite que las prácticas docentes se conviertan en espacios de construcción colectiva y de desarrollo profesional.

Finalmente, la experiencia demuestra que la formación de docentes de inglés requiere un enfoque integral que contemple tanto las competencias técnicas como las socioemocionales. *Aprender con el corazón* constituye un ejemplo de cómo la práctica pedagógica

puede convertirse en un laboratorio de reflexión y acción, donde los futuros docentes aprenden a escribir, argumentar y reflexionar, pero también a sentir, incluir y transformar. Este equilibrio entre razón y emoción, entre teoría y práctica, es lo que garantiza una formación coherente con las demandas actuales de la educación y con el perfil de egreso de fromados sensibles, críticos y comprometidos con la sociedad.

1.3.3. Actividades y evidencias en la formación diferenciada

Las actividades implementadas en la experiencia Aprender con el corazón fueron diseñadas con el propósito de fortalecer competencias esenciales en la formación de futuros docentes de inglés: la comunicación académica, el pensamiento crítico y la producción de conocimiento disciplinar. Estos tres ejes se articularon con los resultados de aprendizaje previamente definidos, garantizando coherencia entre la práctica pedagógica y los objetivos formativos. La propuesta buscó trascender la enseñanza tradicional del idioma, integrando elementos de desarrollo emocional y de inclusión educativa, lo que permitió generar espacios de aprendizaje vivencial, colaborativo y profundamente significativo.

Cada actividad se concibió como un puente entre el dominio lingüístico y la formación integral del docente. En este sentido, se combinaron estrategias de enseñanza del inglés con dinámicas que promovieron la empatía, la cooperación y la reflexión crítica. La experiencia se sustentó en la convicción de que aprender un idioma no puede desligarse de las emociones ni de los valores que configuran la práctica educativa.

i. Proyectos vivenciales: aprendizaje auténtico y colaborativo.
   Entre las actividades más significativas se destacan los proyectos vivenciales, diseñados para que los estudiantes practicaran el inglés en contextos reales y cotidianos. Ejemplos de estas acciones fueron la preparación de smoothies saludables, los picnics comunicativos y las jornadas de limpieza de parques. En cada caso, los participantes interactuaron en inglés, fortaleciendo sus habilidades comunicativas mientras desarrollaban valores de cooperación, responsabilidad social y conciencia ambiental. Estas actividades respondieron al enfoque de aprendizaje significativo planteado por Biggs y Tang (2011), quienes sostienen que las experiencias auténticas permiten conectar los conocimientos académicos con la vida cotidiana. Al situar el aprendizaje en escenarios reales, los estudiantes no solo practicaron estructuras lingüísticas, sino que también vivieron el idioma como herramienta de interacción social y cultural. La dimensión vivencial, además, favoreció la motivación intrínse-

ca y el compromiso con la tarea, aspectos fundamentales para consolidar aprendizajes duraderos.

ii. Retroalimentación colectiva: reflexión y mejora continua.
La retroalimentación colectiva constituyó otra actividad esencial dentro del proceso. En espacios de reflexión grupal, docentes y estudiantes compartieron observaciones, emociones y aprendizajes surgidos de las prácticas inclusivas. Estos encuentros se convirtieron en escenarios de diálogo horizontal, donde cada voz fue valorada y cada experiencia aportó a la construcción colectiva del conocimiento. Tal como menciona Zabalza (2003), el feedback es un pilar en el currículo por competencias, pues promueve la autorregulación y la mejora continua. En la experiencia Aprender con el corazón, la retroalimentación se materializó en registros de discusión, diarios reflexivos y versiones revisadas de los trabajos académicos. Estas evidencias mostraron cómo los estudiantes lograron identificar sus fortalezas y debilidades, replantear estrategias y avanzar hacia una práctica pedagógica más consciente y rigurosa. La retroalimentación, además, tuvo un componente emocional relevante: permitió que los participantes expresaran sentimientos asociados a sus experiencias, reconociendo la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se consolidó un espacio de confianza y apoyo mutuo, indispensable para el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación docente.

iii. Autoevaluación emocional y profesional: conciencia y crecimiento.
La autoevaluación emocional y profesional fue otra estrategia clave. Cada participante analizó sus avances y desafíos en la enseñanza diferenciada del inglés, reflexionando sobre el impacto de las emociones en el aprendizaje y sobre su propio crecimiento pedagógico. Este ejercicio promovió la toma de conciencia y la capacidad de autorregulación, aspectos que, según Villa y Poblete (2007), son fundamentales en el desarrollo de competencias metacognitivas y actitudinales. Las evidencias de esta etapa incluyeron informes personales y testimonios escritos, donde los docentes en formación reconocieron su evolución tanto en el plano humano como en el profesional. La autoevaluación permitió identificar áreas de mejora, pero también valorar los logros alcanzados, fortaleciendo la confianza en sí mismos y la motivación para continuar aprendiendo. Este proceso se relaciona con la idea de que la formación docente debe integrar la dimensión emocional como parte constitutiva de la práctica pedagógica. Investigaciones recientes, como las de Martínez Pérez

(2023), subrayan que el aprendizaje socioemocional mejora el clima de aula y potencia las habilidades académicas y sociales de los estudiantes. En coherencia con estos hallazgos, la autoevaluación en Aprender con el corazón se convirtió en una herramienta para cultivar sensibilidad, empatía y compromiso profesional.

iv. Coherencia pedagógica y formación integral.
Las actividades y sus evidencias muestran una experiencia pedagógicamente coherente, centrada en el aprendizaje desde el corazón. Como plantea Barnett (2001), la educación debe preparar a los estudiantes para actuar en contextos complejos, donde la sensibilidad y la reflexión sean tan relevantes como el conocimiento técnico. La experiencia Aprender con el corazón respondió a este desafío, consolidando saberes lingüísticos y, al mismo tiempo, fortaleciendo una pedagogía emocional, inclusiva y significativa. La propuesta demostró que la enseñanza del inglés puede convertirse en un espacio para el desarrollo integral del docente, donde las competencias técnicas se articulan con las socioemocionales. La práctica pedagógica no se limitó a transmitir contenidos, sino que se transformó en un laboratorio de experiencias, reflexiones y aprendizajes compartidos. En este sentido, la experiencia se inscribe en una corriente pedagógica que reconoce la necesidad de formar docentes capaces de integrar teoría y práctica en un diálogo permanente. La escritura académica, la integración de fuentes, la retroalimentación y la autoevaluación no son competencias aisladas, sino dimensiones interrelacionadas que, al articularse, potencian la coherencia formativa y la transformación pedagógica.

En síntesis, la experiencia *Aprender con el corazón* constituye un ejemplo de cómo la formación docente puede trascender la enseñanza técnica del idioma para convertirse en un proceso integral, inclusivo y emocionalmente consciente. Las actividades implementadas (proyectos vivenciales, retroalimentación colectiva y autoevaluación emocional y profesional) evidencian que la práctica pedagógica puede ser un espacio de encuentro entre conocimiento, emoción y reflexión crítica. Esta propuesta fortaleció competencias lingüísticas y académicas, pero también consolidó una visión docente más empática, reflexiva y comprometida con la inclusión educativa y el desarrollo humano. Este equilibrio entre razón y emoción, entre teoría y práctica, es lo que garantiza una formación coherente con las demandas actuales de la educación y con el perfil de egreso de profesionales sensibles, críticos y transformadores.

1.3.4. Reflexión sobre la alineación al plan de estudios

La experiencia *Aprender con el corazón* ha demostrado que la enseñanza del inglés puede convertirse en un espacio de transformación educativa cuando se integra la inteligencia emocional y la inclusión como pilares del currículo. Esta práctica no solo fortaleció la formación de los futuros docentes, sino que también aportó evidencia de la pertinencia y flexibilidad del plan de estudios de la carrera, en coherencia con las competencias y resultados de aprendizaje definidos institucionalmente. La propuesta se inscribe en una visión pedagógica que reconoce que el aprendizaje de un idioma no puede desligarse de la dimensión humana, emocional y social que atraviesa todo proceso educativo. Por ello, se destaca:

1. Currículo y actividades vivenciales: la innovación como respuesta al contexto. Desde una mirada curricular, la experiencia permitió identificar cómo las actividades diferenciadas y vivenciales fortalecen las competencias comunicativas, sociales y emocionales que el currículo busca desarrollar. Estas prácticas se diseñaron para que los estudiantes vivieran el inglés en situaciones reales, donde la interacción lingüística se vinculó con valores de cooperación, conciencia ambiental y bienestar personal. En este sentido, como sostiene Zabalza (2003), un currículo basado en competencias debe abrirse a la innovación docente y responder a las necesidades reales del contexto. La experiencia Aprender con el corazón se convirtió en un ejemplo de cómo la innovación curricular puede materializarse en actividades que trascienden el aula y se conectan con la vida cotidiana, generando aprendizajes significativos y transferibles.

2. Desafíos y resistencias: repensar el rol del educador. Uno de los principales desafíos enfrentados fue la resistencia inicial de algunos docentes a concebir la enseñanza del inglés como una práctica transversal, vinculada con el desarrollo socioemocional. Esta postura reflejaba una visión más tradicional, centrada en la transmisión de contenidos lingüísticos y en la evaluación de competencias técnicas. Sin embargo, el proceso de cambio se transformó en una oportunidad para repensar el rol del educador desde una mirada más integral. Tal como señala Barnett (2001), la educación debe preparar para la complejidad y la incertidumbre, reconociendo que toda innovación implica tensionar las estructuras existentes para generar nuevos aprendizajes. En este caso, la resistencia inicial se convirtió en un motor de reflexión que

permitió abrir espacios de diálogo sobre la necesidad de formar docentes capaces de integrar teoría, práctica y emoción en su quehacer pedagógico.

3. Innovación docente y coherencia curricular. La reflexión derivada de esta experiencia permitió comprender que la innovación docente cobra verdadero sentido cuando se alinea con el currículo y aporta a la formación integral del estudiante. En palabras de Díaz Barriga (2009), las competencias deben responder a contextos y perfiles específicos, de modo que los aprendizajes sean pertinentes, transferibles y significativos. Así, Aprender con el corazón no se limitó a una práctica aislada, sino que se consolidó como una propuesta que fortalece la misión institucional de formar docentes sensibles, reflexivos y competentes para una educación inclusiva. La coherencia entre currículo, actividades y resultados de aprendizaje se evidenció en la manera en que los estudiantes lograron integrar habilidades comunicativas con competencias socioemocionales, mostrando que la enseñanza del inglés puede ser un espacio para la construcción de ciudadanía y para el desarrollo humano.

4. Inteligencia emocional e inclusión: pilares de la formación docente. La integración de la inteligencia emocional y la inclusión como pilares del currículo permitió que la experiencia se orientara hacia una formación más humana y consciente. Investigaciones recientes, como las de Martínez Pérez (2023), destacan que el aprendizaje socioemocional mejora el clima de aula y potencia las habilidades académicas y sociales de los estudiantes. De manera similar, García-Fernández (2024) subraya que la regulación emocional y la empatía son factores determinantes en el rendimiento académico y en la interacción social. En coherencia con estos aportes, Aprender con el corazón promovió actividades donde los futuros docentes aprendieron a reconocer sus emociones, a trabajar en equipo y a valorar la diversidad como una riqueza pedagógica. La inclusión educativa se convirtió en un eje transversal, garantizando que las prácticas respondieran a las necesidades de todos los estudiantes y fomentaran un ambiente de respeto y colaboración.

Las evidencias recogidas durante la experiencia (diarios reflexivos, informes personales, registros de discusión y producciones académicas) mostraron que los estudiantes lograron avances significativos en tres dimensiones: Competencias comunicativas en inglés, al practicar el idioma en contextos reales y significativos; Competencias socioemocionales, al reconocer la importancia de las emociones en el aprendizaje y en la interacción

pedagógica; y, Competencias profesionales, al reflexionar críticamente sobre su rol como futuros docentes y sobre la necesidad de integrar inclusión y sensibilidad en su práctica. Tales aprendizajes confirman que la enseñanza del inglés, cuando se planifica desde la emoción y la inclusión, se convierte en un vehículo para la transformación curricular y profesional.

En síntesis, la experiencia reafirma que la enseñanza del inglés, cuando se planifica desde la emoción, la inclusión y la conciencia social, se convierte en un vehículo para la transformación curricular y profesional. Enseñar con el corazón es también un acto de coherencia pedagógica, donde la teoría, la práctica y la humanidad se encuentran para dar sentido al aprendizaje. La propuesta demostró que la formación docente no puede reducirse a la adquisición de competencias técnicas, sino que debe integrar la dimensión emocional y social como parte constitutiva del currículo. De esta manera, Aprender con el corazón se consolidó como una experiencia que fortalece la misión institucional de formar docentes capaces de enfrentar la complejidad de la educación contemporánea, con sensibilidad, reflexión y compromiso.

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

La experiencia *Aprender con el corazón* permitió evidenciar la coherencia entre las competencias del perfil de egreso, los resultados de aprendizaje, las actividades implementadas y las evidencias obtenidas. Este recorrido confirmó que la enseñanza del inglés, cuando se fundamenta en la inteligencia emocional y la inclusión, contribuye de manera directa al desarrollo integral de los futuros docentes y al fortalecimiento del proyecto educativo de la carrera.

La articulación entre competencias y resultados de aprendizaje se manifestó en la capacidad de los participantes para reflexionar sobre su práctica docente, producir conocimiento disciplinar y comunicarlo de manera académica. Cada actividad, desde los proyectos vivenciales hasta las autoevaluaciones emocionales, generó aprendizajes auténticos y evidencias verificables del crecimiento profesional. En concordancia con Biggs y Tang (2011), la coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación garantiza que el conocimiento se transforme en acción significativa.

La integración curricular se consolidó a través de la transversalidad de la experiencia, que aportó a los ejes formativos de la carrera: pensamiento crítico, compromiso ético, sensibilidad social y competencia comunicativa en inglés. Como sostiene Barnett (2001),

el aprendizaje universitario implica habitar la complejidad y actuar con conciencia frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento. En este sentido, los docentes en formación no solo aprendieron a enseñar, sino también a sentir, reflexionar y construir propuestas pedagógicas humanizadas.

Este proceso también evidenció el valor del trabajo colaborativo y del acompañamiento reflexivo, donde la inteligencia emocional se convirtió en un hilo conductor para fortalecer la identidad profesional. La experiencia demuestra que el aprendizaje desde el corazón es un acto de coherencia curricular y de transformación personal, en línea con los principios de una educación inclusiva y humanista.

En síntesis, Aprender con el corazón trasciende la anécdota para convertirse en una práctica de innovación con impacto institucional. Al integrar competencias, resultados, actividades y evidencias, la experiencia se consolida como un modelo de docencia emocionalmente consciente, inclusiva y alineada con el perfil profesional del docente de inglés.

1.4. Estrategias y Relaciones

El apartado precedente permitió comprender con mayor profundidad la pertinencia curricular y el impacto pedagógico de la experiencia Aprender con el corazón. En este marco, se evidenció cómo las competencias de comunicación académica, pensamiento crítico y producción de conocimiento disciplinar se articularon de manera orgánica con resultados de aprendizaje concretos. Este encuadre aseguró que la innovación no se redujera a un hecho aislado, sino que se integrara de forma coherente al plan formativo de la carrera y a la misión institucional de promover una educación inclusiva, emocionalmente consciente y socialmente responsable. A partir de este punto, la experiencia se proyecta hacia su fase de operacionalización estratégica, en la cual las ideas y propósitos previamente delineados se transforman en acciones pedagógicas tangibles. Esta etapa implica mostrar cómo se implementaron las estrategias núcleo, que dieron forma al proceso; las estrategias de soporte, que posibilitaron su desarrollo; y las estrategias de contingencia, que garantizaron su continuidad frente a los imprevistos propios de la práctica educativa.

La transición hacia la acción permitió constatar que la enseñanza del inglés desde la perspectiva de la inteligencia emocional y la inclusión requiere planificación rigurosa, acompañamiento constante y flexibilidad adaptativa. No se trató únicamente de ejecutar actividades, sino de diseñar un ecosistema pedagógico donde cada estrategia respondiera

a un propósito formativo claramente definido. En este sentido, la experiencia se alinea con el principio de constructive alignment formulado por Biggs y Tang (2011), quienes sostienen que la efectividad de un proceso educativo depende de la coherencia entre objetivos, métodos y evaluación. En el caso analizado, dicha alineación se materializó en la creación de un entorno de aprendizaje significativo, empático y reflexivo, capaz de potenciar tanto el rendimiento académico como el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Asimismo, la operacionalización de la propuesta permitió visibilizar la importancia de integrar la dimensión emocional en la enseñanza de lenguas extranjeras. Investigaciones recientes han demostrado que la inteligencia emocional favorece la motivación, la resiliencia y la capacidad de autorregulación en contextos de aprendizaje, lo que se traduce en un impacto positivo sobre la adquisición de competencias comunicativas (Newby & Cornelissen, 2025). De este modo, la experiencia Aprender con el corazón se inscribe en una corriente pedagógica que reconoce la necesidad de superar modelos tradicionales centrados exclusivamente en el contenido, para avanzar hacia enfoques holísticos que integren la dimensión cognitiva, afectiva y social del aprendizaje.

El capítulo se adentra ahora en el corazón operativo de la experiencia, donde las estrategias se despliegan como acciones intencionadas, coherentes y sensibles. Este tránsito marca el paso de la reflexión a la acción, y de la teoría a la vivencia, consolidando el compromiso de enseñar con el corazón. En consecuencia, se busca formar docentes capaces de responder a la complejidad educativa contemporánea con creatividad, humanidad y propósito, reafirmando que la innovación pedagógica no es un fin en sí mismo, sino un medio para construir comunidades de aprendizaje inclusivas y emocionalmente sostenibles.

1.4.1. Estrategias de Núcleo

El desarrollo de la experiencia Aprender con el corazón se sustentó en un conjunto de estrategias núcleo que conformaron el corazón pedagógico del proceso. Entre ellas destacan la secuencia de tutorías personalizadas, la retroalimentación colectiva en comunidades de práctica y la revisión reflexiva de proyectos vivenciales. Estas acciones garantizaron acompañamiento, progresión y coherencia entre la teoría de la inteligencia emocional y la práctica docente inclusiva, consolidando un modelo formativo que trasciende la enseñanza técnica del inglés para convertirse en una experiencia humanizadora.

La secuencia de tutorías personalizadas se desplegó en distintos momentos del proceso formativo: planificación inicial, ejecución de las actividades y reflexión final. Cada

tutoría abordó no solo aspectos técnicos de la enseñanza del idioma, sino también el componente emocional inherente al acto educativo. Este enfoque responde a la necesidad de integrar la dimensión socioemocional en la formación docente, tal como señalan Campos et al. (2014), quienes destacan que la inteligencia emocional de los profesores resulta fundamental para la construcción de prácticas inclusivas y sostenibles. En coherencia con el principio de constructive alignment formulado por Biggs y Tang (2011), la alineación entre estrategias y resultados de aprendizaje permitió verificar avances reales tanto en el dominio lingüístico como en la gestión emocional de los participantes.

La retroalimentación colectiva en comunidades de práctica se configuró como un espacio de encuentro y crecimiento profesional. En sesiones grupales, los docentes compartieron experiencias, identificaron retos comunes y ofrecieron sugerencias entre pares. Este tipo de interacción se fundamenta en la idea de que el aprendizaje se construye socialmente, tal como plantea Zabalza (2003), al señalar que el currículo por competencias exige espacios de colaboración donde la reflexión conjunta fortalezca la práctica pedagógica. Investigaciones recientes confirman que las comunidades de práctica favorecen la empatía, la escucha activa y la corresponsabilidad, elementos esenciales para la educación inclusiva (Zúñiga Villegas & Luque Rojas, 2021). En este sentido, la retroalimentación colectiva no solo enriqueció los proyectos individuales, sino que también consolidó un tejido comunitario de apoyo mutuo.

La revisión reflexiva de proyectos vivenciales constituyó otro eje esencial del proceso. Cada participante presentó evidencias de sus prácticas inclusivas (actividades comunicativas, dinámicas grupales o experiencias emocionales en el aula) para analizarlas a la luz de los principios de la educación diferenciada. Esta práctica se vincula con lo señalado por Carlino (2005), quien sostiene que escribir y revisar las propias experiencias es una práctica social que transforma la manera de enseñar y aprender. En la experiencia Aprender con el corazón, la revisión reflexiva permitió que los docentes reconocieran sus avances, identificaran áreas de mejora y resignificaran su rol como mediadores emocionales en el aula. Estudios recientes sobre educación emocional y bienestar escolar refuerzan esta perspectiva, al mostrar que la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas potencia la capacidad de los docentes para generar entornos inclusivos y emocionalmente seguros (Aguirre Asanza et al., 2025).

En conjunto, estas estrategias núcleo consolidaron la experiencia como un proceso pedagógico vivo, donde la enseñanza del inglés trascendió la técnica para convertirse en una práctica humanizadora. La integración de tutorías personalizadas, retroalimentación co-

lectiva y revisión reflexiva materializó la misión de Aprender con el corazón: enseñar con empatía, evaluar con sensibilidad y construir comunidad desde la emoción y la inclusión. Tal como señala Flores Valencia (2023), la incorporación de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la capacidad de los docentes para responder a la diversidad y complejidad de los contextos educativos.

La experiencia demuestra que la innovación pedagógica requiere coherencia entre teoría y práctica, así como un compromiso institucional con la inclusión y el bienestar emocional. Las estrategias implementadas no fueron acciones aisladas, sino parte de un ecosistema pedagógico diseñado para responder a propósitos formativos claros. En este sentido, Aprender con el corazón se inscribe en una corriente educativa que reconoce la necesidad de superar modelos tradicionales centrados exclusivamente en contenidos, para avanzar hacia enfoques holísticos que integren la dimensión cognitiva, afectiva y social del aprendizaje.

Finalmente, el tránsito de la reflexión a la acción consolidó un modelo pedagógico capaz de responder a los desafíos contemporáneos de la educación. La experiencia muestra que enseñar con el corazón implica formar docentes creativos, sensibles y comprometidos con la construcción de comunidades inclusivas. Así, las estrategias núcleo implementadas no solo fortalecieron la enseñanza del inglés, sino que también contribuyeron a la formación de profesionales capaces de enfrentar la complejidad educativa con humanidad y propósito.

1.4.2. Estrategias de soporte aplicadas

Las estrategias de soporte implementadas en la experiencia Aprender con el corazón fueron esenciales para garantizar la sostenibilidad y la calidad del proceso formativo. Aunque menos visibles que las estrategias núcleo, estas acciones resultaron indispensables para asegurar que la enseñanza del inglés desde la perspectiva de la inteligencia emocional y la inclusión se desarrollara bajo condiciones de coherencia, acompañamiento y legitimidad institucional. En este sentido, los soportes funcionaron como un entramado invisible que sostuvo la innovación pedagógica, permitiendo que las prácticas docentes se consolidaran en un marco de estabilidad y reconocimiento. Entre los soportes más significativos se encuentran tres pilares: el reconocimiento institucional de la participación

docente, el uso de herramientas evaluativas claras y la integración de una plataforma digital colaborativa que facilitó la comunicación y el flujo de trabajo entre los participantes.

El reconocimiento institucional se materializó mediante certificaciones y avales que validaron la participación de los docentes en el proyecto. Este reconocimiento no solo fortaleció la motivación y el sentido de pertenencia, sino que también otorgó respaldo formal al esfuerzo invertido. Tal como señala Fullan (2007), las innovaciones sostenibles requieren un marco organizativo que legitime la acción pedagógica y que brinde soporte estructural a las iniciativas de cambio. En coherencia con esta perspectiva, el aval institucional permitió que la experiencia trascendiera lo anecdótico y se integrara en la cultura organizacional, generando confianza y compromiso entre los participantes. Estudios recientes confirman que el reconocimiento formal de la labor docente incrementa la implicación y la satisfacción profesional, favoreciendo la continuidad de proyectos innovadores.

El uso de rúbricas simplificadas constituyó otro soporte clave. Estas herramientas facilitaron la retroalimentación oportuna durante las tutorías y los encuentros colaborativos, al estar diseñadas con criterios claros, inclusivos y observables. De esta manera, tanto docentes como estudiantes pudieron comprender los indicadores de avance y orientar sus esfuerzos hacia metas compartidas. En línea con lo planteado por Bolívar (2012), las herramientas comunes de evaluación fomentan una cultura institucional de aprendizaje compartido y refuerzan la transparencia del proceso. Investigaciones recientes han demostrado que el uso de rúbricas contribuye a mejorar la equidad en la evaluación y a fortalecer la autorregulación del aprendizaje (Andrade, 2019; Panadero & Jonsson, 2013). En el marco de Aprender con el corazón, las rúbricas se convirtieron en un recurso pedagógico que no solo evaluaba, sino que también guiaba y acompañaba el proceso formativo.

La plataforma digital colaborativa se consolidó como un recurso indispensable para sostener el trabajo en comunidad. A través de este entorno virtual, los participantes compartieron evidencias, reflexiones y materiales, manteniendo la interacción más allá de los encuentros presenciales. Este soporte tecnológico permitió que la comunidad se mantuviera activa y cohesionada, incluso en momentos de distancia física. En sintonía conWenger (1998), las comunidades de práctica se fortalecen cuando cuentan con canales de comunicación estables y horizontales, capaces de sostener el intercambio de saberes y experiencias. Investigaciones recientes destacan que las plataformas digitales colaborativas potencian la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, favoreciendo la innovación y la resiliencia institucional (Trust & Prestridge, 2021).

En síntesis, estas estrategias de soporte otorgaron viabilidad y coherencia al ecosistema pedagógico de Aprender con el corazón. Sin ellas, las estrategias núcleo difícilmente habrían alcanzado su impacto, pues carecerían de la estructura organizativa y tecnológica necesaria para sostenerse en el tiempo. Los soportes actuaron como una red invisible que garantizó la coherencia entre las dimensiones técnica, emocional e institucional del proceso educativo. De este modo, la experiencia se consolidó como un modelo pedagógico integral, capaz de responder a los desafíos contemporáneos de la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva inclusiva y emocionalmente consciente.

1.4.3. Estrategias de contingencias desplegadas

Durante el desarrollo de la experiencia Aprender con el corazón, emergieron diversos imprevistos que pusieron a prueba la capacidad de adaptación tanto del equipo docente como de los participantes. Estos desafíos, lejos de convertirse en obstáculos insalvables, se transformaron en oportunidades para fortalecer competencias esenciales como la resiliencia, la empatía y el trabajo colaborativo. La manera en que se afrontaron estas contingencias permitió consolidar la propuesta como un proceso pedagógico vivo, capaz de responder con creatividad y flexibilidad a las exigencias de un contexto educativo en constante cambio.

Entre las principales dificultades se identificaron tres escenarios recurrentes: la disminución en la asistencia de algunos participantes, la complejidad para manejar herramientas digitales y la resistencia inicial a compartir experiencias personales o académicas en espacios grupales. Cada una de estas situaciones demandó respuestas innovadoras que garantizaran la continuidad del proceso formativo y preservaran el sentido de comunidad que caracteriza la iniciativa.

Para enfrentar la baja asistencia, se implementó un sistema de recordatorios personalizados y la grabación de las sesiones. De este modo, quienes no podían asistir en tiempo real tenían la posibilidad de retomar el proceso sin perder la secuencia pedagógica. Esta acción no solo evitó la fragmentación del aprendizaje, sino que también reforzó el compromiso y la corresponsabilidad del grupo, al asegurar que todos los participantes permanecieran vinculados al proyecto.

En relación con las dificultades tecnológicas, se organizó un taller exprés de alfabetización digital, acompañado de guías sencillas y un acompañamiento continuo. El objetivo fue reducir la ansiedad tecnológica y empoderar a los docentes en el uso de las platafor-

mas colaborativas. Tal como plantea Fullan (2007), la gestión del cambio requiere apoyo constante y sensibilidad ante las barreras individuales. En este caso, la capacitación digital se convirtió en un recurso clave para garantizar que la innovación pedagógica no se viera limitada por la falta de competencias técnicas, sino que se potenciara mediante la apropiación de herramientas digitales.

Respecto a la resistencia a compartir experiencias personales o académicas, se aplicó la estrategia de intercambios anónimos. Los textos y reflexiones se presentaban sin nombre, priorizando el contenido sobre la autoría y disminuyendo la exposición emocional. Esta dinámica generó un clima de confianza y seguridad, donde las ideas se valoraban por su aporte y no por la identidad de quien las expresaba. En sintonía con Yin (2014), la validez de un proceso formativo se fortalece cuando se documentan las soluciones aplicadas frente a las dificultades reales, pues ello evidencia la capacidad de adaptación y la pertinencia de las estrategias implementadas.

Gracias a estas estrategias de contingencia, fue posible sostener el espíritu de comunidad, mantener la calidad de los resultados y garantizar la continuidad del aprendizaje. Cada imprevisto se convirtió en un espacio de crecimiento compartido, demostrando que enseñar con el corazón implica también saber escuchar, adaptarse y acompañar con paciencia y humanidad.

En síntesis, las contingencias no debilitaron la experiencia, sino que la consolidaron como un proceso pedagógico resiliente, coherente con el ideal de una educación inclusiva, flexible y emocionalmente inteligente. La capacidad de transformar las dificultades en oportunidades reafirmó el compromiso de los docentes y participantes con una práctica educativa que integra la dimensión técnica, emocional y social, mostrando que la verdadera innovación se construye en la interacción entre teoría y vivencia.

1.4.4. Arquitectura del ecosistema estratégico

El ecosistema estratégico que dio sustento a la experiencia Aprender con el corazón puede comprenderse como un entramado dinámico compuesto por tres niveles interdependientes. Cada uno de estos niveles cumplió una función específica y complementaria, de modo que juntos configuraron un sistema pedagógico integral, coherente y sostenible. En el centro se situaron las estrategias núcleo, que constituyeron el corazón pedagógico de la propuesta. Estas incluyeron las tutorías personalizadas, las comunidades de práctica y la revisión reflexiva de proyectos vivenciales. Las tutorías personalizadas ofrecieron

acompañamiento individualizado en distintos momentos del proceso formativo (planificación, ejecución y cierre reflexivo), permitiendo atender tanto las necesidades técnicas de la enseñanza del inglés como las dimensiones emocionales del acto educativo. Las comunidades de práctica, por su parte, se consolidaron como espacios de encuentro y colaboración, donde los docentes compartieron experiencias, identificaron retos comunes y construyeron soluciones colectivas. Finalmente, la revisión reflexiva de proyectos vivenciales permitió que cada participante analizara sus prácticas inclusivas a la luz de los principios de la educación emocional y diferenciada, generando aprendizajes significativos y transformadores.

Estas estrategias núcleo se sostuvieron sobre un segundo nivel: las estrategias de soporte, diseñadas para garantizar la viabilidad y coherencia del proceso. Entre ellas destacan el reconocimiento institucional mediante certificaciones, el uso de rúbricas simplificadas y la implementación de una plataforma digital colaborativa. El reconocimiento institucional otorgó legitimidad y motivación, fortaleciendo el sentido de pertenencia de los docentes y validando formalmente su participación en el proyecto. Las rúbricas simplificadas, elaboradas con criterios claros e inclusivos, facilitaron la retroalimentación oportuna y transparente, promoviendo una cultura de aprendizaje compartido. La plataforma digital colaborativa, finalmente, se convirtió en un recurso clave para sostener la comunicación y el flujo de trabajo, permitiendo que la interacción se extendiera más allá de los encuentros presenciales y consolidando un entorno de aprendizaje continuo.

El tercer nivel estuvo conformado por las estrategias de contingencia, concebidas como mecanismos de resiliencia frente a los desafíos imprevistos que surgieron durante la experiencia. Entre ellas se incluyeron los recordatorios personalizados, que ayudaron a enfrentar la disminución en la asistencia; la capacitación tecnológica exprés, que redujo la ansiedad frente al uso de herramientas digitales; y los intercambios anónimos, que facilitaron la participación de quienes mostraban resistencia a compartir experiencias personales en espacios grupales. Estas acciones, aunque más discretas, resultaron vitales para mantener la cohesión del grupo y garantizar la continuidad del proceso formativo, demostrando que la innovación pedagógica requiere flexibilidad y capacidad de adaptación.

Este entramado puede representarse metafóricamente como un ecosistema educativo, en el que cada elemento cumple una función vital para el equilibrio del conjunto. Las estrategias núcleo serían las raíces que nutren y sostienen el proceso; las de soporte, el tallo firme que le da estabilidad y legitimidad; y las de contingencia, las hojas que responden al entorno cambiante y aseguran la resiliencia. Tal como plantea Morin (1999), pensar en

clave de ecosistemas permite comprender la educación como un sistema complejo, donde cada parte contribuye al equilibrio del todo y donde la interacción entre los elementos es tan importante como su existencia individual.

El diseño del ecosistema estratégico también respondió a los principios de la planificación adaptativa. Siguiendo a Bryson (2024), los sistemas sostenibles en educación no se basan únicamente en la rigidez de la planificación, sino en su capacidad de ajuste continuo frente a la realidad. En este sentido, Aprender con el corazón demostró que la gestión emocional, la comunicación efectiva y la colaboración docente pueden constituir una verdadera arquitectura de sostenibilidad pedagógica. La flexibilidad del modelo permitió que las acciones se adaptaran a las necesidades emergentes sin perder coherencia con los objetivos formativos, mostrando que la innovación requiere tanto estructura como apertura al cambio.

En conjunto, la experiencia no fue un conjunto disperso de acciones, sino un sistema vivo, articulado y coherente con los fines del currículo de formación docente. El ecosistema estratégico posibilitó que las competencias, los resultados y las evidencias se integraran de manera orgánica, consolidando un modelo educativo donde la inteligencia emocional y la inclusión actúan como fuerzas estructurantes del aprendizaje. Así, Aprender con el corazón se erige como una propuesta pedagógica que trasciende la técnica y se convierte en una práctica humanizadora, capaz de responder a la complejidad educativa contemporánea con creatividad, sensibilidad y propósito.

1.4.5. Justificación del logro de las competencias

Las estrategias implementadas en la experiencia Aprender con el corazón conformaron un entramado pedagógico coherente que permitió alcanzar de manera sostenible las competencias curriculares definidas por la carrera. Lejos de constituir un conjunto aislado de actividades, estas acciones se integraron en un ecosistema formativo capaz de articular teoría, práctica y emoción en un mismo proceso educativo. La propuesta se consolidó como un modelo integral que reconoce la importancia de vincular el conocimiento académico con la dimensión humana de la enseñanza, generando aprendizajes significativos y transformadores.

La competencia de comunicación académica se fortaleció mediante la implementación de tutorías personalizadas, la escritura reflexiva y el uso de rúbricas inclusivas. Estos espacios no solo potenciaron la capacidad de argumentar con claridad y rigor, sino tam-

bién de comunicar desde la empatía, integrando el lenguaje académico con la sensibilidad emocional. La escritura reflexiva, en particular, permitió que los participantes expresaran sus vivencias y aprendizajes de manera crítica, mientras que las rúbricas inclusivas ofrecieron criterios claros y transparentes que facilitaron la retroalimentación y promovieron la equidad en la evaluación. De este modo, la comunicación académica se convirtió en una herramienta para construir conocimiento compartido y, al mismo tiempo, para fortalecer la dimensión afectiva de la interacción docente-estudiante.

La competencia de pensamiento crítico se consolidó a través de la retroalimentación colectiva y de los procesos de autoevaluación emocional. Los participantes aprendieron a cuestionar sus propias prácticas, analizar los desafíos de la enseñanza inclusiva y proponer soluciones fundamentadas. Estos espacios de reflexión conjunta favorecieron la construcción de un juicio ético y la capacidad de discernir entre diferentes alternativas pedagógicas. Tal como señala Zabalza (2003), el pensamiento crítico constituye el eje de una docencia transformadora, pues impulsa la reflexión permanente sobre la acción educativa y fomenta la responsabilidad profesional. En la experiencia, este pensamiento crítico se nutrió tanto de la interacción grupal como de la introspección individual, generando un equilibrio entre la mirada colectiva y la autoconciencia emocional.

La competencia de producción de conocimiento disciplinar se materializó en la elaboración de relatos pedagógicos y proyectos de aula innovadores. Estas producciones trascendieron el ámbito académico para convertirse en aportes institucionales, capaces de inspirar nuevas prácticas y enriquecer la cultura educativa de la carrera. En consonancia con Barnett (2001), formar docentes capaces de habitar la complejidad implica transformar la práctica en conocimiento transferible, pertinente y socialmente significativo. Los proyectos desarrollados en Aprender con el corazón respondieron a esta premisa, al integrar la dimensión técnica de la enseñanza del inglés con la perspectiva inclusiva y emocional, generando propuestas que impactaron más allá del aula.

El ecosistema estratégico que sustentó la experiencia (con sus estrategias núcleo, de soporte y de contingencia) aseguró la coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, consolidando un modelo formativo integral. La articulación de estos tres niveles permitió que las competencias se desarrollaran de manera orgánica, garantizando que cada acción tuviera un propósito claro y se vinculara con los resultados esperados. Como afirman Biggs y Tang (2011), la alineación entre todos los elementos del proceso es condición indispensable para lograr aprendizajes auténticos y sostenibles.

En síntesis, Aprender con el corazón evidenció que enseñar inglés desde la inteligencia emocional y la inclusión no solo es posible, sino profundamente necesario. Las competencias alcanzadas demuestran que la educación puede ser rigurosa y humana al mismo tiempo, y que el conocimiento, cuando nace del corazón, se convierte en una fuerza transformadora tanto para el docente como para sus estudiantes. La experiencia reafirma que la innovación pedagógica requiere coherencia, sensibilidad y compromiso, y que solo desde la integración de teoría, práctica y emoción es posible construir una educación inclusiva y significativa.

1.5. Camino a la Evaluación

1.5.1. Instrumentos de evaluación utilizados

En el proceso de sistematización de esta experiencia, los instrumentos de evaluación cumplieron un papel esencial, pues permitieron recoger las voces, emociones y progresos de todos los actores involucrados. La evaluación no se entendió como un fin, sino como una mirada reflexiva sobre lo vivido, una forma de dar sentido y valor a los aprendizajes construidos en torno a la enseñanza diferenciada del inglés.

Se emplearon tres instrumentos principales: la rúbrica de escritura reflexiva, el cuestionario de percepción docente y las entrevistas semiestructuradas. Cada uno aportó una perspectiva complementaria sobre el proceso de enseñanza y sobre el impacto de las estrategias inclusivas y emocionales aplicadas.

La rúbrica fue diseñada con criterios de coherencia, uso de fuentes, claridad y profundidad en la argumentación. Se aplicó en distintos momentos (inicio, desarrollo y cierre) para observar la evolución en la forma en que los participantes narraban sus experiencias y evidenciaban su pensamiento pedagógico. Como señala Casanova (1999), *"una evaluación formativa solo cobra sentido cuando el docente comparte y construye los criterios junto al estudiante"*.

El cuestionario de percepción docente, aplicado al final del proceso, permitió recopilar tanto datos cuantitativos como narrativas personales sobre la vivencia emocional en el aula. Las respuestas reflejaron cómo la empatía, la confianza y el reconocimiento mutuo se convirtieron en pilares del aprendizaje. De acuerdo con Scriven (1991), "toda evaluación significativa debe incluir la voz de quienes participan y transforman la experiencia".

Finalmente, las entrevistas semiestructuradas ofrecieron un espacio de escucha más profundo, donde afloraron emociones, reflexiones y testimonios que ayudaron a comprender la dimensión humana del proceso. A través de estas conversaciones, los participantes expresaron cómo la enseñanza del inglés, más allá del contenido lingüístico, se había convertido en una experiencia de crecimiento personal y relacional.

En conjunto, los tres instrumentos posibilitaron una triangulación enriquecida de datos, combinando evidencias objetivas, percepciones subjetivas y relatos vivenciales. Este enfoque garantizó la validez y credibilidad de la información obtenida, al mismo tiempo que preservó la esencia humanista de la experiencia.

1.5.2. Análisis preliminar de evidencias

Las evidencias recolectadas durante la experiencia pedagógica reflejaron no solo el progreso académico, sino también la transformación emocional y actitudinal de los estudiantes frente al aprendizaje del inglés. El proceso de enseñanza diferenciada, sustentado en la inteligencia emocional y la inclusión, permitió observar cambios visibles en la participación, la comunicación y la autoconfianza de los niños y las niñas.

Entre las fuentes de evidencia se consideraron los registros de observación de aula, las producciones orales y escritas de los estudiantes, los diarios reflexivos docentes y los testimonios espontáneos que surgieron durante las actividades vivenciales. Estos materiales brindaron una visión integral del proceso, al combinar datos pedagógicos con indicadores emocionales y sociales. Las categorías de análisis emergieron del diálogo entre la práctica y la reflexión, organizándose en tres ejes:

- Expresión emocional y vínculo afectivo.
- Participación y cooperación en el aprendizaje del inglés.
- Autonomía y sentido de logro.

Al revisar las producciones estudiantiles y los registros de clase, se evidenció una mejora progresiva en la pronunciación, el uso de vocabulario cotidiano y la disposición para comunicarse. Muchos estudiantes que inicialmente mostraban timidez comenzaron a expresarse con mayor fluidez y espontaneidad. Como señala Goleman (2020), *"la confianza emocional es el primer paso hacia la competencia cognitiva"*, y en este contexto, las emociones actuaron como puerta de entrada al aprendizaje lingüístico.

Los diarios reflexivos docentes también mostraron un cambio significativo en la percepción del rol del maestro. Se transitó de una enseñanza centrada en la estructura gramatical hacia una práctica más empática y flexible, donde cada estudiante fue reconocido en su individualidad. La interacción afectiva se consolidó como estrategia de inclusión, recordando que *enseñar inglés con el corazón* es enseñar a creer en uno mismo y en los demás.

Finalmente, las observaciones revelaron que la metodología vivencial —basada en juegos, proyectos colaborativos y tareas significativas— generó un ambiente de confianza y disfrute. Las evidencias muestran que los aprendizajes más sólidos fueron aquellos vinculados a experiencias emocionales positivas, confirmando que la inclusión y la empatía fortalecen tanto la memoria como la motivación.

Este análisis preliminar permitió reconocer que la experiencia no solo aportó herramientas lingüísticas, sino también competencias emocionales y sociales esenciales para la vida. El aula se transformó en un espacio de crecimiento compartido, donde cada palabra aprendida en inglés fue también una palabra sentida desde el corazón.

1.5.3. Reflexión sobre la validez, sesgos y factibilidad

La validez del proceso de evaluación y análisis dentro de esta experiencia se garantizó mediante una triangulación equilibrada de instrumentos y perspectivas, combinando evidencias académicas, observaciones vivenciales y percepciones emocionales de los participantes. Tal como sostiene Yin (2014), la validez en estudios de caso se fortalece cuando las evidencias guardan coherencia con las preguntas y los propósitos del proceso investigativo.

En este sentido, la confiabilidad de los resultados no se apoyó únicamente en números o estadísticas, sino en la coincidencia de patrones entre las distintas fuentes: los registros de aula, las rúbricas, los cuestionarios y las entrevistas. La recurrencia de testimonios que reflejaban mayor confianza, empatía y disfrute en el aprendizaje del inglés confirmó que la transformación observada no era casual, sino fruto de un trabajo emocional y pedagógico sostenido. Sin embargo, se reconocen ciertos sesgos inherentes a la naturaleza humana y al contexto educativo. Uno de ellos fue la tendencia de los estudiantes a mostrarse más seguros ante la docente durante las entrevistas, lo que pudo generar una autoimagen más positiva. También existió la posibilidad de que algunos niños con mayor expresividad emocional fueran más visibles en la observación, mientras que otros, más reservados,

quedaran parcialmente invisibilizados. Para mitigar estos riesgos, se aplicó la observación continua y el seguimiento individualizado, lo que permitió equilibrar la interpretación de los resultados.

En cuanto a la factibilidad del proceso, se enfrentaron limitaciones de tiempo y de recursos institucionales. La planificación de actividades vivenciales (como salidas, dinámicas grupales o proyectos prácticos) requirió una gestión adicional para adaptarse a los ritmos escolares y a las condiciones postpandemia. A pesar de ello, la disposición de la comunidad educativa y el compromiso docente permitieron sostener la continuidad del proyecto. Como afirma Patton (2008), *"toda evaluación significativa debe ser útil, ética y viable, más que perfecta"*, y esa fue precisamente la lógica que guió cada decisión metodológica.

Reconocer estos sesgos y limitaciones no debilita la validez de la experiencia, sino que la fortalece desde la transparencia y la honestidad investigativa. Enseñar con el corazón implica también evaluar con humildad: aceptar que los procesos educativos son imperfectos, pero profundamente transformadores cuando se sustentan en la empatía, la reflexión y el deseo genuino de mejorar la vida de los estudiantes.

1.5.4. Huellas de un aprendizaje compartido

El proceso de enseñanza diferenciada del inglés desde la inteligencia emocional y la inclusión demostró que aprender con el corazón transforma la forma de enseñar, de aprender y de convivir. La evaluación final integró no solo los logros académicos, sino las huellas emocionales que quedaron en cada estudiante y en la práctica docente.

Las evidencias recogidas (rúbricas, observaciones, producciones y testimonios) confirmaron un avance sostenido en la autoconfianza, la participación y la expresión comunicativa. Los estudiantes no solo aprendieron vocabulario o estructuras gramaticales, sino que descubrieron su propia voz, comprendiendo que equivocarse no es fracasar, sino una oportunidad para seguir creciendo.

Desde la mirada docente, este proceso permitió redefinir el sentido del aula. El inglés dejó de ser una asignatura rígida para convertirse en un espacio de encuentro, empatía y diálogo. La inclusión, antes entendida como un conjunto de estrategias, se reveló como una actitud ética y emocional: ver a cada niño como un ser único, valioso y capaz. En palabras de Freire (1996), *"enseñar exige valentía para amar, y amor para transformar"*.

A lo largo del proceso se comprendió que la inteligencia emocional no se enseña desde la teoría, sino desde el ejemplo cotidiano: escuchar, acompañar, celebrar y contener. Los proyectos vivenciales, los momentos de juego y las acciones colaborativas se convirtieron en escenarios donde el aprendizaje tuvo sentido real. La cooperación reemplazó la competencia, y la confianza sustituyó el temor.

La evaluación final evidenció también los desafíos: la necesidad de más tiempo, recursos y formación continua para sostener prácticas inclusivas. Sin embargo, estos retos se transformaron en motivaciones para seguir innovando. Cada obstáculo reveló una nueva posibilidad de mejora, recordando que la docencia reflexiva es un camino en constante construcción.

En síntesis, el cierre integrador de esta experiencia no representa un punto final, sino un nuevo inicio. Enseñar desde el corazón dejó de ser una metáfora para convertirse en una práctica pedagógica tangible, capaz de inspirar a otros docentes y comunidades educativas.

experiencia demuestra que la educación inclusiva, cuando se nutre de la emoción y la empatía, abre caminos de esperanza, dignidad y aprendizaje compartido, profundamente transformadores cuando se sustentan en la empatía, la reflexión y el deseo genuino de mejorar la vida de los estudiantes.

1.6. Transición Hacía la Reflexión Conclusiva

El proceso de evaluación permitió confirmar que la experiencia Aprender como el corazón logró impactos significativos en la enseñanza del inglés desde un enfoque humano, inclusivo y emocional. Los resultados mostraron avances notables en la participación, la expresión oral y la confianza de los estudiantes, así como una mayor comprensión docente sobre la importancia de atender las emociones como parte del aprendizaje. Las actividades vivenciales (como los picnics, los proyectos ecológicos y las dinámicas colaborativas) consolidaron un ambiente donde aprender se vinculó con disfrutar, compartir y sentirse parte de una comunidad. Sin embargo, la evaluación también visibilizó limitaciones estructurales y emocionales. Entre ellas, la falta de tiempo para profundizar en la diferenciación individual, las resistencias iniciales frente a metodologías menos tradicionales y las restricciones institucionales que dificultaron la continuidad de algunas estrategias. Estas tensiones, lejos de debilitar el proceso, permitieron reconocer la necesidad de seguir

construyendo espacios educativos más flexibles y sensibles a la diversidad emocional del aula.

Este nuevo momento de reflexión no busca repetir lo ya evaluado, sino dar sentido a la experiencia desde una mirada crítica y transformadora. Se abre así un espacio para pensar lo vivido, comprender sus aprendizajes y proyectar su transferibilidad hacia otros contextos educativos. La transición desde la evaluación hacia la reflexión final marca el paso de los resultados hacia el sentido profundo de la práctica, ese que conecta la docencia con la emoción, la inclusión y la esperanza. profundamente transformadores cuando se sustentan en la empatía, la reflexión y el deseo genuino de mejorar la vida de los estudiantes.

1.6.1. Análisis reflexivo de la experiencia

Entre los aportes más significativos de la experiencia Aprender como el corazón se encuentra la redefinición del aprendizaje del inglés como un proceso emocional, inclusivo y vivencial. La práctica docente trascendió la enseñanza de contenidos lingüísticos para convertirse en una oportunidad de encuentro humano. Las estrategias diferenciadas (basadas en la inteligencia emocional y el trabajo colaborativo) permitieron que cada estudiante participara desde su realidad y su forma de aprender, generando un sentido genuino de pertenencia. Como planteaFreire (1996), la educación se vuelve transformadora cuando el acto de enseñar se une con el de amar y comprender al otro. Este principio fue el motor de una práctica que devolvió la alegría y la confianza al aula. No obstante, la experiencia no estuvo exenta de tensiones y resistencias. En un inicio, algunos colegas manifestaron dudas sobre la pertinencia de integrar emociones en el proceso de aprendizaje del idioma, temiendo que se perdiera rigurosidad académica. Además, las limitaciones de tiempo, los recursos materiales escasos y las demandas institucionales representaron desafíos constantes. Estas dificultades evidenciaron que la innovación educativa requiere no solo creatividad, sino también paciencia, flexibilidad y capacidad de adaptación. Barnett (2001) advierte que toda práctica educativa está atravesada por la incertidumbre, y que el verdadero aprendizaje emerge precisamente de esa tensión entre lo deseado y lo posible.

Desde el punto de vista docente, el mayor aprendizaje fue comprender que la inclusión no se logra únicamente desde las adaptaciones, sino desde la mirada sensible con que se observa al estudiante. Cada actividad (ya fuera un picnic, un proyecto ambiental o un

diálogo en clase) se transformó en un espacio para reconocer emociones, valorar la diversidad y fortalecer la autoconfianza. Esta reflexión personal se amplió a nivel colectivo: la experiencia inspiró a otros docentes a repensar sus metodologías y a incluir la dimensión emocional en sus planificaciones. A nivel institucional, el proyecto aportó una visión renovada sobre la enseñanza del inglés como un proceso integral que vincula mente, cuerpo y emoción. Schön (1992) sostiene que la verdadera transformación docente ocurre cuando se aprende a reflexionar en la acción, y esta vivencia confirmó esa premisa.

Finalmente, la sistematización de esta experiencia permitió descubrir que reflexionar no es un cierre, sino una apertura hacia nuevas posibilidades. Al poner en diálogo los logros, tensiones y aprendizajes, emergió una comprensión más profunda del papel del docente como mediador emocional y social. La práctica dejó de ser un conjunto de actividades para convertirse en conocimiento compartido, en una narrativa viva que puede inspirar a otros contextos. Como afirma Jara (2018), sistematizar es aprender colectivamente de lo vivido, y este proceso convirtió la experiencia Aprender como el corazón en un aporte concreto a la didáctica de las lenguas y a la pedagogía inclusiva.

Bibliografía

Aguirre Asanza, D. M., Ramírez Maldonado, L. M., Maldonado Sarmas, I. C., Apolo Maldonado, M. M., Maldonado Sarmas, E. M., & Masache Lojan, D. C. (2025). Educación Emocional y Bienestar: Herramientas para una Escuela Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(2), 946-962. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16901

Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, *4*, 87. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087

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

Barnett, R. (2001). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. The Society for Research into Higher Education; Open University Press.

Bello González, D., & Vargas Ramírez, D. F. (2022). *Diseño de una secuencia didáctica en inglés para docentes de colegios públicos: una mirada reflexiva desde el currículo y la emocionalidad* [Tesis de maestría, Universidad ICESI].

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press / McGraw-Hill Education.

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

Bryson, J. M. (2024). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. Jossey-Bass.

Campos, S., Martins, R., Felizardo, S. A., Chaves, C., & Ribeiro, E. J. (2014). Inteligência emocional dos professores: relevância para as práticas inclusivas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *6*(1), 365-374. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.756

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

Casanova, M. A. (1999). *La evaluación educativa: Escuela, aula y alumno*. Editorial La Muralla.

Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)* [Consultado el 2026-01-13]. Consultado el 13 de enero de 2026, desde https://udlguidelines.cast.org/

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Díaz Barriga, F. (2009). Las competencias en la educación básica: algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *11*(2), 1-18.

Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flores Valencia, M. T. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *7*(29), 1246-1260. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

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

García-Fernández, M. J. (2024). Aprender con el corazón: la Influencia de las emociones en el aula de Educación Infantil y Primaria. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, *2*(1), 100-110.

Goleman, D. (2020). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Kairós.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.

Jara, O. (2018). *Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórico-práctica*. Alforja.

Martínez Pérez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *3*(2), 53. https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.53

Martínez Rizo, F. (2010). Los indicadores como herramientas para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos. *Revista Sinéctica*, (35), 1-17.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Newby, L., & Cornelissen, L. (2025). A neutral toolkit? For a fundamental critique of constructive alignment. *Teaching in Higher Education*, *30*(7), 1687-1702. https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465987

Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(1), 118-124.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, *9*, 129-144. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. SAGE Publications.

Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., & Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e

investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *12*(2), 289-305.

Santa Cruz Terán, F. F., Obando Peralta, E. C., Reyes Pastor, G. E., & Rodríguez, S. C. (2022). Investigación cualitativa: una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de Filosofía*, *39*(101), 59-72.

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

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. SAGE Publications.

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

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

Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. ASCD, Association for Supervision; Curriculum Development.

Trust, T., & Prestridge, S. (2021). The interplay of five elements of influence on educators' PLN actions. *Teaching and Teacher Education*, *97*, 103195. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103195

Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Mensajero.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

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

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

Zúñiga Villegas, C. L., & Luque Rojas, M. J. (2021). La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. *Revista de Educación Inclusiva*, *14*(2), 45-62.

2

Articulación teórico - práctica y currículo en la formación docente inicial en entornos virtuales

Paulina Iralda Verzosi Vargas[2]

.

La formación en Educación Inicial en entornos virtuales abraza el desafío de integrar la teoría curricular y la práctica reflexiva. Con la sistematización, se aplicaron conceptos y metodologías para identificar estrategias que subsanaran el problema y fortalecieran el rol docente, promovieran la colaboración y privilegiaran la evaluación formativa. Pese a resistencias y retos vinculados al cambio y sostenibilidad de las innovaciones, se generaron aprendizajes institucionales valiosos. El proceso impulsó la autorreflexión, el trabajo horizontal y la resignificación de la identidad profesional. Así, se evidenció que sistematizar no solo documenta, sino que transforma la práctica, articulando reflexión-acción para fomentar la innovación.

[2]Universidad Estatal de Milagro, pverzosiv1@unemi.edu.ec.

Índice

2.1. Introducción 53

2.1.1. Sistematizando experiencia educativa en la formación virtual . . 53

2.1.2. La tensión entre teoría y práctica 54

2.1.3. Relevancia de esta sistematización 55

2.1.4. Elementos diferenciadores de la experiencia 56

2.1.5. Límites y enfoque del estudio 57

2.1.6. Aprendizajes transferibles 57

2.2. Referentes Pedagógicos y Operativos Orientadores de la Sistematización 58

2.2.1. Referentes Pedagógicos y Operativos Orientadores de la Sistematización 58

2.2.2. Pilares de la sistematización 59

2.2.3. Categorización analítica 61

2.2.4. Parámetros de evaluación 62

2.2.5. Estrategias de validación 64

2.2.6. Justificación teórica de los referentes orientadores 65

2.3. Alineación Curricular de la Experiencia Educativa: Vinculación entre Competencias, Resultados de Aprendizaje y Perfil Profesional 66

2.3.1. Caracterización de competencias del perfil 67

2.3.2. Resultados de aprendizajes vinculados 69

2.3.3. Actividades y evidencias 70

2.3.4. Reflexión sobre la alineación curricular 72

2.3.5. Vínculo con el currículo y el perfil de la carrera 74

2.4. Implementación de Estrategias Didácticas 75

2.4.1. Del plan al impacto: el corazón de la experiencia 76

2.4.2. Sostener para transformar: el papel del soporte en la experiencia 77

2.4.3. Despliegue adaptativo: estrategias para enfrentar lo imprevisto . 79
2.4.4. Estrategias en red: arquitectura de una experiencia transformadora 81
2.4.5. Competencias en contexto: cómo las estrategias impulsaron el perfil profesional 83
2.5. Transición a la Evaluación 84
2.5.1. Técnicas de evaluación implementadas 85
2.5.2. El valor de los datos en la evaluación de la experiencia 86
2.5.3. Reflexiones sobre la Validez y Limitaciones de la Evaluación . . 88
2.5.4. Lecciones curriculares y metodologías aprendidas 89
2.6. Reflexión Crítica y Transferencia de Conocimiento 90
2.6.1. Entre logros y desafíos: una mirada crítica a la innovación educativa 90

2.1. Introducción

2.1.1. Sistematizando experiencia educativa en la formación virtual

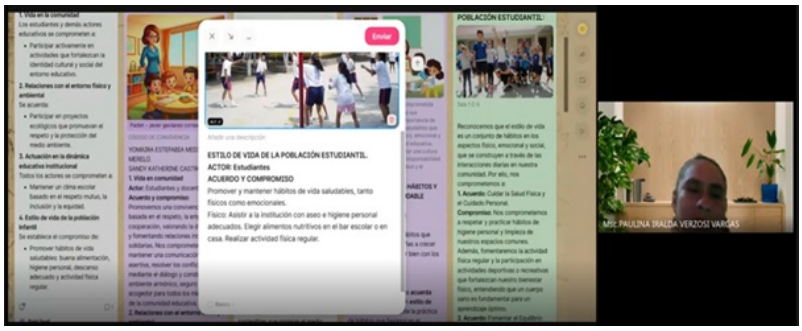
La experiencia educativa objeto de esta sistematización se desarrolla en la Universidad Estatal de Milagro (Ecuador), dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación, en el programa de pregrado de Educación Inicial en modalidad en línea. Específicamente, tiene lugar en la asignatura *Teoría, diseño, gestión y evaluación curricular para la educación inicial*, correspondiente al subnivel 1. Este espacio académico busca ofrecer a los futuros docentes las bases conceptuales y metodológicas necesarias para comprender el sentido del currículo, así como para diseñar, gestionar y evaluar procesos educativos acordes con las necesidades del contexto infantil y las políticas nacionales de educación inicial.

El grupo participante estuvo conformado por 91 estudiantes de quinto semestre, en su mayoría mujeres jóvenes que inician su formación profesional con altas expectativas de aportar a la mejora de la educación inicial en Ecuador. El curso combina sesiones sincrónicas y asincrónicas en entornos virtuales, promoviendo la interacción constante entre estudiantes y docentes mediante plataformas institucionales como Moodle y Google Meet.

El objetivo principal de la asignatura es dotar a las estudiantes de herramientas teóricas y prácticas que les permitan construir experiencias de aprendizaje significativas, inclusivas y pertinentes, orientadas al desarrollo integral de los niños y las niñas. Una escena significativa ocurrió durante una clase sincrónica en la que el grupo debía analizar un caso sobre diseño curricular para un aula inclusiva. Una de las participantes propuso adaptar el modelo utilizando estrategias de aprendizaje activo basadas en el juego, lo que generó un intercambio de ideas sobre cómo conectar la teoría curricular con la práctica pedagógica real. Desde ese momento, el grupo elaboró propuestas innovadoras, demostrando compromiso, creatividad y sentido reflexivo frente a los retos del diseño curricular en contextos diversos.

Entre las condiciones que favorecieron la experiencia se destaca la disponibilidad de recursos digitales institucionales, el acompañamiento cercano del equipo docente y el ambiente colaborativo generado en las sesiones. No obstante, también se identificaron limitaciones, como la falta de experiencia previa de algunos participantes en el manejo de entornos virtuales, la sobrecarga de actividades académicas y la dificultad para conectar

Figura 2.1: Entorno virtual de interacción docente-estudiante durante una clase sincrónica.



Fuente: elaboración propia.

la teoría curricular con los escenarios reales de aula, lo que exigió ajustes pedagógicos continuos.

Este contexto resulta clave para la sistematización porque permite comprender cómo los futuros docentes, en entornos de formación virtual como el presentado en la Figura 1, enfrentan el desafío de transformar los fundamentos teóricos del currículo en prácticas pedagógicas concretas e innovadoras. Del mismo modo, ofrece un marco para reflexionar sobre la formación docente en línea y su papel en la construcción de competencias profesionales en educación inicial.

2.1.2. La tensión entre teoría y práctica

El problema central identificado en la práctica educativa radica en la dificultad de los participantes para vincular los fundamentos teóricos del currículo con la práctica pedagógica en contextos reales, dentro de un entorno de formación completamente virtual. Esta brecha entre teoría y práctica limita la construcción de saberes profesionales sólidos y la comprensión del sentido transformador del currículo en la educación infantil (Á. Díaz Barriga, 1997).

La relevancia del problema se sustenta en que la formación docente inicial debe propiciar experiencias integradoras que articulen la teoría curricular con la práctica reflexiva. En los entornos virtuales, esta articulación enfrenta mayores desafíos, ya que la mediación tecnológica transforma las formas de interacción, acompañamiento y experimentación pedagógica (García Caicedo & Cruz Lasso, 2025). Comprender esta tensión es esencial para

que las futuras docentes interpreten el currículo no como un documento prescriptivo, sino como una guía flexible y contextualizada (Posner, 2005).

Durante una clase sincrónica dedicada al análisis de un caso sobre diseño curricular inclusivo, varios participantes expresaron inseguridad al trasladar los conceptos aprendidos a una propuesta concreta. Aunque un participante propuso estrategias lúdicas que propiciaron debate, se evidenció que muchas de ellos aún no lograban articular los principios del currículo con las necesidades reales del aula infantil. Esta situación reflejó la distancia entre el conocimiento académico y su uso pedagógico, así como la necesidad de fortalecer los espacios de acompañamiento docente y la retroalimentación aplicada (M. Á. Zabalza, 2020).

Si esta problemática no se atiende, las consecuencias repercuten tanto en la calidad de la formación como en la práctica educativa futura. Las docentes en formación podrían reproducir esquemas tradicionales de enseñanza, sin comprender la función crítica del currículo en la construcción de aprendizajes significativos e inclusivos (Tobón, 2022). Por tanto, reconocer esta brecha formativa permite orientar la sistematización hacia la búsqueda de estrategias que integren teoría, práctica y reflexión en contextos digitales, favoreciendo la construcción de una identidad profesional crítica y contextualizada (D. Schön, 1992).

2.1.3. Relevancia de esta sistematización

El propósito de esta sistematización es comprender cómo los estudiantes de Educación Inicial logran articular los fundamentos teóricos del currículo con la práctica pedagógica en entornos virtuales, con el fin de generar estrategias de acompañamiento docente que fortalezcan el aprendizaje reflexivo y la construcción de competencias profesionales. Para ello, se plantea analizar los procesos formativos que median entre la comprensión conceptual y la aplicación práctica en contextos digitales, entendiendo la sistematización como un ejercicio de reflexión intencionada que recupera la experiencia docente y estudiantil para producir saber pedagógico (Jara, 2018).

La relevancia de esta sistematización radica en su aporte a la reflexión sobre la formación inicial docente en modalidad virtual, un ámbito que demanda nuevas estrategias de acompañamiento, evaluación y gestión del aprendizaje. Como lo expresó (D. Schön, 1992), el conocimiento profesional se consolida en la práctica reflexiva sobre la acción, por lo que esta sistematización busca mostrar cómo la virtualidad puede transformarse en

Figura 2.2: Representación de la dinámica de acompañamiento reflexivo entre docentes y estudiantes en entornos virtuales.

Fuente: elaboración propia.

un espacio fértil para la innovación pedagógica y la resignificación del rol docente. Es por ello, que se espera que los resultados de esta reflexión contribuyan a repensar los modos de enseñar y aprender en línea, fortaleciendo la autonomía, la colaboración y la capacidad crítica de los futuros docentes.

2.1.4. Elementos diferenciadores de la experiencia

El valor central de esta experiencia radica en haber convertido un entorno de formación virtual en un espacio de construcción pedagógica reflexiva, donde los futuros docentes lograron integrar teoría y práctica curricular mediante el acompañamiento docente, la colaboración entre pares y el uso intencionado de recursos digitales.

La principal innovación consistió en diseñar estrategias de acompañamiento reflexivo que vincularon el análisis curricular con la práctica pedagógica mediante el aprendizaje colaborativo. Inspirado en el modelo del profesional reflexivo de D. Schön (1992), este enfoque promovió la reflexión sobre la acción, lo que permitió a las participantes conectar los fundamentos teóricos del currículo con la creación de propuestas educativas contextualizadas (Á. Díaz Barriga, 1997; M. Á. Zabalza, 2020).

Los resultados fueron significativos tanto en el plano individual como colectivo. Los participantes desarrollaron una comprensión más profunda del sentido del currículo, fortalecieron su capacidad de planificación y aumentaron su confianza al aplicar conceptos teóricos en la práctica. En el ámbito institucional, la experiencia consolidó una metodología de enseñanza en línea centrada en la reflexión y el acompañamiento activo, coincidiendo con el concepto de aprendizaje profundo propuesto por Fullan et al. (2018), que moviliza comprensión, colaboración y acción transformadora.

Este modelo de acompañamiento reflexivo puede replicarse en otros programas universitarios virtuales o semipresenciales, ya que promueve el trabajo colaborativo, la autonomía y la apropiación crítica de la teoría curricular (Kemmis & McTaggart, 2005). En síntesis, los criterios de valor de esta experiencia se sustentan en su capacidad de articular innovación pedagógica, impacto formativo y potencial de transferencia, demostrando que la formación virtual puede ser un espacio fecundo para el pensamiento crítico y la acción docente situada.

2.1.5. Límites y enfoque del estudio

Considerando el objeto de esta sistematización se centra en comprender el proceso mediante el cual los estudiantes de Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro logran articular los fundamentos teóricos del currículo con la práctica pedagógica en entornos virtuales. Este análisis se focaliza en el acompañamiento reflexivo que favorece la conexión entre teoría y práctica en la asignatura mencionada.

El estudio abarca el período académico marzo–agosto de 2024, con la participación de 91 estudiantes y el acompañamiento del equipo docente. Las evidencias incluyen registros de clases sincrónicas, foros reflexivos, productos académicos y observaciones sistemáticas, que permiten identificar transformaciones en las formas de pensar y actuar respecto al currículo. Esta delimitación analítica otorga rigor y coherencia al análisis, al establecer límites temporales, poblacionales y metodológicos claros (Balcázar, 2003; Ghiso, 2011). Es importante destacar que se parte del supuesto de que la mediación tecnológica no es una limitación, sino una oportunidad para la innovación pedagógica y la resignificación del rol docente.

En síntesis, esta delimitación orienta la sistematización hacia la comprensión profunda del acompañamiento reflexivo en entornos virtuales como un medio de integración entre teoría y práctica curricular. Definir con precisión el objeto de estudio, como señala Ghiso (2011), constituye un acto metodológico y político que otorga dirección y sentido al proceso investigativo.

2.1.6. Aprendizajes transferibles

Desde la contextualización de la experiencia hasta la delimitación del objeto de estudio se evidencia un proceso formativo que trasciende la enseñanza de contenidos para

situarse en la construcción reflexiva del saber pedagógico. Es por ello, que esta sistematización no solo busca describir lo ocurrido, sino interpretar críticamente la experiencia a fin de producir aprendizajes transferibles a otros escenarios de formación docente virtual.

En síntesis, en esta sección se ha establecido las bases para el desarrollo analítico posterior, donde se profundizará en los momentos clave del proceso, los aprendizajes emergentes y las transformaciones observadas en los participantes. En palabras de Jara (2018), "la sistematización es una forma de producir conocimiento desde la práctica", y en esta experiencia, dicha práctica se convierte en una oportunidad para reimaginar la formación docente desde la virtualidad, la reflexión y la acción transformadora.

2.2. Referentes Pedagógicos y Operativos Orientadores de la Sistematización

Desde la contextualización de la experiencia hasta la delimitación del objeto de estudio se evidencia un proceso formativo que trasciende la enseñanza de contenidos para situarse en la construcción reflexiva del saber pedagógico. Es por ello, que esta sistematización no solo busca describir lo ocurrido, sino interpretar críticamente la experiencia a fin de producir aprendizajes transferibles a otros escenarios de formación docente virtual.

En síntesis, en esta sección se ha establecido las bases para el desarrollo analítico posterior, donde se profundizará en los momentos clave del proceso, los aprendizajes emergentes y las transformaciones observadas en los participantes. En palabras de Jara (2018), *"la sistematización es una forma de producir conocimiento desde la práctica"*, y en esta experiencia, dicha práctica se convierte en una oportunidad para reimaginar la formación docente desde la virtualidad, la reflexión y la acción transformadora.

2.2.1. Referentes Pedagógicos y Operativos Orientadores de la Sistematización

La sistematización permitió analizar un proceso formativo en el que los participantes enfrentaron el desafío de articular los fundamentos teóricos del currículo con la práctica pedagógica en entornos virtuales. En la sección anterior, se describió el contexto institucional y académico en el que tuvo lugar la experiencia, se identificó el problema de la débil conexión entre teoría y práctica, se precisó el propósito de fortalecer el aprendizaje

reflexivo mediante el acompañamiento docente, y se justificó el valor formativo de esta experiencia como un modelo replicable de innovación pedagógica. Asimismo, se delimitó el objeto de estudio en torno al análisis de las estrategias de acompañamiento que favorecen la comprensión curricular en escenarios mediados por la tecnología, consolidando con ello una base conceptual y metodológica que sustenta la relevancia de esta práctica educativa.

Esta sección avanza hacia una nueva fase en la que se caracterizan los referentes pedagógicos y operativos que orientaron la experiencia. Por este motivo, esta sección aborda los principales conceptos y categorías que estructuran la experiencia —currículo, práctica reflexiva, mediación tecnológica y acompañamiento docente—, así como las dimensiones e indicadores que promueven su análisis sistemático. Se incorporarán fuentes teóricas y metodológicas que respaldan la interpretación del proceso, garantizando coherencia entre los referentes académicos y las acciones pedagógicas descritas. Por lo tanto, se conecta la vivencia educativa con el sustento conceptual, abriendo el camino hacia una comprensión más profunda del modo en que la teoría y la práctica dialogan en la formación docente universitaria en línea.

2.2.2. Pilares de la sistematización

Los conceptos que estructuran esta experiencia son: currículo, práctica reflexiva, acompañamiento docente, mediación tecnológica, aprendizaje colaborativo y formación docente reflexiva. Estos seis ejes permiten comprender de manera integral el proceso vivido en la asignatura *Teoría, diseño, gestión y evaluación curricular para la educación inicial*, impartida en la Universidad Estatal de Milagro. Cada eje aporta una mirada específica para analizar cómo los futuros docentes logran articular la teoría curricular con su aplicación práctica en entornos virtuales, configurando así una experiencia formativa situada, crítica y transformadora. La elección de estos conceptos responde a la necesidad de interpretar la experiencia desde una perspectiva pedagógica y reflexiva, que reconozca la complejidad de enseñar y aprender en escenarios mediados por tecnología.

El *currículo* se constituye en el eje articulador que otorga sentido al proceso educativo, al orientar las decisiones pedagógicas y definir los saberes esenciales de la formación inicial. En este sentido, Á. Díaz Barriga (1997) sostiene que *"el currículo es una práctica social que combina la necesidad de fomentar aprendizajes básicos con el desarrollo de*

habilidades y competencias", lo cual implica que su diseño y aplicación deben responder a contextos reales de enseñanza.

La práctica reflexiva representa el proceso mediante el cual los participantes transforman el conocimiento teórico en acción significativa. D. A. Schön (1987) plantea que *"el conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente",* y que es precisamente a través de la reflexión en y sobre la acción donde los futuros docentes desarrollan una comprensión más profunda de su práctica profesional.

El *acompañamiento docente* adquiere un papel fundamental como mediación pedagógica que promueve la reflexión, el diálogo y la transferencia de los saberes curriculares hacia situaciones reales de enseñanza. Barragán-Giraldo et al. (2020) señalan que la sistematización educativa posibilita "la interpretación crítica de las experiencias educativas mediante marcos metodológicos que articulan teoría y práctica", subrayando que la mediación docente no se limita a orientar, sino que construye conocimiento compartido.

La *mediación tecnológica y el aprendizaje colaborativo* configuran el entorno donde se materializa esta interacción. La mediación tecnológica no se reduce al uso de plataformas o recursos digitales, sino que implica crear espacios de encuentro y reflexión que transforman las formas de aprender. En este contexto, M. Á. Zabalza (2020) explica que *"la innovación docente constituye una práctica universitaria esencial orientada a la mejora continua y al desarrollo profesional del profesorado"*, destacando el papel del docente como agente activo en la integración de la tecnología y la pedagogía.

Desde estas perspectivas, *la formación docente reflexiva* se entiende como un proceso continuo de construcción profesional que combina el pensamiento crítico, la acción situada y la colaboración. F. Díaz Barriga (2005) subraya que *"las tendencias en el estudio del currículo se orientan hacia modelos de desarrollo contextualizados y participativos",* lo que coincide con la experiencia vivida en la asignatura Teoría, diseño, gestión y evaluación curricular para la educación inicial, impartida en la Universidad Estatal de Milagro, donde los estudiantes aprenden a interpretar, adaptar y recrear el currículo desde su práctica en la virtualidad. De esta manera, los conceptos seleccionados no solo describen la experiencia, sino que la explican y la sustentan teóricamente, aportando una comprensión integral de los procesos formativos en contextos universitarios mediados por tecnología.

Estos conceptos estructurantes o pilares de la sistematización se entrelazan para organizar y dar sentido a la experiencia, puesto que constituyen la estructura conceptual que orienta la lectura de los procesos observados. Por lo tanto, desde esta base, la fundamentación operativa permitirá identificar cómo estos ejes se materializan en acciones concretas

de enseñanza y aprendizaje, evidenciando la transformación del aula virtual en un espacio de reflexión, innovación y construcción profesional.

2.2.3. Categorización analítica

La identificación de dimensiones o categorización analítica constituyen ejes de interpretación que permiten organizar, comprender y explicar los fenómenos observados. Su definición resulta fundamental porque facilita la identificación de patrones, relaciones y tensiones dentro de la experiencia, y permite estructurar la construcción de indicadores que posteriormente orientarán la evaluación de los procesos formativos. Definir dimensiones claras y pertinentes asegura que la sistematización no se reduzca a una recopilación de hechos, sino que se convierta en un análisis comprensivo que articule los conceptos estructurantes con la realidad educativa. En el contexto de la sistematización de la experiencia propuesta en este capítulo se han definido cuatro dimensiones o categorías: pedagógica, tecnológica, institucional y, subjetiva y reflexiva.

La pedagógica integra la práctica reflexiva y la teoría curricular, enfocándose en cómo los futuros docentes planifican, ejecutan y ajustan sus estrategias de enseñanza en entornos virtuales (Elliott, 1993; Stenhouse, 1985). Esta dimensión permite analizar cómo los participantes transforman la teoría en acción significativa, diseñando actividades que favorecen aprendizajes auténticos y contextualizados. Se centra en la comprensión de los principios didácticos y en la capacidad de adaptarlos a diferentes situaciones educativas. Ejemplo de ello comprendió el diseño de micro clases aplicando teorías del currículo para resolver problemas reales en el aula virtual, por parte de los participantes.

La tecnológica aborda el uso de recursos y plataformas digitales como mediadores de la enseñanza y la colaboración, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento (Barragán-Giraldo et al., 2020; Wenger, 1998). Implica no solo el manejo de herramientas, sino la creación de espacios virtuales de interacción, reflexión y co-aprendizaje que potencian la participación y el compromiso del estudiantado. Para ello, se realizaron foros y talleres en línea donde los participantes compartieron presentaciones multimedia de manera colaborativa.

La institucional se centra en el acompañamiento docente, las políticas y normativas académicas que orientan la formación profesional (Bolívar, 2012; Fullan, 2007). Permite evaluar cómo la estructura organizativa y la mediación institucional sostienen la práctica docente, garantizando coherencia pedagógica, calidad educativa y soporte para la

innovación en el aula. En este sentido, la coordinación con los tutores y las sesiones de retroalimentación guiaron a los participantes para cumplir con los estándares académicos del curso.

La subjetiva y reflexiva se enfoca en la construcción de identidad profesional, el pensamiento crítico y la reflexión continua de los futuros docentes sobre su propia práctica (D. Schön, 1992; Wenger, 1998). Esta dimensión permite observar cómo los participantes internalizan experiencias, evaluando sus aciertos, limitaciones y aprendizajes, fortaleciendo la autonomía y la capacidad de autoevaluación. Es por ello, que cada participante elaboró un portafolio de reflexión personal, analizando sus fortalezas, debilidades y aprendizajes alcanzados durante la experiencia.

En conjunto, estas dimensiones o categorías organizan la experiencia educativa y constituyen el marco analítico que permitirá construir indicadores precisos para evaluar los procesos formativos y la integración de los conceptos estructurantes en entornos virtuales. La mirada integral que ofrecen asegura que la sistematización no se limite a la descripción, sino que genere conocimiento útil, crítico y aplicable a la mejora de la enseñanza en educación inicial (Stake, 1995; Yin, 2014).

2.2.4. Parámetros de evaluación

En el proceso de sistematización de experiencias educativas los parámetros de evaluación o indicadores constituyen herramientas fundamentales para observar, medir y valorar los cambios que emergen en la práctica. Según Flick (2014), los indicadores representan unidades observables de significado que permiten traducir los conceptos teóricos en evidencias empíricas para facilitar la comprensión de la efectividad y coherencia de la experiencia, asegurando su validez y replicabilidad. De acuerdo con Martínez Rizo (2010), los indicadores no solo son instrumentos de evaluación, sino también de reflexión pedagógica, pues contribuyen a orientar la toma de decisiones y a identificar buenas prácticas. Por este motivo, la definición de los parámetros de medición o indicadores exige coherencia con las dimensiones previamente definidas y una clara correspondencia entre teoría, práctica y evidencia.

El parámetro de evaluación para la categorización o dimensión pedagógica se orientó a la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de la intervención y el logro de los participantes. D. Schön (1992) expresa que la práctica educativa debe analizarse desde la acción reflexiva, donde el docente reinterpreta su intervención a partir

de la experiencia y Fullan (2007) destaca que la innovación pedagógica se hace visible cuando los cambios metodológicos logran transformar el compromiso y el aprendizaje estudiantil. Por lo anterior, se definieron los indicadores: (i) incremento en la participación estudiantil, (ii) evidencia de trabajo cooperativo y (iii) aplicación de metodologías activas. En la experiencia, se evidenció que los participantes mostraron mayor autonomía y colaboración al implementar proyectos grupales en inglés que vinculaban contenidos del aula con situaciones cotidianas.

En lo que respecta a la categorización o dimensión institucional, se evaluó la capacidad de la institución para promover, sostener y acompañar procesos innovadores. Valenzuela et al. (2016) afirman que los indicadores institucionales permiten medir la gestión y la calidad educativa, así como la disposición de la organización para generar cambios sostenibles y Fullan (2007) defiende que la innovación requiere una estructura organizativa que estimule la colaboración y la formación docente continua. Así, la evaluación de esta dimensión se realizó a partir de (i) el número de espacios de intercambio pedagógico, (ii) el apoyo institucional en recursos, y (iii) la participación del equipo directivo en procesos de innovación. En la práctica, la institución implementó reuniones pedagógicas mensuales para compartir avances y resolver dificultades en la aplicación de estrategias innovadoras.

Para la categorización o dimensión institucional subjetiva y reflexiva se analizaron procesos de aprendizaje interior del docente, su identidad profesional y su compromiso emocional con el cambio. Wenger (1998) explica que las comunidades de práctica constituyen espacios donde el aprendizaje se construye colectivamente mediante la interacción y la reflexión compartida. Teniendo en cuenta que la autoevaluación y la motivación docente se convierten en indicadores clave de crecimiento profesional, está categoría se evaluó con base en (i) el aumento en la autorreflexión sobre la práctica, (ii) disposición al aprendizaje continuo y (iii) la percepción de logro personal. En el contexto de la experiencia se evidenció que los docentes participantes elaboraron diarios reflexivos donde registraron aprendizajes, emociones y desafíos vividos.

En síntesis, la construcción de indicadores permite pasar del nivel conceptual al operativo, posibilitando una lectura crítica y objetiva de la experiencia educativa. Como afirma Yin (2014), la validez de un proceso de investigación se consolida cuando los indicadores revelan coherencia entre lo planificado y lo vivido. En este sentido, los parámetros de evaluación propuestos articulan las categorizaciones analíticas o dimensiones mientras que ofrecen una estructura sólida para analizar los resultados, visibilizando evidencias que sustentan el impacto y la sostenibilidad de la innovación educativa.

2.2.5. Estrategias de validación

Las estrategias de validación o verificación son un recurso clave que garantizan la validez y confiabilidad de los hallazgos, pues permiten atribuir veracidad a la información, contrastar perspectivas y construir una narrativa sólida sobre la experiencia. Jara (2018) defiende que las evidencias son el soporte que da sustento a la interpretación de los aprendizajes obtenidos porque facilitan la comprensión de las transformaciones individuales e institucionales desde la práctica. Yin (2014) defiende que la triangulación de fuentes como las documentales, observacionales y testimoniales, fortalecen la credibilidad de una sistematización al evitar la dependencia de una única perspectiva. En este contexto, para esta experiencia se han identificado tres fuentes principales: (i) registros documentales institucionales, (ii) observaciones de aula y diarios reflexivos, y (iii) entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes. Cada una aporta un tipo de evidencia que, en conjunto, permite evaluar los parámetros o indicadores establecido en el ítem anterior.

Los registros documentales institucionales incluyen planificaciones, informes y actas de reuniones. La estrategia de validación contempla el análisis documental, el cual posibilita rastrear coherencias entre los objetivos del proyecto y las acciones implementadas. De acuerdo con Arthur (2016), la revisión sistemática de documentos académicos y administrativos contribuye a la construcción de conocimiento verificable en contextos educativos, siempre que se mantenga trazabilidad entre las fuentes y los resultados reportados.

Las observaciones de aula y diarios reflexivos se verifican mediante triangulación interna y confrontación con registros audiovisuales. Este enfoque, así como sustenta Machost y Stains (2023), resalta la importancia de la reflexión sistemática como medio para validar interpretaciones cualitativas. El docente-investigador, al contrastar sus notas con los comportamientos observables, logra reducir sesgos y fortalecer la fiabilidad de sus conclusiones.

Para las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y estudiantes se propone una estrategia de validación que sustenta en la comparación cruzada de testimonios, lo que permite identificar coincidencias y divergencias entre las percepciones. Guba y Lincoln (1989) reportan que la coherencia entre la fuente y el método es esencial para garantizar la autenticidad de los resultados, ya que cada voz aporta una dimensión distinta de la realidad educativa.

El uso combinado de fuentes y métodos de verificación le otorga robustez a la estrategia de validación y en consecuencia la sistematización, al integrar información cuantitativa y cualitativa desde múltiples perspectivas. La triangulación fortalece la interpretación de los indicadores y permite construir un relato más completo sobre el impacto de la innovación pedagógica. Bryk et al. (2015), señala que la diversidad de evidencias facilita comprender los procesos de cambio educativo no solo como resultados, sino como aprendizajes institucionales compartidos.

2.2.6. Justificación teórica de los referentes orientadores

La definición de los pilares y categorización analítica de una sistematización de experiencias educativas resulta esencial para comprender y abordar la complejidad de los procesos desarrollados. Como lo menciona Flick (2014), las categorías analíticas constituyen herramientas que permiten ordenar y dotar de sentido a los fenómenos sociales, favoreciendo así su interpretación; por otra parte, Jara (2018) sostiene que la categorización funciona como recursos que posibilitan comunicar la práctica y comprenderla de forma integral. En este contexto, se establecieron diversas categorizaciones, tales como: la pedagógica, la institucional y, la subjetiva y reflexiva. La dimensión pedagógica comprende los aspectos vinculados con las acciones y estrategias de enseñanza y aprendizaje; la dimensión institucional se enfoca en las políticas, normativas y estructuras organizativas que enmarcan la práctica; y la dimensión subjetiva aborda las percepciones, emociones y significados construidos por los actores involucrados. En conjunto, estas dimensiones conforman un esquema equilibrado que refleja el carácter holístico de la experiencia educativa.

Los indicadores son elementos esenciales que permiten medir y evaluar las dimensiones seleccionadas. Como señala Yin (2014), la claridad y especificidad de los indicadores son cruciales para garantizar la validez de un estudio de caso, ya que permiten una evaluación precisa de los fenómenos investigados. Basados en Stake (1995) se puede complementar esta idea al enfatizar que los indicadores deben estar directamente relacionados con las evidencias recolectadas, asegurando así la coherencia y relevancia del análisis. En este estudio, los indicadores definidos incluyen: (i) incremento en la participación estudiantil, (ii) evidencia de trabajo cooperativo y (iii) aplicación de metodologías activas. Estos indicadores permiten una evaluación integral de las dimensiones seleccionadas, facilitando la identificación de áreas de mejora y fortalecimiento.

Respecto a las estrategias de validación, estas son cruciales para asegurar la credibilidad y confiabilidad de los hallazgos. De acuerdo con Flick (2014) la fuente de información debe ser capaz de evidenciar las categorías analíticas; mientras que Yin (2014) resalta que la triangulación aumenta la robustez del análisis. Por ello, se recurrió a diversas fuentes de datos, como observaciones de aula, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos institucionales, trabajadas mediante métodos como el análisis comparativo y el análisis de contenido. Esta elección permite que las estrategias consideren la triangulación de datos que fortalece la validez de los resultados, al contrastar información proveniente de diferentes perspectivas y contextos. Además, facilitan una comprensión más profunda y rica de la experiencia educativa, permitiendo identificar patrones, relaciones y significados que podrían pasar desapercibidos mediante el uso de una única fuente o método.

Este enfoque integral constituye un marco coherente y robusto que da coherencia y validez académica a la sistematización. En palabras de Jara (2018), sistematizar supone transformar la práctica en conocimiento comunicable; un proceso que, además, dialoga con lo expuesto por Carlino (2005) y Hyland (2009) en torno a la escritura académica como una práctica social. Desde esta perspectiva, la escritura académica trasciende lo meramente técnico para convertirse en un medio de comunicación, reflexión y construcción de conocimiento dentro de los contextos educativos. De este modo, el enfoque propuesto está pensado tanto para relatar una experiencia, como convertir esta sistematización en conocimiento con sentido compartido y transferible que contribuya al fortalecimiento de las prácticas educativas y al desarrollo profesional de los docentes.

2.3. Alineación Curricular de la Experiencia Educativa: Vinculación entre Competencias, Resultados de Aprendizaje y Perfil Profesional

La implementación de referentes orientadores permitió identificar y analizar la tensión entre teoría y práctica en la formación de docentes de Educación Inicial en entornos virtuales, consolidando un marco reflexivo que evidenció cómo la mediación tecnológica incide en la construcción de saberes profesionales. Esta base teórica posibilitó comprender de qué manera las estrategias pedagógicas pueden integrar los fundamentos curriculares con experiencias concretas, fortaleciendo la reflexión crítica y la identidad docente en for-

mación. Por este motivo, en esta sección se avanza hacia el vínculo curricular, destacando cómo la experiencia sistematizada contribuye al desarrollo de competencias profesionales y al perfil de egreso de los futuros docentes, buscando evidenciar que la práctica educativa no constituye un hecho aislado, sino un espacio de diálogo permanente entre teoría, práctica y currículo, que potencia la coherencia formativa y la transformación pedagógica en la educación inicial.

2.3.1. Caracterización de competencias del perfil

Durante la sistematización de la experiencia educativa, resultó evidente que vincular la práctica docente con el perfil de egreso era esencial para demostrar cómo la formación en entornos virtuales fortalecía competencias profesionales en Educación Inicial. Este vínculo permitió comprender que los futuros docentes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que desarrollan habilidades y actitudes que los capacitan para intervenir de manera efectiva en contextos educativos diversos. Además, reconocer la relación entre la práctica pedagógica y el perfil de egreso evidenció la importancia de una formación coherente y reflexiva, donde la experiencia concreta dialoga con los objetivos curriculares y las competencias establecidas por la carrera (Barnett, 2001; Tuning América Latina, 2007). A partir de esta reflexión, se lograron identificar cuatro competencias centrales que se vieron fortalecidas a lo largo de la experiencia: (i) competencia comunicativa académica y profesional, (ii) competencia reflexiva y crítica sobre la práctica educativa, (iii) competencia digital pedagógica y (iv)competencia de integración teoría-práctica. Cada una se manifestó de manera concreta durante el desarrollo de actividades en entornos virtuales y permitió evidenciar la articulación entre teoría, práctica y perfil profesional. La competencia comunicativa se fortaleció mediante la elaboración y presentación de contenidos educativos digitales, así como la participación en foros y discusiones virtuales. Esta práctica permitió aplicar principios de comunicación académica, organizando ideas de manera clara y coherente para los estudiantes en formación (Carlino, 2005). Por ejemplo, al presentar un análisis de casos pedagógicos, fue posible estructurar argumentos de manera que otros pares comprendieran tanto la fundamentación teórica como la aplicación práctica, evidenciando la capacidad de transmitir conocimiento de manera efectiva y profesional.

La competencia reflexiva y crítica se desarrolló a través del seguimiento continuo de las actividades de los participantes y la evaluación de las estrategias docentes. Este proceso permitió identificar fortalezas y áreas de mejora, fomentando un pensamiento

crítico respecto a la mediación pedagógica en entornos virtuales (M. A. Zabalza, 2003). Por ejemplo, tras observar que algunos participantes mostraban dificultades para vincular teoría y práctica, ajusté las actividades, incorporando ejemplos más cercanos a la realidad del aula infantil, lo que evidenció la capacidad de autorregulación y análisis reflexivo de la práctica.

El uso de herramientas digitales y plataformas educativas constituyó un componente central de la experiencia, fortaleciendo la competencia digital pedagógica. Se evidenció la capacidad de planificar y ejecutar actividades mediadas por tecnología, promoviendo aprendizajes significativos y adaptados al contexto virtual (García Aretio, 2020; Villa & Poblete, 2007). Por ejemplo, fueron diseñados materiales interactivos y actividades sincrónicas que facilitaron la contribución de los participantes, integrando recursos multimedia y evaluaciones formativas que reflejaban un uso efectivo de la tecnología en el proceso educativo.

En relación con la competencia de integración teoría-práctica, se identificó que esta se fortaleció al vincular los contenidos curriculares con situaciones pedagógicas concretas, asegurando que los participantes comprendieran el valor de la teoría en la acción educativa, lo que permitió aplicar modelos curriculares y estrategias didácticas en contextos reales o simulados, evidenciando la capacidad de transferir conocimientos a la práctica (Barnett, 2001; Tuning América Latina, 2007). Por ejemplo, la resolución de casos sobre planificación inclusiva permitió a los participantes aplicar conceptos teóricos en propuestas pedagógicas efectivas, mostrando un aprendizaje articulado y contextualizado.

En síntesis, la experiencia educativa en entornos virtuales contribuyó de manera significativa al desarrollo de competencias fundamentales para el perfil de egreso de la carrera de Educación Inicial. La práctica reflejó la integración de comunicación académica, reflexión crítica, uso pedagógico de herramientas digitales y articulación teoría-práctica, evidenciando que los futuros docentes adquirieron capacidades profesionales coherentes con los objetivos curriculares. Con esto se demuestra cómo la sistematización de experiencias no solo documenta la práctica, sino que también reafirma la formación integral de los participantes para intervenir de manera competente y reflexiva en la Educación Infantil.

2.3.2. Resultados de aprendizajes vinculados

La sistematización de la experiencia educativa abordada en este capítulo permitió poner de relieve la importancia del alineamiento constructivo entre los resultados de aprendizaje del currículo y las prácticas pedagógicas implementadas. De acuerdo con Biggs y Tang (2011), este enfoque garantiza que las actividades de enseñanza y los instrumentos de evaluación estén cuidadosamente articulados para facilitar el logro efectivo de los objetivos de aprendizaje definidos. De manera complementaria, M. A. Zabalza (2003) subraya que un currículo basado en competencias debe ser coherente y pertinente, asegurando que los estudiantes desarrollen las habilidades y capacidades requeridas para su desempeño profesional, consolidando así la transferencia de los aprendizajes al contexto laboral. En este contexto, se seleccionaron los siguientes resultados de aprendizaje del currículo de la carrera de Educación Inicial, los cuales fueron vinculados directamente con la experiencia docente en entornos virtuales:

- Aplicar estrategias pedagógicas inclusivas y centradas en el estudiante.
- Evaluar y retroalimentar el aprendizaje de manera formativa.
- Integrar recursos digitales y metodologías innovadoras en la enseñanza.
- Analizar y reflexionar sobre la efectividad de las intervenciones educativas.

La experiencia docente permitió diseñar y ejecutar actividades que consideraban las necesidades y estilos de aprendizaje de cada participante, promoviendo la inclusión y contribución de estos. García-Cabrero et al. (2018) enfatiza que los docentes deben desarrollar competencias para adaptar sus estrategias pedagógicas a las características del entorno digital, favoreciendo la equidad y la atención a la diversidad. Por ejemplo, se implementaron actividades asincrónicas que permitían a los participantes avanzar a su propio ritmo, y sesiones sincrónicas que facilitaban la interacción y el intercambio de ideas.

Del mismo modo, se implementó una evaluación continua mediante actividades sincrónicas y asincrónicas, que ofrecían retroalimentación inmediata y constructiva. Por ejemplo, tras un taller sobre planificación de proyectos educativos, los comentarios personalizados ayudaron a los participantes a identificar fortalezas y áreas de mejora, mostrando la eficacia de la evaluación formativa como herramienta de aprendizaje. Villa y

Poblete (2007) señalan que la evaluación formativa es esencial para el desarrollo de competencias, ya que proporciona información valiosa sobre el progreso del estudiante y áreas de mejora.

La experiencia docente también evidenció la capacidad de seleccionar y utilizar herramientas digitales que facilitaran la enseñanza y el aprendizaje activo. Por ejemplo, se utilizaron plataformas como Google Classroom para compartir recursos, realizar actividades colaborativas y fomentar la comunicación entre estudiantes y docentes. Biggs y Tang (2011) destacan que la integración de tecnologías debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje y las estrategias pedagógicas para que se promueva un aprendizaje significativo.

El proceso de reflexión permitió evaluar continuamente el impacto de las estrategias implementadas y ajustar las prácticas según los resultados observados. Por ejemplo, después de analizar los resultados de un ejercicio de planificación curricular, se identificó que algunas actividades requerían adaptaciones metodológicas, lo que evidenció la necesidad de una mejora constante y fundamentada. Barnett (2001) argumenta que la capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica educativa es fundamental para el desarrollo profesional y la mejora continua.

En conclusión, la experiencia educativa permitió evidenciar que los resultados de aprendizaje del currículo se consolidaron a través de la práctica reflexiva y el uso de estrategias innovadoras. La vinculación de cada resultado con evidencias concretas mostró la pertinencia curricular de la experiencia y reforzó la articulación entre competencias profesionales y objetivos de formación, contribuyendo a la preparación integral de los futuros docentes de Educación Inicial.

2.3.3. Actividades y evidencias

La trazabilidad entre actividades, resultados de aprendizaje y evidencias constituye un pilar fundamental en el diseño curricular y en la evaluación del aprendizaje. Biggs y Tang (2011) sustentan que la alineación constructiva implica que las actividades de enseñanza y evaluación estén diseñadas para facilitar el logro de los resultados de aprendizaje previstos, asegurando una coherencia interna en el proceso educativo. Esta coherencia es esencial para garantizar que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias de manera efectiva.

Dentro de las principales actividades desarrolladas se destacan:

- Diseño de proyectos educativos inclusivos.
- Elaboración de recursos didácticos digitales.
- Implementación de estrategias de evaluación formativa.
- Reflexión crítica sobre prácticas pedagógicas.

El *diseño de proyectos educativos inclusivos* permitió a los participantes aplicar estrategias pedagógicas centradas en la diversidad, promoviendo la inclusión en entornos educativos. M. A. Zabalza (2003) destaca que un currículo coherente debe considerar la diversidad del alumnado, adaptando las estrategias didácticas para atender a las necesidades individuales. Igualmente, el *diseño de proyectos educativos inclusivos* provocó que los paticipantes desarrollaran competencias en la planificación y ejecución de actividades que favorecen la participación de todos los niños, independientemente de sus características personales. Como evidencia de esta actividad, se cuenta con presentaciones de proyectos educativos con adaptaciones curriculares y metodológicas para atender a la diversidad, demostrando la capacidad con la que cuentan los participantes para diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas.

La *elaboración de recursos didácticos digitales* permitió a los participantes integrar tecnologías en su práctica pedagógica, favoreciendo con esto el aprendizaje activo y autónomo, promoviendo el desarrollo de habilidades en el uso de herramientas digitales para la creación de materiales educativos y, sembrando la innovación en la enseñanza. Villa y Poblete (2007) señalan que la elaboración de evidencias de aprendizaje, como los recursos didácticos, permite evaluar el desarrollo de competencias en contextos reales de enseñanza. Como evidencia de esta actividad, se cuenta con la producción de recursos didácticos digitales, como presentaciones interactivas y videos educativos, que fueron utilizados en entornos de enseñanza-aprendizaje; por lo que los participantes demostraron su competencia en el uso de tecnologías educativas.

La *implementación de estrategias de evaluación formativa* facilitó a los participantes el monitoreo del progreso de los niños y el ajuste de las intervenciones pedagógicas en función de las necesidades detectadas. Barnett (2001) enfatiza que la evaluación debe ser entendida como un proceso continuo que informa y mejora la práctica educativa. Esta actividad facilitó que los participantes desarrollaran competencias en la aplicación de

técnicas de evaluación que favorecen la autorregulación del aprendizaje. Evidencia de esta actividad esta soportada por la implementación de estrategias de evaluación formativa, como observaciones sistemáticas y retroalimentación individualizada.

La *reflexión crítica sobre prácticas pedagógicas* permitió a los participantes analizar y mejorar sus prácticas pedagógicas, promoviendo el desarrollo profesional continuo. Como lo destaca M. A. Zabalza (2003), la reflexión es una competencia esencial para los docentes, ya que les permite evaluar y ajustar su práctica en función de las experiencias y resultados obtenidos. Esta actividad facilitó que los participantes desarrollaran habilidades en la autoevaluación y en la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. Como evidencia de esta actividad, se generaron informes de reflexión crítica en los que los participantes analizaban las intervenciones pedagógicas, identificando fortalezas y áreas de mejora, al tiempo que dejaban relucir la capacidad para reflexionar sobre la práctica educativa.

La coherencia entre las actividades desarrolladas, los resultados de aprendizaje establecidos y las evidencias generadas demuestra la alineación constructiva del proceso educativo. Como señalan Biggs y Tang (2011), la alineación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y los métodos de evaluación es esencial para promover un aprendizaje significativo y efectivo. La implementación de actividades que favorecen la inclusión, el uso de tecnologías, la evaluación formativa y la reflexión crítica contribuyó al desarrollo de competencias docentes en entornos virtuales, asegurando la pertinencia curricular de la experiencia educativa.

2.3.4. Reflexión sobre la alineación curricular

Reflexionar sobre la alineación curricular representó un ejercicio fundamental para comprender la coherencia entre las prácticas pedagógicas desarrolladas y los propósitos formativos de la carrera. En el contexto de la Educación Inicial, esta revisión permitió mirar el currículo no solo como un documento prescriptivo, sino como una construcción viva que se reformula a partir de la experiencia docente y de las necesidades reales de los estudiantes. Esta perspectiva coincidió con lo que M. A. Zabalza (2003) plantea al considerar que el currículo por competencias requiere ser permanentemente revisado para mantener su pertinencia ante los cambios sociales y educativos. En este sentido, la experiencia en entornos virtuales evidenció que la alineación curricular no se limita a la organización

de contenidos, sino que involucra un proceso continuo de interpretación, adaptación y resignificación.

Uno de los aportes más relevantes de la experiencia fue la posibilidad de fortalecer la relación entre la teoría pedagógica y la práctica docente en ambientes digitales. La incorporación de estrategias como el aprendizaje colaborativo, la reflexión guiada y la evaluación formativa favoreció el desarrollo de competencias del perfil de egreso, tales como el pensamiento crítico, la autonomía y la gestión de recursos tecnológicos con fines educativos. Este proceso permitió observar cómo el currículo se traducía en experiencias significativas que integraban lo cognitivo, lo afectivo y lo social. F. Díaz Barriga (2009) señala que las competencias deben entenderse como procesos integrales que vinculan el saber, el saber hacer y el saber ser, y precisamente, esta experiencia permitió evidenciar dicha articulación en la práctica cotidiana.

La implementación en entornos virtuales también propició el análisis de la propia práctica desde una perspectiva reflexiva. Retomar los aportes de D. A. Schön (1987) sobre el profesional reflexivo resultó clave para repensar las decisiones pedagógicas y su coherencia con los objetivos curriculares. De este modo, la experiencia no solo aportó a la consolidación del perfil de egreso, sino también al fortalecimiento de una identidad docente capaz de adaptarse a contextos cambiantes, en línea con lo que Barnett (2001) denomina la formación en la incertidumbre y la complejidad.

Sin embargo, la alineación curricular no estuvo exenta de tensiones. Una de las más significativas fue la dificultad de articular la flexibilidad que demanda la práctica pedagógica con la estructura rígida del currículo formal. Como advierte Stenhouse (1985), el currículo debería concebirse como un proceso abierto y no como un producto cerrado. Esta tensión se hizo visible al intentar adaptar los resultados de aprendizaje institucionales a las particularidades del trabajo en entornos virtuales, donde la interacción, el ritmo y la evaluación requieren un enfoque más flexible y contextualizado. Del mismo modo, la diversidad de niveles de apropiación tecnológica entre docentes y estudiantes generó desigualdades en la participación y en la calidad de las experiencias de aprendizaje, lo que evidenció la necesidad de una formación continua en competencias digitales docentes.

Desde una perspectiva crítica, también emergió el desafío de traducir las competencias declaradas en el currículo en desempeños observables y evaluables. Perrenoud (1999) señala que el desarrollo de competencias implica una articulación compleja entre los saberes conceptuales y las situaciones reales de aplicación. En la práctica, esto significó reconocer que no bastaba con declarar objetivos competenciales, sino que era necesario

diseñar experiencias de aprendizaje auténticas, donde los estudiantes pudieran aplicar sus conocimientos de manera situada. Esta reflexión condujo a revisar los instrumentos de evaluación y a fortalecer la coherencia entre los criterios de logro, las actividades y los recursos digitales utilizados.

Los aprendizajes derivados de esta experiencia fueron múltiples. En primer lugar, comprendí que la alineación curricular no debía entenderse como un acto técnico de correspondencia entre objetivos y resultados, sino como un proceso reflexivo, colectivo y dinámico. Gimeno Sacristán (2010) enfatiza que el currículo debe ser interpretado como una práctica cultural que refleja valores, creencias y finalidades educativas, más que como un simple plan de acción. En ese sentido, la alineación se transformó en una oportunidad para fortalecer la coherencia entre el discurso institucional y las realidades pedagógicas, así como para promover una práctica docente más consciente de su papel formador.

A futuro, esta experiencia proyectó la necesidad de consolidar espacios de diálogo interdisciplinar que permitan revisar y ajustar continuamente el currículo desde la práctica. Como sostiene Taba (1974), el desarrollo curricular debe surgir de la experiencia docente, considerando la interacción entre los contenidos, los métodos y los contextos de aprendizaje. Así, se propone seguir promoviendo la construcción colectiva de propuestas formativas contextualizadas, donde la tecnología no sea un fin en sí mismo, sino un medio que favorezca la equidad, la creatividad y la participación de los futuros docentes.

En síntesis, la reflexión sobre la alineación curricular permitió reconocer la importancia de mantener un equilibrio entre la fidelidad al currículo institucional y la flexibilidad necesaria para atender las particularidades de la enseñanza en entornos virtuales. Esta comprensión fortaleció la práctica pedagógica y reafirmó el compromiso con una formación docente coherente con las demandas contemporáneas de la educación inicial.

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

El proceso de vinculación entre la experiencia desarrollada y el currículo de la carrera permitió constatar una coherencia profunda entre las competencias formativas, los resultados de aprendizaje y las prácticas pedagógicas implementadas. A lo largo del trabajo reflexivo, se identificaron competencias vinculadas al pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la planificación didáctica y la integración de tecnologías para la enseñanza en entornos virtuales. Estas se articularon con resultados de aprendizaje centrados en la aplicación de estrategias innovadoras, la construcción de materiales educativos pertinentes y

la evaluación formativa de los procesos. Las actividades diseñadas (como el acompañamiento reflexivo, el uso de recursos digitales y la implementación de proyectos colaborativos) generaron evidencias que mostraron cómo el currículo se tradujo en experiencias significativas, fortaleciendo así el perfil de egreso del futuro docente de Educación Inicial.

Las reflexiones derivadas de este análisis evidenciaron la pertinencia de repensar el currículo desde la práctica, comprendiendo que la enseñanza en entornos virtuales exigía flexibilidad, creatividad y una mirada crítica sobre las propias decisiones pedagógicas. En ese sentido, este apartado permitió demostrar que la alineación entre teoría y práctica fue posible cuando se asumió el currículo como un marco orientador, pero también como un espacio de interpretación y transformación. Este ejercicio preparó el camino hacia el siguiente momento del capítulo: el análisis de resultados, donde se interpretaron las transformaciones observadas en la práctica docente, los aprendizajes emergentes y los impactos formativos alcanzados tanto en el ámbito personal como profesional.

La reflexión sobre la coherencia curricular se consolidó como el puente que permitió comprender la experiencia no solo como una aplicación del currículo, sino como una oportunidad de resignificarlo desde la vivencia y la acción pedagógica.

2.4. Implementación de Estrategias Didácticas

En el apartado anterior se abordó la relevancia en la articulación entre las competencias del perfil de egreso y los resultados de aprendizaje logrados por los futuros docentes en entornos virtuales. Avances se evidenciaron en la construcción de propuestas curriculares contextualizadas y en la capacidad de los participantes para transformar los saberes académicos en experiencias de enseñanza significativas.

Esta reflexión curricular cerró una etapa centrada en el “qué” de la formación, abriendo ahora el camino hacia el “cómo” de su desarrollo estratégico dentro del proceso educativo; por ello, esta sección se orientó hacia la operacionalización de las estrategias pedagógicas que dieron vida a la experiencia: (i) el núcleo didáctico, donde se estructuraron las actividades centrales de aprendizaje; (ii) los mecanismos de soporte, que garantizaron el acompañamiento, la comunicación y la retroalimentación; y, las estrategias de contingencia, que permitieron adaptar la práctica frente a imprevistos y necesidades emergentes. Este tránsito marcó el inicio de la “ingeniería didáctica” de la experiencia, en la que la planificación, la acción y la reflexión convergieron para fortalecer la coherencia entre el currículo, la práctica docente y la innovación educativa.

2.4.1. Del plan al impacto: el corazón de la experiencia

Las estrategias núcleo implementadas durante la experiencia se constituyeron en el corazón operativo del ecosistema pedagógico, al materializar los principios curriculares y didácticos en acciones concretas que transformaron la práctica docente. De acuerdo con Biggs y Tang (2011), la alineación constructiva requiere que las actividades de enseñanza, los resultados de aprendizaje y las evaluaciones se articulen en un mismo horizonte formativo. En ese marco, las estrategias aplicadas (el acompañamiento pedagógico reflexivo, la integración de tecnologías educativas y la evaluación formativa basada en evidencias) representaron el eje dinamizador que conectó la teoría con la acción, dando sentido al currículo desde la experiencia. La primera estrategia, el acompañamiento pedagógico reflexivo, se orientó a fortalecer la práctica docente a través del diálogo entre pares, la observación crítica y la autorreflexión continua. Como señala M. A. Zabalza (2003), la formación del profesorado exige procesos de introspección profesional que permitan resignificar el quehacer educativo. En este contexto, la secuencia de implementación incluyó tres fases: (a) espacios de intercambio entre docentes sobre la planificación y ejecución de clases; (b) revisión conjunta de evidencias de aprendizaje de los participantes; y (c) elaboración de bitácoras reflexivas donde se registraron avances, dificultades y ajustes metodológicos. Este proceso promovió una cultura de aprendizaje profesional colaborativo, evidenciada en la mejora del diseño de actividades y la adaptación oportuna de estrategias frente a las necesidades del contexto virtual.

La estrategia de *integración de tecnologías educativas* respondió a la necesidad de mediar la enseñanza a través de recursos digitales que potenciaran la participación y el aprendizaje significativo. Desde la perspectiva de Carlino (2005), la incorporación de la tecnología en contextos académicos no debe reducirse al uso instrumental, sino a la construcción de prácticas sociales de comunicación y pensamiento. Por lo que la secuencia operativa incluyó: (a) la selección de herramientas accesibles; (b) la capacitación docente en su uso pedagógico; y, (c) la creación de materiales interactivos contextualizados. Como resultado, los participantes desarrollaron autonomía en la gestión de su aprendizaje, y se evidenció un aumento en la participación en foros, tareas colaborativas y actividades sincrónicas.

La estrategia centrada en la *evaluación formativa basada en evidencias* se orientó más al acompañamiento del proceso de aprendizaje, que a la calificación de productos finales. Como lo expresan Biggs y Tang (2011), una evaluación coherente con los resultados

de aprendizaje permite retroalimentar de manera constructiva tanto a docentes como a estudiantes. La implementación se estructuró en tres momentos: (a) definición de criterios de logro compartidos; (b) seguimiento continuo mediante rúbricas y retroalimentaciones personalizadas; y, (c) socialización de evidencias de progreso en comunidades virtuales. Esta estrategia fortaleció la autorregulación de los participantes y la transparencia del proceso evaluativo, generando un entorno de confianza y mejora continua.

La articulación de estas estrategias permitió observar resultados concretos. En el ámbito docente, se consolidó una práctica reflexiva sustentada en la colaboración y el análisis crítico de la enseñanza. En los participantes, emergieron competencias vinculadas con la autonomía, la comunicación efectiva y la resolución de problemas. Las evidencias recogidas (portafolios digitales, grabaciones de sesiones y bitácoras reflexivas) mostraron un avance significativo en la coherencia entre planificación, implementación y evaluación, lo cual coincidió con lo que M. A. Zabalza (2003) denomina la integración efectiva del currículo como práctica viva. Así, el ecosistema estratégico construido trascendió la mera aplicación de recursos para convertirse en un espacio de innovación pedagógica sostenida.

En conclusión, las estrategias núcleo se consolidaron como el motor que hizo posible la traducción del currículo en acción pedagógica. Su implementación demostró que la práctica educativa innovadora requiere tanto de diseño intencionado como de reflexión constante sobre su eficacia y sentido. Este entramado de acciones constituye la base sobre la que se edifica la siguiente sección, en el cual se profundizará en las estrategias de soporte y contingencia que complementaron el proceso formativo, asegurando su sostenibilidad y expansión.

2.4.2. Sostener para transformar: el papel del soporte en la experiencia

La implementación de una experiencia educativa innovadora no puede sostenerse únicamente en las estrategias núcleo. Adicionalmente, se requiere un entramado de soportes institucionales, pedagógicos, tecnológicos y comunitarios que actúen como base operativa y cultural del cambio. Tal como sostiene Fullan (2007), los procesos de mejora educativa solo prosperan cuando se articulan redes de apoyo coherentes que acompañan la transformación desde distintos niveles del sistema. En este sentido, los soportes se configuraron como los elementos que garantizaron la continuidad, la colaboración y la sostenibilidad de las acciones emprendidas en el ecosistema estratégico de la experiencia.

Entre los principales soportes aplicados destacaron: (a) el acompañamiento institucional y académico; (b) la formación continua docente en el uso de tecnologías educativas; (c) la creación de comunidades de práctica virtuales; y, (d) la integración de recursos digitales compartidos para la planificación y evaluación colaborativa. Cada uno de estos soportes cumplió una función clave al permitir que las estrategias núcleo (centradas en la reflexión pedagógica, la innovación metodológica y la alineación curricular) alcanzaran su máximo potencial.

El *acompañamiento institucional y académico* fue uno de los pilares a destacar. Se trató de un soporte sostenido por la coordinación de área y la gestión pedagógica, la cual brindó espacios de seguimiento, retroalimentación y validación de las acciones implementadas. Este soporte permitió consolidar una cultura institucional de colaboración, donde las prácticas innovadoras fueron reconocidas y legitimadas como parte del desarrollo profesional docente, así como lo sustentó Bolívar (2012), Gracias a este respaldo, las estrategias pudieron sostenerse en el tiempo y generar confianza entre los participantes.

La formación continua en el uso de tecnologías educativas fue abordada con talleres y micro cursos virtuales. Se promovió el dominio de herramientas digitales aplicadas a la enseñanza, fortaleciendo la competencia tecnológica docente y su integración en el aula. Esta acción respondió a la necesidad de mejorar la mediación pedagógica en entornos virtuales, aspecto fundamental para asegurar la equidad y la participación estudiantil. Además, el soporte tecnológico funcionó como catalizador de las estrategias núcleo vinculadas al diseño de materiales y recursos interactivos, favoreciendo la autonomía del participante y la evaluación formativa (Fullan, 2007; M. A. Zabalza, 2003).

El tercer soporte corresponde a la creación de comunidades de práctica virtuales, las cuales estuvieron inspiradas en el enfoque de Wenger (1998), quien plantea que el aprendizaje profesional se potencia cuando los docentes comparten experiencias, reflexionan en conjunto y construyen significados comunes. A partir de foros de discusión, encuentros sincrónicos y grupos de trabajo en línea, se generaron espacios para la co-construcción de saberes y la resolución conjunta de desafíos pedagógicos. Este soporte fortaleció la identidad profesional y propició una dinámica de aprendizaje continuo, conectando teoría y práctica de manera orgánica.

La *integración de recursos digitales compartidos para la planificación y evaluación colaborativa* funcionó como un soporte operativo clave. Se diseñaron bancos de materiales didácticos, rúbricas y plantillas de planificación, accesibles a todos los docentes participantes. Este soporte no solo optimizó el tiempo y la coherencia entre clases, sino que

también generó una inteligencia colectiva pedagógica que trascendió la acción individual. Las evidencias generadas (documentos colaborativos, registros de sesiones y productos digitales) demostraron el impacto positivo de este soporte en la calidad de las prácticas y en la motivación de los equipos docentes.

En conjunto, estos soportes potenciaron de manera significativa las estrategias núcleo descrita en la sección anterior. El acompañamiento institucional brindó estructura y legitimidad; la formación tecnológica aseguró la competencia operativa; las comunidades de práctica promovieron reflexión y cooperación; y los recursos digitales compartidos garantizaron coherencia y continuidad. De esta forma, el ecosistema estratégico se consolidó como un entramado dinámico donde cada soporte cumplió una función habilitadora que permitió transformar la práctica educativa desde adentro, con una visión sistémica y sostenible. Por este motivo, los soportes aplicados demostraron que la innovación educativa no surge de la improvisación, sino de una planificación colectiva, articulada y reflexiva. Estos elementos sostuvieron la sostenibilidad del cambio pedagógico, permitiendo que las estrategias núcleo trascendieran la experiencia inicial y se integraran de forma natural en la cultura institucional. De acuerdo con Fullan (2007), el verdadero cambio ocurre cuando las nuevas prácticas se vuelven parte del tejido cotidiano de la institución, garantizando así su permanencia y evolución.

2.4.3. Despliegue adaptativo: estrategias para enfrentar lo imprevisto

En el desarrollo de la experiencia educativa se reconoció que, a pesar de la planificación y la implementación de estrategias núcleo y de soporte, surgieron contingencias que exigieron respuestas rápidas y flexibles para mantener la coherencia con los resultados de aprendizaje establecidos. La atención a estas contingencias permitió garantizar la continuidad del proceso formativo y preservar la validez de las evidencias generadas, asegurando que el currículo se tradujera en experiencias significativas, incluso ante situaciones imprevistas (Stake, 1995; Yin, 2014). Este apartado buscó mostrar cómo la gestión de imprevistos se integró al ecosistema estratégico de la experiencia, fortaleciendo la capacidad de adaptación de los docentes en formación y la resiliencia de la práctica educativa. Entre los principales imprevistos se encontraron: (a) la conectividad intermitente de algunos estudiantes durante clases sincrónicas; (b) la falta de familiaridad de los participantes con ciertas herramientas digitales; (c) las interrupciones técnicas durante la presentación de

proyectos colaborativos; y, (d) la aparición de dudas conceptuales en torno a la aplicación práctica del currículo.

Cada uno de estos imprevistos demandó la activación de estrategias de contingencia específicas. Por ejemplo, ante problemas de conectividad, se implementaron grabaciones de sesiones y materiales descargables, asegurando que los estudiantes accedieran a los contenidos de manera asincrónica. La falta de dominio de herramientas digitales se abordó mediante tutorías rápidas y guías paso a paso, facilitando la autonomía y la participación efectiva. Las interrupciones técnicas durante los proyectos se mitigaron mediante la reorganización de actividades y la redistribución temporal de tareas, mientras que las dudas conceptuales se resolvieron a través de debates guiados y retroalimentación individualizada (Fullan, 2007).

Cada contingencia no solo resolvió el problema inmediato, sino que también reforzó la alineación entre estrategias núcleo, resultados de aprendizaje y evidencias. Por ejemplo, las grabaciones y materiales complementarios permitieron que los estudiantes completaran actividades evaluadas y proyectos colaborativos, evidenciando su capacidad de planificación didáctica y de integración de tecnologías. Las tutorías y guías prácticas fortalecieron la competencia en comunicación efectiva y el pensamiento crítico, mientras que la redistribución de tareas y debates guiados mantuvo la coherencia entre la práctica y los objetivos curriculares (Villa & Poblete, 2007; M. A. Zabalza, 2003). De este modo, las contingencias actuaron como mecanismos de refuerzo que garantizaron que los resultados de aprendizaje se sostuvieran pese a los desafíos inesperados.

Finalmente, la gestión de estas contingencias permitió aprendizajes significativos para los docentes en formación y para quienes lideraron la experiencia. Se evidenció que la flexibilidad, la capacidad de análisis rápido y la toma de decisiones fundamentadas son habilidades esenciales en entornos virtuales, donde la incertidumbre y la complejidad son inevitables (Barnett, 2001; F. Díaz Barriga, 2009). Del mismo modo, se consolidó la comprensión de que un ecosistema estratégico robusto no solo depende de la planificación inicial, sino de la habilidad de adaptarse, reconfigurar recursos y mantener la coherencia pedagógica frente a situaciones imprevistas.

Estos aprendizajes proyectan futuras estrategias de innovación educativa más resilientes y sostenibles, garantizando que la práctica docente continúe siendo relevante y transformadora.

2.4.4. Estrategias en red: arquitectura de una experiencia transformadora

La arquitectura del entorno estratégico de la experiencia se configuró como una red viva de interacciones entre las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia. Cada dimensión cumplió un papel diferenciado, pero interdependiente: mientras las estrategias núcleo impulsaron la acción pedagógica y la innovación en la práctica docente, las de soporte ofrecieron las condiciones institucionales, tecnológicas y colaborativas que permitieron su desarrollo sostenido. Por su parte, las estrategias de contingencia garantizaron la continuidad del proceso frente a situaciones imprevistas, evidenciando la flexibilidad del sistema. Esta concepción responde a lo que Morin (1999) denomina un pensamiento complejo, donde los elementos se influyen mutuamente en un entramado dinámico y adaptativo.

La lógica del ecosistema estratégico no se construyó de manera lineal, sino mediante la constante interacción entre planificación, implementación y retroalimentación. Bryson (2024) sostiene que la planificación estratégica en contextos educativos debe entenderse como un proceso de aprendizaje organizacional, en el que las decisiones se ajustan continuamente a las necesidades emergentes. En esta experiencia, esa dinámica permitió reconocer que la gestión del cambio no dependía solo de una secuencia de pasos, sino de la articulación entre personas, recursos, saberes y contextos. De este modo, el ecosistema se consolidó como una estructura abierta, capaz de autorregularse ante las demandas del entorno.

La articulación entre las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia configuró un entramado dinámico que dio forma al ecosistema estratégico de la experiencia. Cada dimensión no actuó de manera aislada, sino que se tejió en una red de interdependencias donde la planificación, la acción y la reflexión coexistieron de manera simultánea. En esta lógica, las estrategias núcleo constituyeron el eje operativo; las de soporte ofrecieron la infraestructura pedagógica y colaborativa necesaria; y las de contingencia garantizaron la adaptabilidad frente a los desafíos emergentes (Bryson, 2024; Morin, 1999).

La relación entre estos componentes se manifestó como un sistema vivo, más que como una estructura rígida. La flexibilidad, la retroalimentación y el aprendizaje continuo se convirtieron en principios rectores del proceso, confirmando lo que Checkland (1981) denomina pensamiento sistémico blando: una forma de comprender las organizaciones

Figura 2.3: Arquitectura del ecosistema estratégico de la experiencia.

Fuente: elaboración propia.

educativas desde la interacción y la complejidad. Cada acción implementada se nutrió de otras, generando una red de sentido pedagógico y estratégico.

La siguiente figura sintetiza gráficamente la arquitectura del ecosistema estratégico, mostrando la interdependencia dinámica entre las estrategias núcleo, de soporte y de contingencia implementadas. En ella, se aprecia cómo las estrategias núcleo actúan como motor del cambio pedagógico, sostenidas por los soportes institucionales y comunitarios que las fortalecen, mientras las contingencias funcionan como un sistema de autorregulación que asegura la continuidad de los procesos.

Esta interconexión permitió que la experiencia mantuviera coherencia entre el propósito formativo y las acciones concretas, confirmando que la innovación educativa requiere tanto planificación estructurada como apertura al cambio (Bryson, 2024; Fullan, 2007).

En síntesis, el ecosistema estratégico se consolidó como una arquitectura viva, en constante evolución, que integró el saber teórico, la práctica reflexiva y la gestión colaborativa. Más que un esquema técnico, representó una ecología del aprendizaje donde cada decisión tuvo un efecto en cadena, reafirmando que la sostenibilidad de la innovación educativa depende de la interacción armónica entre sus múltiples componentes (Morin, 1999; Wenger, 1998).

2.4.5. Competencias en contexto: cómo las estrategias impulsaron el perfil profesional

Las estrategias de núcleo, soporte y contingencia implementadas no solo posibilitaron la gestión operativa de la experiencia, sino que se constituyeron en vehículos de desarrollo de las competencias curriculares previstas. Esta conexión entre la praxis pedagógica y los resultados formativos evidenció la solidez del proceso de alineación curricular, en el que la acción docente se articuló con las metas formativas institucionales. Como señala M. A. Zabalza (2003), la formación basada en competencias implica un trabajo intencionado de coherencia entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa, principio que se consolidó en este proyecto al traducir los propósitos del currículo en prácticas reales y significativas.

Una de las competencias fortalecidas fue el *pensamiento crítico y reflexivo*, alcanzada gracias a la aplicación de estrategias núcleo centradas en la resolución de problemas pedagógicos y la metacognición. La incorporación de momentos de autoevaluación, el diálogo reflexivo con pares y la elaboración de portafolios de aprendizaje promovieron una comprensión más profunda del proceso formativo. Barnett (2001) sostiene que la educación contemporánea debe preparar al sujeto para enfrentar la incertidumbre y la complejidad; en esa línea, la experiencia permitió que los participantes aprendieran a tomar decisiones pedagógicas informadas, evaluando contextos cambiantes y ajustando sus prácticas con criterio profesional.

La *competencia comunicativa y colaborativa* también se fortaleció mediante estrategias de soporte, tales como el uso de comunidades de práctica virtuales, tutorías asincrónicas y espacios de co-construcción de saberes. Estas acciones promovieron la interacción entre docentes y estudiantes, generando aprendizajes compartidos y sostenibles. Wenger (1998) plantea que el conocimiento se construye colectivamente en la práctica, y esa perspectiva se evidenció en el intercambio constante de experiencias, recursos y reflexiones. Las evidencias generadas (productos colaborativos, registros de participación y retroalimentaciones cruzadas) confirmaron que el aprendizaje en red se consolidó como un soporte estructural del ecosistema.

En cuanto a la *competencia en el uso pedagógico de las tecnologías*, las estrategias de contingencia implementadas durante los momentos de mayor desafío (como fallas técnicas o interrupciones en la conectividad) impulsaron el desarrollo de la creatividad y la autonomía digital. Los participantes aprendieron a utilizar diversas herramientas de

bajo requerimiento tecnológico y a planificar actividades flexibles que aseguraran la continuidad del aprendizaje. Este proceso coincidió con lo que Fullan (2007) denomina la capacidad de "adaptación resiliente" de los sistemas educativos, en la que las dificultades se convierten en oportunidades para innovar.

La articulación entre estas competencias no fue casual, sino el resultado de una arquitectura estratégica coherente. Cada acción pedagógica, cada decisión técnica y cada instancia de reflexión respondieron a un mismo principio: garantizar que la experiencia formativa fuera significativa, pertinente y transferible a otros contextos educativos. Como afirma Morin (1999), la educación debe concebirse como un sistema complejo, donde las partes se interrelacionan y producen emergencias colectivas que no pueden reducirse a la suma de los elementos. En este sentido, el ecosistema estratégico actuó como una ecología viva del aprendizaje, capaz de autorregularse y de producir conocimiento a partir de la práctica.

En síntesis, el ecosistema estratégico permitió cerrar el ciclo de coherencia curricular, integrando competencias, estrategias y evidencias en un proceso reflexivo y articulado. Las acciones implementadas mostraron que la innovación no se limita a la incorporación de nuevas metodologías, sino que requiere de una comprensión profunda de las interacciones entre teoría, práctica y contexto. Este cierre prepara el camino hacia la evaluación, donde se analizarán las transformaciones generadas y se valorará el alcance formativo de la experiencia sistematizada.

2.5. Transición a la Evaluación

En el contexto de esta sistematización, la evaluación no se concibe como un cierre, sino como un espacio de reflexión y validación del proceso vivido. En esta nueva etapa, se incorporarán instrumentos de observación, rúbricas analíticas, listas de cotejo y análisis de evidencias que permitirán valorar el grado de logro alcanzado en los participantes, así como el impacto pedagógico de las acciones implementadas. Evaluar las estrategias aplicadas se vuelve indispensable para garantizar la credibilidad, transferibilidad y sostenibilidad de la experiencia innovadora, consolidando así su aporte a la mejora continua del proceso educativo. Esta sección se orienta, por tanto, a dar sentido evaluativo al camino recorrido, ofreciendo argumentos y datos que respalden la validez de las estrategias implementadas y preparando el terreno para una sistematización rigurosa y reflexiva.

2.5.1. Técnicas de evaluación implementadas

La evaluación constituye un componente esencial dentro del proceso de sistematización de experiencias educativas, pues permite no solo valorar los resultados alcanzados, sino también comprender las dinámicas que los originaron. Así como señala Casanova (1999), la evaluación formativa cumple una función de retroalimentación continua que orienta las decisiones pedagógicas y mejora la práctica docente. En este sentido, los instrumentos de evaluación se convirtieron en mediadores clave para recoger evidencias significativas, garantizando la validez y credibilidad del proceso (Stake, 1995). La aplicación de estos recursos no se limitó a la medición de logros, sino que buscó generar comprensión profunda sobre la pertinencia y efectividad de las estrategias implementadas.

En esta experiencia se utilizaron cuatro instrumentos principales: (i) la rúbrica analítica de desempeño, (ii) la lista de cotejo para observación en aula, (iii) el portafolio reflexivo docente-estudiante y, (iv) el registro anecdótico sistematizado. Cada uno de ellos permitió evaluar dimensiones distintas del proceso educativo, articulando el juicio pedagógico con la evidencia empírica. De acuerdo con (Scriven, 1991), toda evaluación debe fundamentarse en juicios sustentados en datos confiables y criterios explícitos; por ello, la selección y aplicación de los instrumentos respondió a un marco metodológico riguroso que priorizó la transparencia y la coherencia.

La *rúbrica analítica de desempeño* se empleó para valorar competencias comunicativas y colaborativas en actividades de aula. Su estructura, basada en descriptores claros y niveles de logro, permitió observar avances individuales y colectivos. La aplicación se realizó al cierre de cada unidad temática, integrando la autoevaluación y la coevaluación como mecanismos de reflexión compartida. Esta herramienta generó evidencias tangibles de progresión, además de promover la autorregulación del aprendizaje, en concordancia con lo planteado por M. A. Zabalza (2003) sobre la necesidad de vincular la evaluación con el desarrollo de competencias.

La *lista de cotejo para observación en aula* tuvo un enfoque formativo y cualitativo, registrando comportamientos, actitudes y desempeño durante la ejecución de las actividades colaborativas. Los indicadores se construyeron con base en las competencias curriculares y las estrategias núcleo del ecosistema educativo. Su aplicación permitió monitorear la interacción de los participantes y el uso de recursos pedagógicos inclusivos, generando información valiosa para ajustar las prácticas. Tal como plantea Casanova (1999), este

tipo de instrumentos facilita la detección temprana de dificultades, fortaleciendo la toma de decisiones pedagógicas oportunas.

El *portafolio reflexivo docente-estudiante* integró productos, tareas y reflexiones tanto de los docentes como de los estudiantes. Su propósito fue evidenciar los procesos de aprendizaje más que los resultados aislados, ofreciendo una mirada longitudinal del progreso. Este instrumento favoreció la metacognición, al permitir que cada participante reconociera sus logros y desafíos. De acuerdo con Stake (1995), la credibilidad en los estudios de caso se sustenta en la triangulación de fuentes y perspectivas, y el portafolio resultó un medio idóneo; para ello, al reunir evidencia documental, reflexiva y evaluativa.

El registro anecdótico sistematizado se utilizó para documentar situaciones significativas en el proceso formativo, especialmente aquellas vinculadas a la aplicación de estrategias innovadoras o contingentes. Este recurso permitió rescatar la dimensión cualitativa del aprendizaje, capturando la voz de los participantes y las emociones implicadas en la práctica. Como sustenta Scriven (1991), la validez de una evaluación se amplía cuando incorpora juicios narrativos y contextuales, capaces de ofrecer una comprensión integral del fenómeno educativo.

La pertinencia de estos instrumentos radicó en su complementariedad. Cada uno aportó una perspectiva distinta: la rúbrica brindó estructura, la lista de cotejo observación directa, el portafolio reflexión y el registro anecdótico contexto. Su convergencia fortaleció la triangulación de evidencias, garantizando la coherencia entre los resultados obtenidos y los objetivos propuestos. Este enfoque responde a la visión de la evaluación como un proceso interpretativo, flexible y transformador, coherente con la complejidad educativa descrita por Morin (1999).

La aplicación articulada de estos instrumentos otorgó validez, credibilidad y profundidad al proceso de sistematización. Al fundamentar los juicios evaluativos en evidencias múltiples y en criterios claros, la experiencia consolidó su carácter riguroso y transferible. Más que un mecanismo de control, la evaluación se convirtió en una práctica reflexiva y emancipadora, que permitió comprender el impacto real de las estrategias implementadas en el desarrollo de competencias y en la mejora continua del ecosistema educativo.

2.5.2. El valor de los datos en la evaluación de la experiencia

En esta etapa del proceso de sistematización, las evidencias recogidas constituyen el núcleo empírico sobre el cual se fundamenta la interpretación y evaluación de la ex-

periencia innovadora. Los registros de intervención de los participantes, las producciones académicas, las autoevaluaciones y los informes reflexivos se consolidaron como los principales insumos de análisis. A través de ellos fue posible identificar no solo el grado de apropiación de las competencias, sino también la evolución de las estrategias pedagógicas en la práctica. Como señalan Miles et al. (2014), la evidencia cualitativa adquiere sentido cuando se organiza de forma sistemática, permitiendo pasar del dato disperso a la comprensión estructurada del fenómeno educativo.

El proceso de organización de la información implicó la aplicación de procedimientos de categorización y codificación basados en los principios del análisis cualitativo propuesto por Creswell y Creswell (2018). Las evidencias fueron clasificadas en torno a tres ejes: desempeño académico, participación colaborativa y desarrollo reflexivo. Cada categoría permitió identificar patrones recurrentes y contrastar las percepciones de los docentes y estudiantes. Se elaboraron matrices de reducción de datos que facilitaron la comparación entre los distintos momentos de implementación, garantizando una visión integral del proceso. La triangulación de fuentes, según lo sugerido por Stake (1995), fue fundamental para asegurar la credibilidad de los hallazgos y evitar interpretaciones sesgadas.

Entre los hallazgos preliminares destacan tres tendencias significativas: el fortalecimiento de la autonomía del participante, la mejora en la interacción comunicativa y la consolidación de la reflexión docente como práctica sistemática. Estas tendencias fueron evidentes tanto en las producciones escritas como en las observaciones de clase y los registros digitales de participación. La convergencia de estos datos permitió inferir que la innovación educativa generó un impacto sostenido en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, validando la coherencia entre los propósitos formativos y las estrategias implementadas. Por ejemplo, en los portafolios digitales se observaron progresos en la capacidad de los participantes para integrar teoría y práctica, evidenciando una comprensión más profunda de los contenidos abordados. Del mismo modo, las rúbricas de observación reflejaron mejoras en la gestión del tiempo y en la aplicación de recursos tecnológicos, indicadores que se asociaron directamente con el desarrollo de competencias profesionales. Estos ejemplos ilustran cómo los datos cualitativos y cuantitativos dialogan en un mismo marco interpretativo, fortaleciendo la credibilidad del estudio (Creswell & Creswell, 2018; Miles et al., 2014).

En síntesis, el análisis preliminar permitió identificar patrones y relaciones que servirán como base para una evaluación más profunda en el siguiente apartado. La interpretación de las evidencias no solo confirma la efectividad de las estrategias aplicadas, sino

que también visibiliza las áreas de mejora que emergen del propio proceso reflexivo. Este paso, siguiendo la lógica de Yin (2014), constituye un momento clave de validación interna, al transformar los datos en conocimiento útil para la toma de decisiones y la mejora continua de la práctica docente.

2.5.3. Reflexiones sobre la Validez y Limitaciones de la Evaluación

Garantizar la validez del proceso evaluativo fue una prioridad transversal en toda la sistematización de la experiencia. Siguiendo los planteamientos de Yin (2014), se implementaron estrategias de triangulación metodológica, revisión cruzada de datos y validación por pares para fortalecer la credibilidad interna y externa del estudio. Las observaciones directas, los registros reflexivos y los instrumentos de evaluación fueron contrastados entre sí, permitiendo identificar convergencias y discrepancias interpretativas. Además, se promovió la transparencia en la presentación de los hallazgos, mostrando las limitaciones del proceso sin comprometer su rigor analítico. De esta forma, la validez se concibió como una construcción dinámica, más que como una condición estática, en coherencia con la naturaleza reflexiva del estudio cualitativo.

En cuanto a los posibles sesgos, se reconoció la influencia del rol del investigador-docente en la interpretación de las evidencias. Maxwell (2013) advierte que la reflexividad es esencial para evitar que las percepciones personales distorsionen el sentido de los datos. Por ello, se aplicaron mecanismos de autorreflexión sistemática, como los diarios de campo y las sesiones de co-análisis con otros docentes, lo cual permitió relativizar las interpretaciones individuales y promover una lectura más colectiva del proceso. En línea con lo defendido por Patton (2008), se establecieron espacios de devolución con los participantes para validar las conclusiones preliminares, asegurando que las voces estudiantiles y docentes fueran representadas fielmente en el informe final.

La factibilidad de la implementación evaluativa presentó desafíos significativos, especialmente en relación con la gestión del tiempo, la disponibilidad tecnológica y la coordinación interinstitucional. No obstante, estas dificultades se convirtieron en oportunidades de aprendizaje. Se diseñaron cronogramas flexibles, se adaptaron instrumentos a entornos virtuales y se priorizó la comunicación sincrónica entre actores para mantener la coherencia operativa del proceso. Como señalan Flick (2014) y Patton (2008), la factibilidad no depende de la ausencia de obstáculos, sino de la capacidad del equipo para tomar decisiones adaptativas que garanticen la continuidad y pertinencia del trabajo evaluativo.

La reflexión sobre la validez, los sesgos y la factibilidad permitió consolidar una mirada crítica y autogestionada del proceso de evaluación. Este ejercicio evidenció que la solidez metodológica no radica solo en el control de variables, sino en la disposición permanente a revisar, ajustar y aprender de las propias prácticas investigativas. Así, la sistematización se proyecta no solo como un ejercicio descriptivo, sino como una experiencia formativa que fortalece la capacidad de análisis, la ética investigativa y el compromiso con la mejora educativa continua.

2.5.4. Lecciones curriculares y metodologías aprendidas

El proceso evaluativo confirmó avances significativos en la consolidación de competencias docentes orientadas a la reflexión crítica, la colaboración profesional y la capacidad de articular teoría y práctica en contextos reales de enseñanza.

Los resultados evidenciaron un crecimiento sostenido en la autonomía pedagógica y en la disposición a indagar sobre la propia práctica, aspectos que, según Patton (2008), son indicadores de una evaluación útil y transformadora, pues no se limita a medir resultados, sino que impulsa aprendizajes significativos. De igual modo, se fortaleció la comprensión de la evaluación como un proceso dialógico y formativo, que contribuye a la mejora continua y a la toma de decisiones pedagógicas informadas (Brookhart, 2013). Sin embargo, el análisis crítico de los hallazgos permitió reconocer matices y tensiones que complejizan el panorama.

La implementación de estrategias innovadoras no siempre logró sostenerse ante limitaciones institucionales y de tiempo, y en algunos casos persistió la tendencia a entender la evaluación desde un enfoque técnico más que reflexivo. Así como lo menciona Stake (1995), la credibilidad de un estudio de caso depende de su capacidad para mostrar estas zonas grises con honestidad y profundidad interpretativa. Este reconocimiento no debilita los resultados, sino que los sitúa en un marco realista y éticamente comprometido con la comprensión de los procesos educativos (Elliott, 1993).

En perspectiva de transferencia, este cierre invita a proyectar los aprendizajes hacia nuevos escenarios de innovación docente y construcción colectiva de saber pedagógico. La experiencia evaluada constituye un punto de partida para generar redes de intercambio, replicar metodologías efectivas y consolidar una cultura de reflexión compartida. Así, la evaluación se convierte en un insumo para la reflexión crítica y la socialización de

los resultados permitirán ampliar el alcance del proyecto, favoreciendo la transformación sostenida de las prácticas educativas (Patton, 2008; D. A. Schön, 1987).

2.6. Reflexión Crítica y Transferencia de Conocimiento

El proceso evaluativo desarrollado en la sección anterior permitió reconocer con claridad los avances significativos alcanzados en términos de aprendizaje, compromiso docente y consolidación de competencias investigativas. Los indicadores aplicados evidenciaron un fortalecimiento de la capacidad analítica, de la articulación teoría-práctica y del sentido crítico en la práctica educativa. No obstante, también se identificaron limitaciones vinculadas a la gestión del tiempo, la heterogeneidad en los niveles de participación y la necesidad de afinar los mecanismos de validación de las evidencias. Estos matices no restan valor al proceso; más bien, constituyen puntos de partida para una comprensión más realista y profunda de la experiencia formativa. Desde este punto, se abre paso a una etapa de reflexión más amplia y crítica sobre los aprendizajes generados y su potencial de transferencia hacia otros contextos educativos. Este tránsito invita a revisar no solo lo logrado, sino también cómo dichos logros pueden convertirse en conocimiento compartido, en innovación replicable y en práctica transformadora. En este contexto, esta sección se concibe como un espacio para proyectar la sistematización más allá de la experiencia vivida, promoviendo una mirada que integre evaluación, reflexión y acción como un continuo de mejora pedagógica.

2.6.1. Entre logros y desafíos: una mirada crítica a la innovación educativa

El proceso de sistematización desarrollado a lo largo de esta experiencia educativa permitió reconocer aportes significativos tanto en el plano pedagógico como en el institucional. En primer lugar, se consolidó una comprensión más profunda del papel del docente como mediador del aprendizaje, capaz de integrar teoría y práctica desde una perspectiva crítica y situada (Freire, 1996). Además, la implementación de estrategias innovadoras fortaleció el trabajo colaborativo, promoviendo una cultura de diálogo, reflexión y construcción colectiva de conocimiento (Jara, 2018).

Estos aportes no se limitaron al ámbito metodológico, sino que también evidenciaron una transformación en la forma de concebir la evaluación como un proceso formativo y

emancipador, orientado a la mejora continua. Sin embargo, este camino no estuvo exento de tensiones. Se identificaron resistencias al cambio, especialmente en la adopción de nuevas dinámicas evaluativas y en la redefinición del rol docente dentro del aula. Estas tensiones, más que obstáculos, se constituyeron en oportunidades para el aprendizaje institucional, al poner de relieve la necesidad de gestionar la incertidumbre y la complejidad que caracterizan los entornos educativos contemporáneos (Barnett, 2001).

También emergieron desafíos asociados a la sostenibilidad de las innovaciones y a la consolidación de una cultura de reflexión crítica, en contextos donde las rutinas institucionales tienden a priorizar la inmediatez sobre la profundidad.

Desde una mirada más personal y colectiva, los aprendizajes obtenidos resultan múltiples. En el plano individual, se fortaleció la capacidad de autorreflexión y la disposición a aprender de la propia práctica, siguiendo la noción de reflexión en la acción propuesta por D. A. Schön (1992). A nivel colectivo, se generaron procesos de colaboración horizontal que ampliaron la comprensión compartida sobre la enseñanza como práctica transformadora. Institucionalmente, la sistematización abrió espacios de diálogo que trascendieron lo técnico, promoviendo la reconstrucción de significados y la resignificación de la identidad docente en un contexto de cambio educativo.

Esta reflexión crítica permite comprender que la sistematización no solo documenta una experiencia, sino que la transforma al convertirla en conocimiento socialmente útil. Como señala Jara (2018), el acto de sistematizar implica aprender de la práctica y, al mismo tiempo, cuestionarla, reconstruyendo su sentido y su valor pedagógico. En este sentido, la experiencia relatada reafirma la importancia de la praxis freireana, donde el pensar y el actuar se integran en un mismo movimiento de transformación (Freire, 1996). Así, el proceso no se cierra en sí mismo, sino que se proyecta hacia nuevas posibilidades de innovación, asumiendo la incertidumbre y la complejidad como parte inherente del quehacer educativo (Barnett, 2001).

Bibliografía

Arthur, L. (2016). Communities of practice in higher education: professional learning in an academic career. *International Journal for Academic Development*, *21*(3), 230-241. https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1127813

Balcázar, A. (2003). *La sistematización de experiencias: un proceso para la producción de conocimientos desde la práctica social*. Editorial Abya-Yala; Instituto de Investigación, Capacitación y Desarrollo de Proyectos (INCIDE).

Barnett, R. (2001). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. The Society for Research into Higher Education; Open University Press.

Barragán-Giraldo, D. F., Ibarra-Mogollón, M. L. C., & Pérez-Pérez, T. H. (2020). Itinerario formativo e investigativo en sistematización de experiencias (IFISE). *Revista Colombiana de Educación*, (79), 243-272. https://doi.org/10.17227/rce.num79-6349

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press / McGraw-Hill Education.

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

Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

Bryson, J. M. (2024). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. Jossey-Bass.

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

Casanova, M. A. (1999). *La evaluación educativa: Escuela, aula y alumno*. Editorial La Muralla.

Checkland, P. (1981). *Systems Thinking, Systems Practice*. Wiley.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5.ª ed.). SAGE Publications.

Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum: Convergencias en los programas de estudio*. Paidós.

Díaz Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, *27*(107), 57-84.

Díaz Barriga, F. (2009). Las competencias en la educación básica: algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *11*(2), 1-18.

Elliott, J. (1993). *Reconstructing Teacher Education (RLE Edu N)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203126066

Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

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

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin.

García Aretio, L. (2020). *Educación a distancia y virtual: Fundamentos, enfoques y tendencias*. Editorial Síntesis.

García Caicedo, L. T., & Cruz Lasso, M. M. (2025). Desafíos y Oportunidades de la Didáctica en Entornos Virtuales: Un Enfoque Basado en la Tecnología. *Dialéctica*, *1*(25). https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i25.3822

García-Cabrero, B., Luna-Serrano, E., Ponce-Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero-Arroyo, G., Espinosa-Díaz, Y., & García-Vigil, M. H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, *21*(1), 343-365.

Ghiso, A. (2011). *La sistematización como proceso investigativo en educación*. Universidad de Antioquia.

Gimeno Sacristán, J. (2010). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.

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

Jara, O. (2018). *Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórico-práctica*. Alforja.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603). SAGE.

Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE—Life Sciences Education*, *22*(2), 1-11. https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148

Martínez Rizo, F. (2010). Los indicadores como herramientas para la evaluación de la calidad de los sistemas educativos. *Revista Sinéctica*, (35), 1-17.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3.ª ed.). SAGE Publications.

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

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. SAGE Publications.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste.

Posner, G. J. (2005). *Análisis de currículo*. McGraw-Hill Interamericana.

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

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. SAGE Publications.

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

Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Pearson Education.

Taba, H. (1974). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt College Publishers.

Tobón, S. (2022). *Formación Integral y Competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y educación*. ECOE Ediciones.

Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe final – Proyecto Tuning América Latina 2004–2007*. Publicaciones Universidad de Deusto. Bilbao.

Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S., & Alfaro, J. A. (2016). Construcción de Indicadores Institucionales para la Mejora de la Gestión y la Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *2*(2). https://doi.org/10.15366/riee2009.2.2.004

Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Mensajero.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

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

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

Zabalza, M. Á. (2020). La formación del profesorado universitario: desarrollo profesional y mejora de la docencia. *Educação. Revista do Centro de Educação*.

Innovación educativa en la formación docente: perspectivas curriculares y prácticas inclusiva

Resumen

Este libro reúne experiencias educativas innovadoras desarrolladas en distintos niveles y modalidades de formación docente. Su propósito es mostrar cómo la reflexión sistemática sobre la práctica permite construir conocimiento pedagógico situado, transferible y valorizable, especialmente en escenarios marcados por la virtualidad, la diversidad del aula y los desafíos socioemocionales postpandemia. Los capítulos que conforman esta obra dialogan alrededor de dos ejes comunes: la articulación entre currículo y práctica, y la construcción de ambientes inclusivos que reconozcan la diversidad de trayectorias, ritmos y necesidades de aprendizaje. En el primer capítulo se analiza la formación inicial docente en entornos virtuales, destacando cómo el acompañamiento reflexivo favorece la integración entre teoría curricular y acción pedagógica. La experiencia evidencia que las plataformas digitales pueden convertirse en espacios de construcción colectiva del conocimiento cuando se sostienen en criterios de diálogo, retroalimentación formativa y andamiaje docente intencionado. El segundo capítulo profundiza en la enseñanza diferenciada del idioma inglés desde la inteligencia emocional y la empatía. La sistematización muestra que la inclusión se fortalece cuando el aprendizaje se vincula con experiencias vivenciales y emocionalmente significativas, capaces de reconstruir la confianza y la participación del estudiantado tras la pandemia. Actividades contextualizadas, trabajo colaborativo y proyectos sensibles al entorno permitieron generar aprendizajes lingüísticos y socioemocionales integrados. En conjunto, el libro ofrece una mirada contemporánea sobre la innovación educativa en la formación docente, y propone marcos teóricos y metodológicos que inspiran prácticas flexibles, humanizadas y coherentes con los desafíos actuales de la educación.

Palabras claves: Enseñanza diferenciada; Estrategias de formación; Innovación educativa; Inclusión; Alineación curricular

Abstract

This book brings together innovative educational experiences developed across different levels and modalities of teacher education. Its purpose is to show how systematic reflection on practice makes it possible to build situated pedagogical knowledge that is transferable and valuable, especially in contexts shaped by virtual learning, classroom diversity, and post-pandemic socioemotional challenges. The chapters in this volume engage in dialogue around two common axes: the articulation between curriculum and practice, and the creation of inclusive environments that recognize the diversity of learning pathways, paces, and needs.

The first chapter analyzes initial teacher education in virtual environments, highlighting how reflective mentoring fosters integration between curricular theory and pedagogical action. The experience shows that digital platforms can become spaces for the collective construction of knowledge when they are grounded in principles of dialogue, formative feedback, and intentional instructional scaffolding. The second chapter explores differentiated English language teaching through emotional intelligence and empathy. The systematization shows that inclusion is strengthened when learning is connected to lived and emotionally meaningful experiences, capable of rebuilding students' confidence and participation after the pandemic. Contextualized activities, collaborative work, and environment-sensitive projects made it possible to generate integrated linguistic and socioemotional learning. Overall, the book offers a contemporary perspective on educational innovation in teacher education and proposes theoretical and methodological frameworks that inspire flexible, human-centered practices aligned with today's educational challenges.

Keywords : Differentiated instruction; Teacher education strategies; Educational innovation; Inclusion; Curricular alignment.