

GRUPO BLR

ENSEÑAR CON CREATIVIDAD Y CRITERIO: **GUÍA INTERDISCIPLINARIA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS**

ISBN: 978-9907-852-06-6

Lucy Yomira Jara Zea
Marbelle Sofía Espinosa Encarnación
Fernanda Tusa Jumbo

2026

ENSEÑAR CON CREATIVIDAD Y CRITERIO: GUÍA INTERDISCIPLINARIA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS

Lucy Yomira Jara Zea

Marbelle Sofía Espinosa Encarnación

Fernanda Tusa Jumbo

AUTORES



UTMACH

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica.

©Grupo Editorial BLR
Universidad Técnica de Machala
Riobamba – Ecuador
Correo: publicaciones@grupoblr.com
https://grupoblr.com/libros-investigo
REPOSITORIO

Jara, L., Espinosa., M., Tusa, F. (2026) Enseñar con creatividad y criterio: Guía interdisciplinaria para docentes universitarios. Grupo Editorial BLR.

© Lucy Yomira Jara Zea
Marbelle Sofía Espinosa Encarnación
Fernanda Esperanza Tusa Jumbo

Enseñar con creatividad y criterio: Guía interdisciplinaria para docentes universitarios.

ISBN: 978-9907-852-06-6

El copyright promueve la libertad de expresión, protege la diversidad de ideas y conocimiento, además apoya la libre expresión. Se prohíbe de manera rigurosa la producción o el almacenamiento de esta publicación, ya sea en su totalidad o en parte, está estrictamente prohibido por ley, incluyendo el diseño de la portada, así como su difusión a través de cualquiera de sus medios, ya sean electrónicos, mecánicos, ópticos, de grabación o incluso de fotocopia, sin permiso de los propietarios de los derechos de autor.

Filiación de autores

Lucy Yomira Jara Zea

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: ljara1@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5372-709X

Marbelle Sofía Espinosa Encarnación

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: mespinosa3@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6524-6384

Fernanda Esperanza Tusa Jumbo

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: ftusa@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1570-9579

PREFACIO

Enseñar en la universidad del siglo XXI implica considerablemente más que dominar un campo disciplinar o cumplir con una planificación curricular. Supone enfrentarse, día a día, a múltiples realidades, diferentes mentes, diferentes pensamientos, diferentes estudiantes, a contextos cambiantes, a demandas institucionales crecientes y a la necesidad constante de generar aprendizajes significativos sin perder el rigor académico. En este escenario, la creatividad ya no puede entenderse como un recurso accesorio o una habilidad reservada a ciertas áreas del conocimiento, sino como una competencia transversal indispensable para la docencia universitaria.

Este libro nace de una convicción central: la creatividad no está reñida con la calidad, la ética ni el marco jurídico de la educación superior. Por el contrario, cuando se ejerce con criterio, planificación y responsabilidad, se convierte en una herramienta poderosa para enriquecer y fortalecer el pensamiento crítico, el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje y la autonomía intelectual.

Enseñar con creatividad y criterio no propone fórmulas mágicas ni metodologías descontextualizadas. Se trata de una guía interdisciplinaria pensada para docentes universitarios que desean innovar sin improvisar, es decir, crear sin vulnerar normas y diseñar experiencias de aprendizaje coherentes con los resultados académicos esperados. A lo largo de sus capítulos, se articula la comunicación pedagógica con la creatividad, la escritura reflexiva, la narrativa

académica, la evaluación formativa, la calidad educativa y el marco jurídico que regula la práctica docente.

El texto dialoga especialmente con áreas como las Ciencias Sociales y el Derecho, sin discriminar a otras disciplinas, demostrando que la creatividad puede y debe adaptarse a distintos campos del saber. Asimismo, se reconoce al docente no solo como transmisor de conocimientos, sino como mediador, diseñador de experiencias y constructor de sentido dentro del aula universitaria.

Este libro está dirigido al personal docente, a profesionales que se inician en la docencia universitaria y a técnicos o equipos académicos interesados en fortalecer prácticas educativas innovadoras, sostenibles y éticamente responsables. La intención última es clara: aportar a una enseñanza universitaria más humana, reflexiva y transformadora, capaz de responder a los desafíos contemporáneos sin renunciar a la excelencia académica.

ÍNDICE

PREFACIO ..... **i**

ÍNDICE ..... **iii**

INTRODUCCIÓN ..... **xi**

CAPÍTULO I **13**

1 EDUCAR EN EL SIGLO XXI: LA CREATIVIDAD COMO COMPETENCIA UNIVERSITARIA **13**

1.1 Transformaciones en el perfil del estudiante universitario 13

1.2 De la transmisión de contenidos al aprendizaje significativo 17

1.3 Creatividad, pensamiento crítico y autonomía intelectual 20

1.4 Mitos y resistencias en torno a la creatividad en la educación superior 23

1.5 Conclusiones del capítulo 26

CAPÍTULO II **28**

2 COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA Y NARRATIVA EN EL AULA **28**

2.1 La docencia como acto comunicativo 28

2.2 Lenguaje, emoción y aprendizaje 31

2.3 Storytelling educativo: fundamentos y aplicaciones 35

2.4 Narrativa académica y construcción de sentido 38

2.5 Conclusiones del capítulo 39

CAPÍTULO III **41**

3 LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA TRANSVERSAL 41

3.1 Introducción 41

3.2 Escritura y pensamiento: una relación inseparable 44

3.3 Base teórica conceptual e importancia del estudio 45

3.4 Propuestas didácticas estructuradas y adaptables 47

3.5 Instrumentos aplicados 49

3.6 Microescrituras académicas 51

3.7 Base teórica conceptual e importancia del estudio 52

3.8 Propuestas didácticas estructuradas y adaptables 53

3.9 Instrumentos aplicados 54

3.9.1 Escritura reflexiva y metacognición 57

3.9.2 Base teórica conceptual e importancia del estudio 57

3.9.3 Propuestas didácticas estructuradas y adaptables 59

3.9.4 Instrumentos aplicados 59

3.10 Evaluar sin anular la creatividad 62

3.11 Base teórica conceptual e importancia del estudio 63

3.12 Propuestas didácticas estructuradas y adaptables 64

3.13 Instrumentos aplicados 65

3.14 Conclusiones del capítulo 67

CAPÍTULO IV 80

4 DISEÑO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE CREATIVAS 80

4.1 Creatividad y planificación didáctica 91
4.2 Estrategias creativas alineadas a resultados de aprendizaje 100
4.3 Innovación metodológica con coherencia curricular 109
4.4 Indicadores de calidad en prácticas creativas 119
4.5 Conclusiones del capítulo 137
CAPÍTULO V 139
5 CREATIVIDAD, CALIDAD EDUCATIVA Y RESPONSABILIDAD DOCENTE 139
5.1 La creatividad dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad 139
5.2 Evaluación formativa y procesos creativos. 148
5.3 Ética docente e innovación pedagógica 154
5.4 Conclusiones del capítulo 161
CAPÍTULO VI 163
6 MARCO JURÍDICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA 163
6.1 Derechos y deberes del docente 163
6.2 Riesgos jurídicos en la práctica docente 175
6.3 Límites legales de la innovación educativa 184
6.1. Evaluación, objetividad y debido proceso académico 195
6.2. Conclusiones del capítulo 203
CAPÍTULO VII 205

7 CREATIVIDAD APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LAS CIENCIAS SOCIALES 205

7.1 Pensamiento creativo y argumentación jurídica 205

7.2 Casos, simulaciones y narrativas jurídicas 213

7.3 Aprendizaje basado en problemas desde un enfoque legal 222

7.4 Conclusiones del capítulo 229

CAPÍTULO VIII 230

8 PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA EL AULA UNIVERSITARIA 230

8.1 Introducción 230

8.2 Fichas de actividades creativas 239

8.3 Modelos de planificación 246

8.4 Rúbricas de evaluación 249

8.5 Adaptaciones por áreas de conocimiento 252

8.6 Conclusiones del capítulo 255

CAPÍTULO IX..... 264

9 HACIA UNA DOCENCIA CREATIVA SOSTENIBLE 264

9.1 El docente como mediador y diseñador de experiencias 266

9.2 Institucionalizar la creatividad 273

9.3 Proyección académica e impacto social 279

9.4 Conclusión del capítulo 284

Referencias Bibliográficas 287

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación entre el perfil del estudiante universitario tradicional y contemporáneo 16
Tabla 2. Características del modelo transmisivo y del aprendizaje significativo 19
Tabla 3. Mitos y enfoques fundamentados sobre la creatividad en la educación superior 25
Tabla 4. Dimensiones de la comunicación pedagógica en la docencia universitaria 29
Tabla 5. Aplicaciones del storytelling educativo en la educación superior 36
Tabla 6. Aplicaciones de la relación escritura-pensamiento por áreas disciplinares 49
Tabla 7. Ficha de la actividad 49
Tabla 8. Modelo de planificación 50
Tabla 9. Rúbrica de evaluación 50
Tabla 10. Tipología de microescrituras académicas y sus funciones pedagógicas 54
Tabla 11. Ficha de actividad 55
Tabla 12. Modelo de planificación 55
Tabla 13. Rúbrica de evaluación 56
Tabla 14. Ejemplos de microescrituras por disciplina 56
Tabla 15. Funciones de la escritura reflexiva en diferentes campos disciplinares 59
Tabla 16. Ficha de actividad 60
Tabla 17. Modelo de planificación 60
Tabla 18. Rúbrica de evaluación 61

Tabla 19. Ejemplos de escritura reflexiva según momentos del curso 61
Tabla 20. Principios para evaluar creatividad con criterio en la universidad 65
Tabla 21. Ficha de actividad 65
Tabla 22. Modelo de planificación 65
Tabla 23. Rúbrica de evaluación 66
Tabla 24. Riesgos frecuentes en la evaluación de la escritura creativa y formas de evitarlos 66
Tabla 25. Componentes de una planificación didáctica creativa .. 98
Tabla 26. Matriz de planificación creativa por momentos de una unidad 99
Tabla 27. Selección de estrategias creativas según resultados de aprendizaje 107
Tabla 28. Matriz breve de alineación entre resultados, estrategias y evaluación 109
Tabla 29. Innovación metodológica y criterios de coherencia curricular 116
Tabla 30. Ejemplos de innovación metodológica con coherencia curricular por áreas 118
Tabla 31. Indicadores de calidad en prácticas creativas universitarias 125
Tabla 32. Escala breve para autoevaluar una práctica creativa . 126
Tabla 33. Criterios expuestos en el capítulo 137
Tabla 34. Ficha de pregunta detonadora con mapa de hipótesis 239
Tabla 35. Ficha de estaciones de contraste conceptual 240
Tabla 36. Ficha de caso con decisión argumentada 241

Tabla 37. Ficha de miniproyecto exprés 242
Tabla 38. Ficha de escritura de transferencia 243
Tabla 39. Ficha de clínica de errores 244
Tabla 40. Ficha de Simulación con roles y debriefing 245
Tabla 41. Ficha de cierre metacognitivo con ticket de salida 245
Tabla 42. Modelo de planificación creativa de una sesión de clase 246
Tabla 43. Modelo de secuencia breve de tres sesiones 247
Tabla 44. Modelo de microproyecto de dos semanas 248
Tabla 45. Modelo de clase híbrida o invertida con creatividad y criterio 248
Tabla 46. Rúbrica de actividad creativa breve en clase 249
Tabla 47. Rúbrica de estudio de caso o decisión argumentada ... 250
Tabla 48. Rúbrica de producto o microproyecto aplicado 250
Tabla 49. Rúbrica de reflexión metacognitiva o bitácora de aprendizaje 251
Tabla 50. Adaptación en Ciencias Sociales y Humanidades 252
Tabla 51. Adaptación en Ciencias de la salud 253
Tabla 52. Adaptación en Ingenierías y Ciencias Exactas 253
Tabla 53. Adaptación en Educación y Formación Docente 253
Tabla 54. Adaptación en Derecho, Administración y Negocios .. 254
Tabla 55. Adaptación en Artes, Diseño y Comunicación 254

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución del perfil del estudiante universitario. 15
Figura 2. Del modelo transmisivo al aprendizaje significativo en la educación superior..... 19
Figura 3. Relación entre creatividad, pensamiento crítico y autonomía intelectual 23
Figura 4. Lenguaje emocional en el aprendizaje universitario 33

INTRODUCCIÓN

La metodología que sustenta este libro se apoya en un enfoque narrativo-reflexivo, entendido como una estrategia válida y pertinente dentro de la investigación y la producción académica en educación superior. Lejos de oponerse al rigor científico, la narrativa se presenta aquí como una forma de organizar, interpretar y comunicar el conocimiento pedagógico desde la experiencia docente, la reflexión crítica y el análisis contextualizado.

La metodología narrativa permite integrar teoría y práctica, articulando conceptos académicos con situaciones reales del aula universitaria. A través de ejemplos, micro escenarios, reflexiones guiadas y propuestas aplicadas, el libro construye un discurso que facilita la comprensión de los procesos educativos y promueve la transferencia de los contenidos a la práctica docente cotidiana.

Este enfoque parte del reconocimiento de que la docencia es una práctica profundamente humana y relacional, donde el lenguaje, la emoción y la experiencia juegan un papel central en el aprendizaje. Por ello, se recurre a la narrativa como herramienta para dar sentido a la acción pedagógica, visibilizar decisiones didácticas y analizar críticamente los efectos de la creatividad en el aula.

Metodológicamente, el libro combina:

- Análisis teórico de conceptos clave vinculados a la creatividad, la comunicación pedagógica y la calidad educativa;
- Reflexión crítica desde la práctica docente universitaria;

- Propuestas didácticas estructuradas y adaptables a diferentes áreas del conocimiento;
- Instrumentos aplicados como fichas de actividades, modelos de planificación y rúbricas de evaluación.

La narrativa no se emplea como recurso anecdótico, sino como dispositivo pedagógico y metodológico, capaz de generar identificación, comprensión profunda y pensamiento reflexivo en el lector. De este modo, el libro busca no solo informar, sino también acompañar al docente en un proceso de revisión de sus propias prácticas, promoviendo una innovación consciente, ética y jurídicamente fundamentada.

La metodología narrativa adoptada permite construir un texto académico accesible, coherente y aplicable, alineado con las exigencias de la educación superior contemporánea y con la necesidad de formar docentes creativos, críticos y responsables.

CAPÍTULO I

1 EDUCAR EN EL SIGLO XXI: LA CREATIVIDAD COMO COMPETENCIA UNIVERSITARIA

1.1 Transformaciones en el perfil del estudiante universitario

La comprensión del perfil del estudiante universitario contemporáneo constituye un punto de partida necesario para cualquier reflexión sobre innovación pedagógica y creatividad en la educación superior. En los últimos diez años, la universidad ha vivido una transformación profunda no solo en sus estructuras institucionales, sino también en los sujetos que la habitan. Hoy en día los estudiantes universitarios, se configuran en una red de cambios sociales, tecnológicos, culturales y económicos que influyen directamente en sus formas de aprender, de relacionarse con el conocimiento y de interactuar con los docentes.

Múltiples estudios latinoamericanos coinciden en recalcar que el estudiante universitario del siglo XXI presenta trayectorias educativas cada vez más variadas, marcadas por reingresos, combinaciones, interrupciones, entre estudio y trabajo, y experiencias formativas previas heterogéneas (Parra, 2021). Esta diversidad quiebra la imagen homogénea del estudiante tradicional y obliga a repensar las prácticas docentes desde una lógica más flexible e inclusiva.

La inmediatez a la información, la multiplicidad de fuentes y la interacción constante con entornos virtuales han cambiado la relación del estudiante con el saber. A todo ello se suma la influencia decisiva de la cultura digital. Gutiérrez-Hernández et al. (2016) hacen mención que el conocimiento ya no se percibe como un conjunto cerrado de

contenidos transmitidos por una autoridad académica, sino como un campo abierto, dinámico y en permanente construcción. Esta situación genera tensiones con modelos de enseñanza centrados exclusivamente en la exposición magistral y en la reproducción de información.

Lejos de descifrar estos cambios como una amenaza a la calidad académica, resulta más pertinente comprenderlos como una reconfiguración del contexto educativo. El estudiante contemporáneo no es que aprende menos, aprende de manera distinta. Requiere sentido, aplicabilidad, participación y reconocimiento de su experiencia previa como parte del proceso formativo Prado, R. A. (2018). En este escenario, la creatividad surge como una competencia pedagógica capaz de mediar entre la diversidad de los objetivos académicos de la educación superior y el aula.

Desde esta perspectiva, el rol del docente universitario también se transforma. Ya no se limita a transmitir contenidos, sino que asume funciones de orientador, mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje. La creatividad, comprendida como una capacidad para adaptar estrategias, plantear enfoques diversos y generar espacios de participación significativa, se transforman en una herramienta clave para responder a las características del estudiantado actual sin cambiar el rigor disciplinar.



Figura 1. Evolución del perfil del estudiante universitario.

Fuente: Elaboración propia con Gemini.

Obreque y Ávila (2025), mencionan a la creciente demanda de procesos evaluativos que valoran la argumentación, comprensión y la aplicación del conocimiento, por encima de la memorización mecánica. Este cambio fortalece la necesidad de integrar enfoques creativos que permitan evaluar aprendizajes complejos de manera coherente y transparente. En resumen, las transformaciones en el perfil del estudiante universitario no abarcan un problema en sí mismas, sino un llamado a reconsiderar la docencia desde enfoques más flexibles, reflexivos, contextualizados y humanizados. Aceptar esta realidad es el primer paso para validar la creatividad como una competencia universitaria necesaria y no como una cesión pedagógica opcional, tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Comparación entre el perfil del estudiante universitario tradicional y contemporáneo.

Dimensión	Estudiante universitario tradicional	Estudiante universitario contemporáneo
Rol en el proceso de aprendizaje	Receptor pasivo de información transmitida por el docente	Sujeto activo que construye conocimiento de manera participativa
Relación con el conocimiento	Conocimiento concebido como contenido cerrado y estable	Conocimiento entendido como dinámico, contextual y en permanente construcción
Forma de aprendizaje	Predominio de la memorización y repetición de contenidos	Aprendizaje significativo, reflexivo y basado en la comprensión
Uso de la tecnología	Uso limitado y complementario	Uso intensivo y cotidiano como herramienta de aprendizaje
Motivación académica	Extrínseca (calificaciones, aprobación de asignaturas)	Mixta: extrínseca e intrínseca (sentido, aplicabilidad, propósito)
Relación con el docente	Vertical y jerárquica	Horizontal, dialógica y mediada
Participación en el aula	Escasa y centrada en la escucha	Activa, colaborativa y crítica
Evaluación del aprendizaje	Enfocada en resultados finales	Enfocada en procesos, retroalimentación y mejora continua
Autonomía intelectual	Limitada, dependiente del docente	Progresiva, autorregulada y reflexiva
Expectativas frente a la enseñanza	Transmisión clara de contenidos	Experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas

Fuente: Elaboración propia.

1.2 De la transmisión de contenidos al aprendizaje significativo

El tránsito desde un modelo de enseñanza centrado en la transmisión de contenidos hacia enfoques orientados al aprendizaje significativo representa uno de los debates centrales de la pedagogía universitaria contemporánea. Durante varios años, la educación superior se organizó en torno a la clase magistral, entendida como el principal dispositivo para la divulgación del conocimiento disciplinar. Este modelo permitió consolidar saberes académicos, aunque presenta limitaciones visibles frente a los desafíos actuales educativos.

El aprendizaje significativo, expresado desde el constructivismo educativo y la psicología cognitiva, propone que aprender conlleva establecer relaciones sustantivas entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos contenidos que se incorporan (Ausubel, 1983). Desde este punto de vista, el aprendizaje no se reduce a la acumulación de información, sino que implica comprensión, integración y la capacidad de aplicación en contextos diversos.

Barriga y Hernández (2002) expresan que el enfoque constructivista redefine el papel del docente y del estudiante en el proceso educativo. El docente deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador del aprendizaje, mientras que el estudiante asume un rol activo en la construcción del conocimiento. Esta reestructuración metodológica resulta especialmente significativa en el ámbito universitario, donde se espera formar profesionales capaces de analizar, interpretar y transformar la realidad.

Martínez Suárez y González Fontao (2009) resaltan que la creatividad desempeña un papel primordial en este tránsito, ya que permite diseñar

estrategias didácticas que favorecen la comprensión profunda de los contenidos. Actividades como la resolución de problemas, el análisis de casos, el trabajo colaborativo o la escritura reflexiva estimulan procesos cognitivos complejos y facilitan la transferencia del aprendizaje a situaciones reales.

Incluir creatividad en la enseñanza universitaria no conlleva dejar los contenidos disciplinarios, sino replantear la forma en que estos se estudian. La creatividad actúa como un puente entre la experiencia del estudiante y el saber teórico, facilitando que el conocimiento adquiera relevancia y sentido. En este sentido, el aprendizaje significativo se fortalece cuando el estudiante logra comprender el por qué y para qué aprende, más allá de cumplir con una evaluación puntual (Montoya, 2007).

Asimismo, diversos estudios advierten que los modelos centrados específicamente en la transmisión de contenidos tienden a generar aprendizajes superficiales, fácilmente olvidables y poco transferibles. Montoya propone que, frente a ello, las estrategias creativas promueven la implicación cognitiva y emocional del estudiante, elementos clave para la consolidación del aprendizaje a largo plazo (2007).

Desde un punto de vista institucional, el paso hacia el aprendizaje significativo también se vincula con los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa. Según Mora, (2004) las universidades que promueven enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante responden de manera más coherente a las demandas de formación integral, pertinencia social y desarrollo de competencias transversales.

Por ende, el paso de la transmisión de contenidos al aprendizaje significativo no debe entenderse como una ruptura radical con la tradición universitaria, sino como una evolución necesaria. La creatividad, ejercida con criterio pedagógico, se presenta como una herramienta estratégica para articular contextos, contenidos y competencias, fortaleciendo así la calidad de la educación superior.



Figura 2. Del modelo transmisivo al aprendizaje significativo en la educación superior.

Fuente: Elaboración propia con Gemini a partir de Barriga y Hernández (2002).

Tabla 2. Características del modelo transmisivo y del aprendizaje significativo.

Aspecto	**Modelo transmisivo**	**Aprendizaje significativo**
Enfoque de enseñanza	Centrado en la exposición del docente	Centrado en la construcción activa del estudiante
Rol del estudiante	Receptor pasivo de información	Sujeto activo del aprendizaje

Relación con el conocimiento	Contenidos aislados y descontextualizados	Conocimientos integrados y contextualizados
Estrategias didácticas	Clases magistrales y memorización	Resolución de problemas, análisis y reflexión
Evaluación	Medición de resultados finales	Evaluación continua y formativa
Tipo de aprendizaje	Superficial y reproductivo	Profundo, comprensivo y transferible

Fuente: Elaboración propia.

1.3 Creatividad, pensamiento crítico y autonomía intelectual

Dentro del contexto de la educación superior, la creatividad no puede entenderse como una habilidad aislada ni como una disposición exclusivamente vinculada a la expresión artística. Sin embargo, se configura como una competencia cognitiva compleja, rigurosamente relacionada con la consolidación de la autonomía intelectual del estudiante universitario y el desarrollo del pensamiento crítico. Esta triada: creatividad, pensamiento crítico y autonomía, forman uno de los pilares fundamentales de la formación universitaria contemporánea.

El pensamiento crítico se define como la capacidad de analizar información, evaluar argumentos, identificar supuestos implícitos y tomar decisiones fundamentadas. En el ámbito universitario, esta competencia resulta indispensable para la construcción de conocimiento riguroso y para la formación de profesionales capaces de enfrentar problemáticas complejas desde una perspectiva reflexiva y ética (Mora, 2004). No obstante, el pensamiento crítico a penas se desarrolla en

contextos educativos rígidos, centrados exclusivamente en la reproducción de contenidos.

Es en este punto donde la creatividad adquiere un valor estratégico. La creatividad favorece la formulación de preguntas, la generación de soluciones originales a problemas académicos y profesionales como la exploración de alternativas. Desde una perspectiva pedagógica, estimular la creatividad implica abrir espacios para el cuestionamiento, la interpretación y la producción de conocimiento propio, elementos indispensables para el ejercicio del pensamiento crítico (Sánchez & Montes, 2024).

Jiménez (2015), sostiene que diversos autores coinciden en que la creatividad actúa como un catalizador del pensamiento crítico al promover procesos cognitivos de orden superior, tales como el análisis, la síntesis y la evaluación. Cuando el estudiante es invitado a proponer, justificar y argumentar sus ideas, deja de asumir un rol pasivo y se convierte en un sujeto activo del proceso educativo. Este desplazamiento tiene profundas implicaciones en la forma en que se concibe el aprendizaje universitario.

La autonomía intelectual, por su parte, se forma en su totalidad cuando el estudiante desarrolla la capacidad de aprender de manera autorregulada, tomar decisiones académicas fundamentadas y construir criterios propios frente al conocimiento. Lejos de entenderse como independencia absoluta, la autonomía intelectual se vincula con la responsabilidad, la reflexión y el compromiso con el propio proceso formativo (Kamii y López, 1982). En tal sentido, la creatividad no solo

estimula la generación de ideas, sino que fortalece la confianza del estudiante en su capacidad para pensar y decidir.

Sosa (2021), propone que la literatura pedagógica señala que los entornos educativos que promueven la creatividad favorecen la autonomía intelectual al permitir que el estudiante se equivoque, experimente, reflexione y vuelva a intentar. Estos procesos, lejos de debilitar la formación académica, aportan a un aprendizaje más profundo y significativo, alineado con los objetivos de la educación superior.

En carreras como Derecho y Ciencias Sociales, la relación entre creatividad y pensamiento crítico adquiere una relevancia particular. La interpretación normativa, la argumentación jurídica y el análisis de casos requieren no solo dominio conceptual, sino también capacidad para establecer relaciones, proponer soluciones fundamentadas y cuestionar supuestos. En este marco, la creatividad se convierte en una herramienta cognitiva indispensable para la formación de profesionales reflexivos y éticamente responsables.

Desde una perspectiva institucional, promover creatividad, pensamiento crítico y autonomía intelectual avala a las demandas de pertinencia social y calidad educativa. Las universidades están llamadas a formar profesionales capaces de aprender a lo largo de la vida, adaptarse a situaciones cambiantes y contribuir activamente a la transformación social. La creatividad, comprendida como competencia transversal, se posiciona, así como un eje articulador de estas finalidades formativas.

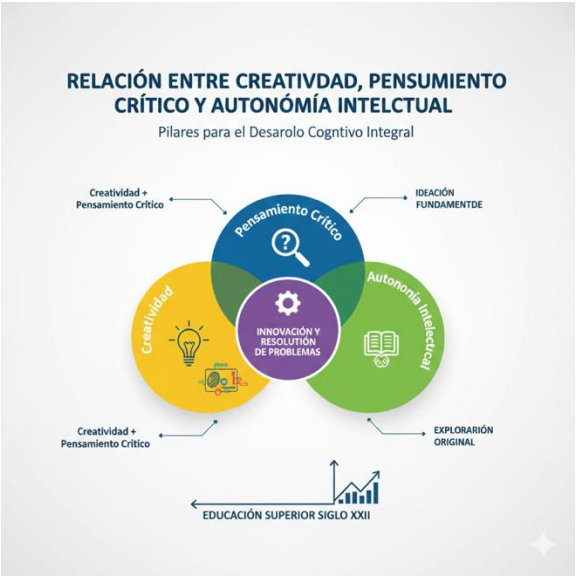


Figura 3. Relación entre creatividad, pensamiento crítico y autonomía intelectual

Fuente: Elaboración propia con Gemini.

1.4 Mitos y resistencias en torno a la creatividad en la educación superior

Pese a la amplia evidencia que respalda el ingreso de enfoques creativos en la educación superior, la creatividad continúa enfrentando resistencias significativas en el ámbito universitario. Estas resistencias se presentan tanto a nivel individual, en las creencias y prácticas del profesorado, como a nivel institucional, en normativas, sistemas de evaluación y culturas organizacionales poco flexibles.

Para Albornoz (2018) uno de los mitos más recurrentes sostiene que la creatividad reduce el rigor académico. Desde esta un punto de vista, se asocia la creatividad con la improvisación, la subjetividad o la falta de control del proceso educativo. Sin embargo, investigaciones recientes demuestran que la creatividad, cuando se ejerce con planificación

didáctica y criterios claros, fortalece el aprendizaje profundo y no compromete la exigencia académica.

Otro mito recurrente es la idea de que la creatividad resulta inaplicable en determinadas disciplinas, especialmente en aquellas de carácter normativo o técnico. Esta concepción limita la innovación pedagógica en áreas como el Derecho, la Economía o las Ciencias Sociales, bajo el supuesto de que el contenido normativo excluye cualquier forma de creatividad. No obstante, estudios académicos evidencian que la creatividad puede integrarse de manera coherente mediante estrategias como el análisis de casos, las simulaciones, las narrativas académicas y el aprendizaje basado en problemas (Matienzo, 2020).

Tal como menciona Silva, Souza et al. (2024) las resistencias docentes suelen estar vinculadas, a la falta de formación pedagógica específica. Algunos docentes universitarios provienen de trayectorias disciplinares sólidas, pero carecen de espacios sistemáticos de formación didáctica que les permitan explorar enfoques innovadores con seguridad y criterio. Dentro de este contexto, la creatividad puede percibirse como una amenaza a la estabilidad del aula o como una exigencia adicional difícil de gestionar.

A nivel institucional, las resistencias se relacionan con los sistemas de aseguramiento de la calidad, la estandarización de procesos y la presión por cumplir indicadores cuantificables. La creatividad, al involucrar procesos complejos y cualitativos, suele percibirse como difícil de evaluar de manera objetiva. Sin embargo, la literatura especializada demuestra que es posible diseñar instrumentos de evaluación claros,

transparentes y alineados con criterios de calidad, como rúbricas, portafolios y evaluaciones formativas Bellver Moreno et al. (2019).

Superar estos mitos implica un cambio de enfoque: comprender que la creatividad no se opone a la normatividad, sino que puede convivir con ella de manera responsable. La innovación pedagógica no consiste en quebrantar normas, sino en interpretar los marcos institucionales desde una lógica formativa que priorice el aprendizaje del estudiante sin vulnerar principios éticos ni jurídicos.

Del mismo modo, resulta esencial promover una cultura institucional que valore la creatividad como parte de la calidad educativa. Esto implica reconocer las buenas prácticas docentes, generar espacios de formación continua y fomentar el intercambio de experiencias entre docentes de distintas disciplinas. La creatividad, en este sentido, deja de ser una iniciativa individual aislada para convertirse en una política académica sostenible.

Tabla 3. Mitos y enfoques fundamentados sobre la creatividad en la educación superior.

Mito	Enfoque fundamentado
La creatividad reduce el rigor académico	La creatividad fortalece el pensamiento crítico y la comprensión profunda
La creatividad es subjetiva e imposible de evaluar	Puede evaluarse mediante criterios claros y rúbricas formativas
No es aplicable a todas las disciplinas	Es transversal y adaptable a cualquier área del conocimiento
Implica improvisación docente	Requiere planificación didáctica y coherencia curricular

Fuente: Elaboración propia a partir de Bellver Moreno et al. (2019) y Matienzo (2020).

1.5 Conclusiones del capítulo

Educar en el siglo XXI exige una docencia universitaria capaz de responder a contextos que están en constante transformación, diversos y complejos. A lo largo de este capítulo se ha argumentado que la creatividad no constituye una moda pedagógica, sino una competencia universitaria fundamental, vinculada al aprendizaje significativo, la autonomía intelectual y el pensamiento crítico.

Las transformaciones en el perfil del estudiante universitario, el flujo hacia modelos centrados en el aprendizaje y la necesidad de formar profesionales reflexivos y responsables demandan enfoques pedagógicos más flexibles, contextualizados y humanizados. En este marco, la creatividad se presenta como una herramienta estratégica para articular rigor académico, innovación didáctica y pertinencia social.

De igual manera, se ha evidenciado que las resistencias en torno a la creatividad responden, en gran medida, a mitos y concepciones erróneas que pueden ser superadas mediante formación pedagógica, planificación consciente y marcos de evaluación claros. Integrar creatividad con criterio implica asumir una innovación responsable, alineada con los objetivos formativos, los estándares de calidad y los marcos éticos y jurídicos de la educación superior.

Este capítulo sienta las bases teóricas sobre las cuales se desarrollarán, en las secciones posteriores del libro, herramientas, estrategias y propuestas prácticas dirigidas a una docencia creativa sostenible. Comprender la creatividad como competencia universitaria representa,

el primer paso para transformar la enseñanza sin renunciar a la excelencia académica.

CAPÍTULO II

2 COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA Y NARRATIVA EN EL AULA

2.1 La docencia como acto comunicativo

Concebir la docencia como un acto comunicativo implica reconocer que enseñar no es solo exponer información, sino interactuar simbólicamente con otros sujetos en un contexto determinado. Toda acción docente supone un emisor, un receptor, un mensaje, un canal y un contexto, pero también intenciones pedagógicas, interpretaciones y significados que se construyen de manera dinámica en el aula (Galera Noguera & Galera Fuentes, 2000).

Desde este punto de vista, el docente universitario no comparte únicamente contenidos disciplinares, sino también, actitudes, valores, expectativas y formas de entender el conocimiento. La forma en que se explica un concept, se crea una pregunta o se responde a una intervención estudiantil configura un entorno comunicativo que puede favorecer o inhibir el aprendizaje (Balladares et al., 2023).

La comunicación pedagógica se distingue por su propósito formatico. No se trata de una comunicación espontánea o casual, sino de un proceso deliberado orientado a facilitar la comprensión, estimular la reflexión y promover la participación activa del estudiante. En este sentido, la claridad del discurso, la coherencia argumentativa y la adecuación del lenguaje al contexto académico resultan elementos fundamentales (Olave, J et al., 2017).

Asimismo, la docencia como acto comunicativo implica reconocer la bidireccionalidad del proceso educativo. La sala de clases universitaria no es un espacio unidireccional de comunicación, más bien es un salón de interacción en el que el estudiante interpreta, revaloriza y responde al mensaje del docente, elaborando conocimiento de manera activa (García Canclini, 2004).

Múltiples estudios en educación superior señalan que cuando la comunicación pedagógica se basa en el diálogo y la interacción, suben los niveles de comprensión conceptual y participación estudiantil. El enfoque comunicativo-interactivo propone desplazar el énfasis desde la transmisión de información hacia la construcción compartida del significado, reconociendo al estudiante como interlocutor válido dentro del proceso educativo (Exequiel y Murgia, 2000).

Tabla 4. Dimensiones de la comunicación pedagógica en la docencia universitaria.

Dimensión	Descripción	Implicación pedagógica
Cognitiva	Transmisión y construcción del conocimiento disciplinar	Favorece la comprensión profunda y el pensamiento crítico
Interactiva	Intercambio comunicativo entre docente y estudiantes	Promueve la participación y el aprendizaje colaborativo
Emocional	Clima afectivo generado a través del lenguaje	Incide en la motivación y disposición para aprender
Ética	Uso responsable del discurso pedagógico	Garantiza inclusión, respeto y equidad
Contextual	Adecuación del mensaje al entorno sociocultural	Facilita aprendizajes significativos y situados

Fuente: Elaboración propia a partir de enfoques comunicativos e interactivos en educación superior.

Desde este punto de vista, el docente universitario se configura como mediador del discurso académico, responsable no solo de lo que se comunica, sino de cómo se comunica. La creatividad comunicativa se expresa en la capacidad de adaptar el mensaje, reformular explicaciones y generar múltiples vías de acceso al conocimiento, manteniendo siempre el rigor disciplinar (Cabrera Jessica, 2003).

La comprensión de la docencia como acto comunicativo supone asumir que toda práctica educativa está mediada por procesos de interpretación, negociación de significados y construcción simbólica. En el aula universitaria, el conocimiento no circula como un objeto neutro, sino como un discurso situado que se produce en una relación comunicativa concreta, atravesada por marcos culturales, trayectorias personales y expectativas institucionales. En este sentido, la comunicación pedagógica no puede reducirse a la transmisión eficaz de información, sino que debe entenderse como un proceso dialógico que articula saber, poder y sentido.

Desde esta perspectiva, el discurso docente cumple una función estructurante del aprendizaje. No solo organiza los contenidos, sino que delimita qué se considera relevante, legítimo o problematizable dentro del campo académico. La forma en que se enuncian los conceptos, se jerarquizan las ideas o se legitiman determinadas interpretaciones contribuye a modelar la experiencia educativa del estudiantado. Por ello, la docencia universitaria requiere una conciencia comunicativa que permita al docente reflexionar sobre su propio discurso y sobre los efectos pedagógicos que este genera.

Asimismo, la docencia como acto comunicativo implica reconocer la dimensión ética de la palabra pedagógica. Comunicar en el aula no es un acto neutral: supone asumir responsabilidades en relación con la inclusión, el respeto a la diversidad y la promoción de entornos de aprendizaje equitativos. El uso del lenguaje puede abrir espacios de participación o, por el contrario, reproducir exclusiones simbólicas. En este marco, la creatividad comunicativa se manifiesta en la capacidad de generar discursos accesibles sin renunciar al rigor académico.

Otro aspecto central de la comunicación pedagógica es su carácter situado. El aula universitaria es un espacio atravesado por múltiples contextos: institucionales, disciplinarios, culturales y emocionales. La eficacia comunicativa del docente depende de su capacidad para leer estos contextos y adaptar su discurso a las condiciones específicas del grupo. Esta adaptación no implica improvisación, sino una planificación comunicativa consciente que permita responder a las dinámicas del aula de manera flexible y reflexiva.

Finalmente, entender la docencia como acto comunicativo supone reconocer que el aprendizaje se produce en la interacción. Las preguntas, los silencios, las reformulaciones y las intervenciones estudiantiles forman parte del proceso de construcción del conocimiento. El docente creativo no monopoliza la palabra, sino que diseña condiciones comunicativas que favorecen la circulación de voces y la construcción colectiva de sentido.

2.2 Lenguaje, emoción y aprendizaje

El aprendizaje no es un proceso exclusivamente cognitivo; involucra también dimensiones emocionales que influyen de manera decisiva en

la atención, la motivación y la memoria. El lenguaje, como principal herramienta de mediación pedagógica, cumple un papel central en la activación de estas dimensiones (Valencia, 2001).

Las investigaciones en educación y neurociencia coinciden en señalar que los aprendizajes más significativos se producen cuando el estudiante establece una vinculación emocional positiva con el contenido, el docente o la experiencia de aprendizaje (Rodríguez, 2016).

Desde esta perspectiva, el uso creativo del lenguaje no implica banalizar el contenido académico, sino humanizar el discurso pedagógico. Metáforas, ejemplos contextualizados, preguntas abiertas y relatos breves permiten activar la dimensión emocional del aprendizaje sin sacrificar la profundidad conceptual (Ladrón de Guevara, 2009).

El docente universitario, al elegir sus palabras, no solo transmite información, sino que construye un clima afectivo que condiciona la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Un lenguaje excesivamente técnico, descontextualizado o distante puede dificultar la comprensión, mientras que un discurso claro, cercano y estructurado favorece la implicación cognitiva y emocional (Torrealba, 2004).

Las emociones cumplen una función reguladora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, influyendo tanto en la percepción del contenido como en la autovaloración del estudiante. Estudios desarrollados en contextos universitarios evidencian que el reconocimiento emocional y el uso consciente del lenguaje favorecen la permanencia, el compromiso académico y el aprendizaje profundo (Rodríguez, 2016).

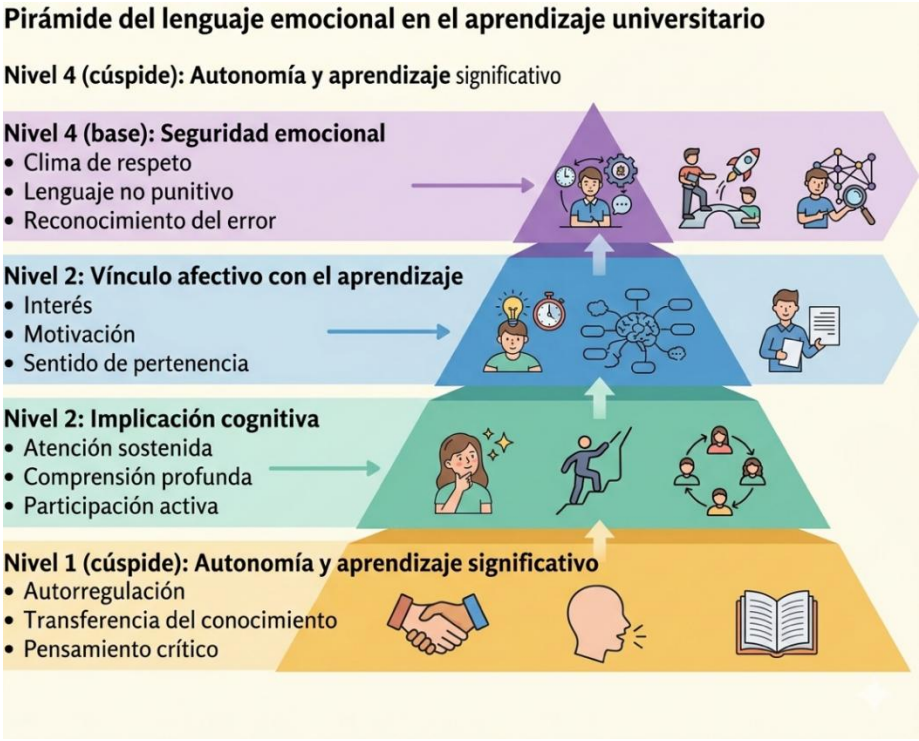


Figura 4. Lenguaje emocional en el aprendizaje universitario.

Fuente. Imagen elaborada con Google Gemini.

Integrar el lenguaje emocional en la docencia universitaria no supone renunciar al rigor académico, sino ampliar las posibilidades expresivas del discurso pedagógico. Cuando el docente reconoce la dimensión emocional del aprendizaje, se generan entornos formativos más inclusivos y humanizados, que fortalecen la autonomía y la confianza del estudiante (García, 2012).

La relación entre lenguaje, emoción y aprendizaje constituye uno de los ejes fundamentales para comprender la complejidad de los procesos educativos en la educación superior. El lenguaje no solo cumple una función informativa, sino que actúa como mediador emocional que

influye en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Las palabras, los tonos y las metáforas utilizadas en el aula generan climas afectivos que condicionan la atención, la motivación y la memoria.

Desde esta perspectiva, las emociones no deben entenderse como elementos periféricos o disruptivos del aprendizaje, sino como componentes centrales del mismo. Diversos estudios han demostrado que los estados emocionales influyen directamente en la capacidad de procesar información, resolver problemas y transferir conocimientos. En este sentido, el lenguaje pedagógico actúa como un regulador emocional que puede facilitar la implicación cognitiva o, por el contrario, generar bloqueos y resistencias.

La creatividad lingüística del docente se manifiesta en su capacidad para construir discursos que conecten con la experiencia del estudiante. Ejemplos contextualizados, narraciones breves, analogías y preguntas abiertas permiten activar la dimensión emocional del aprendizaje y favorecer la comprensión profunda. Este uso creativo del lenguaje no supone una simplificación del contenido, sino una estrategia para hacerlo significativo y accesible.

Asimismo, el reconocimiento emocional en el aula universitaria cumple una función formativa relevante. Cuando el docente valida las emociones asociadas al aprendizaje —como la incertidumbre, el error o la frustración—, contribuye a desarrollar una relación más saludable con el conocimiento. El lenguaje empático y respetuoso fortalece la confianza académica del estudiante y promueve una actitud más autónoma frente al aprendizaje.

En este marco, integrar lenguaje y emoción en la docencia universitaria implica asumir una concepción ampliada del acto educativo. Enseñar no es solo explicar, sino también acompañar procesos de construcción personal e intelectual. La creatividad pedagógica se expresa aquí como la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje que articulen lo cognitivo y lo emocional de manera coherente y ética.

2.3 Storytelling educativo: fundamentos y aplicaciones

El storytelling educativo se ha consolidado como una estrategia pedagógica eficaz para comunicar contenidos complejos, generar interés y facilitar la comprensión profunda. Narrar no es simplemente contar historias, sino organizar el conocimiento en estructuras significativas que conectan ideas, emociones y experiencias (Mendoza y Acosta, 2023).

Desde un enfoque pedagógico, el storytelling permite situar los contenidos académicos en contextos narrativos que facilitan su interpretación y aplicación. Casos, escenarios hipotéticos, relatos históricos o experiencias profesionales constituyen recursos narrativos que dotan de sentido al aprendizaje (Salvado Ortega, 2020).

El uso del storytelling en la educación superior resulta especialmente pertinente en disciplinas como las Ciencias Sociales, el Derecho y la Comunicación, donde la comprensión de fenómenos complejos requiere contextualización, análisis y reflexión crítica (Lescano, 2016).

La narrativa aplicada a la enseñanza universitaria favorece procesos de identificación y empatía, permitiendo al estudiante situarse dentro del problema analizado. Diversas investigaciones señalan que el

aprendizaje mediado por historias facilita la transferencia del conocimiento a situaciones reales y profesionales (Cadena Cadena et al., 2025).

Tabla 5. Aplicaciones del storytelling educativo en la educación superior.

Tipo de narrativa	Ejemplo en el aula universitaria	Propósito formativo
Narrativa de casos	Análisis de situaciones profesionales	Conectar teoría y práctica
Narrativa experiencial	Relatos de vivencias académicas	Fomentar reflexión y metacognición
Narrativa histórica	Contextualización disciplinar	Comprender procesos y evolución
Narrativa ética	Dilemas y conflictos	Desarrollar juicio crítico y valores
Narrativa creativa-académica	Escritura reflexiva o ensayos narrativos	Construir sentido y voz académica

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, el storytelling promueve la participación activa del estudiantado, al invitarlo a reconstruir, reinterpretar y producir relatos académicos. Estas prácticas fortalecen el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía intelectual, siempre que se encuentren alineadas con los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos (Salvado Ortega, 2020).

El storytelling educativo se fundamenta en la capacidad humana de comprender el mundo a través de relatos. Desde una perspectiva cognitiva, las narrativas permiten organizar la información en estructuras coherentes que facilitan la comprensión, la memoria y la

transferencia del aprendizaje. En la educación superior, el storytelling se presenta como una herramienta poderosa para abordar contenidos complejos y abstractos, dotándolos de sentido y relevancia.

Aplicado al aula universitaria, el storytelling permite contextualizar los saberes disciplinares en situaciones reales o verosímiles. Casos profesionales, dilemas éticos, relatos históricos o experiencias simuladas funcionan como dispositivos narrativos que conectan teoría y práctica. Esta conexión favorece una comprensión más profunda del contenido y estimula el pensamiento crítico del estudiantado.

Además, el storytelling educativo promueve la participación activa del estudiante, quien deja de ser un receptor pasivo para convertirse en intérprete y productor de relatos académicos. La elaboración de narrativas propias —ya sea a través de estudios de caso, diarios reflexivos o proyectos narrativos— fomenta la creatividad, la autonomía intelectual y la capacidad de argumentación.

Es importante subrayar que el uso del storytelling en la educación superior requiere una planificación cuidadosa. No se trata de incorporar relatos de manera anecdótica, sino de diseñar estrategias narrativas alineadas con los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. Cuando el storytelling se integra de forma coherente en la planificación didáctica, se convierte en un recurso pedagógico de alto impacto.

Asimismo, el storytelling permite abordar dimensiones éticas y sociales del conocimiento. A través de las narrativas, el estudiante puede explorar múltiples perspectivas, analizar consecuencias y reflexionar sobre la responsabilidad profesional. En este sentido, el storytelling

educativo no solo transmite contenidos, sino que contribuye a la formación integral del estudiante universitario.

2.4 Narrativa académica y construcción de sentido

La narrativa académica constituye una forma particular de discurso que combina rigor conceptual y capacidad expresiva. En el ámbito universitario, escribir, explicar y argumentar son prácticas narrativas que permiten construir sentido, organizar el conocimiento y comunicarlo de manera efectiva (García Canclini, 2004).

Desde una perspectiva pedagógica, fomentar la narrativa académica implica enseñar al estudiante a pensar narrativamente, a articular ideas, a justificar argumentos y a construir un discurso coherente (Casas Moreno y Cuéllar, 2004).

La creatividad juega un papel central en este proceso, al permitir explorar formas diversas de expresar el conocimiento sin perder el rigor. La narrativa académica, cuando se trabaja de manera consciente, se convierte en una herramienta para la construcción de sentido y la apropiación del saber (Ramírez Cortés, 2004).

La escritura académica narrativa favorece procesos de metacognición, ya que obliga al estudiante a reflexionar sobre la organización de sus ideas y la coherencia de su discurso. Estudios en educación superior muestran que estas prácticas fortalecen la comprensión profunda y la capacidad argumentativa (Ilera y Monroy, 2009).

En este marco, el docente actúa como mediador narrativo, orientando la producción discursiva del estudiante y acompañando la construcción de significados. Integrar la narrativa académica en la docencia universitaria

contribuye a consolidar una identidad académica crítica y reflexiva, coherente con los fines formativos de la educación superior (Exequiel y Murgia, 2020).

La narrativa académica constituye una herramienta fundamental para la construcción y comunicación del conocimiento en la educación superior. Lejos de ser una simple cuestión estilística, la narrativa organiza el pensamiento, estructura los argumentos y permite articular ideas de manera coherente. En este sentido, aprender a narrar académicamente es aprender a pensar.

En el ámbito universitario, la narrativa se manifiesta en múltiples géneros: ensayos, informes, exposiciones orales, proyectos de investigación y textos reflexivos. Todos ellos requieren una estructura narrativa que permita al lector o interlocutor seguir el hilo argumental y comprender el sentido del discurso. Fomentar la narrativa académica implica enseñar al estudiante a construir textos con introducción, desarrollo y cierre, pero también a justificar sus ideas y dialogar con otras voces académicas.

2.5 Conclusiones del capítulo

La creatividad juega un papel central en este proceso, al permitir explorar formas diversas de expresar el conocimiento sin perder el rigor. La narrativa académica creativa no rompe con las normas disciplinarias, sino que las habita de manera reflexiva, permitiendo al estudiante desarrollar una voz propia dentro del marco académico.

De igual forma, la narrativa académica favorece procesos de metacognición. Al narrar su aprendizaje, el estudiante reflexiona sobre

cómo construye el conocimiento, qué estrategias utiliza y qué dificultades enfrenta. Este ejercicio contribuye al desarrollo de la autonomía intelectual y a una relación más consciente con el saber.

Desde la perspectiva docente, promover la narrativa académica implica asumir un rol de mediador discursivo. El docente orienta, acompaña y retroalimenta los procesos de escritura y expresión oral, ayudando al estudiante a fortalecer sus competencias comunicativas y argumentativas. De este modo, la narrativa se convierte en un espacio de encuentro entre creatividad, pensamiento crítico y formación universitaria.

CAPÍTULO III

3 LA ESCRITURA CREATIVA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA TRANSVERSAL

3.1 Introducción

En la educación superior, la escritura continúa siendo una de las prácticas más exigidas y, paradójicamente, una de las menos enseñadas de manera explícita y transversal. Se la solicita en informes, ensayos, exámenes, proyectos, portafolios, sistematizaciones, artículos, bitácoras, estudios de caso y trabajos de titulación, pero con frecuencia se presume que el estudiantado ya domina sus convenciones, sus lógicas argumentativas y sus procedimientos de elaboración.

Esta presunción ha sido ampliamente cuestionada por los estudios sobre alfabetización académica, que han mostrado que leer y escribir en la universidad se avizoran como prácticas culturales situadas, vinculadas a modos de pensar, argumentar y producir conocimientos propios de cada disciplina (Carlino, 2005, 2013; Lea & Street, 1998).

En este escenario, la escritura creativa adquiere un valor pedagógico singular. No por su supuesto carácter ornamental ni por una asociación restringida con la literatura, más bien porque permite activar una relación más viva, reflexiva y significativa con el conocimiento.

Desde el ámbito pedagógico, la escritura creativa puede definirse como un conjunto de prácticas escriturales orientadas a la elaboración de sentido mediante recursos de condensación, reformulación, narrativización, metáfora, voz, imaginación conceptual y exploración expresiva, sin renunciar al rigor ni a la pertinencia disciplinar. Se trata,

en consecuencia, de una creatividad con criterio: una práctica que ensancha el pensamiento sin diluir la exigencia intelectual.

La literatura especializada ha mostrado, desde hace varias décadas, que la escritura no es únicamente un medio de comunicación del conocimiento; al contrario, constituye una vía para producirlo, transformarlo y reapropiarlo. Emig (1977) planteó de manera pionera que escribir constituye un modo de aprender.

Por su parte, autores como Flower y Hayes (1981) demostraron que la escritura activa procesos cognitivos complejos y recursivos. Bereiter y Scardamalia (1987) distinguieron entre una escritura que simplemente reproduce información y otra que transforma conocimiento. Mientras que Bean (2011) insistió en la relación estrecha entre escritura, pensamiento crítico y aprendizaje activo. En la misma línea, Graham y Perin (2007) identificaron prácticas eficaces de enseñanza de la escritura que incluyen estrategias de resumen, análisis, organización de ideas y escritura para aprender contenidos.

En la región iberoamericana, Carlino (2005) ha insistido en que la escritura académica sea enseñada dentro de las disciplinas y no asumida como una destreza previa y universalmente disponible. A partir de estos aportes, la escritura creativa puede ser comprendida como una herramienta pedagógica transversal porque permite operar en múltiples niveles del aprendizaje universitario. Facilita la comprensión de conceptos abstractos, favorece la apropiación personal del saber, estimula la formulación de preguntas, fortalece la metacognición y abre espacios para la construcción de voz académica. Su potencia transversal se hace visible cuando se observa que un microtexto reflexivo puede ser

igual de valioso en una asignatura de sociología que en una de anatomía, de ingeniería, de educación, de derecho, de diseño o de comunicación.

Esta transversalidad no implica homogeneidad. La escritura creativa no se expresa del mismo modo en todos los campos, pero sí puede cumplir funciones análogas: en ciencias sociales, problematiza realidades, actores y discursos; en salud, ayuda a humanizar la comprensión de la experiencia clínica y a hacer visible el razonamiento profesional.

En Ingeniería, Industria y Construcción, esta herramienta facilita la traducción de procesos abstractos y la ilustración del itinerario lógico que orienta la resolución técnica. En Artes y Humanidades promueve la exploración de la forma, la sensibilidad estética y el análisis crítico. En Educación, contribuye a la reflexión sobre la práctica, a la construcción de sentido pedagógico y a la articulación entre teoría y experiencia.

Este capítulo propone, por tanto, una comprensión amplia, argumentada y aplicable de la escritura creativa como herramienta pedagógica transversal. Está organizado en cuatro segmentos, los cuales se detallan a continuación:

- El primero, “Escritura y pensamiento: una relación inseparable”, analiza el vínculo estructural entre actividad escritural y construcción cognitiva.
- El segundo, “Microescrituras académicas”, desarrolla el valor de los textos breves como dispositivos de síntesis, exploración y apropiación de saberes.
- El tercero, “Escritura reflexiva y metacognición”, se concentra en la capacidad de la escritura para hacer visible el proceso de aprender.

- El cuarto, “Evaluar sin anular la creatividad”, aborda el problema de cómo valorar este tipo de producciones sin sofocar la voz, la originalidad ni la exploración intelectual.

Cada subtema mantiene una estructura homogénea, orientado a la formación docente universitaria: una presentación del eje, una base teórica y conceptual con su relevancia, un conjunto de propuestas didácticas estructuradas y adaptables y un repertorio de instrumentos aplicados que incluyen fichas de actividad, modelos de planificación y rúbricas de evaluación. Además, se incorporan ejemplos específicos por áreas disciplinares, con el fin de facilitar la transferencia del contenido a contextos reales de aula.

Este capítulo sostiene una tesis fundamental: enseñar con creatividad y criterio implica enseñar a escribir como forma de pensar, de aprender, de reflexionar y de construir conocimiento con otros. La escritura creativa, cuando es pedagógicamente situada, deja de ser una actividad periférica y se convierte en una mediación central del trabajo universitario.

3.2 Escritura y pensamiento: una relación inseparable

Pocas relaciones resultan tan decisivas para la enseñanza universitaria como la que une escritura y pensamiento. Escribir no constituye una operación posterior al acto de comprender, como si primero se pensara y luego simplemente se transcribiera lo ya resuelto. Muy por el contrario, la escritura participa de la construcción misma del pensamiento. Obliga a detener el fluir indiferenciado de las ideas, a jerarquizar, a distinguir lo central de lo accesorio, a verificar relaciones lógicas, a precisar términos, a reconocer vacíos y a formular con mayor conciencia lo que se pretende decir.

De ahí que la escritura se admita como una forma superior de elaboración intelectual. En el ámbito universitario, esta constatación posee implicaciones pedagógicas profundas. Si la escritura ayuda a pensar, entonces no puede reservarse únicamente para momentos finales de evaluación ni reducirse a trabajos largos y de alta formalización, esta ha de integrarse a la dinámica cotidiana del aula como práctica de exploración, de problematización y de apropiación conceptual.

Cuando la escritura incorpora una dimensión creativa; esto es, cuando permite el uso de analogías, escenarios, cambios de voz, metáforas conceptuales, síntesis narrativas o configuraciones expresivas no meramente reproductivas— la actividad cognitiva se intensifica aún más, porque obliga a construir relaciones nuevas y a comprender los conceptos desde ángulos menos automáticos.

Una creatividad disciplinada, intelectualmente fértil, que ofrece al pensamiento una forma de expandirse sin perder rigor. Un concepto explicado mediante una metáfora pertinente, una teoría traducida a una escena concreta, un problema reescrito desde la voz de un actor implicado o una tensión conceptual condensada en un microtexto son ejemplos de cómo el trabajo creativo puede robustecer la comprensión y no debilitarla.

3.3 Base teórica conceptual e importancia del estudio

La idea de que la escritura es un modo de aprendizaje fue formulada de manera decisiva por Emig (1977), cuyo trabajo se convirtió en una referencia fundacional para la pedagogía de la escritura.

Este autor sostuvo que escribir moviliza simultáneamente dimensiones motoras, visuales, lingüísticas y cognitivas, lo que la convierte en una

actividad singularmente poderosa para aprender. Esta tesis abrió el camino para pensar la escritura más allá de su función evaluativa o comunicativa.

Posteriormente, Flower y Hayes (1981) propusieron un modelo cognitivo del proceso de escritura que mostró la complejidad recursiva de esta práctica. El escritor planifica, redacta, relee, corrige, reorganiza y redefine su propósito en un movimiento continuo. Esta recursividad muestra que la escritura actúa de modo trascendental en la construcción del pensamiento. Bereiter y Scardamalia (1987), a su vez, profundizaron esta línea al distinguir entre una escritura de "decir conocimiento" y una escritura de "transformar conocimiento". Esta distinción resulta central para la docencia universitaria, puesto que buena parte de las dificultades del estudiantado deriva de permanecer en una lógica reproductiva y no acceder a una lógica de elaboración.

La alfabetización académica, tal como la desarrollan Carlino (2005, 2013), Lea y Street (1998) y otros autores, aporta una base sólida para comprender el valor pedagógico de esta relación. Las prácticas de escritura universitaria no son meras técnicas formales, puesto que se erigen como modos de participación en culturas disciplinares específicas.

Es así como escribir en una carrera de trabajo social, en medicina, en filosofía o en ingeniería no implica únicamente cambiar de tema, conlleva, de forma paralela, modificar los esquemas de legitimidad, evidencia, voz y organización del discurso. En consecuencia, enseñar a

escribir supone enseñar a pensar dentro de una comunidad académica en el contexto de la Sociedad del Conocimiento.

Bean (2011) lleva esta discusión a un terreno muy fértil para la práctica docente al defender la integración entre escritura, pensamiento crítico y aprendizaje activo en el ecosistema universitario, más aún en los primeros años de formación. Desde la postura teórica de este autor, escribir ayuda a los estudiantes a analizar, desentrañar, contrastar y construir argumentos.

Autores como Graham y Perin (2007) complementan esta mirada al mostrar que la enseñanza estratégica de la escritura mejora tanto la calidad textual como la comprensión de contenidos propios de la profesión. Así, la escritura aparece como un puente legítimo entre cognición, aprendizaje y acción pedagógica afín a la formación de tercer nivel.

La importancia de este tema para una pedagogía de la escritura creativa es evidente. Si el pensamiento se fortalece al escribir, entonces toda estrategia que diversifique las formas de escribir puede renovar las formas de pensar. La creatividad se presenta como una vía para la flexibilidad cognitiva, ya que permite que el estudiante ensaye modos alternativos de comprender, aplicar y discutir el conocimiento vigente.

3.4 Propuestas didácticas estructuradas y adaptables

- Una primera propuesta consiste en la explicación conceptual con desplazamiento creativo. El docente selecciona una categoría clave de la clase y solicita que el estudiantado la explique en un texto breve mediante una metáfora, analogía o escena que

mantenga fidelidad conceptual. La clave de esta actividad reside en demostrar que se comprende lo suficiente como para reconfigurar una definición, sin falsaciones. En Sociología, por ejemplo, la estructura social podría explicarse como una arquitectura invisible de posiciones y relaciones. En Fisiología, la homeostasis como un sistema de ajustes permanentes. En Ingeniería, un algoritmo como una ruta lógica de decisiones.

- Una segunda propuesta es la escritura desde una voz situada. Se pide al estudiante que explique un fenómeno, concepto o procedimiento desde la visión empática de un actor implicado. Una política pública puede ser narrada desde la experiencia de un usuario; una decisión clínica, desde la voz del paciente; una innovación tecnológica, desde quien la implementa en territorio; una teoría pedagógica, desde la experiencia de un docente novel. Esta actividad estimula la empatía cognitiva y la comprensión situada.
- Una tercera propuesta es el microensayo de tensión conceptual. La consigna puede formularse del siguiente modo: *"En no más de 180 palabras, exponga por qué este concepto resulta útil, pero también qué problema, límite o ambigüedad presenta".* La actividad desplaza al estudiante de la mera repetición hacia una comprensión crítica. Además, ayuda a introducir tempranamente la idea de que los conceptos son herramientas hermenéuticas con alcances y límites.
- Una cuarta propuesta es el mapa narrado del razonamiento, especialmente eficaz en disciplinas donde importa visibilizar su proceso. Se pide al estudiantado que, después de resolver un

problema o analizar un caso, describa en primera o tercera persona el recorrido mental seguido para llegar a la conclusión. En Matemáticas, Estadística o Metodología, esta práctica permite hacer visible el pensamiento procedimental.

3.5 Instrumentos aplicados

Tabla 6. Aplicaciones de la relación escritura-pensamiento por áreas disciplinares.

Área disciplinar	**Propósito cognitivo**	**Actividad sugerida**	**Producto escrito**
Ciencias sociales	Comprender conceptos y actores en contexto	Reescribir una política pública desde la voz de un ciudadano	Microrrelato analítico
Ciencias de la salud	Humanizar procesos y explicitar decisiones	Narrar la experiencia de un caso clínico desde la perspectiva del paciente	Viñeta reflexiva
Ingenierías	Hacer visible el razonamiento técnico	Explicar un algoritmo o procedimiento como secuencia razonada	Texto explicativo creativo
Artes y humanidades	Explorar forma, definición y simbolización	Traducir una teoría estética en una imagen verbal o escena breve	Texto híbrido interpretativo
Educación	Relacionar teoría y práctica docente	Describir una situación de aula a la luz de un concepto pedagógico	Escena pedagógica comentada

Tabla 7. Ficha de la actividad

Elemento	Descripción
Nombre	Concepto en desplazamiento creativo.
Propósito	Fortalecer comprensión profunda de conceptos mediante reformulación creativa rigurosa.
Consigna	Explicar un concepto central de la unidad usando una analogía, metáfora o escena y añadir una breve aclaración de por qué esa elección resulta pertinente.
Extensión	120 a 180 palabras.
Duración	15 minutos en clase o una tarea breve extraclase.
Criterio central	Fidelidad conceptual con elaboración propia.

Tabla 8. Modelo de planificación

Elemento	Descripción
Objetivo de aprendizaje	Reformular conceptos con lenguaje propio y comprensión situada
Momento didáctico	Cierre de clase o apertura de debate
Andamiaje previo	Modelado de una analogía correcta y una analogía deficiente
Modalidad	Individual con socialización en parejas
Evidencia	Microtexto archivado en portafolio
Retroalimentación	Centrada en precisión conceptual y potencia expresiva

Tabla 9. Rúbrica de evaluación

Criterio	Alto	Medio	Inicial
Comprensión del concepto	Explica con claridad, precisión y profundidad	Explica de manera suficiente	Presenta confusiones o superficialidad
Elaboración propia	Reformula con voz y creatividad pertinentes	Reformula parcialmente	Reproduce sin apropiación

Pertinencia del recurso creativo	El recurso ilumina el concepto	El recurso acompaña, pero no profundiza	El recurso distrae o desorienta
Coherencia del texto	El texto organiza bien la idea	El texto es comprensible con vacíos	El texto es fragmentario

La comprensión de la escritura como forma de pensamiento conduce naturalmente a una segunda cuestión pedagógica: cómo incorporar la escritura de manera frecuente y sostenible en el aula. No toda tarea requiere ser extensa o formalmente compleja para producir aprendizaje. De hecho, muchas veces son los ejercicios breves los que activan con mayor eficacia la reflexión, la síntesis y la apropiación conceptual. Esa es la lógica de las microescrituras académicas.

3.6 Microescrituras académicas

Las microescrituras académicas son textos breves, focalizados y de alta densidad cognitiva que permiten activar pensamiento, registrar comprensión, ensayar una postura o formular una pregunta sin que la extensión se convierta en barrera. En el contexto universitario, estas prácticas adquieren especial relevancia porque introducen la escritura en la vida cotidiana del curso y la desprenden de la excepcionalidad del gran trabajo final. Escribir deja, así, de ser un acontecimiento esporádico y amenazante para convertirse en un ejercicio regular de elaboración intelectual.

La brevedad de estas piezas no se confunde con superficialidad; por el contrario, en muchas ocasiones la síntesis exige más comprensión que la expansión. Redactar en cien palabras una idea sólida, formular una

pregunta fecunda, condensar una comparación o elaborar un microargumento con evidencia demanda precisión conceptual, criterio de selección y conciencia del propósito comunicativo. De ahí que las microescrituras constituyan una herramienta particularmente valiosa para el desarrollo de la escritura académica y para la formación del pensamiento disciplinar.

En una pedagogía de la escritura creativa, las microescrituras ocupan un lugar privilegiado porque permiten jugar con la forma sin perder foco cognitivo. Hacen posible que la creatividad adopte formatos viables y de bajo riesgo evaluativo: una escena conceptual, una definición metafórica, una pregunta comentada, un *abstract* mínimo, una síntesis comparada, una nota de hallazgo o una miniargumentación. Su reiteración, además, contribuye a construir hábito escritural, confianza y progresiva conciencia sobre la propia voz.

3.7 Base teórica conceptual e importancia del estudio

La tradición *writing-to-learn* ha mostrado reiteradamente que muchas de las prácticas más poderosas de escritura son breves, informales y frecuentes. Bean (2011) destaca que las tareas cortas permiten comprometer al estudiantado con el pensamiento antes, durante y después de la clase.

Graham y Perin (2007) identifican la escritura para aprender contenidos como una estrategia eficaz de enseñanza. El valor de estas propuestas reside en que desplazan el foco desde el producto extenso hacia la práctica continua. Stead (2005), al revisar la técnica del *one-minute paper*, mostró que su eficacia radica precisamente en la baja inversión temporal y en el alto rendimiento pedagógico. León (2020), en el ámbito

de la formación empresarial, demostró que la escritura de bajo impacto puede convertirse en una práctica de alta incidencia formativa cuando está bien alineada con los propósitos del curso.

Estos hallazgos confirman que la microescritura constituye una estrategia adaptable a múltiples contextos. La importancia pedagógica de las microescrituras radica en su capacidad para democratizar la participación. Frente a tareas largas y de alto peso evaluativo, muchos estudiantes se inhiben, procrastinan o dependen en exceso de fórmulas prefabricadas. Las tareas breves reducen esa distancia inicial y permiten ensayar, equivocarse, revisar y volver a intentar. Además, ofrecen al docente evidencias frecuentes del proceso de aprendizaje, lo que favorece ajustes didácticos oportunos.

3.8 Propuestas didácticas estructuradas y adaptables

- Una práctica muy eficaz es el *minuto de salida.* Al finalizar la sesión, el estudiantado responde por escrito qué idea considera central y qué duda persiste. Este procedimiento ofrece cierre cognitivo y diagnóstico inmediato. Puede adquirir una variante creativa pidiendo que la idea central sea expresada como titular, imagen verbal o frase de divulgación.
- Otra propuesta es el *microargumento con evidencia*, en el que el estudiante redacta un texto de entre 120 y 150 palabras para sostener una afirmación del curso a partir de un ejemplo, dato o referencia. Esta actividad es una excelente transición entre escritura informal y argumentación académica.
- Asimismo, resulta útil la *síntesis comparada*, consistente en contrastar en pocas líneas dos teorías, enfoques, métodos o casos.

En ciencias sociales, puede usarse para comparar paradigmas; en salud, para contrastar protocolos; en ingeniería, para diferenciar soluciones técnicas; en educación, para distinguir enfoques pedagógicos.

- Otra práctica potente es la *pregunta productiva*, que obliga al estudiante a formular una buena pregunta a partir de la lectura o de la clase. La calidad de una pregunta revela comprensión, curiosidad intelectual y capacidad de problematización.
- Una variante especialmente fértil es la *microescena académica*. Se pide condensar un concepto en una escena de 80 a 100 palabras y, luego, explicar su vínculo con la categoría trabajada. Esta propuesta resulta especialmente útil para temas como conflicto, poder, exclusión, liderazgo, sesgo, estrés, ética, adaptación, resistencia o negociación.

3.9 Instrumentos aplicados

Tabla 10. Tipología de microescrituras académicas y sus funciones pedagógicas.

Tipo de microescritura	Función principal	Momento sugerido	Área de mayor transferibilidad
Minuto de salida	Síntesis y autoevaluación	Cierre de clase	Todas
Microargumento	Toma de postura con evidencia	Después de lectura o debate	Ciencias sociales, educación, salud
Síntesis comparada	Relación y contraste conceptual	Desarrollo de unidad	Todas
Pregunta productiva	Problematización y apertura	Inicio o cierre	Todas

Microescena conceptual	Concreción narrativa del concepto	Desarrollo o evaluación formativa	Ciencias sociales, salud, educación, humanidades
Abstract mínimo	Comprensión de géneros académicos	Después de lectura	Investigación, metodología, ingenierías

Tabla 11. Ficha de actividad

Elemento	**Descripción**
Nombre	Microargumento con evidencia.
Propósito	Desarrollar síntesis argumentativa y uso pertinente de evidencia.
Consigna	En 120 a 150 palabras, tomar posición frente a una afirmación del curso incorporando una evidencia.
Variación creativa	Expresar la tesis mediante una primera frase de impacto o una formulación paradójica correctamente argumentada
Criterio central	Claridad de la postura y pertinencia del sustento.

Tabla 12. Modelo de planificación

Elemento	**Descripción**
Objetivo	Sostener una idea con fundamento en formato breve
Frecuencia	Semanal o quincenal
Momento	Después de una lectura, caso o discusión
Apoyo docente	Recordatorio de estructura tesis-evidencia-desarrollo
Evaluación	Baja ponderación o crediticia
Evidencia acumulativa	Portafolio de microescrituras

Tabla 13. Rúbrica de evaluación

Criterio	Alto	Medio	Inicial
Claridad de la tesis	La posición es nítida y consistente	La posición se entiende	La posición es ambigua
Evidencia	Integra evidencia pertinente y bien conectada	Presenta evidencia suficiente	La evidencia es débil o ausente
Síntesis	Aprovecha la extensión con densidad conceptual	Cumple con la extensión de forma aceptable	Hay dispersión o redundancia
Registro disciplinar	Usa lenguaje adecuado al campo	Usa registro parcialmente adecuado	Usa registro impreciso

Tabla 14. Ejemplos de microescrituras por disciplina

Disciplina	Consigna breve	Producto esperado
Sociología	"Explique la desigualdad como si fuera un mecanismo visible del espacio urbano"	Microtexto explicativo
Enfermería	"Describa en una escena breve qué significa el cuidado centrado en el paciente"	Viñeta clínica breve
Ingeniería civil	"Explique la lógica estructural de un puente mediante una analogía cotidiana"	Explicación analógica
Derecho	"Formule una pregunta jurídica a partir de un caso conflictivo y justifique su pertinencia"	Pregunta productiva
Educación	"Compare en cinco líneas evaluación formativa y sumativa con un ejemplo de aula"	Síntesis comparada
Comunicación	"Escriba un titular y un párrafo que sinteticen críticamente un fenómeno mediático"	Minicrónica analítica

Ahora bien, si las microescrituras ayudan a pensar y a sintetizar, la pedagogía universitaria requiere además dispositivos que permitan al estudiantado volver sobre su propio aprendizaje, hacerlo visible y tomar decisiones para mejorarlo. En ese punto la escritura reflexiva se revela como una herramienta de enorme valor formativo, especialmente en su vínculo con la metacognición.

3.9.1 Escritura reflexiva y metacognición

La escritura reflexiva constituye una práctica mediante la cual el sujeto analiza su propia experiencia de aprendizaje, sus decisiones, sus estrategias, sus errores, sus avances y sus proyecciones. No se limita a narrar lo que ocurrió, puesto que va más allá e intenta comprender por qué ocurrió, qué se aprendió de ello y qué ajustes conviene realizar. Su importancia en educación superior es considerable, porque permite hacer visible una d. La escritura reflexiva introduce un momento de pausa crítica. Permite que el aprendizaje no se reduzca a la obtención de resultados y se convierta en objeto de conocimiento.

Desde el espectro pedagógico, esta práctica posee un valor doble. Por un lado, ayuda al estudiante a desarrollar conciencia metacognitiva y autorregulación. Por otro, ofrece al profesorado indicios valiosos sobre la manera en que el grupo procesa contenidos, enfrenta dificultades y elabora significado. Se trata, por tanto, de una escritura que produce y orienta el aprendizaje activo.

3.9.2 Base teórica conceptual e importancia del estudio

Flavell (1979) definió la metacognición como el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y la capacidad de monitorearlos.

Zimmerman (2002) amplió este enfoque al explicar el aprendizaje autorregulado como un proceso en el que el sujeto planifica, monitorea y evalúa su desempeño. Estas ideas transformaron el campo educativo porque mostraron que aprender mejor no depende únicamente del esfuerzo o de la inteligencia, involucra activamente la capacidad de observar y ajustar la propia actividad mental.

La escritura reflexiva ofrece una vía concreta para operar esta metacognición. Al escribir sobre lo que se hizo, lo que se comprendió, lo que no se logró resolver y lo que se hará a continuación, el estudiante externaliza sus procesos y los vuelve pensables.

O'Loughlin y Griffith (2020) encontraron que la escritura reflexiva favorece el desarrollo metacognitivo en estudiantes universitarios de anatomía. Zarestky et al. (2022) hallaron efectos positivos en la autorregulación y el pensamiento crítico en educación computacional. Alt et al. (2022) subrayan su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida.

La importancia de esta línea de trabajo aumenta cuando se considera que muchas carreras universitarias requieren no solo saberes declarativos, asimismo se demanda de juicio analítico, toma de decisiones, revisión y aprendizaje continuo. En salud, educación, trabajo social, ingeniería, arquitectura o comunicación, la capacidad de deliberar sobre la propia práctica resulta fundamental. La escritura reflexiva ofrece un medio pedagógico concreto para desarrollar esa competencia.

3.9.3 Propuestas didácticas estructuradas y adaptables

Una propuesta central es el diario de aprendizaje guiado. En lugar de pedir una reflexión completamente libre, se ofrecen preguntas orientadoras estables: qué se comprendió, qué resultó difícil, qué estrategia funcionó, qué error se detectó, qué se cambiará. La estabilidad del formato facilita comparar entradas a lo largo del tiempo y observar progresión.

Otra práctica valiosa es la nota de proceso adjunta a una tarea. Antes de entregar un trabajo, el estudiante explica qué decisiones tomó, qué modificó respecto del borrador anterior y qué aspecto considera aún débil. Esta actividad ayuda a desplazar el foco desde el producto aislado hacia el proceso de construcción y se aplique la bitácora de error productivo, muy útil en disciplinas de alta exigencia técnica o procedimental. El error se convierte aquí en insumo de análisis y no únicamente en marca de insuficiencia.

Una cuarta estrategia es la carta al yo profesional futuro, especialmente útil en formación docente, prácticas clínicas, trabajo social, comunicación, arquitectura o administración. El estudiante escribe a su "yo" futuro para dejar constancia de aprendizajes, alertas y hábitos que desea conservar o modificar.

3.9.4 Instrumentos aplicados

Tabla 15. Funciones de la escritura reflexiva en diferentes campos disciplinares.

Campo	Función predominante	Ejemplo de consigna

Educación	Reflexión sobre la práctica y toma de decisiones didácticas	"Analice una decisión de aula y lo que aprendió de ella"
Salud	Juicio clínico y humanización de la experiencia	"Explique qué aprendió de este caso más allá del protocolo"
Ingenierías	Revisión de procedimientos y resolución de errores	"Describa un error técnico y cómo lo corrigió"
Ciencias sociales	Conciencia de posicionamiento y lectura crítica	"Examine cómo sus supuestos incidieron en el análisis"
Artes y humanidades	Procesos creativos, comentario y revisión de obra	"Explique cómo evolucionó su propuesta expresiva"

Tabla 16. Ficha de actividad.

Elemento	**Descripción**
Nombre	Diario de aprendizaje guiado.
Propósito	Fortalecer metacognición y autorregulación.
Periodicidad	Semanal.
Consigna	Responder en 150 a 200 palabras: qué comprendió mejor, qué le costó más, qué estrategia utilizó y qué hará distinto en la próxima sesión o tarea.
Criterio centra	Profundidad de la reflexión y proyección de mejora.

Tabla 17. Modelo de planificación.

Elemento	**Descripción**
Objetivo	Desarrollar conciencia sobre el propio proceso de aprender
Momento	Cierre de semana o después de evaluación
Modalidad	Individual
Andamiaje	Presentación de ejemplos de reflexión superficial y profunda
Seguimiento	Revisión selectiva quincenal
Uso evaluativo	Preferentemente formativo

Tabla 18. Rúbrica de evaluación.

Criterio	Alto	Medio	Inicial
Descripción del proceso	Identifica con claridad qué hizo y cómo aprendió	Describe de forma general	Enumera sin analizar
Análisis metacognitivo	Reconoce estrategias, errores y causas	Reconoce parcialmente	No examina su proceso
Proyección	Define acciones concretas y viables	Propone ajustes generales	No plantea mejora específica
Honestidad intelectual	Reflexiona con autenticidad y profundidad	Reflexiona de forma aceptable	Respuesta formulada

Tabla 19. Ejemplos de escritura reflexiva según momentos del curso.

Momento del curso	Tipo de escritura reflexiva	Finalidad
Inicio de semestre	Autodiagnóstico escritural o académico	Reconocer fortalezas y necesidades
Tras una lectura compleja	Nota de comprensión y dificultad	Identificar obstáculos cognitivos
Después de una evaluación	Bitácora de error productivo	Aprender del error
En mitad del semestre	Carta al yo académico futuro	Ajustar hábitos y estrategias
Cierre de unidad	Memo metacognitivo	Integrar aprendizajes y proyecciones

Cuando la escritura se usa para pensar y para reflexionar, su evaluación no puede ser tratada como un simple control de superficie. El desafío consiste en valorar la calidad sin asfixiar la exploración, orientar la mejora sin imponer uniformidad y sostener el rigor sin convertir la

creatividad en obediencia mecánica. De ahí la necesidad de detenerse en la cuestión de la evaluación.

3.10 Evaluar sin anular la creatividad

Evaluar la escritura creativa en la universidad supone enfrentar una tensión pedagógica de primer orden. Por una parte, toda práctica de enseñanza necesita criterios claros de valoración. Por otra, la creatividad se debilita cuando esos criterios se convierten en una camisa de fuerza, en una plantilla cerrada o en una lógica exclusivamente correctiva. El problema es evaluar, de forma objetiva en el ámbito académico, el criterio de creatividad sin perjudicar su potencia formativo.

Una evaluación que anula la creatividad es aquella que premia la repetición, castiga el riesgo expresivo, reduce la calidad a aspectos superficiales y homogeneiza respuestas. Una evaluación que la sostiene, en cambio, reconoce que puede haber diversas soluciones valiosas a una misma consigna, distingue entre arbitrariedad y elaboración propia y orienta al estudiantado mediante criterios comprensibles, pero suficientemente abiertos.

En el contexto universitario, este asunto es decisivo porque muchas propuestas innovadoras fracasan no en el diseño de la actividad, acaso en la forma en que se valoran sus resultados. Si una tarea invita a explorar, pero luego se califica solo por formalidades menores o por cercanía a una respuesta esperada, la experiencia termina enseñando conformidad y no pensamiento.

Evaluar sin anular la creatividad exige, por tanto, una cultura pedagógica distinta: más formativa, más dialogante y consciente del proceso.

3.11 Base teórica conceptual e importancia del estudio

Sadler (1989) subrayó que la evaluación formativa depende de que los estudiantes comprendan qué cuenta como calidad, puedan comparar su producción con ese estándar y dispongan de información para mejorar. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) añadieron que una buena retroalimentación promueve autorregulación, clarifica expectativas y fomenta diálogo.

Estas premisas son esenciales para una pedagogía de la escritura creativa, ya que la creatividad necesita orientación, pero no clausura. En este punto, la literatura sobre rúbricas aporta una discusión importante. Autores como Panadero y Jonsson (2020) advierten que las rúbricas pueden resultar útiles para clarificar criterios, aunque corren el riesgo de reducir la complejidad si se diseñan de manera rígida. Esto obliga a pensar en rúbricas abiertas, analíticas y focalizadas en dimensiones sustantivas: pertinencia conceptual, originalidad funcional, coherencia, calidad del lenguaje, proceso de revisión y relación entre forma y propósito.

Desde los estudios sobre creatividad, además, se ha insistido en que no toda diferencia equivale a calidad ni toda novedad merece valor positivo. La creatividad educativa demanda ser apropiada, pertinente y significativa. En esa línea, en la evaluación universitaria importa

distinguir entre originalidad vacía y elaboración intelectualmente productiva.

3.12 Propuestas didácticas estructuradas y adaptables

- Una primera estrategia es la rúbrica analítico-flexible, que permite describir dimensiones de calidad sin fijar una única forma válida de resolver la consigna. Con ello se trata de evaluar si cada texto logra, desde su propia solución, articular creatividad y rigor académico.
- Una segunda propuesta consiste en el trabajo con modelos contrastivos. Antes de la producción, el grupo analiza ejemplos de textos más y menos logrados y conversa sobre sus diferencias. Este ejercicio ayuda a construir criterio compartido y a disminuir la arbitrariedad de la evaluación.
- Una tercera práctica muy recomendable es el portafolio de proceso, que desplaza el foco desde el producto final hacia el recorrido: borradores, retroalimentaciones, revisiones y comentario final. La creatividad aparece entonces como trabajo y no como gesto súbito.
- Una cuarta estrategia es la coevaluación guiada, donde los pares leen con preguntas concretas y no con juicios libres desordenados. Esta práctica desarrolla lectura crítica, criterio y respeto por la diversidad de soluciones.

3.13 Instrumentos aplicados

Tabla 20. Principios para evaluar creatividad con criterio en la universidad.

Principio	Descripción pedagógica
Claridad sin rigidez	Explicitar criterios sin imponer una única forma.
Pertinencia antes que extravagancia	Valorar la creatividad que ilumina el contenido.
Proceso además de producto	Considerar borradores, decisiones y revisión.
Retroalimentación formativa	Orientar la mejora.
Diversidad de soluciones	Reconocer distintas respuestas valiosas.
Criterios sustantivos	Priorizar comprensión, coherencia y elaboración propia sobre formalismos menores.

Tabla 21. Ficha de actividad.

Elemento	Descripción
Nombre	Portafolio creativo-académico.
Propósito	Valorar creatividad, rigor y proceso de mejora.
Componentes	Borrador inicial, devolución recibida, versión revisada y comentario final de autojustificación.
Criterio central	Progresión visible y calidad de las decisiones.

Tabla 22. Modelo de planificación.

Elemento	Descripción
Objetivo	Evaluar calidad textual sin sofocar la creatividad.
Fases	Consigna, análisis de modelos, borrador, devolución, revisión, entrega final.
Modalidad	Individual o grupal
Tipo de retroalimentación	Focalizada en 2 o 3 criterios sustantivos.

Evidencia	Comparación entre versiones.
Ponderación sugerida	Media, con énfasis en revisión.

Tabla 23. Rúbrica de evaluación.

Criterio	Alto	Medio	Inicial
Pertinencia conceptual	La creatividad profundiza el contenido	La creatividad acompaña el contenido	La creatividad desvía o diluye el propósito
Elaboración creativa	Propone una solución expresiva original y funcional	Presenta rasgos de elaboración propia	Recurre a fórmulas previsibles
Coherencia estructural	El texto avanza con unidad y claridad	La organización es suficiente	El texto es errático o disperso
Trabajo con el lenguaje	Usa recursos expresivos con precisión	Usa recursos adecuados con irregularidades	El lenguaje dificulta el sentido
Revisión del proceso	Evidencia mejora sustantiva entre versiones	Hay revisión parcial	No se aprecia trabajo de revisión

Tabla 24. Riesgos frecuentes en la evaluación de la escritura creativa y formas de evitarlos.

Riesgo	Manifestación	Estrategia de prevención
Sobreformalización	Se castiga todo lo que se aleja de una plantilla	Diseñar criterios abiertos y sustantivos
Ambigüedad excesiva	El estudiante no sabe qué se espera	Socializar ejemplos y criterios
Premiar solo originalidad aparente	Se valora lo llamativo, aunque sea vacío	Priorizar pertinencia y profundidad
Ignorar el proceso	Solo se califica la versión final	Incorporar portafolio o borradores

Retroalimentación invasiva	El docente corrige anulando la voz del autor	Formular sugerencias que respeten la intención del texto

3.14 Conclusiones del capítulo

La principal conclusión que emerge de este capítulo es que la escritura creativa, cuando es incorporada con intención pedagógica, deja de ser un recurso periférico para convertirse en una mediación central del aprendizaje universitario. Esta afirmación supone desplazar la mirada desde una concepción instrumental de la escritura —entendida solo como producto, requisito o evidencia final— hacia una concepción epistemológica, formativa y cultural, en la que escribir equivale a explorar, reorganizar y producir pensamiento.

En esa línea, la tradición inaugurada por Emig (1977) y profundizada por Flower y Hayes (1981) permite sostener que la escritura interviene activamente en la elaboración, delimitación y revisión de ideas preexistentes. Desde este enfoque, el lugar de la escritura creativa en la universidad es constitutivo de una pedagogía que busca formar sujetos capaces de pensar con densidad, flexibilidad y criterio.

Una reflexión insoslayable consiste en reconocer que la universidad no puede seguir tratando la escritura como una competencia previa, ya resuelta antes del ingreso a las disciplinas. Las investigaciones sobre alfabetización académica han mostrado con claridad que escribir en educación superior implica participar en prácticas de producción de sentido situadas, asociadas a modos específicos de argumentar, explicar y validar conocimiento (Lea & Street, 1998).

Ello significa que cada asignatura, cada carrera y cada comunidad académica demanda la responsabilidad de enseñar, modelar y acompañar la escritura con vocación, compromiso y deontología profesional. La escritura creativa no compite con la alfabetización académica; por el contrario, puede fortalecerla al ofrecer caminos de apropiación más reflexivos, expresivos y cognitivamente fértiles.

Otra conclusión relevante es que la creatividad sea concebida como una de las formas más exigentes del rigor cuando se pone al servicio de la comprensión. Reducir la creatividad a improvisación, subjetividad descontrolada o ruptura arbitraria empobrece tanto su potencial pedagógico como su valor intelectual. Lo que este capítulo ha defendido es una creatividad con criterio: una práctica de reformulación, condensación, analogía, narrativización o desplazamiento de esquemas mentales que obliga a comprender mejor aquello que se escribe.

En términos de Bereiter y Scardamalia (1987), ello aproxima al estudiantado a una lógica de transformación del conocimiento. Así, la creatividad pedagógica no se opone a la exigencia conceptual; al contrario, la vuelve más activa, más compleja y memorable. Desde esta óptica, la escritura creativa puede ser leída como una práctica de mediación entre saber disciplinar y experiencia intelectual. Su valor radica en que permite traducir conceptos abstractos en escenas, tensiones, imágenes o formulaciones breves que cimienta un conocimiento cognitivamente habitable. Cuando un estudiante explica una teoría mediante una analogía pertinente, condensa un debate en un microensayo o reconstruye un problema desde la voz de un actor

implicado, activa procesos de selección, jerarquización y comprensión situada que difícilmente emergen de una simple repetición definicional.

De ahí que la escritura creativa contribuya a una pedagogía de la profundidad antes que, de la acumulación y de la comprensión antes que de la mera cobertura temática. Un aspecto particularmente importante de estas reflexiones finales es que la transversalidad de la escritura creativa no depende de una afinidad exclusiva con las humanidades o con los estudios literarios.

Aunque suele suponerse que la creatividad verbal pertenece de manera natural a campos artísticos, la literatura pedagógica muestra que escribir para aprender, escribir para pensar y escribir para revisar el propio proceso son prácticas valiosas en cualquier disciplina.

Bean (2011) ha insistido en la capacidad de la escritura para articular pensamiento crítico y aprendizaje activo en todos los campos del saber, mientras que Graham y Perin (2007) han mostrado que estrategias como el resumen, la escritura para aprender contenidos, el estudio de modelos o la preescritura fortalecen el aprendizaje y la calidad de la producción escrita. Esta evidencia permite defender que la escritura creativa puede ser útil en ciencias sociales, salud, educación, ingeniería o metodología, siempre que esté alineada con propósitos de aprendizaje claros.

Una reflexión central del capítulo es que la escritura creativa sea comprendida como una pedagogía de mediaciones y no como una suma de ejercicios aislados. Su eficacia se deriva de su capacidad para insertarse en secuencias didácticas coherentes, donde la escritura

dialogue con lecturas, casos, discusiones, problemas, observaciones, prácticas o proyectos.

Lo decisivo es pedir al estudiantado que diseñe situaciones en las que la creatividad escrita tenga una función cognitiva reconocible: esclarecer, problematizar, contrastar, traducir, reflexionar, decidir o revisar.

Esta idea es coherente con la tradición de escritura para aprender, en la que la producción textual forma parte del proceso de construcción de conocimiento. Las microescrituras académicas, analizadas en el capítulo, permiten extraer otra conclusión decisiva: la brevedad, orientada de modo pertinente, puede intensificar el espesor intelectual de la escritura.

Actividades como el minuto de salida, el microargumento, la pregunta productiva o la síntesis comparada obligan a seleccionar lo esencial, ajustar el lenguaje, evitar la dispersión y construir una relación más consciente con las ideas.

Stead (2005) mostró la utilidad del one-minute paper precisamente por esa combinación entre baja demanda temporal y alta rentabilidad pedagógica. En este sentido, la universidad puede beneficiarse enormemente de una cultura de microescrituras frecuentes, de baja ponderación, pero alto valor formativo, capaces de convertir cada sesión de clase en una oportunidad para pensar por escrito.

Una implicación particularmente valiosa de estas microescrituras es su potencial democratizador. Frente a tareas extensas y altamente

formalizadas, muchos estudiantes experimentan bloqueo, temor a equivocarse o dependencia excesiva de fórmulas prefabricadas.

Las tareas breves, en cambio, reducen el umbral de entrada a la producción escrita y permiten ensayar sin que el peso evaluativo cierre la posibilidad de exploración. Esta función democratizadora redistribuye la exigencia de manera pedagógica: escribir más veces, con propósitos claros y con márgenes razonables de prueba y revisión.

En un contexto universitario atravesado por la diversidad de trayectorias y niveles de familiaridad con el discurso académico, esta conclusión resulta particularmente relevante. A ello se suma una reflexión de fondo sobre la temporalidad del aprendizaje. La escritura creativa y las microescrituras enseñan que comprender es un proceso de aproximaciones sucesivas a lo largo de la vida.

Cuando el aula universitaria ofrece espacios para escribir en pequeño, rehacer, reformular y volver sobre lo dicho, reconoce que aprender significa construir progresivamente una relación más compleja y holística con el saber. Esta concepción temporal del aprendizaje entronca con la teoría del proceso de escritura de Flower y Hayes (1981) y con el modelo de transformación del conocimiento de Bereiter y Scardamalia (1987), ambos centrados en la idea de que escribir es revisar y revisar es pensar.

En el plano de la formación integral, el capítulo permite afirmar que la escritura reflexiva ocupa un lugar insustituible. No basta con escribir sobre contenidos; en la universidad resulta necesario escribir sobre

cómo se aprende, cómo se decide, cómo se duda, cómo se corrige y cómo se avanza.

Las teorías de la metacognición y de la autorregulación, desarrolladas por Flavell (1979) y Zimmerman (2002), han mostrado que el aprendizaje mejora cuando el sujeto puede observar sus propios procesos cognitivos, monitorear su desempeño y ajustar sus estrategias. La escritura reflexiva opera justamente como un dispositivo de exteriorización de esos procesos, permitiendo que el estudiante convierta su experiencia de aprendizaje en objeto de análisis.

De allí se desprende una reflexión clave: enseñar a escribir reflexivamente es enseñar a aprender con mayor conciencia. Cuando el estudiantado registra qué entendió, dónde se confundió, qué estrategia le funcionó o qué haría distinto, reorganiza el proceso de aprendizaje mentalmente y se posiciona de manera más activa frente a él.

O'Loughlin y Griffith (2020) encontraron precisamente que la escritura reflexiva facilita el desarrollo de habilidades metacognitivas y permite observar el tránsito desde posiciones más novatas hacia formas más expertas de aprendizaje. En un momento histórico en que la educación superior exige autonomía, criterio y capacidad de actualización permanente, esta contribución resulta especialmente significativa.

A su vez, la escritura reflexiva aporta una dimensión ética y formativa que conviene destacar en estas conclusiones. Al invitar a examinar decisiones, errores, dilemas y aprendizajes, favorece una relación menos instrumental con el conocimiento y más consciente con la responsabilidad de producirlo y aplicarlo.

En carreras donde las decisiones tienen consecuencias sociales, humanas o profesionales —salud, educación, derecho, trabajo social, comunicación o gestión pública— esta dimensión adquiere especial densidad. La reflexión escrita contribuye a que el estudiante infiera críticamente lo que hace, bajo qué supuestos actúa y con qué implicaciones.

La literatura reciente sobre diarios reflexivos y aprendizaje a lo largo de la vida ha insistido, precisamente, en este valor formativo ampliado. Otra conclusión importante es que la escritura creativa favorece la construcción de voz académica. Este no es un asunto menor. Uno de los desafíos más persistentes en la educación superior consiste en que muchos estudiantes sienten el discurso académico como un territorio ajeno, rígido o inaccesible.

La escritura creativa, cuando se articula pedagógicamente, puede funcionar como una zona intermedia entre la experiencia propia y el lenguaje disciplinar, ayudando a que el estudiantado encuentre progresivamente una manera situada, argumentada y legítima de expresar sus ideas con propiedad. Tal como sugieren los enfoques de alfabetización académica, aprender a escribir en la universidad implica aprender a habitar una voz, una posición y una relación con el saber.

En este punto, conviene subrayar que la voz académica no equivale a subjetivismo ni a libre expresión sin mediaciones. Más bien, se construye en el cruce entre apropiación personal, convenciones disciplinares, propósitos comunicativos y responsabilidad intelectual.

La escritura creativa contribuye a este proceso porque habilita ejercicios de reformulación, síntesis y reflexión que ayudan a desnaturalizar el discurso académico como si fuera una lengua completamente extraña. Al permitir trayectorias de ingreso más graduales y elaborativas, esta pedagogía hace de la escritura un espacio de pertenencia intelectual.

Sin embargo, el capítulo deja ver que ninguna propuesta de escritura creativa puede sostenerse pedagógicamente si la evaluación contradice su lógica formativa. Esta es una reflexión final decisiva. Muchas experiencias innovadoras fracasan porque son evaluadas con criterios estrechos, punitivos o excesivamente formalistas. En efecto, Sadler (1989) y Nicol y Macfarlane-Dick (2006) han mostrado que la evaluación formativa requiere criterios comprensibles, posibilidades de comparación con estándares de calidad y retroalimentaciones capaces de orientar mejora.

Si esto es válido para cualquier tarea universitaria, lo es aún más cuando se trabaja con escritura creativa, donde la pluralidad de soluciones exige criterios claros, pero no uniformadores. A partir de ello, puede afirmarse que evaluar sin anular la creatividad exige abandonar dos extremos igualmente problemáticos.

El primero es la evaluación puramente correctiva, centrada en aspectos superficiales y ciega a la elaboración intelectual del texto. El segundo es la evaluación vaga, sin criterios explícitos, que deja al estudiante expuesto a la arbitrariedad del gusto docente.

Entre ambos extremos, el capítulo ha defendido la necesidad de construir sistemas evaluativos formativos, analíticos y abiertos, capaces

de valorar pertinencia conceptual, elaboración propia, coherencia, trabajo con el lenguaje y proceso de revisión. En esa dirección, Panadero y Jonsson (2020) recuerdan que las rúbricas pueden favorecer aprendizaje y autorregulación, siempre que su diseño e implementación sean adecuados.

La revisión, en este sentido, aparece como una categoría clave de las reflexiones finales. Una pedagogía de la escritura creativa no puede agotarse en la producción del primer borrador, porque el valor formativo de escribir radica en volver sobre lo hecho, reconocer límites, introducir cambios y justificar decisiones. En esta lógica, el portafolio, la reescritura guiada, la devolución entre pares y la nota metacognitiva final se establecen como condiciones clave para que la creatividad se vincule con el juicio en el espacio de Educción Superior.

Escribir creativamente en la universidad significa desarrollar la capacidad de revisar críticamente la propia producción en términos de propósitos, criterios y audiencias. Asimismo, estas conclusiones permiten insistir en que la escritura creativa conlleva una dimensión institucional y para que se consolide como herramienta pedagógica transversal, no basta con la iniciativa aislada de algunos docentes.

Se requieren culturas académicas que reconozcan la escritura como responsabilidad compartida, tal como ha planteado Carlino, y que habiliten tiempos, secuencias, espacios de retroalimentación y criterios coherentes entre asignaturas y niveles.

Cuando la escritura queda relegada a un requisito disperso y no a una política formativa explícita, sus beneficios se reducen y su enseñanza se

fragmenta. Una universidad que enseña con creatividad y criterio necesita, por tanto, asumir institucionalmente la centralidad de la palabra escrita en la formación superior.

De igual manera, conviene extraer una reflexión sobre el papel del profesorado. La incorporación de la escritura creativa no exige que todo docente se convierta en especialista en teoría literaria ni en corrector exhaustivo de estilo. Lo que sí exige es una reconceptualización del rol docente como mediador de procesos de pensamiento, de elaboración y de revisión.

Bean (2011) lo formula con claridad al proponer que la escritura se integre al diseño del curso como una herramienta para provocar indagación, crítica y aprendizaje activo. En ese planteamiento, la tarea del profesorado consiste menos en sancionar textos acabados y más en diseñar consignas fértiles, modelar criterios de calidad y ofrecer retroalimentaciones que ayuden a pensar mejor.

Otra reflexión final importante concierne a la relación entre escritura creativa y formación humanizadora. En tiempos marcados por la aceleración, la fragmentación de la atención y la presión por respuestas inmediatas, la escritura obliga a un gesto de lentitud intelectual: detenerse, nombrar, revisar, imaginar, matizar.

Esta temporalidad es profundamente pedagógica, porque devuelve espesor a procesos que la lógica de la productividad suele simplificar. La escritura creativa, en particular, reintroduce en la universidad una relación más compleja con el lenguaje, con la experiencia y con la construcción de sentido, aspecto especialmente valioso en la formación

de profesionales que actúan en contextos inciertos, ambivalentes y socialmente sensibles.

Desde un punto de vista epistemológico, el cierre del capítulo permite afirmar que la escritura creativa dinamiza el pensamiento académico, puesto que permite generar nuevas preguntas, relaciones y ángulos de observación de los jóvenes universitarios.

Este aspecto resulta especialmente visible cuando se pide al estudiantado formular preguntas productivas, tensionar conceptos, reescribir desde teorías no evidentes o explicar procesos complejos mediante recursos figurativos controlados. En todos esos casos, la creatividad funciona como un dispositivo de descubrimiento. Así entendida, la escritura creativa fortalece una universidad menos repetitiva, más interrogativa y consciente de que pensar es ensayar formas nuevas de decir.

Cabe concluir que la escritura creativa contribuye a una pedagogía de la transferencia. Un aprendizaje universitario profundo no se define únicamente por la capacidad de reproducir correctamente un contenido en el contexto en que fue enseñado; comprende, además, la posibilidad de resignificarlo, aplicarlo, traducirlo y movilizarlo en situaciones diversas.

Las actividades de reformulación, analogía, narración conceptual y reflexión metacognitiva favorecen precisamente esa transferencia, porque obligan al estudiante a sacar el conocimiento de su formulación más rígida y ponerlo en relación con problemas, escenarios y decisiones.

En este sentido, la escritura creativa mejora la expresión del alumnado y amplía el alcance funcional del aprendizaje.

No menos importante es la conclusión de que una pedagogía de la escritura creativa demanda confianza en la inteligencia del estudiantado. Pedir microescrituras, diarios reflexivos, reescrituras o piezas híbridas supone reconocer que los estudiantes son productores activos de sentido innovador, alterativo y emergente.

Esta confianza no elimina la necesidad de andamiaje, criterios o exigencia; más bien la redefine. Se trata de exigir elaboración significativa, toma de posición y conciencia del proceso de aprender. Esa apuesta es coherente con las teorías contemporáneas sobre autorregulación, retroalimentación formativa y participación activa en el aprendizaje universitario. Las conclusiones invitan a reconsiderar el lugar de la palabra escrita en la universidad del presente.

En un ecosistema saturado de información veloz, respuestas automáticas y comunicación fragmentaria, la escritura universitaria puede defender un espacio de elaboración lenta, discernimiento y responsabilidad intelectual. La escritura creativa, lejos de debilitar esa defensa, puede fortalecerla al recordar que el pensamiento profundo precisa imaginación conceptual, capacidad de enfoque y sensibilidad para la complejidad. Por tal motivo, integrar esta herramienta a la docencia universitaria constituye una decisión pedagógica y cultural de alto alcance.

Este capítulo puede cerrarse sosteniendo que enseñar con creatividad y criterio implica enseñar a escribir como quien enseña a pensar, a revisar,

a tomar posición, a hacer preguntas y a construir sentido en comunidad. La escritura creativa es transversal porque cumple funciones formativas equivalentes en todos los ámbitos del conocimiento: ayudar a comprender mejor, reflexionar con mayor conciencia, ingresar más activamente en los discursos del campo y valorar la producción intelectual como proceso integrador. En esa medida, su incorporación a la Educación Superior se presenta como una apuesta rigurosa por una universidad más reflexiva, más exigente y humana.

CAPÍTULO IV

4 DISEÑO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE CREATIVAS

La discusión contemporánea sobre el diseño de experiencias de aprendizaje en la educación superior se inscribe en un escenario de cambio pedagógico, curricular e institucional que ha cuestionado la suficiencia de los modelos centrados en transmisión de contenidos y evaluación terminal. En ese andamiaje teórico, el interés por la creatividad docente ha crecido de manera sostenida, aunque con significados heterogéneos y, en ocasiones, ambiguos.

Una parte del debate la asocia con dinamización de clases, incorporación de recursos novedosos o diversificación de formatos; otra la vincula con la capacidad de estructurar situaciones complejas de aprendizaje que promuevan comprensión profunda, transferencia, participación activa y producción intelectual. El presente capítulo se sitúa en esta segunda tradición, al considerar que la creatividad pedagógica adquiere valor cuando se integra de forma deliberada al diseño curricular y a la arquitectura didáctica de la enseñanza universitaria (Biggs, 2014).

Desde un abordaje histórico, la planificación didáctica en educación superior ha transitado desde modelos centrados en cobertura temática hacia enfoques orientados por resultados de aprendizaje, desempeños y evidencias de comprensión. Este desplazamiento no ha sido meramente técnico; expresa una transformación en la manera de concebir qué significa aprender en la universidad y cuál es la responsabilidad pedagógica del profesorado.

El diseño inverso desarrollado por Wiggins y McTighe (2012) representa un punto de inflexión en esta evolución, al proponer que la planificación inicie con las comprensiones duraderas y con la transferencia esperada, y no con una lista de actividades o contenidos desagregados. Bajo esta lógica, el diseño deja de organizarse alrededor de lo que el docente enseñará y se reconfigura en función de lo que el estudiante necesita comprender, usar y demostrar.

La relevancia de esta reorientación se vuelve aún mayor cuando se examinan las demandas contemporáneas que recaen sobre la educación superior. Los currículos universitarios ya no pueden limitarse a asegurar adquisición de información disciplinar; se espera que formen sujetos capaces de analizar, resolver, argumentar, comunicar, crear y transferir saberes en contextos inciertos y cambiantes.

La OECD (2018) ha subrayado que los esquemas curriculares del presente estén al servicio de conocimientos, habilidades y capacidades complejas vinculadas con pensamiento crítico, creatividad, agencia y responsabilidad. Diseñar experiencias creativas de aprendizaje responde, en este sentido, a una exigencia formativa de mayor alcance: construir entornos donde los estudiantes participen de manera activa y reflexiva en la producción de conocimiento, en lugar de ocupar un lugar predominantemente receptivo (OECD, 2020).

Pese a ello, persiste una problemática reconocible en muchas prácticas universitarias: la creatividad suele ser invocada como ideal pedagógico, aunque frecuentemente se traduce en intervenciones parciales, desarticuladas o superficiales. Se observan actividades llamativas,

tecnologías novedosas o dinámicas participativas que generan interés inmediato, aunque no siempre guardan coherencia con los resultados de aprendizaje, con la secuencia del curso o con los criterios de evaluación. Este desacople constituye uno de los problemas centrales que justifican el presente análisis. La innovación, cuando se disocia del currículo y de la intencionalidad formativa, puede convertirse en variación metodológica sin profundidad académica, e incluso producir una apariencia de cambio sin transformación efectiva del aprendizaje (OECD, 2025).

La alineación constructiva formulada por Biggs (2014) resulta especialmente esclarecedora para comprender la magnitud de este problema. De acuerdo con este enfoque, los resultados de aprendizaje, las actividades de enseñanza y los métodos de evaluación convienen estructurarse de manera articulada para inducir en el estudiantado las operaciones cognitivas implicadas en los desempeños esperados.

Cuando esa alineación se rompe, la enseñanza pierde coherencia interna: se prometen aprendizajes de orden superior mediante verbos como analizar, diseñar o evaluar, aunque las experiencias ofrecidas continúan centradas en reproducción, escucha pasiva o aplicación mecánica. La creatividad didáctica de calidad comienza precisamente donde esa fractura se reconoce y se corrige.

Otro antecedente decisivo para este capítulo se encuentra en los principios de instrucción propuestos por Merrill (2009), quien identificó elementos recurrentes en los diseños de enseñanza más eficaces: el aprendizaje se fortalece cuando se organiza alrededor de problemas del

mundo real, activa conocimientos previos, ofrece demostración, posibilita aplicación y culmina en integración.

Esta formulación conserva una vigencia notable para el debate sobre creatividad pedagógica en educación superior, debido a que desplaza la atención desde la técnica aislada hacia la estructura profunda de la experiencia. Una experiencia creativa no es aquella que solo varía el formato de la clase; es aquella que compromete al estudiante con problemas, decisiones y productos intelectualmente significativos (Merrill, 2002).

La literatura reciente sobre creatividad y pensamiento crítico en la enseñanza universitaria ha reforzado esta lectura. El trabajo de Saroyan y Vincent-Lancrin (2022) muestra que fomentar creatividad en la educación superior requiere contextos pedagógicos donde el estudiantado formule preguntas, considere alternativas, justifique decisiones y revise sus propias producciones.

Estos hallazgos cuestionan las aproximaciones que identifican creatividad con espontaneidad irrestricta o con actividades de baja densidad cognitiva. Desde esta investigación, la creatividad aparece asociada a esquemas de exigencia, criterios claros y oportunidades de elaboración, más que a una idea de libertad pedagógica desregulada. En paralelo, el Diseño Universal para el Aprendizaje ha aportado una dimensión crítica e inclusiva a la discusión sobre experiencias creativas. CAST plantea que el diseño educativo mejora cuando ofrece múltiples medios de compromiso, representación y acción-expresión, con el fin de ampliar acceso, participación y agencia.

Esta contribución es de especial importancia para la educación superior, donde la diversidad de trayectorias, ritmos, perfiles culturales y modos de aprender desafía los esquemas de enseñanza homogéneos. Desde esta concepción, una experiencia creativa de calidad no se limita a proponer retos intelectuales; pues anticipa barreras, distribuye apoyos y habilita diversas rutas para llegar a metas académicamente exigentes (CAST, 2024).

La necesidad de un enfoque inclusivo se vincula, además, con una comprensión más amplia de la calidad de la enseñanza. La OECD ha señalado recientemente que la docencia de alta calidad no puede reducirse a una sola práctica o a una prescripción universal, porque depende de decisiones pedagógicas complejas que articulan objetivos, contexto, relaciones y evaluación.

Esa observación resulta particularmente relevante para el diseño de experiencias creativas, dado que evita tanto el tecnicismo metodológico como la idealización de fórmulas únicas. Pensar creativamente la enseñanza universitaria exige, entonces, reconocer complejidad, juicio profesional y reflexión continua sobre la pertinencia de las decisiones de diseño (OECD, 2025).

En términos de problemática de investigación, uno de los nudos más persistentes reside en la distancia entre el discurso institucional sobre innovación y la realidad concreta del aula universitaria. Los programas suelen declarar resultados de aprendizaje complejos, competencias transversales y compromiso con la formación integral; aun así, no

siempre se dispone de secuencias didácticas, mediaciones y criterios que traduzcan esas aspiraciones en experiencias auténticas de aprendizaje.

La brecha entre currículo declarado y currículo implementado ha sido advertida por la OECD (2020) al analizar procesos de rediseño curricular, subrayando que la transformación educativa depende de hacer operativas esas definiciones en la práctica docente cotidiana. A esta tensión se suma otra de carácter metodológico: la frecuente fragmentación entre planificación, enseñanza y evaluación.

En no pocos contextos universitarios, la creatividad aparece confinada al momento de la actividad, mientras la evaluación permanece anclada en lógicas tradicionales, descontextualizadas y poco congruentes con la experiencia de aprendizaje.

Tal desarticulación debilita el potencial formativo de cualquier propuesta innovadora, porque el estudiantado tiende a orientar su esfuerzo hacia aquello que será valorado finalmente. De ahí que el diseño de experiencias creativas exija una mirada sistémica, en la que lo que se propone en clase, lo que se espera que el estudiantado aprenda y lo que finalmente se evalúa se comprendan como componentes de una misma estructura pedagógica (Wiggins & McTighe, 2012).

La justificación de este capítulo se apoya en la necesidad de superar una visión reducida de la creatividad docente como atributo individual o rasgo de personalidad. Aunque la inventiva personal del profesorado puede enriquecer la enseñanza, la creatividad pedagógica relevante para la universidad se manifiesta sobre todo en el diseño: en la capacidad de organizar secuencias, seleccionar problemas, construir apoyos,

proponer tareas auténticas y generar condiciones para que el estudiante piense, produzca y transfiera. Esta comprensión desplaza el foco desde el carisma del docente hacia la calidad del entorno de aprendizaje, una idea coherente con los constructos contemporáneos de diseño instructivo y desarrollo curricular (Merrill, 2009).

La trascendencia del estudio radica, en primer lugar, en su aporte a la mejora de la docencia universitaria. En la medida en que el profesorado dispone de posturas teóricas y criterios operativos para diseñar experiencias creativas, aumenta la probabilidad de que la innovación metodológica deje de ser episódica y se convierta en una práctica sostenible, reflexiva y evaluable.

Esta contribución resulta particularmente valiosa en un momento histórico donde las instituciones de educación superior demandan calidad, flexibilidad y pertinencia, a la vez que enfrentan presiones por transformar sus prácticas pedagógicas en contextos de creciente complejidad (Saroyan & Vincent-Lancrin, 2022).

La trascendencia del problema se expresa, en segundo lugar, en el impacto que tiene sobre el aprendizaje del estudiantado. Una experiencia creativa bien diseñada puede fortalecer agencia, motivación académica, compromiso cognitivo, pensamiento crítico y capacidad de transferencia. Cuando el estudiante analiza casos, diseña propuestas, argumenta con evidencia, revisa productos y enfrenta tareas auténticas, se sitúa en una relación más activa con el conocimiento.

En contraste, los diseños rutinarios y desalineados tienden a favorecer cumplimiento superficial, memorización de corto plazo y baja

apropiación conceptual. El debate sobre creatividad en educación superior no remite, por tanto, a un refinamiento accesorio de la práctica docente; concierne directamente a la calidad del aprendizaje universitario (Merrill, 2002).

Una tercera razón que explica la importancia del tema se vincula con la inclusión educativa. Las experiencias de aprendizaje creativas, cuando se articulan con principios de accesibilidad y diseño universal, pueden ofrecer oportunidades más equitativas para estudiantes con perfiles, trayectorias y necesidades diversas.

Este punto adquiere especial relevancia en instituciones que buscan ampliar acceso y permanencia sin sacrificar exigencia académica. El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece una base sólida para sostener que la calidad del diseño crece cuando contempla diversidad desde el inicio y no como ajuste posterior. La creatividad pedagógica, en esta clave, se asocia con justicia educativa y no únicamente con variación metodológica (CAST, 2024).

Otra dimensión de la trascendencia del estudio reside en su valor curricular. El análisis de experiencias creativas no puede quedar encerrado en el nivel micro de la actividad de aula, porque toda decisión didáctica participa de una lógica de formación más amplia. La OECD (2020) ha destacado que los currículos eficaces requieren coherencia entre fines, contenidos, progresiones y experiencias de aprendizaje.

En consecuencia, estudiar el diseño de experiencias creativas implica examinar cómo dichas experiencias se conectan con perfiles de egreso, con secuencias formativas y con criterios compartidos de calidad. La

creatividad metodológica alcanza su mayor potencial cuando contribuye a una trayectoria curricular inteligible y acumulativa.

En ese horizonte, el problema investigativo puede formularse de la siguiente manera: ¿cómo diseñar experiencias de aprendizaje creativas en educación superior que mantengan coherencia con la planificación didáctica, con los resultados de aprendizaje, con la innovación metodológica y con criterios verificables de calidad?

Esta pregunta ordena el desarrollo del capítulo y condensa la preocupación central que lo recorre. No se persigue una celebración abstracta de la creatividad, ni una enumeración de técnicas descontextualizadas. El interés reside en identificar principios, decisiones y criterios que permitan hacer de la creatividad una categoría útil para el diseño universitario y no una consigna difusa.

El objetivo general que orienta este capítulo consiste en fundamentar, desde un horizonte pedagógico-curricular, el diseño de experiencias de aprendizaje creativas en educación superior, poniendo en relación creatividad, planificación didáctica, alineación con resultados de aprendizaje, coherencia metodológica y criterios de calidad.

Este propósito implica, de manera específica, revisar antecedentes conceptuales relevantes, delimitar la problemática, justificar la necesidad del estudio y ofrecer un abordaje que permita al profesorado universitario analizar y mejorar sus propias prácticas de diseño. La finalidad última es contribuir a una comprensión más rigurosa, crítica y operativa de la creatividad pedagógica en el ámbito universitario (CAST, 2024).

Desde el punto de vista epistemológico, el capítulo asume que la creatividad educativa no puede analizarse al margen de las estructuras curriculares ni de las condiciones institucionales que modelan la enseñanza. El diseño de experiencias no emerge en el vacío; se produce dentro de programas, culturas académicas, esquemas de evaluación y expectativas de calidad.

Esta premisa obliga a una lectura relacional del fenómeno: la creatividad docente se entiende mejor cuando se examina junto a la alineación, la progresión, la inclusión y la evaluación. Dicha comprensión guarda coherencia con los enfoques contemporáneos que reconocen la calidad educativa como una propiedad sistémica, y no como una consecuencia derivada de intervenciones fragmentarias (OECD, 2020).

En el plano pedagógico, el estudio se sitúa dentro de una crítica a la improvisación como falsa imagen de creatividad. La enseñanza universitaria creativa requiere previsión, selección, secuenciación, andamiaje y evaluación pertinente. La improvisación ocasional puede tener valor táctico en el aula, aunque no sustituye la necesidad de un diseño robusto.

En rigor, cuanto más compleja y abierta es una experiencia de aprendizaje, mayor necesidad existe de clarificar propósito, apoyos, criterios y evidencias. Esta idea atraviesa de forma transversal las contribuciones de Wiggins y McTighe (2012), Biggs (2014) y Merrill (2002), quienes coinciden en atribuir al diseño una centralidad insoslayable en la calidad de la enseñanza. La estructura del capítulo responde directamente a estas preocupaciones.

- En primer término, se examina la relación entre creatividad y planificación didáctica, con el propósito de mostrar que toda innovación pedagógica relevante descansa en decisiones curriculares y secuenciales.
- A continuación, se analizan estrategias creativas alineadas con resultados de aprendizaje, atendiendo a la necesidad de coherencia entre propósito, actividad y evaluación.
- Luego se discute la innovación metodológica desde una lógica curricular, evitando enfoques fragmentarios o meramente instrumentales.
- Por último, se proponen indicadores de calidad para valorar prácticas creativas con criterios pedagógicos consistentes. Esta organización busca ofrecer una comprensión progresiva del problema, desde sus fundamentos hasta su valoración.

Este capítulo plantea que el diseño de experiencias de aprendizaje creativas constituye un campo de reflexión y acción pedagógica de alta relevancia para la educación superior contemporánea.

- Sus antecedentes muestran una convergencia entre teoría curricular, diseño instruccional, creatividad educativa, inclusión y docencia de calidad. Su justificación emerge de la distancia persistente entre discurso innovador y práctica alineada.
- Su trascendencia se proyecta sobre la mejora docente, el aprendizaje profundo, la equidad y la coherencia curricular.
- Su problema central se vincula con la necesidad de articular creatividad con paradigmas pedagógicos emergentes, intención formativa y criterios verificables de calidad.

- Su objetivo apunta a ofrecer fundamentos para esa articulación. Desde esa base, el capítulo propone avanzar hacia una comprensión más exigente y útil de la creatividad en el diseño universitario.

4.1 Creatividad y planificación didáctica

La creatividad aplicada a la planificación didáctica en educación superior exige una depuración conceptual inicial. Con frecuencia, se la asocia con espontaneidad, improvisación o libertad irrestricta para alterar el curso de una sesión según el clima del aula o la intuición del profesorado. Tal concepción resulta problemática, puesto que confina la creatividad al ámbito de la respuesta inmediata y la desvincula de la elaboración pedagógica rigurosa.

En el ámbito universitario, la creatividad didáctica adquiere un significado más exigente: supone anticipar trayectorias de aprendizaje, configurar mediaciones pertinentes, organizar secuencias con intencionalidad y prever condiciones para que el estudiantado construya comprensión profunda a partir de experiencias intelectualmente significativas. Bajo esta comprensión, la planificación creativa no desarticula la estructura de la enseñanza; antes bien, la enriquece al hacerla más reflexiva, adaptable y pedagógicamente sólida (Biggs, 2014).

Esta comprensión demanda abandonar la idea de que planificar y crear constituyen acciones opuestas. En realidad, cuanto mayor es la aspiración de generar experiencias complejas, más necesario resulta un diseño cuidadoso. La creatividad didáctica equivale a una forma

superior de previsión pedagógica: una que no se limita a enumerar contenidos o actividades, y que se orienta hacia la configuración de escenarios de aprendizaje donde el conocimiento pueda ser interrogado, aplicado, contrastado y reconstruido.

En ese sentido, la planificación creativa puede entenderse como una práctica de diseño que combina estructura y apertura, dirección y flexibilidad, exigencia y posibilidad de exploración, sin perder de vista el horizonte curricular del curso.

Dentro de este fundamento, el diseño inverso formulado por Wiggins y McTighe (2012) ofrece una base especialmente fértil para pensar la creatividad pedagógica.

Su propuesta desplaza el punto de partida tradicional de la planificación, que muchas veces comienza por el temario o por la lista de contenidos, y lo reubica en las comprensiones duraderas, en los aprendizajes transferibles y en la evidencia que permitirá reconocer si tales comprensiones fueron efectivamente construidas.

Este giro tiene profundas implicaciones didácticas. Cuando el profesorado planifica desde la comprensión y no desde la cobertura, la creatividad deja de organizarse alrededor de actividades llamativas o de recursos novedosos, y se reordena en torno a preguntas esenciales, tareas auténticas, secuencias con sentido y evidencias congruentes. En ese contexto, la creatividad docente se expresa en la capacidad de imaginar condiciones para el aprendizaje profundo, más que en la mera introducción de técnicas distintas.

La alineación constructiva de Biggs (2014) refuerza esta argumentación al ofrecer un criterio de coherencia interna entre resultados de aprendizaje, actividades de enseñanza y procedimientos de evaluación. De acuerdo con este enfoque, los resultados se formulan con anterioridad a la enseñanza, y tanto las experiencias didácticas como la evaluación, inducen al estudiantado a realizar las operaciones cognitivas participantes en esos resultados.

Esta proyección resulta especialmente relevante para el análisis de la creatividad, porque permite distinguir entre una innovación superficial y una innovación pedagógicamente significativa. Una actividad puede parecer dinámica, participativa o tecnológicamente sofisticada y, aun así, mantenerse desconectada del tipo de desempeño que el curso declara como valioso. En cambio, una planificación creativa de calidad busca que cada mediación metodológica guarde relación con el aprendizaje esperado y con la forma en que dicho aprendizaje será valorado (Biggs, 2014).

Bajo esta lógica, la creatividad didáctica no puede valorarse por su apariencia externa ni por el grado de novedad de sus recursos. Su calidad depende de la relación que establece entre experiencia, propósito y evidencia.

Cuando dicha relación se debilita, aparecen disonancias frecuentes en la educación superior: actividades muy activas, aunque cognitivamente superficiales; propuestas lúdicas, aunque desvinculadas del resultado de aprendizaje; recursos digitales que impresionan por su formato, aunque aportan poco a la comprensión conceptual.

La planificación creativa evita estas fracturas porque concibe la enseñanza como un sistema articulado en el que cada decisión responde a una intención formativa identificable. Desde este ángulo, crear implica construir coherencia pedagógica con mayor fineza (Biggs, 2014). Otra dimensión decisiva de la planificación creativa se relaciona con la temporalidad del aprendizaje. Planificar creativamente va más allá de prever qué hará el docente en cada sesión, puesto que proyecta qué hará intelectualmente el estudiante a lo largo de una secuencia.

Esto implica pensar progresiones: cómo se activarán conocimientos previos, cómo se ampliará la comprensión, en qué momento se exigirá aplicación, cuándo se abrirá espacio para la revisión y de qué manera se favorecerá la transferencia. El informe técnico de la OECD sobre análisis curricular subraya precisamente la importancia de la coherencia y de la progresión del aprendizaje entre niveles, etapas y componentes del currículo.

Trasladado al aula universitaria, ello supone reconocer que la creatividad pierde fuerza cuando aparece como una sucesión de intervenciones aisladas y gana espesor cuando se inserta en una secuencia con dirección, ritmo y complejidad creciente (OECD, 2020).

En esa misma dirección, el Diseño Universal para el Aprendizaje amplía el concepto de planificación creativa al situarlo dentro de una lógica de accesibilidad, participación y agencia. CAST (2024) plantea que la calidad del diseño educativo mejora cuando contempla múltiples medios de compromiso, representación y acción-expresión.

Este enfoque resulta particularmente fecundo para la educación superior, dado que impide reducir la creatividad a la mera variación metodológica y la vincula con la responsabilidad de construir experiencias más inclusivas.

Planificar creativamente implica, en este sentido, ofrecer diversas rutas de acceso al conocimiento, prever modos alternativos de participación y habilitar diferentes formas de demostrar comprensión, manteniendo un estándar académico común.

La creatividad docente se redefine, así como una capacidad para ampliar oportunidades de aprendizaje sin trivializar la exigencia (CAST, 2024). Este planteamiento inclusivo introduce una reflexión pedagógica de fondo: una experiencia creativa de calidad no persigue únicamente despertar interés, busca distribuir con mayor justicia las condiciones de acceso al desafío intelectual.

El diseño creativo, leído desde el UDL, se compromete con la anticipación de barreras y con la diversificación de apoyos, evitando que la innovación favorezca solo a quienes ya cuentan con capitales académicos, discursivos o tecnológicos más consolidados. De este modo, la creatividad deja de entenderse como ornamento y pasa a constituir una forma de responsabilidad pedagógica. Crear significa prever, sostener y abrir posibilidades para que el estudiantado pueda implicarse de manera significativa en el aprendizaje (CAST, 2024). Merrill (2002) contribuye a precisar aún más esta discusión al recordar que las experiencias de aprendizaje más potentes suelen organizarse alrededor de problemas relevantes.

Según sus principios de instrucción, el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes trabajan con problemas del mundo real, activan conocimientos previos, observan demostraciones, aplican lo aprendido y logran integrar sus nuevas comprensiones.

Esta formulación posee un enorme valor para la planificación creativa, porque desplaza el centro de la innovación desde el formato de la actividad hacia la naturaleza del problema que estructura la experiencia. Una clase creativa no necesita ser estridente, fragmentada o espectacular; necesita, más bien, comprometer al estudiante con una situación que demande pensamiento, aplicación, juicio y producción de sentido (Merrill, 2002).

La investigación reciente sobre creatividad y pensamiento crítico en la enseñanza universitaria converge con esta idea. Saroyan y Vincent-Lancrin (2022), en un estudio desarrollado para la OECD, sostienen que fomentar creatividad en educación superior requiere contextos donde el estudiantado pueda formular preguntas, explorar alternativas, revisar ideas y comprometerse con tareas intelectualmente exigentes.

Esta observación resulta especialmente importante porque cuestiona la concepción ingenua de la creatividad como divergencia permanente sin dirección. Desde esta visión, la planificación creativa exige claridad sobre el tipo de pensamiento que se desea movilizar, sobre la naturaleza de las producciones esperadas y sobre las condiciones pedagógicas que harán posible sostenerlas. La creatividad no se opone al criterio; depende de él para adquirir densidad formativa (Saroyan & Vincent-Lancrin, 2022).

A partir de lo anterior, conviene advertir un riesgo frecuente en la educación superior: confundir innovación con variación superficial. Modificar el formato de una actividad, incorporar una plataforma digital o reorganizar grupos de trabajo puede producir dinamismo aparente, aunque no garantiza una experiencia creativa valiosa.

La creatividad pedagógica empieza a mostrar relevancia cuando altera la calidad de la relación entre estudiante, conocimiento, problema y evidencia de aprendizaje. Sobre esa base, la planificación necesita sostener una pregunta constante: qué tipo de trabajo cognitivo promoverá realmente esta experiencia. Cuando la respuesta permanece difusa, la innovación corre el riesgo de quedarse en la epidermis metodológica, sin afectar el núcleo del aprendizaje universitario (Biggs, 2014).

La planificación didáctica creativa exige, además, una ética del cuidado intelectual. Diseñar experiencias complejas no implica sobrecargar al estudiantado con tareas múltiples ni saturar cada sesión de estímulos, formatos y demandas paralelas. La reflexión curricular de la OECD ha mostrado que la sobrecarga debilita la profundidad, limita la comprensión y reduce el tiempo necesario para explorar y consolidar aprendizajes de calidad.

En el ámbito universitario, una planificación creativa bien lograda selecciona con criterio, jerarquiza lo sustantivo y resguarda tiempos para explorar, discutir, producir, revisar y transferir. En consecuencia, la creatividad se manifiesta en la capacidad de podar, dar foco y resistirse a la acumulación improductiva de actividades (OECD, 2020).

En términos pedagógicos, puede afirmarse que una experiencia creativa bien planificada integra, al menos, cuatro componentes estructurales: propósito, reto, acompañamiento y evidencia.

- Propósito, porque cada decisión didáctica responde a una intención formativa reconocible.
- Reto, porque el estudiante se enfrenta a una tarea que demanda elaboración intelectual relevante.
- Acompañamiento, porque la exigencia requiere andamiajes, modelos, criterios y devoluciones.
- Evidencia, porque toda experiencia de aprendizaje necesita dejar huellas observables que permitan valorar la calidad de la comprensión alcanzada.

Sin esta arquitectura, la creatividad corre el riesgo de dispersarse en acciones interesantes, aunque formativamente débiles. Con ella, se convierte en una forma rigurosa de diseño didáctico universitario, capaz de articular innovación, coherencia curricular y aprendizaje profundo (Biggs, 2014).

Tabla 25. Componentes de una planificación didáctica creativa.

Componente	Pregunta orientadora	Riesgo frecuente	Decisión de calidad
Propósito formativo	¿Qué comprensión o desempeño se busca desarrollar?	Actividad atractiva sin foco	Formular resultados de aprendizaje claros
Problema o reto	¿Qué desafío intelectual organizará la experiencia?	Tarea rutinaria o mecánica	Diseñar situaciones auténticas o plausibles

Secuencia	¿Cómo progresará la complejidad del aprendizaje?	Actividades desconectadas	Ordenar por activación, exploración, producción y revisión
Inclusión y acceso	¿Qué barreras podrían limitar participación?	Diseño único para todos	Ofrecer múltiples medios de acceso y expresión
Evidencia	¿Cómo se mostrará el aprendizaje?	Evaluación final desalineada	Construir evidencias congruentes con el resultado esperado

La planificación creativa gana consistencia cuando se apoya en mapas de unidad o de secuencia donde cada clase ocupa una función explícita. Una sesión puede activar conocimientos previos, otra abrir exploración, otra focalizar conceptos, otra desafiar con aplicación, otra destinarse a revisión y otra a transferencia. Esta lógica evita la improvisación acumulativa y permite que la creatividad se distribuya a lo largo de la experiencia de aprendizaje. El diseño deja de pensarse como una lista de actividades y empieza a entenderse como una dramaturgia pedagógica.

Tabla 26. Matriz de planificación creativa por momentos de una unidad.

Momento de la unidad	**Función pedagógica**	**Tipo de experiencia creativa sugerida**	**Evidencia esperada**
Apertura	Activar saberes y curiosidad	pregunta provocadora, caso breve, dilema	mapa inicial, hipótesis, respuestas diagnósticas

Exploración	Ampliar perspectivas y contrastar ideas	laboratorio de conceptos, estaciones de lectura, análisis de casos	notas de contraste, esquemas, fichas
Construcción	Profundizar comprensión	taller, simulación, estudio de problema, debate guiado	borradores, matrices, resolución argumentada
Aplicación	Transferir a un contexto nuevo	proyecto breve, diseño de solución, propuesta situada	prototipo, informe, presentación
Revisión	Refinar y mejorar	coevaluación, retroalimentación, meta reflexión	segunda versión, comentario de mejoras
Cierre	Integrar y proyectar	síntesis crítica, reflexión de transferencia	texto final, portafolio, plan de uso futuro

4.2 Estrategias creativas alineadas a resultados de aprendizaje

La relación entre creatividad pedagógica y resultados de aprendizaje constituye uno de los núcleos más sensibles del diseño didáctico universitario. En muchos contextos institucionales, los resultados son tratados como formulaciones administrativas, desprovistas de densidad pedagógica. No obstante, desde una visión curricular rigurosa, estos enunciados expresan qué se espera que el estudiantado comprenda, argumente o resuelva al término de una experiencia formativa.

De ahí que su función sea estructurante: orientan la enseñanza, delimitan la evidencia válida y permiten establecer la naturaleza del trabajo intelectual que la docencia moviliza. Biggs (2014) sostiene precisamente que la calidad de la enseñanza depende de la alineación entre resultados, actividades y evaluación, mientras que Wiggins y McTighe (2012) subrayan que la planificación gana solidez cuando parte de comprensiones transferibles y no de una simple cobertura de temas. Bajo este entramado, la creatividad docente alcanza su forma más rigurosa cuando se pone al servicio de esa alineación. No se trata de añadir novedad metodológica a un curso ya diseñado, más bien busca construir experiencias que permitan al estudiantado ejercer el tipo de operaciones cognitivas que el resultado de aprendizaje demanda.

Esta idea adquiere especial relevancia en la educación superior, donde con frecuencia se redactan resultados con verbos de alta complejidad —analizar, evaluar, diseñar, resolver, argumentar—, aunque luego se mantienen prácticas centradas en exposición, repetición o aplicación rutinaria. Se produce entonces una incoherencia pedagógica profunda: el currículo declara aspiraciones de orden superior, mientras la experiencia de aula ofrece oportunidades limitadas para realizarlas.

La creatividad metodológica tiene valor cuando reduce esa distancia y convierte el resultado en una acción efectiva del estudiante, no en un ideal retórico del programa. Desde una aproximación taxonómica, Anderson y Krathwohl (2001) aportan una herramienta clave para comprender esta relación. La revisión de la taxonomía de Bloom enfatiza que los verbos de aprendizaje remiten a procesos mentales múltiples y, por tanto, requieren experiencias diferenciadas.

Comparar no implica el mismo tipo de actividad que diseñar; evaluar no se resuelve del mismo modo que recordar o aplicar. Esta distinción resulta fundamental para el diseño creativo, porque obliga a analizar con precisión la acción intelectual inscrita en cada resultado y a seleccionar estrategias acordes con esa acción. La creatividad didáctica se vuelve más fina cuando reconoce que el verbo del resultado es una clave de diseño, no un adorno verbal del sílabo.

A esta lectura se suma la propuesta de Fink (2003), quien plantea que la planificación universitaria se orienta a experiencias de aprendizaje significativo y no únicamente al dominio fragmentado de contenidos. Su modelo integrado de diseño de cursos amplía la mirada sobre los resultados al incluir dimensiones como aplicación, integración, dimensión humana, cuidado y aprender a aprender.

Este enfoque resulta especialmente fértil porque muestra que las estrategias creativas demandan alinearse con formas más complejas de significación, transferencia y transformación personal e intelectual. Desde la postura de Fink, la creatividad pedagógica adquiere calidad cuando diseña situaciones donde el estudiante conecta saberes, actúa con ellos, los reubica en nuevos contextos y reconoce su sentido más allá del examen.

La teoría del diseño inverso permite profundizar esta articulación. Wiggins y McTighe (2012) sostienen que planificar requiere decidir primero qué evidencias demostrarán comprensión y transferencia, para luego seleccionar experiencias de aprendizaje coherentes con esas evidencias. Esta secuencia desplaza una práctica habitual en la docencia

universitaria: elegir actividades por preferencia metodológica y recién después intentar justificar su pertinencia.

La creatividad alineada invierte esa lógica. Primero delimita qué tendría que hacer el estudiante para demostrar de manera convincente el aprendizaje esperado; después define qué tipo de estrategia hará posible ese desempeño. La consecuencia pedagógica es decisiva: las metodologías dejan de elegirse por su atractivo y pasan a seleccionarse por su congruencia con el tipo de comprensión que se busca promover.

Esta discusión se enriquece con la obra de Laurillard (2013), quien concibe la enseñanza como una ciencia del diseño y propone el esquema conversacional como modelo para pensar los tipos de actividad que favorecen el aprendizaje. En su orientación, aprender involucra distintos modos de relación entre docente, estudiante, conceptos, práctica, diálogo y producción.

Esta postura teórica contribuye una lectura especialmente útil para las estrategias creativas alineadas a resultados de aprendizaje, ya que permite entender que un curso de calidad distribuye experiencias de adquisición, discusión, indagación, práctica, colaboración y producción. Desde este enfoque, la creatividad deja de ser un rasgo anecdótico y se convierte en capacidad de diseñar ecologías de aprendizaje variadas, coherentes con los resultados y con la naturaleza del conocimiento en juego.

En esa misma línea, la investigación sobre aprendizaje activo aporta evidencia empírica contundente. Prince (2004) revisó críticamente la literatura sobre active learning y mostró que las estrategias que implican

participación intelectual del estudiante ofrecen ventajas consistentes frente a modelos centrados exclusivamente en exposición.

Freeman et al. (2014), en un metaanálisis de gran escala en STEM, encontraron mejoras en desempeño y reducción de tasas de reprobación cuando se implementan prácticas activas. Aunque estas investigaciones no tratan exclusivamente sobre creatividad, su valor es claro: respaldan la idea de que los resultados de aprendizaje complejos requieren experiencias donde el estudiantado piense, discuta, resuelva, argumente y produzca, en lugar de limitarse a recibir información.

La creatividad alineada se apoya, por tanto, en una base empírica que vincula actividad cognitiva del estudiante con mayor calidad de aprendizaje. Ahora bien, no toda estrategia activa ni toda estrategia creativa sirve para cualquier resultado. Esta precisión resulta central. Las experiencias basadas en problemas, por ejemplo, muestran una afinidad particular con resultados orientados a resolución, toma de decisiones, razonamiento clínico o aplicación situada. Hmelo-Silver (2004) explica que el aprendizaje basado en problemas organiza el currículo alrededor de problemas cuidadosamente diseñados, lo que favorece razonamiento flexible, aprendizaje autodirigido y construcción colaborativa del conocimiento.

Desde otro paradigma, Jonassen (1997) advierte que los problemas mal estructurados requieren apoyos distintos de los problemas bien estructurados, lo cual refuerza la idea de que el diseño de estrategias considere la naturaleza del desempeño esperado y del problema propuesto. La creatividad se expresa en la capacidad de seleccionar

mediaciones congruentes con la complejidad del resultado, no en aplicar una misma técnica a cualquier objetivo.

El aprendizaje basado en proyectos aporta una postura complementaria. Barron y Darling-Hammond, así como revisiones posteriores sobre PBL, sostienen que este enfoque favorece motivación, integración de saberes y desarrollo de competencias complejas cuando organiza el trabajo del estudiante alrededor de preguntas auténticas, productos significativos y responsabilidad sostenida sobre el proceso.

Su potencial creativo es alto, aunque depende de condiciones exigentes: claridad de propósito, criterios de calidad, restricciones reales, iteración y acompañamiento docente. Bajo estas consideraciones, el proyecto funciona con especial fuerza cuando el resultado de aprendizaje apunta a diseñar, integrar, investigar, prototipar o transferir, y cuando el estudiantado dispone del tiempo y de los apoyos necesarios para sostener ese tipo de elaboración.

La alineación precisa contemplar el modo en que el aprendizaje será demostrado. En este punto, la literatura sobre evaluación auténtica ofrece otra contribución decisiva. Villarroel et al. (2018) proponen pensar la evaluación como un componente del diseño del curso y no como un apéndice posterior, destacando que las tareas auténticas acercan al estudiante a actuaciones plausibles del mundo profesional y favorecen aprendizaje más significativo.

Esta postura permite comprender que las estrategias creativas alineadas a resultados complejos necesitan evidencias igualmente complejas: informes para audiencias reales, dictámenes argumentados, prototipos,

intervenciones, simulaciones documentadas, defensas orales, portafolios o productos de divulgación. Cuando la evaluación permanece en un nivel bajo de contextualización, la creatividad metodológica pierde fuerza y el resultado de aprendizaje queda encapsulado en formatos poco congruentes.

Otro componente indispensable es la inclusión. Las orientaciones de CAST (2024) recuerdan que la alineación no solo conecta estrategias con resultados; considera que un mismo aprendizaje puede alcanzarse mediante trayectorias y evidencias diversas. Dos estudiantes pueden demostrar "argumentar con evidencia" o "diseñar una solución viable" por medios distintos, siempre que mantengan la calidad conceptual y criterial esperada. Esta postura amplía la comprensión clásica de alineación, al mostrar que la coherencia no requiere uniformidad absoluta en la forma de participación. Una estrategia creativa bien alineada conserva el núcleo del aprendizaje esperado y flexibiliza, dentro de márgenes razonables, los modos de acceso, expresión y producción.

En términos de diseño, esto significa que el verbo del resultado de aprendizaje se codifique junto con la naturaleza de la evidencia y con las condiciones de participación.

- Si el curso plantea "comparar", harán falta estrategias donde el estudiante confronte fuentes, criterios, posturas o soluciones.
- Si plantea "diseñar", se necesitarán restricciones, iteraciones, estándares y posibilidad de mejora.
- Si plantea "evaluar", se requerirán juicio, evidencia y referentes.

- Si plantea “comunicar”, el diseño incorporará audiencia, propósito, género y adecuación del mensaje.

Tal como sugieren Laurillard (2013), Fink (2003) y Biggs (2014), el diseño de la experiencia no puede desligarse de la acción intelectual que el curso declara como valiosa.

Las estrategias creativas, alineadas a resultados de aprendizaje, precisan pensarse en clave de progresión. Una experiencia de alta complejidad rara vez puede sostenerse sin preparación previa. Antes de pedir un proyecto, conviene explorar modelos, analizar casos, delimitar criterios y ensayar decisiones parciales. Antes de exigir una solución original, resulta necesario trabajar comprensión del problema, revisión de restricciones y contraste de alternativas.

La alineación, en consecuencia, no articula únicamente resultado, actividad y evaluación en un mismo momento; organiza una trayectoria donde cada experiencia prepara la siguiente y donde la creatividad se construye sobre una secuencia de aproximaciones, ensayos y revisiones. Allí reside su mayor rigor pedagógico.

Tabla 27. Selección de estrategias creativas según resultados de aprendizaje

Resultado de aprendizaje predominante	**Estrategias creativas pertinentes**	**Evidencias posibles**
Analizar críticamente	estudio de caso, debate con roles, contraste de fuentes, mapa argumental	informe analítico, matriz comparativa, comentario crítico

Diseñar soluciones	proyecto breve, prototipado, laboratorio de ideas, desafío de diseño	prototipo, plan de acción, pitch argumentado
Resolver problemas	aprendizaje basado en problemas, simulación, clínica de casos	solución fundamentada, bitácora de decisiones
Comunicar a audiencias	divulgación académica, infografía razonada, podcast disciplinar, miniconferencia	pieza comunicativa con justificación
Evaluar alternativas	rúbrica co-construida, jurado académico, revisión entre pares, defensa de propuestas	dictamen argumentado, tabla de criterios
Transferir saberes	tarea auténtica, escenario profesional, proyecto aplicado	producto contextualizado, informe de transferencia

Las estrategias creativas bien alineadas tienen otra virtud: hacen visible la relación entre lo que se aprende y lo que se espera demostrar. Esta transparencia favorece agencia, reduce arbitrariedad y mejora la calidad del esfuerzo estudiantil. Cuando el alumnado comprende por qué participa en una simulación, un proyecto o un laboratorio de ideas, tiende a percibir la experiencia como una oportunidad de aprendizaje sustantivo y no como una variación caprichosa del docente. La claridad pedagógica, en este sentido, forma parte de la creatividad de calidad.

Tabla 28. Matriz breve de alineación entre resultados, estrategias y evaluación

Resultado	Estrategia	Criterio evaluativo clave	Tipo de retroalimentación
Formular una propuesta viable	diseño de proyecto	pertinencia, viabilidad, sustento	devolución analítica por criterios
Argumentar con evidencia	debate y memo escrito	calidad de la tesis y uso de fuentes	comentarios focalizados y réplica
Tomar decisiones profesionales	simulación de caso	juicio, justificación, ética	retroalimentación dialogada
Comunicar hallazgos	producto de divulgación	claridad, adecuación a audiencia, rigor	revisión iterativa
Integrar conceptos en contexto	estudio de caso aplicado	transferencia y coherencia conceptual	comentario comparativo entre versiones

En el fondo, alinear creatividad y resultados de aprendizaje exige una disciplina intelectual del diseño. La pregunta se centra en conocer qué experiencia permitirá al estudiante ejercer el tipo de comprensión, juicio o producción que el curso considera valiosa. Esa reformulación cambia el centro de la docencia universitaria: de la actividad por la actividad se pasa al diseño de experiencias con intención formativa nítida.

4.3 Innovación metodológica con coherencia curricular

La innovación metodológica ocupa un lugar central en el debate educativo contemporáneo, aunque su significado suele diluirse cuando se la asocia únicamente con novedad técnica, incorporación de recursos

digitales o sustitución de formatos tradicionales por dinámicas aparentemente más activas. En el ámbito universitario, innovar metodológicamente exige una comprensión más exigente: supone transformar la relación entre enseñanza, aprendizaje y currículo a partir de decisiones pedagógicas que mejoren la calidad de la experiencia formativa.

Desde esta mirada, la innovación no puede reducirse a cambio visible en la superficie de la clase; ha de abordarse como una reconfiguración deliberada de las mediaciones didácticas para que el estudiantado piense, actúe, dialogue, produzca y transfiera saberes con mayor profundidad.

Esta lectura resulta coherente con la alineación constructiva de Biggs (2014), con el diseño inverso de Wiggins y McTighe (2012) y con la idea de Laurillard (2013) de que enseñar constituye una ciencia del diseño y no una mera ejecución de técnicas. Bajo esa premisa, la coherencia curricular emerge como una condición de fondo para valorar cualquier innovación.

La OECD ha advertido que uno de los problemas recurrentes de las reformas educativas reside en la distancia entre la intención curricular y los resultados efectivamente alcanzados, así como en la falta de articulación entre metas, progresiones, experiencias y evaluación. Trasladado al nivel universitario, ello implica que una metodología innovadora solo adquiere valor cuando se inserta con claridad en la lógica de la asignatura, del programa y del perfil de formación. Una práctica puede ser localmente atractiva y, a la vez, curricularmente débil

si no contribuye de manera reconocible a la progresión de aprendizajes del plan de estudios.

Esta exigencia de coherencia ha sido pensada, desde otra tradición, por Barnett y Coate (2005), quienes proponen comprender el currículo universitario a partir de tres dimensiones entrelazadas: conocer, actuar y llegar a ser. Su planteamiento permite ampliar la idea de innovación metodológica, ya que una metodología de calidad favorece adquisición de saberes, la capacidad de ponerlos en juego y de formar disposiciones intelectuales y profesionales.

Visto desde este entramado, la innovación pierde su carácter episódico y se convierte en una decisión curricular que afecta la clase de experiencia universitaria que se ofrece al estudiante. Se trata de qué formas de relación con el conocimiento, con la práctica y con la propia formación se hacen posibles en el currículo.

La alineación constructiva de Biggs (2014) permite precisar este punto con mayor densidad teórica. Aunque su formulación suele aplicarse al nivel de curso, su potencial puede extenderse al plano curricular, donde resultados institucionales, programáticos y de asignatura necesitan mantener una relación reconocible con las actividades de aprendizaje y con la evaluación.

Cuando la innovación metodológica se diseña sin esta mirada ampliada, aparece una dificultad frecuente: la asignatura funciona como una “isla creativa”, interesante en sí misma, aunque poco articulada con el resto de la trayectoria formativa. El estudiantado vive entonces experiencias

intensas, aunque fragmentadas, cuya contribución a la formación integral resulta difusa.

Desde una aproximación curricular clásica, este problema puede traducirse a la luz de autores como Taba y Schwab. La primera defendió una construcción curricular inductiva, sensible a necesidades, propósitos y organización progresiva de experiencias; el segundo concibió el currículo como un campo práctico de deliberación, donde las decisiones podían resolverse a partir del juicio sobre problemas concretos, contextos y finalidades.

Recuperar estas tradiciones permite comprender que innovar metodológicamente involucra deliberar sobre qué experiencias convienen en determinado momento del trayecto formativo, qué aprendizajes previos activan y qué capacidades futuras preparan. La coherencia curricular, en esa línea, no restringe la diversidad metodológica; le otorga inteligibilidad pedagógica.

En esta discusión, la noción de curriculum making desarrollada por Priestley, Biesta y Robinson (2015) ofrece otra clave de exégesis. Estos autores desplazan el énfasis desde el currículo como documento prescriptivo hacia el currículo como práctica situada de construcción, donde el profesorado actúa como agente que selecciona y traduce orientaciones en experiencias concretas.

Su enfoque ecológico de la agencia docente resulta especialmente relevante para pensar la innovación metodológica universitaria, dado que muestra que innovar es una forma de ejercer juicio profesional en tensión con condiciones estructurales, materiales y culturales. La

coherencia curricular depende, tanto del diseño formal como de la capacidad docente para inferir el contexto y actuar dentro de él con intencionalidad pedagógica. La innovación metodológica adquiere mayor profundidad cuando se articula con problemas relevantes y con contextos plausibles de uso del conocimiento.

Merrill (2009) ya había sostenido que la instrucción mejora cuando se organiza alrededor de problemas del mundo real, activa saberes previos, muestra demostraciones, promueve aplicación y favorece integración. En un registro cercano, Shulman (2005) argumentó que las profesiones desarrollan "pedagogías distintivas" o signature pedagogies que enseñan a pensar, actuar y proceder con integridad dentro de un campo específico. Ambas definiciones convergen en una idea de alto valor para este capítulo: la innovación metodológica con coherencia curricular acerca al estudiantado a formas genuinas de indagación, juicio, intervención o comunicación propias de su disciplina.

El currículo se fortalece cuando la metodología no se limita a transmitir saberes, y aproxima al estudiante a modos reconocibles de actuación intelectual y profesional. Este argumento permite cuestionar otra simplificación extendida: la identificación entre innovación y disrupción permanente. La literatura de la OECD sobre creatividad y pensamiento crítico en la enseñanza universitaria insiste en que las prácticas más valiosas son aquellas que generan condiciones para exploración, justificación, revisión y diálogo intelectual.

En ese sentido, innovar no equivale a sorprender de manera continua ni a sustituir toda práctica consolidada por un recurso nuevo. Innovar

significa rediseñar la experiencia de aprendizaje para que produzca mejores formas de comprensión, participación y transferencia. La coherencia curricular opera aquí como criterio de discernimiento: ayuda a distinguir entre cambio sustantivo y variación superficial.

El lugar de la tecnología requiere, dentro de esta discusión, una lectura particularmente cuidadosa. En la universidad actual, muchos discursos sobre innovación se articulan alrededor de plataformas, entornos híbridos, aprendizaje combinado e inteligencia artificial.

No obstante, como advirtieron Mishra y Koehler (2006), la integración tecnológica solo adquiere valor educativo cuando se comprende en interacción con el conocimiento disciplinar y con la pedagogía; mirar únicamente la herramienta conduce a soluciones pobres o descontextualizadas.

En una línea compatible, Garrison y Vaughan (2008) sostienen que el aprendizaje combinado conlleva rediseñar el curso de forma que la interacción entre presencia, autonomía y comunidad fortalezca los resultados de aprendizaje. Desde esta mirada, la tecnología exige responder al currículo y no sustituirlo.

Esta precaución se vuelve aún más necesaria ante los desarrollos recientes de inteligencia artificial generativa. La OECD ha advertido sobre el riesgo de una “falsa maestría” cuando las tecnologías sustituyen el trabajo cognitivo que el estudiantado ha de realizar, ocultando vacíos de comprensión detrás de productos formalmente correctos. Tal advertencia obliga a redoblar la atención sobre la coherencia curricular: la tecnología fortalece la innovación cuando amplía análisis,

producción, colaboración o retroalimentación; pierde legitimidad pedagógica cuando reemplaza el razonamiento, la deliberación o el juicio que el currículo pretende formar. Innovar con tecnología exige una vigilancia teórica y ética mayor que en etapas anteriores.

El Diseño Universal para el Aprendizaje aporta un correctivo decisivo frente a dos reduccionismos frecuentes: el tecnocentrismo y el metodologicismo. CAST (2024) plantea que toda innovación considera evaluarse por su capacidad para ampliar acceso, compromiso y expresión del aprendizaje. Una metodología puede parecer novedosa y, sin embargo, producir exclusión si no considera barreras de comprensión, motivación, tiempo, lenguaje o modos de participación.

Desde este enfoque analítico, la coherencia curricular está llamada a leerse como coherencia con la diversidad real del estudiantado. El diseño metodológico de calidad pregunta qué estrategia es innovadora, para quién funciona, bajo qué condiciones y qué ajustes son necesarios para que la exigencia sea compartida de forma más equitativa. La innovación con coherencia curricular demanda, además, una lectura horizontal y vertical del plan de estudios.

- Horizontal, porque una asignatura necesita dialogar con otras del mismo nivel para evitar duplicaciones, vacíos o exigencias desbalanceadas.

- Vertical, porque cada curso supone reconocer qué aprendizajes recibe de etapas anteriores y qué prepara para cursos futuros.

En ausencia de esa doble lectura, la creatividad metodológica corre el riesgo de intensificar la fragmentación curricular: múltiples innovaciones locales, con escasa acumulación formativa. Laurillard (2013) y Barnett y Coate (2005) coinciden en que la calidad de la experiencia universitaria depende de la inteligibilidad de la trayectoria y no solo del valor de intervenciones aisladas.

La innovación metodológica solo adquiere densidad pedagógica cuando se comprende como una práctica de rediseño curricular y no como un repertorio de novedades técnicas. La coherencia curricular permite explicar esa innovación en varias escalas a la vez: en la relación entre resultados y actividades, entre una asignatura y el programa, entre el aula y los contextos de uso del conocimiento, entre apertura metodológica e inclusión, entre tecnología y juicio pedagógico. Desde este referente conceptual, innovar no equivale a romper por romper, ni a reemplazar de forma irreflexiva lo existente. Equivale a construir experiencias más significativas, más articuladas y más formativamente potentes para que el currículo deje huella más allá de una sesión o de un semestre.

Tabla 29. Innovación metodológica y criterios de coherencia curricular.

Dimensión	**Pregunta de control**	**Señal de incoherencia**	**Señal de calidad**
Coherencia con el perfil	¿La metodología contribuye a competencias del programa?	Actividad aislada del perfil de egreso	Relación explícita con capacidades del programa

Coherencia temporal	¿La experiencia corresponde al nivel de avance del estudiante?	Exigencia desproporcionada o prematura	Gradualidad y progresión claras
Coherencia evaluativa	¿La evaluación recoge lo trabajado metodológicamente?	Examen final ajeno a la experiencia	Evidencias congruentes con la metodología
Coherencia interdisciplinaria	¿Dialoga con otras asignaturas o campos?	Fragmentación y duplicación	Articulación o complementariedad visible
Coherencia de inclusión	¿La innovación amplía acceso y participación?	Barreras nuevas o invisibles	Diversidad de vías de participación y expresión

La coherencia curricular comprende una dimensión institucional. No basta con que un docente diseñe experiencias innovadoras de manera individual. Las instituciones que buscan calidad de enseñanza suelen avanzar hacia sistemas compartidos de diseño, lenguajes comunes sobre resultados de aprendizaje, políticas de evaluación y desarrollo profesional docente.

El reporte de la OECD sobre enseñanza de alta calidad subraya que mejorar la docencia exige procesos sostenidos, colaborativos y basados en evidencia, más que acciones puntuales o modas pasajeras. Esta observación resulta decisiva para la innovación metodológica universitaria: sin conversación académica entre docentes, la innovación tiende a dispersarse.

Tabla 30. Ejemplos de innovación metodológica con coherencia curricular por áreas.

Área	Innovación metodológica	Clave de coherencia curricular	Evidencia
Salud	simulación clínica con debriefing	integrada a razonamiento clínico progresivo	ficha de decisiones y reflexión
Ingeniería	desafío de diseño por etapas	conectado con cálculo, prototipado y validación	prototipo y bitácora técnica
Educación	micro intervención didáctica en aula simulada	vinculada a planificación, evaluación y práctica	secuencia diseñada y autoanálisis
Derecho	litigación o audiencia simulada	articulada con interpretación, argumentación y ética	escrito jurídico y defensa oral
Comunicación	laboratorio de campaña o cobertura	ligado a análisis de públicos, estrategia y evaluación	propuesta comunicacional sustentada
Ciencias sociales	clínica de políticas públicas	conectada con teoría, análisis de actores y evidencia	informe analítico-propositivo

La mayor aportación de una innovación con coherencia curricular radica en que modifica la experiencia formativa completa del estudiante. No añade un recurso llamativo al curso; reorganiza la relación entre saberes, prácticas y evidencias. Cuando esto ocurre, el currículo deja de ser un

contenedor de asignaturas y se convierte en una trayectoria de experiencias intelectuales cada vez más complejas, articuladas y significativas. En esa transformación reside el sentido pedagógico más profundo de innovar.

4.4 Indicadores de calidad en prácticas creativas

Toda práctica creativa en educación superior requiere criterios de calidad que permitan distinguir entre innovación sustantiva y novedad superficial. La creatividad, considerada aisladamente, no garantiza profundidad conceptual, coherencia curricular ni impacto formativo. Una experiencia puede presentarse como original, participativa o disruptiva y, al mismo tiempo, carecer de exigencia intelectual, generar confusión evaluativa o no producir evidencias robustas de aprendizaje. De ahí que el análisis de la calidad requiera centrarse en la clase de comprensión, razonamiento, producción y transferencia que promovió la actividad, las condiciones pedagógicas que la sostuvieron y las evidencias que permitió construir. Esta mirada desplaza el foco desde la apariencia metodológica hacia la sustancia formativa del diseño.

Los trabajos recientes de la OECD sobre creatividad, pensamiento crítico y evaluación en educación superior han mostrado que uno de los principales desafíos institucionales consiste en valorar aprendizajes complejos sin reducirlos a indicadores simplistas o a pruebas de baja autenticidad. En ese encuadre, la calidad de las prácticas creativas implica observarse en múltiples planos: la alineación entre propósitos, actividades y evaluación; la naturaleza del reto cognitivo; la autenticidad del contexto; la calidad del acompañamiento; la participación intelectual

del estudiantado; la inclusión; la visibilidad de la evidencia; y la posibilidad de revisión y mejora.

Este enfoque multicapas permite comprender que una práctica creativa no puede juzgarse de manera adecuada si solo se atiende a la satisfacción estudiantil, al uso de tecnologías o a la diversidad de formatos.

- Un primer indicador decisivo es la alineación pedagógica. Siguiendo a Biggs (2014) y a Wiggins y McTighe (2012), una práctica creativa de alta calidad mantiene una relación explícita entre resultados de aprendizaje, experiencia diseñada y criterios de evaluación. El estudiantado puede reconocer qué se espera de su desempeño, por qué participa en la tarea propuesta y cómo será valorado su trabajo.

  Cuando esa alineación falta, la creatividad se vuelve opaca: la experiencia puede parecer intensa o estimulante. La calidad depende de que propósito, actividad y evidencia se articulen como partes de un mismo sistema formativo.
- Un segundo indicador corresponde a la relevancia cognitiva del reto. Las prácticas creativas valiosas exigen al estudiante realizar operaciones intelectuales sustantivas: analizar, argumentar, evaluar, diseñar, comunicar, resolver o transferir saberes a una situación nueva. Esta dimensión puede conceptualizarse a la luz de la revisión de la taxonomía de Bloom desarrollada por Anderson y Krathwohl, así como de los planteamientos actuales sobre creatividad como construcción y no simple divergencia espontánea. La investigación reciente sobre evaluación del pensamiento creativo en educación superior insiste en que la

creatividad académica se aprecia junto con la calidad del razonamiento, la elaboración y la pertinencia. Una tarea puede variar en formato y, aun así, permanecer cognitivamente pobre; de ahí que el indicador central sea la calidad de la acción intelectual que la experiencia demanda.

- Un tercer indicador es la autenticidad de la experiencia. Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004) definieron la evaluación auténtica como aquella que exige al estudiante usar combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes semejantes a las que movilizará en situaciones de criterio o de práctica. Este planteamiento posee una gran relevancia para las prácticas creativas, porque permite examinar si la tarea aproxima al estudiante a contextos plausibles de actuación, con problemas verosímiles, audiencias reconocibles, restricciones razonables y productos con sentido. Wiggins y McTighe han relacionado esta autenticidad con las *performance tasks*, mientras Merrill destacó la importancia de trabajar con problemas del mundo real. La calidad de una práctica creativa crece cuando la experiencia no se agota en un ejercicio escolar autorreferencial y abre, en cambio, posibilidades de transferencia hacia contextos de uso.
- Un cuarto indicador es la calidad del andamiaje. Las prácticas creativas exigentes no pueden descansar en consignas abiertas sin mediación. Tal como sugiere Sadler (1989), los estudiantes necesitan desarrollar capacidad para comparar su trabajo con un estándar, reconocer la brecha existente y actuar para cerrarla. Esa capacidad no surge espontáneamente; requiere criterios, modelos, ejemplos, preguntas orientadoras, instancias parciales y

oportunidades de recibir retroalimentación significativa. Boud y Molloy (2013) amplían este esquema explicativo al mostrar que los modelos más fecundos de retroalimentación desplazan al estudiante desde una posición pasiva de receptor hacia un rol activo en la generación, solicitud y uso del *feedback*. En consecuencia, la calidad del andamiaje se mide por la manera en que la experiencia enseña a producir, revisar y mejorar.

- Un quinto indicador se vincula con la participación intelectual del estudiantado. Una práctica creativa de calidad modifica el centro de gravedad de la docencia: el estudiante deja de ser consumidor de información y asume un papel de intérprete, constructor, decisor, evaluador o productor. Esta idea dialoga con la literatura sobre aprendizaje activo y con la noción de creatividad en el aula desarrollada por Beghetto, quien subraya que la creatividad educativa requiere contextos donde las ideas puedan generarse, ponerse a prueba, refinarse y recibir apoyo. Desde esta visión, la creatividad docente adquiere valor cuando activa creatividad académica del estudiante, es decir, cuando habilita elaboración, toma de posición y producción con sentido, en lugar de limitarse a una participación ritual o mecánica.
- Un sexto indicador es la coherencia inclusiva. CAST, a través del Diseño Universal para el Aprendizaje, recuerda que una práctica de calidad ofrece múltiples medios de compromiso, representación y acción-expresión.

  Aplicado a las prácticas creativas, este principio implica que una experiencia puede ser intelectualmente potente y, al mismo tiempo, excluyente si solo admite una vía de entrada al problema,

un único formato de participación o una sola forma legítima de demostrar el aprendizaje. Una práctica creativa de calidad, por el contrario, mantiene el estándar académico mientras flexibiliza trayectorias de acceso y expresión, de modo que la exigencia sea compartida por estudiantes con perfiles, ritmos y recursos diversos. La inclusión no reduce el nivel del reto; mejora el diseño para que el reto sea pedagógicamente habitable.

- Un séptimo indicador es la visibilidad de la evidencia. La creatividad pedagógica necesita dejar rastros observables del aprendizaje, tales como portafolios, prototipos, informes, defensas orales, bitácoras, matrices de decisión, piezas multimodales o reflexiones metacognitivas. Villarroel y colegas (2018) han mostrado que la evaluación auténtica requiere diseñar tareas que permitan apreciar con claridad la relación entre el curso, el producto y los criterios que expresan calidad. De forma convergente, la OECD insiste en que la evaluación de creatividad y pensamiento crítico necesita instrumentos que hagan visible la complejidad del aprendizaje sin reducirla a pruebas convencionales de baja autenticidad. El desafío consiste en construir evidencias pertinentes que permitan valorar comprensión, razonamiento, calidad de producción y transferencia.
- Un octavo indicador es la presencia de revisión y mejora. Las prácticas creativas de alta calidad rara vez se agotan en una sola entrega. Incorporan retroalimentación, coevaluación, reformulación y versiones sucesivas, porque entienden la creatividad como proceso y no como destello inicial. Sadler

(1989) situó esta lógica en el corazón de la evaluación formativa al explicar que el aprendizaje mejora cuando el estudiante puede reconocer la calidad de una respuesta y actuar sobre su propia producción. Boud y Molloy (2013) añadieron que el diseño de la retroalimentación favorece que el estudiante se convierta en agente de mejora.

A la luz de estas posturas, una propuesta puede ser original en su primera formulación, aunque solo gana madurez académica cuando el estudiante revisa, justifica cambios y eleva la calidad de su trabajo.

Además de estos indicadores, conviene reconocer una tensión teórica de fondo: la evaluación de la creatividad no puede resolverse únicamente con listas cerradas de rasgos, aunque tampoco puede abandonarse a impresiones subjetivas. La investigación reciente sobre evaluación del pensamiento creativo en educación superior advierte precisamente la necesidad de referentes válidos que permitan apreciar originalidad, pertinencia, elaboración y calidad del razonamiento sin reducir la creatividad a un rasgo aislado o a una escala simplista. Esta tensión obliga a pensar indicadores suficientemente claros para orientar el juicio y, al mismo tiempo, suficientemente abiertos para no clausurar la pluralidad de respuestas valiosas.

Los indicadores de calidad en prácticas creativas se asumen como herramientas de discernimiento pedagógico. Su función es ayudar a valorar la calidad de una experiencia en relación con la profundidad del aprendizaje, la autenticidad de la tarea, el apoyo ofrecido, la inclusión de la diversidad, la claridad de la evidencia y la capacidad de revisión. Desde este panorama, una práctica creativa vale menos por su apariencia

innovadora que por la solidez con la que articula propósito, reto, acompañamiento y mejora. Allí radica la diferencia entre una creatividad meramente escénica y una creatividad genuinamente formativa en educación superior.

Tabla 31. Indicadores de calidad en prácticas creativas universitarias.

Indicador	Pregunta de verificación	Evidencia de calidad
Alineación pedagógica	¿La práctica responde a resultados de aprendizaje definidos?	relación visible entre propósito, actividad y evaluación
Relevancia cognitiva	¿Exige análisis, diseño, juicio o transferencia?	operaciones intelectuales de nivel alto
Autenticidad	¿Trabaja con problemas, audiencias o contextos plausibles?	tarea situada y significativa
Andamiaje	¿Ofrece apoyos suficientes para una exigencia alta?	modelos, criterios, instancias parciales
Participación intelectual	¿El estudiante construye, decide y justifica?	producción propia y argumentada
Coherencia inclusiva	¿Reduce barreras y amplía formas de participación?	múltiples vías de acceso y expresión
Evidencia observable	¿El aprendizaje puede verse y valorarse?	productos, portafolios, informes, defensas
Revisión y mejora	¿Existe oportunidad de refinar el trabajo?	segundas versiones y retroalimentación

La construcción de indicadores protege a la creatividad de convertirse en una consigna vacía. Cuando el profesorado cuenta con criterios de observación, puede analizar con mayor precisión qué funcionó, qué

quedó débil y qué conviene ajustar en futuras iteraciones. Las prácticas creativas dejan entonces de depender únicamente de intuiciones o de impresiones subjetivas. Se vuelven objeto de reflexión pedagógica basada en evidencia, una condición decisiva para la mejora de la enseñanza universitaria.

Los indicadores de calidad favorecen conversación académica entre docentes. Permiten discutir prácticas desde dimensiones compartidas de análisis: alineación, reto, autenticidad, inclusión, evidencia, revisión. Esa conversación es especialmente valiosa para construir culturas institucionales de innovación con criterio. La OECD ha insistido en que las mejoras sostenibles en docencia se nutren de reflexión colaborativa, desarrollo profesional y uso de evidencia. Los indicadores ofrecen, en ese sentido, un lenguaje común para pensar la creatividad pedagógica sin banalizarla.

Tabla 32. Escala breve para autoevaluar una práctica creativa.

Dimensión	Nivel inicial	Nivel en desarrollo	Nivel consolidado
Propósito	objetivo difuso	objetivo claro, poco visible para estudiantes	propósito claro y explicitado
Reto cognitivo	tarea reproductiva	combina reproducción y elaboración	exige elaboración, juicio o diseño
Contexto	actividad descontextualizada	contexto parcial o artificial	situación auténtica o verosímil
Apoyos	consigna abierta sin mediación	algunos apoyos	andamiaje suficiente y gradual

Evaluación	criterio implícito	criterios parciales	criterios explícitos y congruentes
Inclusión	una sola vía de participación	cierta flexibilidad	múltiples vías con estándar común
Revisión	producto único	comentario final sin mejora	revisión iterativa con mejoras visibles

El criterio de calidad más exigente quizá sea este: una práctica creativa vale por la clase de pensamiento, producción y transformación que logra provocar. Cuando una experiencia universitaria moviliza comprensión profunda, compromiso sostenido, trabajo intelectual visible y capacidad de transferencia, la creatividad ha dejado de ser un adorno metodológico. Ha pasado a formar parte del corazón mismo del diseño pedagógico.

El cierre de este capítulo permite afirmar que el diseño de experiencias de aprendizaje creativas, en el contexto de la educación superior, exige comprenderse como una operación de alta complejidad pedagógica, curricular y ética. No basta con introducir variedad metodológica ni con sustituir esquemas expositivos por formatos participativos para afirmar que existe innovación significativa.

La creatividad adquiere densidad académica cuando organiza relaciones consistentes entre propósito formativo, experiencia de aprendizaje, mediaciones didácticas, evaluación y trayectorias de progresión. Vista desde esta lectura, la docencia universitaria se aproxima a una auténtica

arquitectura intelectual, en la que cada decisión metodológica transforma la manera en que el estudiantado se relaciona con el conocimiento, con su disciplina y con su propia formación (Laurillard, 2013).

Una primera conclusión de fondo radica en que la creatividad pedagógica no puede seguir siendo elucidada como atributo accesorio del profesorado o como rasgo de estilo individual. Los corpus contemporáneos de diseño insisten en que la calidad de la enseñanza depende menos del carisma metodológico aislado y más de la solidez con que se articula el entorno de aprendizaje. Laurillard (2013) plantea que enseñar exige pensar como diseñador, es decir, construir y revisar patrones pedagógicos con base en finalidades, interacciones y evidencia.

En una línea convergente, Wiggins y McTighe (2012) muestran que planificar con sentido requiere partir de comprensiones transferibles y de evidencias de aprendizaje esperadas. En consecuencia, la creatividad docente de calidad puede definirse como una forma reflexiva de estructurar experiencias intelectualmente fértiles y curricularmente coherentes.

Otra reflexión decisiva es que la creatividad solo se vuelve pedagógicamente relevante cuando se encuentra alineada con resultados de aprendizaje claros. Biggs (2014) ha mostrado que la alineación constructiva exige correspondencia entre lo que el currículo declara, lo que el profesorado propone y lo que finalmente se evalúa.

Esta tesis adquiere especial fuerza en escenarios universitarios donde abundan resultados redactados con verbos de alta complejidad —

analizar, argumentar, diseñar, resolver, evaluar—y, sin embargo, se mantienen prácticas metodológicas centradas en reproducción o aplicación rutinaria. En tales casos, la creatividad pierde profundidad porque no transforma el tipo de trabajo cognitivo que la experiencia exige. La innovación metodológica gana rigor cuando permite que el estudiante realice, durante el proceso formativo, aquello mismo que luego se espera valorar como aprendizaje.

Desde este ángulo, la principal fortaleza de una experiencia creativa no reside en su apariencia novedosa, ni en la espectacularidad de sus recursos, ni en la intensidad de su dinamismo superficial. La calidad se relaciona, más bien, con la profundidad del reto cognitivo que propone y con la manera en que ese reto logra movilizar comprensión, juicio, elaboración y transferencia.

La OECD (2022) ha insistido en que las prácticas más prometedoras para creatividad y pensamiento crítico son aquellas que ofrecen preguntas abiertas con restricciones intelectuales claras, favorecen exploración, exigen justificación y habilitan revisión. Ese hallazgo desplaza el debate desde el atractivo de la actividad hacia la densidad del aprendizaje que produce, una distinción central para la universidad contemporánea.

El capítulo permite concluir que la temporalidad del aprendizaje ocupa un lugar estructural dentro del diseño creativo. Las experiencias universitarias con mayor impacto rara vez funcionan como episodios aislados. Requieren secuencias, progresiones y momentos diferenciados

de activación, exploración, aplicación, contraste, revisión y transferencia.

La OECD (2025), al analizar la coherencia curricular y el problema de la sobrecarga, subraya que la calidad del currículo depende de la inteligibilidad de sus progresiones y del tiempo efectivo que ofrece para profundizar. En la práctica universitaria, ello significa que la creatividad emerja como una lógica de organización que permite a los estudiantes avanzar desde aproximaciones iniciales hacia desempeños más complejos y autónomos.

En clave metodológica, el análisis confirma la relevancia de organizar experiencias alrededor de problemas, casos, proyectos, dilemas, prototipos o escenarios de actuación plausibles. Merrill mostró que la enseñanza resulta más eficaz cuando el aprendizaje se estructura en torno a problemas del mundo real, activa conocimientos previos, ofrece demostraciones, habilita aplicación y culmina en integración. Shulman (2005), por su parte, explicó que las profesiones se forman a través de pedagogías distintivas que enseñan a pensar, actuar y proceder con integridad.

La articulación entre ambas miradas ofrece una conclusión valiosa: una metodología innovadora adquiere coherencia curricular cuando aproxima al estudiante a modos genuinos de razonamiento, intervención y producción propios de su campo disciplinar.

La creatividad pedagógica alcanza aquí una dimensión formativa más profunda, porque deja de ser recurso de variación y se convierte en vía de iniciación en prácticas académicas y profesionales significativas. Una

derivación importante de lo anterior consiste en reconocer que no toda innovación amplía de manera automática las oportunidades de aprendizaje. Algunas prácticas pueden mostrarse renovadoras en el plano técnico y, al mismo tiempo, introducir nuevas barreras, distribuir desigualmente la participación o favorecer solo a quienes ya poseen ciertos capitales culturales, discursivos o tecnológicos.

Las orientaciones de CAST sobre Diseño Universal para el Aprendizaje y las reflexiones actuales sobre calidad docente en la OECD recuerdan que una enseñanza de calidad desafía y garantiza condiciones razonables de acceso al desafío.

De ahí que la creatividad se aborde, en sentido pedagógico, como la capacidad para anticipar exclusiones, diversificar rutas de participación y sostener estándares exigentes con apoyos adecuados.

Esa observación permite formular una distinción especialmente útil: hacer accesible el aprendizaje no equivale a simplificarlo hasta vaciarlo de exigencia. El esquema UDL insiste en que la calidad del diseño depende de mantener metas desafiantes mientras se amplían las vías de compromiso, representación y expresión.

Esta precisión resulta crucial para la educación superior, donde con frecuencia se confunde flexibilidad con debilitamiento académico. Una práctica creativa de calidad no reduce el espesor del reto para facilitar la participación; rediseña mediaciones, tiempos, formatos y apoyos para que la participación pueda sostenerse con mayor justicia. La creatividad docente se revela aquí como inteligencia pedagógica orientada por la equidad.

Otra conclusión sustantiva se refiere al papel de la evaluación. Una experiencia creativa pierde buena parte de su potencia cuando se valora con instrumentos que solo premian memoria inmediata, obediencia procedimental o repetición formal.

La literatura sobre retroalimentación y evaluación formativa ha mostrado que el aprendizaje profundo requiere tareas, criterios y devoluciones capaces de hacer visible razonamiento, calidad de producción, capacidad de revisión y juicio. Sadler (1989) subrayó que el estudiante necesita reconocer qué cuenta como calidad y cómo cerrar la distancia entre su desempeño actual y el esperado.

Boud y Molloy (2013) agregaron que el *feedback* se oriente hacia la acción del estudiante. De este modo, la creatividad pedagógica exige creatividad evaluativa, entendida como capacidad para construir evidencias pertinentes y criterios intelectualmente significativos.

En estrecha relación con ello, la revisión emerge como uno de los rasgos más valiosos de las experiencias creativas de calidad. El aprendizaje universitario no se agota en la primera producción del estudiante. Diseñar, argumentar, resolver, comunicar o evaluar implica revisar versiones, comparar decisiones, incorporar retroalimentación y justificar mejoras.

Esta idea atraviesa tanto la evaluación formativa como la investigación contemporánea sobre creatividad, que entiende la originalidad valiosa como resultado de elaboración, refinamiento y criterio, no como ocurrencia instantánea. Una propuesta creativa madura cuando el estudiante puede volver sobre ella y elevar su calidad a la luz de

estándares y diálogo académico. En este punto, la creatividad aparece estrechamente vinculada con juicio, responsabilidad intelectual y trabajo sostenido.

El capítulo reafirma la importancia de la coherencia curricular como criterio rector de la innovación metodológica. Una asignatura innovadora no funciona como espacio aislado y desconectado del resto del programa. Teóricos como Barnett y Coate (2005) recordaron que el currículo universitario compromete dimensiones de conocimiento, acción y formación del sujeto; Priestley, Biesta y Robinson (2015) mostraron que la construcción curricular depende de la agencia docente situada y de su articulación con contextos más amplios.

Tales aportes permiten sostener que la creatividad adquiere fuerza cuando deja huella en la trayectoria del estudiante, dialoga con el perfil de egreso y se conecta con otras experiencias del plan de estudios. El valor de una práctica creativa no se agota en la impresión favorable que produce dentro de una sesión; se mide por su contribución a un itinerario formativo inteligible y acumulativo.

Esa lectura curricular abre una reflexión institucional de gran alcance. La mejora sostenida de la enseñanza universitaria no puede depender exclusivamente de esfuerzos individuales o de iniciativas esporádicas. La OECD ha destacado que la docencia de alta calidad requiere bases compartidas, desarrollo profesional continuo, colaboración entre docentes y espacios para el análisis colectivo de la práctica.

Laurillard (2013) insiste en la necesidad de construir conocimiento pedagógico compartido y patrones de diseño que puedan circular,

discutirse y mejorarse. En consecuencia, una política universitaria orientada a creatividad pedagógica necesita superar la lógica del docente aislado e instalar una cultura académica donde el diseño, la evaluación y la revisión del currículo formen parte del trabajo colegiado.

La cuestión tecnológica merece una consideración específica en estas reflexiones finales. La integración de plataformas, herramientas digitales, entornos híbridos e inteligencia artificial ha intensificado el discurso de la innovación, aunque, al mismo tiempo, ha multiplicado riesgos de superficialidad. Mishra y Koehler (2006) argumentaron que la tecnología solo adquiere valor educativo cuando se comprende en relación con la pedagogía y con el contenido disciplinar.

La advertencia reciente de la OECD sobre una posible "falsa maestría" asociada a usos acríticos de IA generativa refuerza esta postura: ciertos recursos pueden producir apariencia de desempeño sin comprensión auténtica cuando sustituyen procesos de análisis, planificación o juicio que el currículo necesita cultivar. Esta tensión devuelve centralidad al criterio pedagógico del diseño y obliga a interrogar permanentemente qué comprensión habilita una herramienta, qué barreras reduce y qué operaciones cognitivas reemplaza o fortalece.

La creatividad didáctica universitaria requiere una vigilancia reflexiva constante. Cada vez que se introduce una metodología, un recurso o una mediación novedosa, resulta necesario examinar qué propósito formativo persigue, qué tipo de actividad intelectual desencadena, qué evidencia producirá y qué lugar ocupará en la secuencia global del curso.

Estas preguntas funcionan como resguardo frente a dos riesgos opuestos: la fascinación por la novedad y la reproducción rutinaria de esquemas ya agotados. El profesorado universitario necesita moverse entre esas tensiones con un juicio informado por teoría, observación pedagógica y lectura crítica del currículo. En ese movimiento reside buena parte de la madurez profesional del diseño creativo.

Un hallazgo adicional de gran importancia radica en que las prácticas creativas de calidad fortalecen la agencia estudiantil. Cuando el diseño invita a decidir, justificar, construir, revisar y transferir, el estudiante ocupa un lugar mucho más activo en su formación. La literatura contemporánea sobre aprendizaje y currículo ha situado la agencia como componente central de experiencias formativas de calidad, mientras que los enfoques UDL insisten en la necesidad de ofrecer oportunidades de participación significativa.

A partir de ello, puede afirmarse que la creatividad pedagógica alcanza una de sus expresiones más fértiles cuando hace del estudiante un autor más consciente de sus decisiones, de sus procesos y de sus productos académicos. La calidad de la docencia universitaria no depende solo de lo que el profesor hace, implica además la clase de actividad intelectual que consigue suscitar en quienes aprenden.

Este capítulo deja una enseñanza especialmente transferible para la práctica: una experiencia creativa bien diseñada articula reto, andamiaje, sentido y evidencia. El reto asegura densidad intelectual; el andamiaje ofrece apoyo para sostener esa exigencia; el sentido conecta la tarea con

un propósito formativo reconocible; la evidencia permite valorar lo aprendido con criterios relevantes.

Esta arquitectura sintetiza buena parte de los encuadres teóricos y ofrece una pauta de diseño aplicable a distintas áreas del conocimiento. Allí donde una propuesta reúna estas condiciones, la creatividad deja de ser un gesto superficial y se convierte en una forma sólida de organizar el aprendizaje universitario.

Conviene subrayar que la creatividad universitaria de calidad mantiene una relación estrecha con la sobriedad curricular. La OECD ha advertido sobre los efectos de la sobrecarga en los currículos contemporáneos: exceso de contenidos, multiplicación de tareas y reducción del tiempo necesario para comprender con profundidad.

En ese escenario, diseñar creativamente exige seleccionar con criterio, dar foco a lo esencial y resistir la tentación de convertir la innovación en acumulación de actividades. Muchas veces, una experiencia concentrada, auténtica y bien acompañada produce más aprendizaje que una secuencia saturada de estímulos dispersos. La creatividad pedagógica madura se reconoce en esa capacidad de renunciar a lo accesorio para proteger el tiempo de pensar, discutir, producir y revisar con verdadero sentido formativo.

La siguiente tabla condensa los criterios más robustos que este capítulo propone para desentrañar la calidad de una experiencia de aprendizaje creativa.

Tabla 33. Criterios expuestos en el capítulo.

Criterio de cierre	Pregunta clave	Señal de alta calidad
Intencionalidad	¿Qué aprendizaje valioso organiza la experiencia?	propósito explícito y comprensible
Alineación	¿Actividad, resultado y evaluación se corresponden?	coherencia visible entre los tres componentes
Relevancia cognitiva	¿Qué trabajo intelectual exige la tarea?	análisis, diseño, juicio, resolución o transferencia
Autenticidad	¿La experiencia conecta con situaciones plausibles de uso?	contexto significativo, audiencia o problema verosímil
Inclusión	¿Existen múltiples vías de participación y expresión?	diversidad de accesos con estándar común
Evidencia	¿El aprendizaje puede observarse y argumentarse?	productos, portafolios, defensas o decisiones justificadas
Revisión	¿Hay oportunidad de mejorar a partir de criterios?	iteración, retroalimentación y nuevas versiones

4.5 Conclusiones del capítulo

Este capítulo confirma que diseñar experiencias de aprendizaje creativas representa crear condiciones para que los estudiantes piensen con mayor profundidad, relacionen saberes con situaciones significativas, hagan visible su comprensión y desarrollen capacidad de revisión. Esa meta exige más planificación, más conciencia curricular y más fineza metodológica, no menos.

La conclusión más amplia es que la creatividad pedagógica universitaria alcanza su mejor versión cuando se convierte en una forma de coherencia exigente entre fines y medios, innovación y currículo, producción y evaluación. Solo allí la creatividad pasa a formar parte del corazón del diseño docente. En ese punto reside su valor más profundo para una educación que aspira formar sujetos capaces de aprender a lo largo de la vida.

CAPÍTULO V

5 CREATIVIDAD, CALIDAD EDUCATIVA Y RESPONSABILIDAD DOCENTE

5.1 La creatividad dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad

El discurso sobre la garantía de calidad en la educación superior ha sido en gran medida enmarcado en una dicotomía que debería ser desmantelada, tanto dentro de la universidad como a través de la ley. Se dice que la calidad equivale a la estandarización, la creatividad se equipara a la espontaneidad, pero en los discursos actuales de política pública y en la legislación y literatura ecuatoriana, la creatividad se presenta más bien como una condición para que los sistemas de garantía generen ganancias reales (aparte de las meramente documentales) y como garantía de que la evaluación no se convierta en punitiva o simplemente en papeleo.

La creatividad tiene peso legal a nivel constitucional, el derecho del individuo a desarrollar su capacidad creativa (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 22), y el derecho a la educación, que se concibe no como agotado en la transmisión de información sobre el estado, sino en estimular el pensamiento crítico, la creación de arte, la iniciativa y el desarrollo de habilidades y capacidades para crear y trabajar (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 27).

Así, la creatividad no es una expectativa decorativa, es una dimensión de la intención constitucional de la educación, y cualquier estándar de calidad que la ignore estaría evaluando una educación incompleta

basada en lo que el propio Estado dice que es un propósito educativo. Este fundamento está relacionado con la autonomía responsable en la educación superior: salvaguarda la producción científica, tecnológica, cultural y artística, y junto con ella, el espacio para la libertad académica en la que la creatividad universitaria es posible (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 355).

Para decirlo más directamente, la garantía de calidad debe, para seguir siendo constitucionalmente legítima, poder coexistir con la autonomía responsable; y esa coexistencia ocurre cuando la evaluación ve y reconoce la capacidad institucional para innovar, investigar y crear, así como recompensar una contra otra o por la otra. Desde el punto de vista legal, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) es clara en la idea de calidad como una búsqueda continua y autorreflexiva de mejora y en la construcción conjunta de una cultura de calidad en el equilibrio entre la enseñanza, la investigación, la innovación y la conexión con la sociedad, de acuerdo con la relevancia e inclusión, la autonomía responsable, la producción de conocimiento y un diálogo de saberes (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010, art. 93).

Tal formulación no puede corresponder a la forma mecánica de calidad; si calidad significa búsqueda y pensamiento autocrítico, entonces requiere pensamiento creativo para el diagnóstico de problemas, para imaginar soluciones alternativas, para diseñar soluciones, en pilotar cambios o aprender de los resultados; y si calidad significa investigación e innovación, entonces la creatividad no solo es aceptable para la garantía, sino que es uno de sus motores. El sistema de garantía interinstitucional en sí mismo se basa en la autoevaluación permanente

(Ley Orgánica de Educación Superior, 2010, art. 94) y, además, vemos que la norma apunta a un criterio importante de cultura institucional, y el objetivo final es la calidad, no la acreditación (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010, art. 95).

Esto es crucial para explicar por qué la creatividad necesita ser incorporada en el tejido del sistema, donde el formalismo existe cuando la búsqueda de la acreditación es el objetivo; y la transformación educativa verificable es el fin en sí mismo cuando la búsqueda de la calidad es el objetivo. En un sentido de política de calidad, implica que la garantía no puede ser únicamente una revisión de evidencias, que puede servir como el impulso para la capacidad institucional de mejorar, y esa capacidad es la creatividad organizacional y pedagógica. El Modelo de Evaluación Externa de CACES (2023) ayuda a respaldar esta lectura, que se basa en la diversidad del sistema y la rendición de cuentas, y en el reconocimiento de otras formas de trabajo de calidad en el sistema, que se basa en tres dimensiones, en general, que subyacen al proceso que llaman, creatividad institucional, autoevaluación, pensamiento autorreflexivo y retroalimentación; mejora continua; y el papel central del estudiante en su desarrollo.

La autorreflexión y la autoevaluación no pueden ser meras listas de fortalezas y debilidades, el modelo en sí exige que las instituciones promuevan la participación de la comunidad universitaria en la reflexión y planificación, articulen prioridades y examinen la alineación de propósitos y recursos, y procesen datos para la toma de decisiones dirigidas hacia la garantía y mejora (CACES, 2023). Aquí viene una primera manifestación concreta de dónde reside la creatividad, en un

sistema de calidad, en el marco de la autoevaluación y en la inteligencia institucional en relación con la transformación de datos en decisiones; la creatividad es decodificar evidencia, detectar tendencias, investigar las causas y sugerir las transformaciones que no son meras visualizaciones. De la misma manera, el modelo busca proteger la garantía de calidad institucional como una serie de procesos y prácticas que conllevan al crecimiento efectivo y eficiente de las funciones sustantivas y las condiciones institucionales, todo con la finalidad de proporcionar servicios educativos consistentes y confiables en todas las instituciones de educación superior (CACES, 2023).

Por su parte, en el lenguaje común de la gestión educativa, esto significaría evolucionar y que la creatividad individual pase a ser institucionalizada, a través de políticas, procesos y recursos que hacen posible que la innovación ocurra de manera sistémica, responsable y evaluable. Incluso el modelo en sí incluye explícitamente la dimensión de investigación y desarrollo e innovación, reconociendo que la política de educación superior está destinada a mejorar los resultados de la investigación y la innovación y contribuir a resolver problemas sociales a través de la relevancia, y por lo tanto la producción a nivel académico contribuye al desarrollo o creación de conocimiento científico, tecnológico o artístico, incluso en marcos inter-, multi- o transdisciplinarios (CACES, 2023). Esta observación es relevante porque centra la creatividad en el trabajo universitario, de modo que la producción de conocimiento y la innovación no son añadidos, sino que se evalúan como valor agregado al control de calidad.

El desafío ahora es cómo no permitir que la garantía de calidad se convierta en una contramedida para la creatividad, también advierte la literatura local, en la literatura regional se advierte contra este riesgo porque cuando se basa en marcos académicos tradicionales que retienen estándares de comportamiento mientras reducen la flexibilidad y el cambio a requisitos menos que ideales para los cuales el sistema debe tener flexibilidad de rutas de aprendizaje, reduce la posibilidad de acomodar nuevas demandas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2024).

El mismo diagnóstico indica que los sistemas de garantía han tenido que innovar y cambiar para operar de manera efectiva y eficiente en entornos dinámicos (PNUD, 2024), y sin un equilibrio entre la responsabilidad y la mejora continua, los sistemas tienden a burocratizarse, reduciendo su impacto en los estudiantes y el aprendizaje (PNUD, 2024). Este argumento se articula en diálogo con una revisión sistemática reciente sobre políticas de garantía (2019–2023), que destaca la complejidad de las estrategias de respuesta, la importancia de abordar los cambios de demandas a lo largo del tiempo, involucrando a diferentes actores, así como la necesidad de mejorar la relevancia y la educación (Vilca Arana et al., 2024). En resumen, en los libros, los sistemas de calidad operan cuando es posible ver y cambiar; y la flexibilidad equivale a una capacidad creativa del sistema y las instituciones. Este concepto es particularmente relevante en la práctica docente, donde la creatividad no es solo para generar nuevas ideas, sino para poder aplicar realmente los estándares a la práctica pedagógica adecuada, para entornos reales en la práctica también: la revisión sistemática muestra que los logros académicos y la formación robusta requieren habilidad, arte, didáctica,

creatividad e imaginación, además de un buen uso de las TIC y una actualización continua; y que las instituciones deben complementar la autoevaluación interna (modelo educativo, carpeta pedagógica, plan de estudios) con la evaluación de garantía externa (Vilca Arana et al., 2024).

Aquí la creatividad sirve como "un puente" que conecta lo normativo y lo pedagógico donde el estándar no es la enseñanza; el docente crea experiencias para el aprendizaje a través de las cuales el estándar se hace real. Este puente también es evidente en la investigación regional que enfatiza la evaluación y su función como un proceso formativo más que punitivo, en América Latina y el Caribe se sugiere que las agencias aboguen no solo por una cultura de mejora continua, autoevaluación, acompañamiento y actualización de estándares, sino también adopten un liderazgo transformacional que esté abierto a innovaciones, para incluir la promoción de la evaluación como proceso formativo (UNESCO/IESALC y AECID, 2023).

Esta orientación es la fuerza decisiva para la creatividad. Si la evaluación se siente como una forma de castigo, tanto la institución como los docentes evitan experimentar; si la evaluación se convierte en aprendizaje institucional, la institución puede innovar con independencia moral. Por lo tanto, cuando se utiliza un sistema de garantía, la creatividad debe ser controlada en lugar de romantizada y debe estar sujeta a las reglas del juego para salvaguardarla; también debe haber criterios para distinguir su papel en la calidad. En otras palabras, un sistema saludable no sofoca la creatividad. En cambio, la dirige hacia

fines educativos y sociales. Evita que la innovación sea solo improvisación y evita que quede confinada e inmutable.

En el trabajo de esa misma época, se recordó que los sistemas de garantía se tratan de mejora continua e intentan reforzar programas e instituciones, centrándose en la capacidad de identificar fortalezas y aspectos a mejorar y desarrollar mecanismos para la mejora continua (Vizcaíno Figueroa, 2023). Ahora bien, en cuanto al segundo lugar, donde la creatividad existe y vive en el sistema educativo, en planes de mejoramiento que se convierten en acciones, es decir, verdaderos dispositivos de innovación educativa. La creatividad coloca los problemas en una lista, donde se identifican hipótesis de mejora, se diseñan intervenciones (curriculares, pedagógicas, de evaluación, de apoyo estudiantil), se establecen indicadores de aprendizaje y monitoreo, y por último se implementan en un proceso de interacción. La idea está bien evidenciada en los hallazgos de conocimiento y práctica institucional que es difícil que las culturas de calidad se materialicen cuando se abandonan las visiones de innovación, un estudio de calidad educativa con una visión de innovación, sostenibilidad y mejora de la calidad afirma que el desarrollo de la innovación no es posible sin metodologías e ideas innovadoras que contribuyan a la cultura de calidad y enfatizan la importancia de la responsabilidad y el aprendizaje de buenas prácticas de evaluación para esa cultura (Senú González et al., 2025).

Esta idea resuena con la idea central (creatividad, calidad educativa y responsabilidad docente) en el núcleo del capítulo que estás escribiendo: la responsabilidad docente, dentro de un marco de calidad, va más allá

de simplemente cumplir con el programa de estudios, construyendo condiciones pedagógicas propicias para un aprendizaje profundo mientras simultáneamente contribuye al aprendizaje institucional a través de evidencia compartida y reflexión. En el contexto ecuatoriano, la acreditación se ve de manera similar como la forma de mejorar la transparencia, la rendición de cuentas y la adaptabilidad del sistema; con un estudio de investigación reciente centrado en la acreditación en Ecuador, las responsabilidades de los evaluadores para la evaluación no solo deben ser verificar estándares, sino que deben involucrar un análisis reflexivo para ajustes continuos y mejora, que está orientado hacia la creación de un tipo de evaluación, para guiar la necesidad de relevancia y adaptación a los desafíos sociales y económicos (Enríquez y Estrella, 2025).

Simultáneamente, esta investigación se centra en el papel que juega la acreditación en la modernización de la infraestructura y nuevos modelos de pedagogía de maneras que fomenten la integración de la tecnología (Enríquez y Estrella, 2025), lo que a su vez, pedagógicamente permite la creatividad didáctica (metodologías activas, evaluación auténtica, aprendizaje híbrido, analítica de aprendizaje) siempre que los resultados de la enseñanza estén en consonancia con los resultados del aprendizaje y la inclusión. Enríquez y Estrella definen la acreditación con la relevancia social que le corresponde, y en ese sentido, proponen que las Instituciones de Educación Superior acreditadas faciliten la formación de profesionales con competencias de acuerdo con los requisitos mínimos. Explican, además, cómo la pandemia destacó la necesidad de sistemas resilientes y adaptativos, como los entornos virtuales de aprendizaje (Enríquez y Estrella, 2025).

Por último, en un sistema de educación superior de calidad, la creatividad es más que pedagogía (cómo enseño), es más un tema de relevancia (por qué y cómo) que se manifiesta a través de revisiones al currículo, proyectos de investigación relacionados e interacciones diseñadas con el entorno. Ahora, un tercer ámbito donde reside la creatividad dentro de la garantía es en la formulación del propio sistema de gestión de calidad interna: donde la literatura muestra sinergias entre la acreditación externa y los sistemas de gestión interna, complementariedades y beneficios entre su implementación conjunta para sus objetivos institucionales y de las partes interesadas, y la integración de los requisitos de acreditación dentro del sistema interno (Guerra Bretaña et al., 2022).

Este punto es particularmente útil para decir que la estandarización no destruirá la creatividad si se gestiona adecuadamente: Un buen sistema de gestión reduce la fricción organizacional (aclara procesos, roles, responsabilidades, monitoreo) y ahorra energía e innovación; lo que mata la creatividad no son los procesos sino el control burocrático sin buena gobernanza. Por lo tanto, la calidad de la creatividad no es menor sino lo suficientemente alta como para fomentar la creatividad, estándares claros en lo esencial (derechos, resultados de aprendizaje, integridad académica, inclusión) y la libertad para generar medios relevantes para que los docentes e instituciones los persigan.

Este equilibrio también se manifiesta en la perspectiva latinoamericana de la garantía: el diagnóstico regional enfatiza la colaboración, la adaptación a las tendencias emergentes, la inclusión de la tecnología y la necesidad de personal capacitado para realizar evaluaciones

rigurosas; también reconoce un impulso hacia la certificación de sistemas internos de garantía y el fomento de redes. En términos estrictamente legales, el horizonte de la legitimidad de la garantía en Ecuador se negocia en el respeto del sistema cumpliendo con el contrato constitucional de calidad y calidez mientras simultáneamente retiene la autonomía responsable; y en términos educativos, la efectividad de la garantía se enmarca a través del apoyo al aprendizaje (el del estudiante) y el aprendizaje organizacional (el de la institución).

Según esta perspectiva, la disertación sugiere que la creatividad en la garantía de calidad es una competencia institucional (y docente) con cuatro funciones: función hermenéutica (enmarcar críticamente los estándares por contexto y misión; no ser literalista en sus lecturas), función proyectiva (diseñar sustitutos para los objetivos, líneas de investigación curricular/pedagógica), función probativa (crear evidencia constructiva para el aprendizaje, relevancia e impacto, sin relegarlo todo a papeleo), y función ética (innova con responsabilidad social, inclusión y transparencia, consistente con la rendición de cuentas).

5.2 Evaluación formativa y procesos creativos.

La evaluación formativa en su sentido riguroso no es simplemente un momento después de clase o un mecanismo, sino más bien una racionalidad pedagógica que acompaña el aprendizaje en el momento, y por lo tanto una de las palancas más poderosas para abrir procesos creativos tanto a nivel del aula universitaria como a lo largo del desarrollo educativo en su conjunto. Este subtema es clave para la arquitectura de la garantía de calidad, y si la calidad representa un proceso iterativo y autorreflexivo de mejora, entonces la evaluación

formativa actúa como el micromecanismo (del aula y del programa) que retroalimenta una mejora continua con evidencia en el momento, para que la calidad no se convierta en un callejón sin salida de indicadores ex post o informes retrospectivos (LOES, 2010, art. 93).

Ahora, esta relación entre evaluación formativa y creatividad no solo sucede, se establece cuando la evaluación ya no es punitiva o solo sumativa, sino que es un ciclo de evidencia–interpretación–retroalimentación–revisión, donde el estudiante descubre sus criterios, toma una decisión, prueba las alternativas, comete un error sin ser castigado, y mejora sus productos basándose en información actual.

En términos constitucionales, esto no es una preferencia del docente, sino más bien la alineación con el objetivo educativo de desarrollar capacidades para crear y trabajar, estimulando el sentido crítico y la iniciativa (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 26), así como con respecto al desarrollo de la capacidad creativa (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 22). Basado en tales condiciones normativas, la evaluación formativa podría y debería entenderse como una afirmación pedagógica del derecho a poder aprender creativamente.

Si la educación es esencial para desarrollar personas que produzcan ideas y resuelvan desafíos, entonces la evaluación no puede simplemente verificar resultados finales, también necesita ser una red de apoyo en ambas direcciones, así como un camino potencial hacia la mejora que implícitamente requiere ideas alternativas, una comprensión de lo que funciona y lo que no. Un buen punto de partida para definir la evaluación formativa, consiste en actividades conjuntas entre docentes

y estudiantes, que generan información utilizable que puede ser usada para modificar actividades de enseñanza y aprendizaje; es decir, realizar una buena evaluación formativa no es simplemente calificar; se trata de permitir que se tomen decisiones pedagógicas en tiempo real.

Tal precisión permite describir los diferentes procesos creativos, porque la creatividad se revela no solo en la ideación original sino también en el potencial para mantener esas ideas en el tiempo, crear borradores, recibir retroalimentación, reevaluar suposiciones, proporcionar nuevas soluciones y comunicar los resultados. En otras palabras, la respuesta reflexiva de Griffin, recogida por Moreno y Ramírez, es particularmente iluminadora porque conecta la evaluación formativa con la creatividad: la prueba del aprendizaje cognitivo y afectivo se muestra a través de acciones observables como lo que la gente dice, escribe, crea (fabrica) o hace (ejecuta), mientras que el trabajo del maestro es diseñar métodos para obtener respuestas de los estudiantes que muestren su estado real de aprendizaje.

En consecuencia, la evaluación formativa deja de rastrear la mera reproducción de contenidos y comienza a evaluar procesos de concepción, definición, explicación y mejora, que son exactamente los parámetros que conforman el pensamiento crítico y creativo de cada persona. Si la evaluación sumativa toma precedencia, la creatividad se inhibe por razones estructurales, el estudiante ve alto riesgo y bajo margen para intentar y fallar, por lo que elige respuestas seguras, converge en un momento prematuro y no explora oportunidades. Así que, si la evaluación formativa se entiende bien, reordena la relación del estudiante con el error, no se trata de convertirlo en una falta, sino de

convertirlo en información. Y ese cambio está en el centro de los procesos creativos; crear es intentar y fallar y ajustar e intentar de nuevo. Este método se refuerza aún más en un nuevo artículo de revisión sistemática sobre evaluación formativa y retroalimentación, postulando que la evaluación debe tener lugar a lo largo del proceso educativo; que la evaluación formativa ofrece la oportunidad de identificación temprana de desafíos; y que la retroalimentación desarrolla mejores resultados para el aprendizaje, aunque hay confusión y dificultades de aplicación, por lo tanto, la formación del profesorado y las estrategias centradas en el estudiante deberán ser utilizadas como la estrella del proceso (Velásquez Díaz, 2024).

De manera similar, la evaluación formativa involucra a los estudiantes activamente para decidir lo que no saben; fomenta la reflexión, el pensamiento crítico y la evaluación individual de los logros; y es necesario comenzar desde el contexto de dificultad para desarrollar habilidades relevantes para el pensamiento crítico y la creatividad, a través de la autoevaluación y la coevaluación, y desarrollar la autorregulación a través de la metacognición (Velásquez Díaz, 2024). Fundado en el criterio del diseño didáctico, la evaluación formativa siempre debe enfatizar tareas con grados de independencia, libertad y criterios claros, de modo que en lugar de preguntar "defina tal concepto" se pregunte "proponga tres posibles soluciones normativas a un conflicto de derechos, justifique la más adecuada", luego se proceda con la retroalimentación y revisiones entre pares, y así sucesivamente; la evidencia no es la repetición, sino la razón y la originalidad responsable y la capacidad de mejorar.

Esta orientación también refleja una interpretación moderna del pensamiento creativo, en las últimas décadas esto se ha entendido como constructos teóricos que establecen hipótesis sobre el proceso de resolución de problemas a través de pruebas, revisiones, evaluaciones, puntuación e informes de resultados (Sanz Pajares, 2025). En estos casos la pedagogía es clara: la capacidad de medir creativamente requiere diseñar climas, tiempos y criterios; sin ellos, la creatividad sigue siendo una expectativa retórica. En América Latina y el Caribe especialmente, los datos reflejan lo contrario: el 53% de los estudiantes alcanzan al menos un nivel mínimo de pensamiento creativo en promedio, en comparación con el 78% en la OCDE, mientras que la región se encuentra en un nivel inferior, por lo tanto, hay una necesidad de cultivar una educación sistemática hacia la creatividad (Oubiña et al., 2024).

Este contexto regional está en línea con el llamado a las instituciones de educación superior a seguir patrones de evaluación formativa que reconstruyan las trayectorias del pensamiento creativo para no asumir que los estudiantes ya poseen estas habilidades consolidadas. El cambio es consistente con modelos que priorizan al estudiante como el centro y ponen un gran énfasis en la autorreflexión y la mejora continua como método de verificación institucional para la garantía de calidad (CACES, 2023). Si la mejora continua exige decisiones basadas en hechos, entonces la evaluación formativa se convierte en una fuente privilegiada de evidencia sobre el aprendizaje real, y no solo sobre el rendimiento al final del proceso. Mientras el modelo trate la investigación y la innovación como partes de las tareas evaluables, debe reconocer evaluaciones que desarrollen capacidades de ideación,

argumentación y producción, no solo la memorización mecánica (CACES, 2023).

La pregunta, entonces, no es si la evaluación formativa es adecuada para el aprendizaje, sino cómo se integra en los sistemas de calidad y la responsabilidad docente, pero sin diluirse en formalidades. La LOES, al argumentar que el sistema de aseguramiento se mantiene principalmente a través de la autoevaluación permanente (LOES, 2010, art. 94) y también al recordar que el objetivo final es la calidad y, por diseño, la calidad no es acreditación (LOES, 2010, art. 95), facilita un marco de cómo la evaluación formativa tradicional en el aula puede servir como un aspecto estructural de la autoevaluación institucional, mediante el cual la institución aprende de sus prácticas evaluativas, redacta evidencia de lo que ha logrado, identifica brechas y se reimagina a través del currículo, las metodologías y el apoyo estudiantil. En esta línea de ideas, las prácticas rigurosas de aseguramiento de la calidad en educación superior indican, por ejemplo, que la retroalimentación continua facilita la mejora de los instrumentos y que los resultados de la evaluación pueden producir pasos de acción curricular macro, meso o micro e incluso transformaciones o propuestas para nuevas oportunidades de carrera (Vizcaíno Figueroa, 2023).

La investigación sobre acreditación en este campo ecuatoriano sostiene que la evaluación no es solamente un caso de verificación de requisitos, sino que se caracteriza por ser un ejercicio de análisis reflexivo que puede generar refinamientos y mejoras continuas, promoviendo la evaluación formativa para asegurar la relevancia y adaptación a los desafíos sociales y económicos (Enríquez y Estrella, 2025).

5.3 Ética docente e innovación pedagógica

Hoy en día (en el marco de la tecnología) la educación superior no es solo un cambio metodológico o una tendencia instrumental solo hacia la eficiencia; es, más que nada, una elección profesional que influye en los derechos, el curso de la vida, la justicia educativa y su legitimidad está mediada por una poderosa base ética y una deontología docente activa. Esto no es un gesto moral; es una consecuencia natural del orden legal ecuatoriano y del enfoque contemporáneo de la garantía de calidad. Desde una perspectiva constitucional, la educación es un derecho que debe dirigirse hacia el desarrollo de la capacidad de crear y trabajar, y la inculcación del pensamiento crítico y la iniciativa (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 27).

Al mismo tiempo, la educación superior tiene como objetivo la formación con una visión científica y humanística, la investigación científica y tecnológica, y la innovación y difusión del conocimiento, para construir soluciones a los problemas del país (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 350). Si la innovación es un objetivo constitucional, entonces no es opcional; pero si la innovación afecta el derecho al aprendizaje, entonces debe ser responsable, explicable y justa.

El primer puente sobre la ética docente es, por lo tanto: la innovación pedagógica es valiosa en términos de formación, relevancia y valoración de la dignidad y los derechos de los estudiantes, no la novedad. Esta orientación también se manifiesta en la LOES, que se refiere a la calidad como un esfuerzo continuo y autorreflexivo por la mejora y la construcción de una cultura de calidad, a través de la enseñanza, la

investigación y la innovación y el vínculo, bajo la guía de la relevancia, la inclusión y la autonomía responsable (LOES, 2010, art. 93).

La innovación pedagógica sin una autorreflexión, respaldada por evidencia y con iteraciones, puede degenerar en una imitación ad hoc o, peor aún, en una demostración de innovación; por el contrario, la innovación pedagógica ética se integra en el ciclo de calidad como una práctica valiosa, replicable y socialmente ética que refleja el enfoque centrado en el estudiante y las características de mejora continua de la calidad discutidas por modelos evaluativos externos (CACES, 2023). Es decir, como criterio de calidad, la ética docente puede orientar la innovación hacia un aprendizaje crítico, significativo y de decisiones transparentes, evitando que la innovación tecnológica reemplace el juicio profesional. Esta es una advertencia que se vuelve aún más urgente para nosotros con la explosión de la IA generativa, ya que ha transformado significativamente la práctica docente en áreas como la planificación, el diseño de materiales, la evaluación y la retroalimentación.

En un estudio cualitativo de docentes de educación superior en Ecuador, Macías Galeas y González Arias encuentran que la IA se está utilizando como asistente para estructurar y redactar programas de clase para los docentes, resultando en el uso de esta herramienta para ahorrar tiempo (Macías Galeas y González Arias, 2025), pero existen riesgos de dependencia, pérdida de originalidad, pérdida de autoría pedagógica, transparencia y honestidad académica (Macías Galeas y González Arias, 2025).

Encuentro que el punto más sensible desde la ética docente y las implicaciones para los estudiantes con respecto a la IA no es si la usarán o no, sino cómo la usarán. La investigación destaca el uso excesivo de la IA sin un ajuste o revisión cuidadosa, difuminando el papel del docente en la verificación de contenido y llama a declarar y no declarar cuando un algoritmo generó parte del contenido (Macías Galeas y González Arias, 2025).

Pero la innovación pedagógica, entonces, requiere una ética de autoría y mediación: el docente no puede delegar completamente su toma de decisiones curriculares y, por lo tanto, devaluar la calidad y la responsabilidad profesional, debido al acto educativo despersonalizado sin contexto. Relacionado está el llamado del artículo a la precaución con respecto a la automatización acrítica que relega al docente a un mero operador del sistema, planteando cuestiones de autoría, integridad y justicia educativa; además, afirma que utilizar la IA sin intervención humana no es innovación, sino automatización sin significado pedagógico y que reduce la importancia de la reflexión crítica, la sensibilidad contextual y la verificación didáctica (Macías Galeas y González Arias, 2025).

Esta diferencia es importante para un capítulo que trata sobre creatividad, calidad y la responsabilidad de la instrucción, la innovación pedagógica ética nunca debe reemplazar la calidad del trabajo, pero puede mejorarlo continuamente, si hay una mediación crítica necesaria, transparencia y responsabilidad ante la academia. Por ende, el debate actual ya no puede quedar confinado a la ética del individuo (depende del docente), sino que requiere avanzar hacia una gobernanza

institucional y reglas claras de práctica de la innovación. Un ejemplo de esto se encuentra en la "Política para el uso de inteligencia artificial (IA) en la comunidad educativa" de UISEK (septiembre de 2025), donde la IA utilizada en la educación superior se define como tecnologías que automatizan, personalizan y ajustan operaciones como la IA generativa en apoyo de la enseñanza, la investigación y el aprendizaje, con énfasis en las necesidades de los individuos y la necesidad de que la IA se desarrolle de manera responsable, ética, no discriminatoria, justa, transparente y verificable, no sin monitoreo y evaluación de impactos (UISEK, 2025).

Además de legitimar el uso de la IA, sin embargo, impone un sistema de valores y salvaguardas sobre la IA: consiste en principios éticos fundamentales como la honestidad académica; los usos de la IA deben ser transparentes, citados y abiertos; responsabilidad - (evitar el plagio, noticias falsas, mal uso, manipulación), y/o respeto, no discriminación - (prevención de sesgos); transparencia - (herramientas explicables, auditables, particularmente en el proceso de evaluación); y colaboración tecnológica - (facilitando el aprendizaje colaborativo, experiencias inclusivas y sociales, sin reemplazar la necesidad de interacción humana) – la interacción humana es crítica para el éxito de tales procesos (UISEK, 2025).

No menos desde el punto de vista de la calidad educativa, este tipo de política es prueba de cómo la innovación pedagógica se institucionaliza éticamente como una actividad institucionalizadora, en lugar de dejar que la tecnología simplemente reaccione a una variedad de situaciones informales, sino de crear una arquitectura normativa que haga

compatibles las aplicaciones de IA con la integridad académica, la justicia evaluativa y la protección de datos. Esta demanda de marcos resilientes se refleja bien en la literatura sobre tecnologías emergentes. Vasco-Delgado y asociados discuten cinco ejes éticos (privacidad de datos, sesgos algorítmicos, gobernanza institucional, vigilancia digital y diseño ético participativo) que aparecen en su artículo de revisión y señalan una tendencia preocupante en la dirección de la normalización impulsada por la deseabilidad/sostenibilidad de prácticas que erosionan la autonomía, la equidad y la privacidad de la condición humana.

Sugieren un enfoque más robusto de la ética por diseño, consentimiento progresivo y evaluación participativa como formas de resistir la tendencia, afirmando que es la ética para el diseño e implementación de la tecnología misma la que debería tener un impacto en la etapa inicial y no el marco ético al final (Vasco-Delgado et al., 2025). Este argumento se aplica igualmente a la innovación pedagógica: si una universidad desarrolla tecnología de vigilancia, sistemas de supervisión, sistemas predictivos o evaluación automática sin ética en el estado original de las cosas, podría convertirse en otro tipo de vigilancia académica, podría exponer a algunas personas, como estudiantes, pero aún más al punto en que la educación podría degenerar en vigilancia/exclusión, reproduciendo ciertos sesgos o poblaciones marginadas, y ninguna buena intención cubrirá las buenas intenciones detrás de ello. La revisión también insiste en que existen brechas de políticas internas (políticas poco claras sobre el tratamiento de datos, auditorías de sistemas algorítmicos, plataformas externas, derechos digitales), por lo tanto, se necesitarán comités de ética digital, protocolos y capacitación del personal para docentes y administradores porque la buena

gobernanza no se basa únicamente en normas escritas, también se basa en una cultura institucional consciente de las consideraciones éticas y mecanismos operativos que sean sostenibles (Vasco-Delgado et al., 2025).

De manera similar, Martínez Molina enfatiza la necesidad de marcos éticos sólidos en la intersección de la ética, la IA y la investigación educativa, ya que los problemas éticos son planteados por los riesgos de privacidad de los datos de los estudiantes y el potencial de aumentar las diferencias; y que el despliegue responsable y equitativo de tales políticas también requiere una asociación entre educadores, diseñadores y tomadores de decisiones, como se describe en su (Martínez Molina, 2024). Esta visión sirve para apoyar un problema normativo y pedagógico: la innovación tecnológica no es solo una 'herramienta'; es una política, transformando las relaciones pedagógicas, y solo puede introducirse cuando se funda conjuntamente. Pero la ética docente no es solo tecnología, es deontología profesional, integridad en la evaluación, equidad en la contratación y honestidad en la investigación.

En este sentido, el artículo de Estrada, Rodríguez y Negrón sostiene que la enseñanza y la investigación científica son un acto ético y una instancia de deontología académica y comportamiento ético que no tiene una ética profesional sólida y una deontología académica rigurosa que socava el significado de la institución, afectando si se produce o no conocimiento y si se distribuye equitativamente, y por lo tanto, abogan por una cultura institucional que defienda la responsabilidad, la transparencia, la justicia, la equidad y un interés por el bien común, en parte, una experiencia de formación ética continua, así como políticas

institucionales que aseguren la integridad académica (Estrada et al., 2025).

Prácticamente para la universidad, esta reflexión es instrumental; la innovación instruccional típicamente involucra nuevos sistemas de evaluación, verificación y compartición, y sin pautas éticas, esas innovaciones a menudo pueden convertirse en vehículos para el plagio, la autoría falsa o conflictos de interés que comprometen la autoridad social de la universidad, mientras que la confianza se convierte en un capital institucional en ausencia de calidad, cuya legitimidad se ve disminuida (Estrada et al., 2025).

La calidad de la educación no solo es buena en lo que hacemos; también es una cuestión de confianza pública en los educadores. Así, la ética docente tiene una contraparte estructural: protocolos, estándares y criterios que previenen la arbitrariedad y promueven la equidad. Valencia Rincón y Bernal Blandón (2024) argumentan además, con referencia a la deontología docente en los comités de evaluación y promoción, que cuando la estandarización y la consistencia están ausentes, puede dejar la subjetividad de las evaluaciones abierta o las interpretaciones individuales pueden tomar su lugar, lo que tiene consecuencias para la equidad y para la calidad y equidad de las decisiones, y que la transparencia y efectividad de este proceso requiere que se promuevan procedimientos claros.

En resumen, la ética docente y la innovación pedagógica se presentan como cuatro tesis que deberían guiar no solo la práctica sino también los sistemas de calidad en la educación superior: (1) tesis de legitimidad: la

innovación pedagógica se legitima por su contribución a los objetivos constitucionales (educación, investigación, innovación para resolver los problemas del país) y por su respeto al derecho a una educación de calidad; (2) tesis de deontología: la innovación debe ser administrada por criterios y protocolos claros para la evaluación, asegurando así la equidad y evitando la subjetividad, porque sin una estandarización mínima, la evaluación es arbitraria y socava la equidad; (3) tesis de ética por diseño: toda integración tecnológica debe incluir privacidad, transparencia, no discriminación, gobernanza y participación desde el principio, porque la ética no es un añadido posterior a la innovación; (4) tesis de integridad académica: la innovación —particularmente con IA— debe proteger la autoría, la originalidad, la citación y luchar contra el plagio y la desinformación a través de políticas y comités, y con capacitación continua, para que la eficacia no usurpe la deliberación pedagógica (UISEK, 2025; Macías Galeas y González Arias, 2025).

5.4 Conclusiones del capítulo

En última instancia, en la dimensión de aseguramiento de la calidad, estas tesis se ponen en uso operativo en la autoevaluación institucional: la universidad necesita probar críticamente no solo qué innovaciones adopta sino qué ética, con qué evidencia de aprendizaje, con qué impactos en la equidad y con qué mecanismos se implementan para la transparencia y la protección de datos. Esto es compatible con la LOES en que entiende la calidad como un proceso en el que ambas partes reflexionan y buscan la mejora (LOES, 2010, art. 93), y adopta un enfoque de modelo de evaluación externa, que pone la autorreflexión y la mejora continua (CACES, 2023). En este sentido, la ética docente

deja de ser sobre el significado de ser bueno y se convierte en una competencia profesional verificable, por tanto, la capacidad de diseñar innovaciones pedagógicas basadas en la equidad evaluativa, la integridad académica, la transparencia y el respeto por los derechos, es también la capacidad institucional para sostener esas innovaciones a través de políticas, capacitación, comités de ética, protocolos y una cultura de integridad. Si tu capítulo es un intento de expresar creatividad, calidad y responsabilidad docente, entonces aquí el punto es: la herramienta de la creatividad docente es la innovación pedagógica hoy, pero solo cuando estamos gobernados por la ética profesional y las instituciones que entienden que la tecnología puede optimizar procesos sí, pero nunca reemplazará la deliberación humana que hace que la educación sea tanto formativa como justa y responsable para la sociedad (Estrada et al., 2025; UISEK, 2025).

CAPÍTULO VI

6 MARCO JURÍDICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

6.1 Derechos y deberes del docente

Bajo el orden legal ecuatoriano, la práctica docente universitaria se configura como el tema académico de interés público fundado en una coincidencia entre derechos habilitantes y obligaciones exigibles, los primeros aseguran la independencia intelectual, la dignidad profesional y las condiciones materiales mínimas tanto para la enseñanza como para la investigación; mientras que las segundas sirven para condicionar la libertad hacia la calidad de la profesión docente, la ética, la responsabilidad social y la protección efectiva de los derechos dentro y fuera del aula. Este binomio no es retórico: emana directamente de la Constitución de la República del Ecuador y se concreta normativamente en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).

A nivel constitucional, la educación es un derecho de por vida y un deber inexcusable del Estado (Constitución de la República del Ecuador, art. 26), y tiene una orientación teleológica definida: estar centrada en el ser humano, el respeto a los derechos humanos, la democracia, la interculturalidad y los requisitos de calidad y calidez, pero también promueve el pensamiento crítico y la formación de habilidades para la creación y el trabajo (Constitución de la República del Ecuador, art. 27).

Junto a esto surge una regla axial para analizar el estatus del docente: la educación es una respuesta a los intereses públicos y no puede estar subordinada al interés individual o corporativo (Constitución de la

República del Ecuador, art. 28), y en la educación superior, el Estado garantiza la libertad de enseñanza y, expresamente, la libertad de cátedra (Constitución de la República del Ecuador, art. 29). Las disposiciones anteriores constituyen un marco de legitimidad para la actividad docente universitaria: el profesorado no lo hace por concesión graciosa de la institución, sino que actúa como sujeto de derechos en el sistema, su acción se justifica porque la educación superior es un aspecto de interés general.

Por lo tanto, la Constitución es amplia en cuanto al régimen del buen vivir, por lo que, obligatoriamente impone al Estado la tarea de garantizar la estabilidad y actualización, la formación continua en todos los niveles del personal docente, así como el mejoramiento pedagógico y académico, además de una remuneración digna basada en la profesionalización, el desempeño y los méritos; y ordena que la ley regule la carrera y escalafón y un sistema nacional de evaluación del desempeño (Constitución de la República del Ecuador, art. 349). Esto tiene un efecto interpretativo significativo; la calidad no puede ser impuesta al docente, pero al mismo tiempo garantizar las condiciones de estabilidad, actualización y evaluación orientadas técnicamente hacia la mejora, considerando que la evaluación ofrecida por la constitución (Constitución de la República del Ecuador, art. 349) debe ser vista como una herramienta de calidad y nunca como un medio de precarización.

En el ámbito de la educación superior, la misión del sistema está establecida en la Constitución: la formación académica y profesional con una visión científica y humanística; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción y difusión del conocimiento y las

culturas; y la construcción de soluciones a los problemas del país (Constitución de la República del Ecuador, art. 350). También exige que el clásico sistema formule junto con el sistema nacional de educación y el Plan Nacional de Desarrollo, sometiéndolo a principios que afectan directamente la enseñanza, la autonomía responsable, el cogobierno, la igualdad de oportunidades, la calidad educativa, la pertinencia, la integridad y la autodeterminación para la generación de pensamiento crítico y de conocimiento (Constitución de la República del Ecuador, art. 351).

En consecuencia, el docente no es el mero dispensador de contenido, sino un actor sustantivo de la producción social del conocimiento y la autonomía responsable, en un marco constitucionalmente válido basado en la educación, la investigación y la innovación. El párrafo final de la Constitución reconoce la autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica de las universidades y escuelas politécnicas, que se interpreta de manera solidaria y responsable, especificando que esta autonomía asegura la libertad académica y la búsqueda libre de la verdad, además de la auto gobernanza y gestión; también advierte que la autonomía no está exenta de supervisión, responsabilidad social, rendición de cuentas y participación en la planificación nacional (Constitución de la República del Ecuador, art. 355). Esta disposición constitucional es crucial para entender por qué los derechos de los docentes en el Ecuador están protegidos con mayor fuerza, y es porque la libertad académica y la búsqueda de la verdad (Constitución de la República del Ecuador, art. 355), requieren docentes con garantías efectivas contra interferencias indebidas; pero también explica cómo los deberes docentes son legalmente exigibles por ley: porque es la

institución social del sistema, no un enclave privado bajo una regla de responsabilidad pública.

La LOES luego desarrolla los derechos específicos de los docentes e investigadores en las instituciones de educación superior, y establece un catálogo de deberes correlativos. Primero, la LOES promueve esta dimensión humanística, intercultural y científica de la educación superior como los derechos de los individuos y un bien público de la sociedad, dejando claro que responde al interés público y no a imperativos individuales o corporativos (LOES, art. 3); en este contexto, la disposición también funciona como regla de interpretación para los derechos y deberes del docente, cada prerrogativa profesional se justifica por su contribución a un bien público, y cada deber académico se justifica por la misma razón.

La mayoría de las veces, el artículo que se centra en las garantías docentes en la LOES es el que define los "Derechos de los profesores e investigadores" (LOES, art. 6). Este es el derecho a involucrarse con la enseñanza y la investigación y, como derecho estructural, el ejercicio bajo la más amplia libertad de la libertad de restricciones religiosas, políticas, partidistas, culturales o de cualquier otro tipo (LOES, art. 6, lit. a). Con valor legal-pedagógico, este derecho fundamental no solo protege al docente: protege a la universidad como un sitio de conocimiento crítico y asegura que la enseñanza no pueda ser mera replicación de dogmas o adoctrinamiento institucional; garantiza que cumpla con el principio constitucional de libertad en la educación superior (Constitución de la República del Ecuador, art. 29) y la

autonomía como garante de la práctica académica libre y la búsqueda de la verdad (Constitución de la República del Ecuador, art. 355).

Para que la libertad de enseñanza sea real, el marco legal reconoce el derecho a tener las condiciones necesarias para el ejercicio de la actividad académica (LOES, art. 6, lit. b). Este punto es extremadamente importante y fundamental en el departamento de calidad: no habría gran enseñanza sin infraestructura, acceso a bibliografía y bases de datos relevantes, entornos seguros y saludables, tiempos razonables para preparar y evaluar pruebas, y cargas de trabajo que se ajusten al contexto de investigación y extensión; por lo tanto, cuando una institución no cuenta con tal condición, no solo viola el derecho de su docente (LOES, art. 6, lit. b). b) pero también puede afectar indirectamente el derecho a una educación de calidad, que la Constitución exige como una característica del sistema educativo (Constitución de la República del Ecuador, art. 27).

En tercer lugar, la LOES garantiza el derecho a acceder a la carrera de profesor e investigador y a cargos directivos con estabilidad, promoción, movilidad y jubilación, basándose en el mérito académico, la calidad de la enseñanza, la producción investigativa, la creación artística y la mejora continua, sin discriminación, y con la posibilidad de acciones afirmativas (LOES, art. 6, lit. c). Esta norma establece, en la educación superior, la obligación constitucional respecto a la estabilidad, actualización y evaluación del personal docente (Constitución de la República del Ecuador, art. 349), así como refuerza el principio de igualdad de oportunidades en el sistema (Constitución de la República del Ecuador, art. 351); cuando la carrera académica se somete a lógicas

no académicas, se socava la libertad intelectual, porque el docente puede verse motivado a alterar su pensamiento e investigación para intereses de poder.

Además, la LOES reconoce el derecho de los docentes a participar en el sistema de evaluación institucional (LOES, art. 6, lit. d), así como el derecho a elegir y ser elegido para representaciones docentes e integrar cogobierno (LOES, art. 6, lit. e), lo cual se alinea directamente con el principio constitucional de cogobierno (Constitución de la República del Ecuador, art. 351) así como con la idea de autonomía responsable: la universidad se gobierna a sí misma, pero debe hacerlo con participación deliberativa de sus órganos y con rendición de cuentas (Constitución de la República del Ecuador, art. 355).

Este derecho implica que los docentes hacen más que solo enseñar e investigar, también coproduce normas, políticas y decisiones institucionales que afectan la calidad, la pertinencia, las condiciones laborales y las garantías estudiantiles. Igualmente, la LOES reconoce el derecho a la capacitación profesional periódica en relación tanto con la formación profesional como con la materia impartida, para fomentar la mejora académica y pedagógica (LOES, art. 6, lit. h), lo cual está alineado con la obligación constitucional de formación continua y mejora pedagógica (Constitución de la República del Ecuador, art. 349).

Desde la perspectiva de la política universitaria, este derecho no debe interpretarse como un beneficio discrecional, sino que constituye una condición estructural del principio de calidad, porque la actualización pedagógica, disciplinaria y didáctica es necesaria para asegurar una

enseñanza basada en evidencia que sea pertinente y vinculada al avance del conocimiento. Finalmente, la LOES consagra el derecho a la libertad de asociación (LOES, art. 6, lit. i), que se articula institucionalmente con garantías para las organizaciones sindicales (LOES, art. 68), lo cual es relevante en la vida académica. La asociación fortalece la deliberación profesional, la defensa de condiciones laborales dignas y la creación de comunidades epistémicas (redes de investigación, grupos de innovación pedagógica), esenciales para cumplir con la misión del sistema de educación superior (Constitución de la República del Ecuador, art. 350).

Una lectura madura del marco legal, sin embargo, requeriría que estos derechos no se traten como privilegios corporativos sino como garantías funcionales al interés público. El legislador delimita claramente una lista explícita de deberes para docentes e investigadores (LOES, art. 6.1), que constituyen un estándar mínimo de conducta profesional requerida. El primer deber se relaciona con el cumplimiento de actividades de docencia, investigación y vinculación de acuerdo con estándares de calidad y con las normativas de los órganos rectores del sistema y de la propia institución (LOES, art. 6.1, lit. a).

Tales deberes reflejan el diseño sustantivo de la educación superior, misma que no se agota solo en la interacción en el aula de clase; sino que también incluye la investigación y la vinculación con la sociedad como funciones integradas y coherentes con el propósito constitucional del sistema (Constitución de la República del Ecuador, art. 350). Pedagógicamente, esto requiere que el docente sostenga una enseñanza que esté arraigada en la academia, que busque constantemente la planificación, evaluación, metodologías activas y fundamentadas en

evidencia científica, cultural o profesional; también lo compromete a no separar la enseñanza de la investigación (formas de investigación formativa, actualización disciplinaria o participación en proyectos) ni de la responsabilidad social (vinculación pertinente a necesidades territoriales).

De crucial importancia, el segundo deber es ejercer el derecho a la libertad académica de acuerdo con los derechos y garantías constitucionales y legales del sistema y de la propia institución (LOES, art. 6.1, lit. b). Aquí se despeja un equívoco frecuente: la libertad de cátedra (Constitución de la República del Ecuador, art. 29) y su protección reforzada en la LOES (LOES, art. 6, lit. a) no habilitan el abuso del poder pedagógico, el maltrato, la discriminación o la imposición ideológica; al contrario, el propio marco constitucional obliga a que la educación se desarrolle en respeto a derechos humanos y en un marco democrático e incluyente (Constitución de la República del Ecuador, art. 27), y a que responda al interés público (Constitución de la República del Ecuador, art. 28). Por tanto, el deber de respeto opera como límite material y como exigencia ética: el docente debe construir condiciones de deliberación plural y de evaluación justa, evitando cualquier forma de imposición religiosa o político-partidista, justamente aquello que la LOES prohíbe como restricción indebida a la cátedra (LOES, art. 6, lit. a).

El tercer deber es promover los derechos consagrados en la Constitución y las leyes vigentes (LOES, art. 6.1, lit. c). Este deber es más importante en la educación universitaria, ya que el aula es una institución en miniatura donde los derechos son cotidianos: igualdad, no

discriminación, integridad personal, libertad de expresión académica, acceso a recursos, debido proceso académico en la evaluación, entre otros. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción y mantenimiento del país de acuerdo con la Constitución (Constitución de la República del Ecuador, art. 27) y, en consecuencia, el derecho a la educación va más allá de la sola transmisión de conocimientos disciplinarios; es decir, ayuda a preparar a los ciudadanos para entender y ejercer derechos, y hacerlo de manera informada y responsable, reflejando comportamientos pedagógicos de dignidad, pluralismo y paz.

El cuarto deber incluye el mantenimiento de una formación y educación continua, actualizaciones regulares a la cátedra y el principio de calidad (LOES, art. 6.1, lit. d). Este deber es el correlativo directo del derecho a la formación periódica (LOES, art. 6, lit. h) y el mandato constitucional de educación continua y formación docente con el propósito de mejorar todo el sistema educativo (Constitución de la República del Ecuador, art. 349); no en el frente académico, una actualización no es opcional, porque el conocimiento es dinámico, y la relevancia (Constitución de la República del Ecuador, art. 351) necesita enseñanza vinculada con el progreso científico, la reforma normativa y las controversias actuales.

Además, institucionalmente, la LOES apoya esta noción a través de principios del sistema, como calidad, relevancia, transparencia, responsabilidad y participación (LOES, art. 12); y al especificar además que la autonomía responsable consiste en la independencia para tener libertad de enseñanza e investigación (LOES, art. 18, lit. a) lo que requiere docentes reflexivos y activos, no repetidores de contenido. El

trabajo en el quinto deber será evaluado periódicamente: habrá procesos de evaluación periódica (LOES, art. 6.1, lit. e) y debe interpretarse sistemáticamente de acuerdo con dos bloques normativos - (i) la Constitución requiere la creación de un sistema de evaluación nacional del desempeño de los docentes (Constitución de la República del Ecuador, art. 349); y (ii) la LOES reconoce el derecho del docente a participar en el sistema de evaluación institucional (LOES, art. 6, lit. d). Este camino dual (deber de evaluar y derecho a ser parte del estudio) garantiza legitimidad: la evaluación también es técnica, transparente, aplicable y respeta el debido proceso académico, porque de lo contrario se convierte en un mecanismo de control y, por lo tanto, incompatible con la libertad académica protegida por la autonomía (Constitución de la República del Ecuador, art. 355).

La LOES construye el principio de libertad de enseñanza en instituciones de educación superior y escuelas politécnicas como institución y práctica para impartir contenido con los enfoques pedagógicos y los instrumentos que los docentes tienen en interés de la autonomía responsable (LOES, art. 146); la evaluación legítima, por lo tanto, no puede sancionar la diversidad metodológica razonable ni castigar enfoques académicos críticos, sino que debe medir resultados, relevancia, integridad, condiciones de aprendizaje y cumplimiento de estándares de calidad. La sexta obligación es cumplir con las leyes vigentes y el código interno de la Organización de Educación Superior (LOES, art. 6.1, lit. f).

Este deber, refractado constitucionalmente, complementa la certeza legal y la coherencia institucional: si consideramos que la universidad

es autónoma, la autonomía se ejerce en sus propias normas (como se mencionó anteriormente), pero siempre dentro de los límites de la Constitución y la ley; por lo tanto, la autonomía es solidaria y responsable y no debe estar exenta de supervisión o responsabilidad social (Constitución de la República del Ecuador, art. 355).

El cumplimiento normativo también considera otras dimensiones a fines a la academia, como, por ejemplo, laborales y de carrera. La LOES establece su propio régimen para el personal académico en instituciones públicas, y para las instituciones privadas se dan reglas, por ejemplo, respecto a ingreso, promoción, estabilidad, evaluación, mejora y jubilación (LOES, art. 70), de modo que obedecer las normas internas no equivale a renunciar a derechos y garantías, y que uno debe actuar como un instrumento de control de carrera y calidad de cuidado, que de manera efectiva debe proteger tanto al docente (estabilidad, profesionalización y evaluación con debido proceso) como al estudiante (calidad y entornos libres de violencia).

Finalmente, el derecho del docente universitario es abundante y el docente en Ecuador tiene derecho a todos los derechos: libertad de enseñanza e investigación (LOES, art. 6, lit. a), condiciones necesarias para ejercer su actividad (LOES, art. 6, lit. b), una carrera basada en el mérito y sin discriminación (LOES, art. 6, lit. c), participación en la evaluación (LOES, art. 6, lit. d), cogobierno (LOES, art. 6, lit. e) y formación periódica (LOES, art. 6, lit. h) y asociación (LOES, art. 6, lit. i); derechos que están consagrados constitucionalmente en la libertad de enseñanza (CRE, art. 29), en el curso de la misión del sistema (Constitución de la República del Ecuador, art. 350), en principios

orientadores como la autonomía responsable y la calidad (Constitución de la República del Ecuador, art. 351), y en la autonomía universitaria como medio para garantizar la libertad académica y la búsqueda objetiva de la verdad (Constitución de la República del Ecuador, art. 355).

Pero correlativamente, el docente asume responsabilidades exigibles: hacer enseñanza responsable, investigación y extensión (LOES, art. 6.1, lit. a); conducir su enseñanza con respeto a los derechos y garantías (LOES, art. 6.1, lit. b); promover derechos constitucionales en la práctica educativa (LOES, art. 6.1, lit. c); y debe estar continuamente actualizado (de acuerdo con el principio de calidad) (LOES, art. 6.1, lit. d); y someterse a evaluación periódica (LOES, art. 6.1, lit. e), y cumplir con las normativas vigentes e institucionales (LOES, art. 6.1, lit. f).

Este sistema normativo articula una idea central sobre la práctica docente universitaria: la libertad académica no es solo un espacio vacío sino una libertad con propósito que tiene la intención de garantizar el derecho a la educación y lograr el interés público; el docente universitario posee autoridad académica regulada, que se legitima en la medida en que se alinea con la misión constitucional del sistema como medio para promover derechos, respetar garantías, producir resultados de calidad y relevancia, que contribuyan a una formación científico-humanística, resolviendo los problemas nacionales y públicos (Constitución de la República del Ecuador, art. 350). Desde el punto de vista de la enseñanza-investigación, sin embargo, el requisito más profundo no es simplemente "implementar" los artículos, sino asumirlos como ética profesional: enseñar libre y rigurosamente; evaluar de manera autónoma, con justicia; investigar sin coerción, pero con

responsabilidad social; involucrarse en la gobernanza universitaria para que la autonomía sea verdaderamente responsable (Constitución de la República del Ecuador, art. 355), y el cogobierno no sea una mera formalidad sino una deliberación informada (Constitución de la República del Ecuador, art. 351).

6.2 Riesgos jurídicos en la práctica docente

El docente no solo utiliza técnicas pedagógicas, sino que actúa con relevancia legal en el aula universitaria (ya sea presencial, híbrida o virtual). Afecta el ejercicio de los derechos fundamentales y el cumplimiento de los deberes de las instituciones en el sistema de educación superior directamente. Según la Constitución, la educación es un derecho de por vida y un deber ineludible del Estado (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 26), redirigiendo su propósito al desarrollo humano con calidad y calidez, en democracia y con respeto a los derechos humanos (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 27), y garantiza la libertad académica en la educación superior (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 29).

La LOES define de manera confiable la educación superior como un bien público social que es de interés público (LOES, 2010, art. 3), organiza el sistema en términos de principios clave de calidad, transparencia y responsabilidad (LOES, 2010, art. 12), y entiende que la autonomía responsable conduce a la libertad académica y la investigación (LOES, 2010, art. 18), de acuerdo con la autonomía universitaria como garantía de libertad académica y la búsqueda de la

verdad libre de cualquier restricción (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 355).

Siendo así, el riesgo legal no implica en absoluto la criminalización del proceso de enseñanza - aprendizaje, sino que se refiere a cualquier coyuntura crítica donde una mala decisión, falta de rigor académico, falta de ética, práctica improvisada o exceso de confianza puede llevar a responsabilidades disciplinarias, administrativas, civiles, y a veces incluso litigios en el área constitucional; en otras palabras, el riesgo legal representa el espacio entre la buena intención educativa y la observancia verificable de leyes. El primer nivel base de riesgo puede verse en la evaluación, la integridad académica y el uso del poder docente.

Evaluar es una autoridad académica que es, por supuesto, un acto relacionado con derechos, pero también es una forma de ejercicio de poder. Se sigue, por tanto, que la LOES obliga a un profesor a someterse a procedimientos de evaluación y a seguir tanto las regulaciones existentes como las internas (LOES, 2010, art. 6.1, lits. e y f), aunque mientras la propia filosofía del sistema exige que el docente practique su libertad académica de acuerdo con los derechos y garantías constitucionales y legales (LOES, 2010, art. 6.1, lit. b).

En el mundo real, el riesgo surge cuando los criterios de calificación no se comunican claramente de antemano; las reglas cambian en el momento, por ejemplo, durante un cambio de clase, si se cambian las reglas en el curso, como a veces también es el caso porque no tienes forma de mantener la trazabilidad (con rúbricas, evidencias, registros, etc.), o que se toman decisiones sancionadoras de una manera que no

tienes un procedimiento interno claro (por ejemplo, cancelar un examen, reprobar un curso). La LOES tipifica infracciones para estudiantes, docentes e investigadores e implementa sanciones que pueden resultar en separación permanente, incluidos efectos laborales cuando tales sanciones son necesarias (LOES, 2010, art. 207).

Precisamente debido a la existencia de un régimen sancionador, el riesgo de nulidad o responsabilidad institucional se amplifica si las sanciones se realizan sin el debido proceso: la misma LOES prevé regulaciones internas que indican procedimientos procesales, órganos competentes y una instancia que garantiza el debido proceso y el derecho a la defensa (LOES, 2010, art. 207), y destaca que el debido proceso y una defensa adecuada son esenciales para la decisión de sanciones (LOES, 2010, art. 211). El docente, por lo tanto, debe darse cuenta de que identificar un comportamiento no es lo mismo que sancionarlo informalmente, hacer declaraciones públicas acusando a individuos, elevar el perfil de un estudiante frente a todos los estudiantes en clase, y compartir capturas de pantalla sin garantías adecuadas crea un ámbito para desafiar abusos de derechos.

A nivel constitucional, el habeas data asegura el derecho a conocer y acceder a datos personales e informes, también a la rectificación, eliminación o anulación y prohíbe la difusión sin el permiso o mandato legal del titular (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 92); específicamente, en cuanto al contexto de protección de datos, el derecho a la protección de datos personales debe determinarse mediante autorización o un mandato legal del titular para recolectar, archivar, procesar, distribuir o difundir (Constitución de la República del

Ecuador, 2008, art. 66.19). Esto se relaciona con una segunda área raíz de riesgo, a saber, el uso de datos personales en la práctica docente, particularmente en contextos digitales.

La LOPDP propone su objetivo de apoyar la implementación del derecho a la protección de la información personal de las personas, principios, derechos, obligaciones y mecanismos de protección (LOPDP, 2021, art. 1) y cómo dichos datos podrían procesarse en cualquier espacio y los medios para procesarlos (LOPDP, 2021, art. 2). El procesamiento tiene lugar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, dicho proceso ocurre en actividades diarias, como listas, registros de asistencia, calificaciones, retroalimentación, audio de clases, supervisión, análisis de plataformas, foros, correos electrónicos, videoconferencias, repositorios. El riesgo aumenta si el docente utiliza herramientas distintas a las recomendadas por la institución, tiene dispositivos personales para almacenar datos (sin restricciones), comparte enlaces abiertos con acceso a información, o reutiliza datos para otros fines que no sean académicos.

El problema no es tecnológico, sino legal. Si un docente revela calificaciones abiertamente a grupos, publica clasificaciones o envía evidencia de rendimiento a terceros sin justificación legal, podría violentar la Constitución en términos de protección de datos (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 66.19), lo que conllevaría a que quienes se sientan perjudicados activen mecanismos de protección como el hábeas data (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 92). En particular, las categorías especiales de datos bajo la LOPDP deben considerarse cuidadosamente. Considera datos

sensibles, de niños y adolescentes, datos de salud y datos de personas con discapacidad como tales (LOPDP, 2021, art. 25). Este riesgo no solo es ético sino normativo en la educación superior, donde es común manejar información relacionada con discapacidad, salud mental, prescripciones médicas y situación personal, para satisfacer las necesidades pedagógicas o hacer ajustes razonables.

A menos que existan ciertas condiciones habilitantes para procesar datos sensibles (por ejemplo, consentimiento explícito que especifique una intención clara, orden judicial, investigación científica con garantía), tales casos están prohibidos (LOPDP, 2021, art. 26). Añadiendo al problema está que, aunque la universidad es principalmente para participantes adultos, puede haber posiblemente alumnos que sean menores de edad (admisión temprana u otra) y la LOPDP tiene responsabilidades de capacitación y manejo responsable de datos de niños y jóvenes, incluidas las instituciones educativas (LOPDP, 2021, art. 27). En segundo lugar, prohíbe el procesamiento de datos sensibles o datos de niños y adolescentes en decisiones basadas en evaluaciones automatizadas sin autorización expresa o sin los estándares reforzados de interés público esencial y salvaguardias (LOPDP, 2021, art. 21).

Debido a esto, si un profesor utiliza herramientas de evaluación automatizadas o análisis predictivos sin conocer sus impactos, la legalidad del procesamiento puede verse comprometida y se puede abrir una cobertura para reclamaciones. La LOPDP también reconoce un derecho a la educación digital, donde el sistema educativo, incluido el sistema de educación superior, debe garantizar que la formación para los

docentes también incluya el tema, y que el tema se incorpore a lo largo del proceso de formación (LOPDP, 2021, art. 23).

Leer esta regulación, y su sentido preventivo acompañante, indica que la institución tiene el deber de capacitar, pero el docente tiene el deber profesional de ser diligente: operar plataformas sin haber leído sus reglas de privacidad y seguridad aumenta el riesgo de filtraciones, acceso no autorizado o procesamiento sin una base legal. La LOPDP también establece un conjunto de prácticas organizativas de cumplimiento que influyen en la práctica docente: estipula el nombramiento de un Oficial de Protección de Datos en algunos casos cuando el procesamiento ocurre dentro del sector público o cuando se realiza un procesamiento a gran escala de categorías especiales (LOPDP, 2021, art. 48), y manda una confidencialidad severa durante la ejecución de las funciones del oficial (LOPDP, 2021, art. 50, núm. 7); también impone obligaciones de registrar el procesamiento con la Autoridad en relación con: propósito, naturaleza de los datos, destinatarios y duración (LOPDP, 2021, art. 51). Aunque estos costos generalmente recaen en la institución (como el controlador de datos) y los datos de la práctica alimentan directamente estos registros, la práctica docente concreta es la fuente de datos a su vez; por lo que cuando un docente integra una aplicación externa, crea equipos paralelos o exporta bases de datos para facilitar su uso, el procesamiento no registrado ocurre con mayor seguridad y mayor susceptibilidad a auditorías y pasos correctivos.

De hecho, el régimen sancionador de la LOPDP permite acciones correctivas y procedimientos disciplinarios cuando los comportamientos

violan la ley (LOPDP, 2021, art. 66) y tipifica infracciones (por ejemplo, falta de medidas técnicas u organizativas, no notificación de violaciones, falta de firma de cláusulas de confidencialidad con el personal con acceso a los datos) (LOPDP, 2021, art. 69, nums. 6–9). Por lo tanto, existe el riesgo de algún tipo de responsabilidad después de un incidente de seguridad si se establece la falta de medidas razonables para el mismo. Un tercer riesgo importante está asociado con la coexistencia en la universidad, la violencia y un clima libre de agresiones.

La LOES no trata esto como un tema accesorio, ya que la LOES requiere la implementación de políticas y programas para eliminar todas las formas de violencia, crear programas de prevención, capacitar a todos en la escuela en violencia sexual, de género y escolar y el establecimiento de mecanismos para la denuncia y reparación (LOES, 2010, art. 13, lits. p, q, r y s). En las prácticas operativas, este riesgo ocurre cuando el docente considera aceptables comentarios humillantes, difunde estigmas, tolera el acoso en foros, minimiza el procesamiento de quejas y trata las quejas de manera informal y puede interpretarse como un incumplimiento de los deberes de calidad y reglas y prácticas del sistema (LOES, 2010, art. 6.1, lit. a), y, si es grave, ser infracciones disciplinarias relacionadas con ataques reales o verbales o violencia de género (LOES, 2010, art. 207, lit. d y e).

Este es un punto especialmente sensible, porque el aula y los espacios virtuales dejan una huella: grabaciones, chats, correos electrónicos son evidencia que, cuando no se manejan con cuidado y sin romper la noticia, pueden aumentar la exposición. La protección de datos, otro contexto crucial, se cruza: una queja o informe de acoso puede

involucrar datos sensibles (salud, vida sexual, situación psicosocial), por lo que el procesamiento debe limitarse a fines legítimos, con salvaguardias robustas para que no pueda ser difundido indebidamente (Constitución de la República del Ecuador, 2008: art. 66.19; LOPDP, 2021, arts. 25–26). Un cuarto riesgo central surge de la creación, preservación y distribución de documentos académicos (en actas, certificaciones, informes, certificados).

La LOES prohíbe la falsificación o emisión fraudulenta de títulos u otros documentos; se otorgan poderes a la autoridad para investigar, procesar y, sin demora, destituir; y se debe presentar una denuncia penal por la autoridad correspondiente (LOES, 2010, art. 206). El riesgo de manipulación o acceso no autorizado se intensifica aún más en la era de la transformación digital modernizadora: un docente que es conocido por proporcionar credenciales a otros, o permite que terceros manejen su propia cuenta en sistemas académicos, está exponiendo la integridad y posiblemente algunos datos personales. Un quinto riesgo, más fundamental, está en el núcleo estructural, que es un problema conectado a los conflictos entre la libertad académica y las restricciones constitucionales. La libertad académica y la búsqueda de la verdad están garantizadas en la Constitución (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 355) y garantizan la libertad de enseñanza (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 29), mientras que la LOES establece el derecho de un docente a enseñar e investigar con la mayor libertad sin importar religión o política (LOES, 2010, art. 6, lit. a).

Sin embargo, la libertad académica no funciona como carta blanca para vulnerar derechos, el deber expreso de ejercer la libertad de cátedra respetando derechos y garantías del sistema (LOES, 2010, art. 6.1, lit. b) impone un estándar de prudencia en discursos, metodologías y materiales. El riesgo aparece cuando se confunde debate crítico con hostigamiento, o cuando el contenido y la forma lesionan dignidad, intimidad o protección de datos (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 66.19). También surge cuando el docente recurre a ejemplos con datos reales de estudiantes o casos identificables sin anonimización: aquí, el problema no es didáctico, sino de divulgación de información personal, susceptible de reclamo.

Finalmente, un sexto núcleo de riesgo corresponde a la gobernanza interna, la autonomía responsable y el cumplimiento institucional. La autonomía universitaria es reconocida para todas las instituciones de educación superior, pero no exime de fiscalización ni de rendición de cuentas (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 355), y la LOES exige que el docente cumpla la normativa vigente y las disposiciones internas (LOES, 2010, art. 6.1, lit. f). En términos prácticos, cumplir normativa interna significa observar y aplicar reglamentos, acatar protocolos contra la violencia, respetar políticas de protección de datos, usar plataformas autorizadas, y documentar actuaciones.

Cuando el docente crea sus propias reglas desconectadas de la ley, expone a la institución y a sí mismo a conflictos innecesarios. En sentido preventivo, el enfoque más sólido es comprender que la buena docencia universitaria es también docencia jurídicamente segura, que se apoya en

criterios públicos y verificables, respeta el debido proceso en conflictos (LOES, 2010, arts. 207 y 211), protege la libertad académica dentro de los límites de derechos (Constitución de la República del Ecuador, 2008, arts. 29 y 355; LOES, 2010, art. 6.1, lit. b), y asume la protección de datos como componente estructural del quehacer pedagógico (Constitución de la República del Ecuador, 2008, arts. 66.19 y 92; LOPDP, 2021, arts. 1–2, 23–26). En definitiva, los riesgos jurídicos en la práctica docente no deben entenderse como amenazas externas, sino como indicadores de calidad institucional: donde hay claridad normativa, procedimientos, capacitación digital, y cultura de derechos, el riesgo disminuye; donde hay improvisación, informalidad y exposición de datos, el riesgo se materializa con facilidad y puede transformar un conflicto académico ordinario en un problema legal de mayor envergadura.

6.3 Límites legales de la innovación educativa

La innovación educativa en la enseñanza universitaria no es un espacio de estilo campo verde; es un espacio de creación pedagógica estrictamente gobernado por paradigmas legales, cuyo límite depende de la interfaz entre la libertad académica, la provisión de educación superior para el interés público, los derechos humanos de los estudiantes y los deberes institucionales que aseguran calidad, relevancia y responsabilidad. Así, el primer límite legal es asegurar que las universidades puedan tener una innovación donde cumpla su propósito social, no cuando las tendencias tecnológicas o "soluciones" reemplacen sus garantías.

La educación ha sido listada en la Constitución como un área prioritaria de política pública e inversión estatal y una condición indispensable para una vida digna, y la responsabilidad compartida en el campo del conocimiento se otorga a individuos, miembros de la familia, así como a la sociedad (Constitución de la República del Ecuador, arts. 26–28). De manera relacionada, se insiste en que la educación debe ser de interés público, no en los intereses de un individuo o empresa (Constitución de la República del Ecuador, art. 28).

Este es un punto crítico; cualquier innovación debe ser validada por el bien educativo público y que el sistema educativo sirva a un propósito, y no por conveniencia administrativa, marketing institucional o promesas comerciales. De hecho, la constitución fundacional establece explícitamente el propósito de la educación superior, incorporando investigación e innovación, además de la construcción de soluciones para los problemas que enfrenta el país (Constitución de la República del Ecuador, art. 350), así como autonomía responsable, calidad y relevancia (Constitución de la República del Ecuador, art. 351).

Eso significa que la innovación no es una excepción (como una excepción) sino que se anticipa como un modo, pero tiene que servir para avanzar esos fines y principios y particularmente no socavar los derechos del individuo; por lo tanto, su legitimidad depende de cómo se sitúe dentro de esos propósitos y principios. Con respecto a la autonomía, la Constitución reconoce la autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica de las universidades y escuelas politécnicas y dice que la autonomía promueve no solo la libertad académica y el derecho de los estudiantes a investigar libremente, sino

que advierte contra la "autoridad" para ser responsable de la falta de supervisión, responsabilidad social corporativa, rendición de cuentas y participación en la planificación de planes nacionales (Constitución de la República del Ecuador, art. 355).

Esta arquitectura normativa sirve como un límite estricto: la innovación educativa es legal en tanto que es solo legal mientras se base en una autonomía responsable (no al azar), sea de calidad y esté sujeta a control académico y social — la innovación requiere gobernanza y evidencia, no conjeturas. Este marco está incorporado en la LOES, que construye un bien público social que responderá al interés público y no será de base individual o corporativa (LOES, art. 3).

También requiere que el sistema sea gobernado por el principio de autonomía responsable del cual gozan todas las instituciones de educación superior, así como, calidad adecuada, relevancia y por los estándares de transparencia y responsabilidad (LOES, art. 12). Cuando enumera las funciones del sistema, enfatiza proteger el derecho a la educación superior mediante el proceso de enseñanza - aprendizaje, la investigación y la interacción con calidad, excelencia y relevancia cada vez mayores, pero también evalúa y acredita instituciones, programas y carreras para mantener la independencia y prácticas éticas (LOES, art. 13, lits. a y e). Esto introduce un segundo límite legal: la innovación educativa también debe ser evaluable, justificada y congruente con criterios institucionales y sistémicos, ya que no puede existir fuera de los estándares internos y externos de modelos de aseguramiento de calidad. Esto se vuelve bastante más específico en cuanto a los deberes de enseñanza: la LOES dirige al profesor a proporcionar enseñanza,

investigación e interacción al menos de acuerdo con los requisitos de calidad y regulaciones de los organismos del sistema y de su propia institución (LOES art. 6.1, lit. a), a ejercer la libertad académica dentro de los derechos y garantías constitucionales y legales, incluyendo respetarlos (LOES, art. 6.1, lit. b), a proporcionar formación continua para la continuación de la lección respecto a la revisión del tema y el cumplimiento del principio de calidad (LOES, art. 6.1, lit. d), y evaluación periódica (LOES, art. 6.1, lit. e).

En otras palabras, la innovación es la obligación profesional (actualización, mejora) pero está limitada al respeto por los derechos y el cumplimiento respecto a la calidad y regulación. Por ejemplo, una "innovación" que, digamos, disminuya la fiabilidad de una evaluación dada, añada un sesgo discriminatorio o imponga una herramienta tecnológica con poca protección no está justificada bajo la ley. Además, bajo los principios de la ley, la libertad académica está asegurada en la educación superior (Constitución de la República del Ecuador, art. 29).

Pero esa libertad, que se interpreta sistemáticamente a través del lente de la LOES, no permite ignorar las normas institucionales o las protecciones para el estudiante; por el contrario, la LOES se preocupa por el hecho de que el docente tenga la libertad de ejercer la enseñanza y la investigación bajo la más amplia libertad sin tener que someterse a ninguna restricción religiosa, política u otra (LOES, art. 6, lit. a), pero impone deberes de respeto y sujeción normativa (LOES, art. 6.1, lits. b y f). La libertad académica es un requisito previo para la innovación (porque permite investigar: enfoques, metodologías, recursos y evaluación) pero no es una cláusula de inmunidad: su ejercicio debe

convivir con los derechos de los estudiantes a un proceso de aprendizaje de calidad y relevante (LOES, art. 5, lit. b) y bajo el mandato constitucional de calidad y calidez en la educación diseñada para enseñar competencias para crear y trabajar (Constitución de la República del Ecuador, art. 27).

Así, un límite sustantivo en el ámbito legal de la innovación educativa es la prohibición del deterioro de la calidad como argumento de experimentación; la innovación necesita, como mínimo, mantener los niveles requeridos de calidad y, en el mejor de los casos, demostrar calidad con evidencia. Y ahora, en una era dominada por el ámbito digital, el concepto de innovación educativa ha evolucionado hacia un modo más digital y con ello ha surgido un tercer límite legal primario: el derecho a la protección de datos personales y la privacidad en los entornos de enseñanza-aprendizaje. La Constitución también otorga el derecho a la protección de datos, la base sobre la cual se accede a los datos personales y se toman decisiones respecto a esa información, y que requiere autorización del titular o un mandato legal para la recolección, archivo, procesamiento, distribución o difusión (Constitución de la República del Ecuador, art. 66, núm. 19).

También garantiza el habeas data, incluyendo el derecho a conocer la existencia y acceso a bancos o archivos de datos personales, conocer su uso, propósito, origen y destino, y solicitar tanto la actualización como la rectificación y eliminación; y seguridad al nivel de datos sensibles (Constitución de la República del Ecuador, art. 92). Estas protecciones constitucionales colocan un muro inmediato donde no se puede introducir innovación respecto a cómo se procesarán los datos (por

ejemplo, grabaciones de clases, reconocimiento facial, monitoreo de navegación, sistemas anti plagio con bases de datos externas, análisis de rendimiento o tutoría personalizada basada en perfiles) en un entorno sin un marco de legalidad, sentido y seguridad adecuado para cada uno de esos derechos.

La LOPDP refuerza ese mandato y establece el estándar en la innovación: protección de datos por diseño y por defecto. La ley garantiza que, "protección de datos por diseño" es la obligación de la parte implementadora de tener en cuenta (en la fase inicial de la construcción y diseño de cualquier proyecto tecnológico) que algunos tratamientos conllevan riesgo para los derechos de los titulares, y que este riesgo puede justificar la adopción de medidas técnicas, organizativas u otras para cumplir con las obligaciones de protección de datos; y añade protección por defecto que es asumir para cada propósito que el procesamiento de datos está restringido a los datos necesarios (LOPDP, art. 39).

Cumple una función útil: mientras este artículo no prohíbe la innovación, prohíbe la innovación tardía en asuntos de privacidad, es decir, que no impide que el docente o la institución adopten una herramienta y luego vean cómo cumplir. De hecho, la Guía de Protección de Datos Personales publicada por la Superintendencia de Protección de Datos Personales establece explícitamente que el artículo 39 obliga a considerar riesgos desde la planificación y enfatiza el cumplimiento del principio en proyectos de software o sistemas de información que procesan datos (con énfasis en medidas organizativas

y técnicas proporcionales a los riesgos involucrados), y vincula la responsabilidad de la gestión de riesgos al inicio del proyecto.

Las implicaciones para la práctica docente son sustanciales: si la innovación educativa está relacionada con plataformas o sistemas (LMS, videoconferencias, aplicaciones de colaboración, bancos de preguntas, supervisión, sistemas de recomendación), la legalidad ya no se prueba en "pedir permiso" o "notificar" en el extremo, sino que ahora se trabaja a través del procesamiento de datos de manera simple, transparente y controlable lejos de la fuente. Esto está estrechamente asociado con los principios legales de la LOPDP: el consentimiento debe ser libremente proporcionado, específico, informado, inequívoco, y puede ser revocado sin razón o recurso, sobre la base de procedimientos simples (LOPDP, art. 8). De manera similar, el principio de finalidad establece que los propósitos deben ser determinados, explícitos y comunicados; y el principio de relevancia y minimización (en cuanto al uso) estipula que los datos deben limitarse solo a lo estrictamente necesario para cumplir con el propósito (LOPDP, art. 10, lits. d y e).

Un límite legal particular de la innovación educativa digital, en particular, es la "inflación de datos"; no es permisible, por ejemplo, recopilar datos de audio/video, biométricos, de geolocalización o de dispositivos, si el propósito pedagógico de la investigación se puede alcanzar con registros menos intrusivos (asistencia, entrega, rúbricas, participación) o con alternativas apropiadas. Encima de todo esto, hay un aspecto muy desafiante: el de las decisiones automatizadas y los niños pequeños. La LOPDP impone límites más estrictos en particular

con respecto a niños/adolescentes y prohíbe decisiones basadas únicamente o en parte en decisiones de evaluación automatizadas, prohíbe el procesamiento de información sensible o información para niños y adolescentes excepto bajo permiso explícito del titular/representante legal, o estrictas suposiciones de interés público fundamental con factores como legalidad, proporcionalidad o necesidad en particular y salvaguardias particulares (LOPDP, art. 21).

En la educación superior, esto es problemático por dos razones: (i) hay cohortes de estudiantes jóvenes en algunos contextos, y (ii) incluso con adultos, los sistemas automatizados de evaluación, detección de plagio o predicción de riesgo académico pueden infringir derechos (debido proceso, igualdad, no discriminación) cuando no son transparentes, auditables y apelables; en este límite legal, la automatización no reemplaza la deliberación académica o el derecho a entender y desafiar decisiones que influyen en trayectorias. Simultáneamente, la LOPDP reconoce el derecho a la educación digital, subrayando el uso apropiado, saludable, constructivo, seguro y responsable de las TIC, así como enfatizando la intimidad, la vida privada, la autodeterminación informativa y la identidad y reputación en línea, y salvaguardando los datos; también estipula la necesidad de que el sistema educativo, incluida la educación superior, también garantice la educación digital para los docentes (LOPDP, art. 23).

Este precepto establece otro límite práctico. No puede imponerse una innovación tecnológica sin alfabetización digital mínima, sin capacitación, sin protocolos de seguridad y sin formación docente; la innovación tecnológica sin competencia y sin cultura de protección es

jurídicamente riesgosa, porque multiplica incidentes y vulneraciones. La propia ley detalla obligaciones organizacionales que son relevantes para proyectos educativos, entre otras, se exige implementar protección de datos desde el diseño y por defecto y suscribir contratos de confidencialidad y manejo adecuado de datos con encargados y personal que tenga conocimiento de los datos (LOPDP, art. 47, nums. 9 y 10, según la enumeración del artículo en la ley).

Este punto de vista tiene un correlato inmediato para el aula universitaria, cuando un docente incorpora asistentes académicos, pasantes, tutores, monitores, o cuando terceriza componentes (p. ej., plataformas de evaluación, almacenamiento en nube, servicios de IA), el límite legal exige que existan reglas de confidencialidad, roles claros y controles; no basta "la confianza" como práctica.

En clave de innovación educativa, esto se traduce en un criterio de legalidad pedagógica: si la finalidad es aprendizaje y evaluación, el diseño debe preferir datos académicos estrictamente vinculados al logro de resultados de aprendizaje y evitar datos sombra, salvo justificación robusta y salvaguardas. A la vez, el marco de innovación tiene límites sancionatorios, lo cual no es accesorio en un capítulo jurídico, innovar "mal" puede producir responsabilidades. En LOES, por ejemplo, la suspensión injustificada de cursos en carreras o programas académicos que prive a estudiantes del derecho a continuarlos como fueron ofertados genera sanción por el Consejo de Educación Superior, sin perjuicio de indemnización por daños y perjuicios declarada judicialmente (LOES, art. 210), y se exige plan de contingencia para garantizar el derecho estudiantil.

Este artículo es un límite frontal a ciertas innovaciones disruptivas improvisadas, si una universidad migra abruptamente a un modelo híbrido, cambia modalidad, sustituye evaluaciones presenciales por remotas sin soporte, o implementa una plataforma que colapsa y paraliza el curso, puede encuadrar en incumplimientos que afectan continuidad y derechos. Además, la LOES recuerda que en la aplicación de sanciones se respetará debido proceso y derecho a la defensa (LOES, art. 211).

Del lado de los datos personales, la LOPDP establece medidas correctivas y un régimen sancionatorio para conductas contrarias a la ley (LOPDP, art. 66) y tipifica infracciones leves (LOPDP, art. 67), abriendo la posibilidad de procedimientos administrativos sancionatorios, especialmente en infracciones graves o muy graves.

Para docencia universitaria, esto implica que incidentes de privacidad (filtración de listados, publicación no autorizada de calificaciones con identificación, grabaciones difundidas sin base legal, transferencia internacional no adecuadamente gestionada, o uso de herramientas que recolecten datos excesivos) ya no son simples errores operativos, pueden constituir infracciones con consecuencias institucionales, reputacionales y, dependiendo del caso, personales.

En la práctica, el límite legal de la innovación educativa puede sintetizarse en tres reglas de oro derivadas del marco citado: (1) regla de finalidad pública y calidad, es decir, reforzar el interés público educativo, la calidad, la pertinencia y la ética del proceso formativo, conforme al mandato constitucional de educación de calidad y al diseño

funcional del sistema (Constitución de la República del Ecuador, arts. 27–28 y 350–351; LOES, arts. 3, 12 y 13). (2) regla de libertad responsable, donde la libertad de cátedra habilita innovación metodológica, pero debe ejercerse respetando derechos y garantías y cumpliendo normativa del sistema y de la institución, con evaluación y mejora continua (Constitución de la República del Ecuador, art. 29; LOES, arts. 6 y 6.1). (3) regla de privacidad y datos, ya que la innovación digital solo es legal si se diseña con protección de datos desde el diseño y por defecto, minimización, finalidad explícita, consentimiento válido cuando aplique, seguridad y mecanismos de control para titulares, de acuerdo con la Constitución y la LOPDP (Constitución de la República del Ecuador, arts. 66.19 y 92; LOPDP, arts. 8, 10 y 39; y la guía técnica como instrumento de orientación para implementación).

Dichas reglas, orientan la innovación educativa a que deje de ser un acto individual y se entienda como una práctica institucionalmente situada, por ende, requiere diseño pedagógico, evidencia de mejora, y cumplimiento normativo transversal. Incluso prácticas aparentemente inocuas adquieren densidad jurídica porque activan derechos de datos y de información. Por eso, la innovación legalmente sostenible tiende a ser planificada, mínima en datos (por minimización y finalidad), transparente (por deber de informar y por expectativas razonables de titulares), y evaluable (por principios de calidad y por deber docente de someterse a evaluación). En suma, los límites legales no son un obstáculo a la creatividad docente, son condiciones de posibilidad de una innovación responsable, alineada con el interés público, capaz de resistir auditoría académica y escrutinio jurídico, y, sobre todo,

respetuosa de la dignidad y derechos de quienes aprenden y de quienes enseñan, tal como exige el Estado constitucional de derechos.

6.1. **Evaluación, objetividad y debido proceso académico**

En la universidad, la evaluación no es simplemente una medida técnica del aprendizaje; es, simultáneamente, una función sustantiva de la instrucción y un vínculo directo hacia los derechos básicos de los estudiantes e instituciones que emana de la esencia misma de la educación como un derecho y un bien público. Según el constitucionalismo de Ecuador, la educación se define como un derecho de cada individuo para toda la vida y uno que se considera un deber inexcusable del Estado con orientación a la calidad y calidez y como una defensa del ejercicio de los derechos humanos y el desarrollo nacional (Constitución de la República del Ecuador, arts. 27–28).

De manera similar, la libertad académica en la educación superior está asegurada (Constitución de la República del Ecuador, art. 29), pero tal libertad no es lo mismo que la arbitrariedad evaluativa: existe libertad académica, pero esa libertad se encuentra en un marco legal que respeta y promueve la transparencia y el acceso a la educación superior en un entorno caracterizado por la igualdad de oportunidades, el mérito y la excelencia, como lo establece la LOES al definir el derecho a la educación superior y los derechos de los estudiantes (LOES, arts. 4–5).

Esta tensión se resuelve legalmente mediante medidas estrictas; la evaluación debe ser justa, objetiva, transparente y equitativa y estar sujeta a revisión porque las consecuencias legales de la evaluación son significativas (como la aprobación; el fracaso; la pérdida de materias; la

permanencia; las becas; los itinerarios académicos; y las decisiones de consecuencia (disciplina) cuando se alega trampa). Así, el Reglamento del Régimen Académico del CES (en adelante, RRA) requiere que todas las IES establezcan un sistema de evaluación interno, que proporcione principios de transparencia, justicia y equidad a todas las partes interesadas, incluyendo la evaluación formativa y sumativa, progresiva y permanente, sustentada por metodologías e instrumentos relevantes, diversificados e innovadores (RRA, art. 66).

En su esencia, el régimen regulador no solo permite la evaluación: la regulación impone obligaciones profesionales y pedagógicas — legales sobre el diseño, implementación y rendición de cuentas del sistema de evaluación. Este diseño se encarna, primero, en el deber institucional de definir componentes formales del sistema, entre los cuales es importante el deber de difundir previamente, a través del sílabo, objetivos, contenidos, rúbricas, criterios de calificación, medios, entornos, así como los instrumentos (RRA, art. 67, lit. a). La publicación previa de criterios no sirve como una formalidad; cumple una función similar a la de asegurar la previsibilidad normativa en el Estado constitucional, en el sentido de que la demanda de resultados solo es apropiada en la medida en que el estudiante pueda saber de antemano qué se medirá, cómo, en qué ponderación; y, sin ello, la medida puede ser inesperada, discrecional, a veces injusta, afectando el acceso y la retención de una manera que no es discriminatoria y el disfrute de una educación superior de calidad y relevante (LOES, art. 5, lits. a–b).

En segundo lugar, el RRA también extiende al estudiante el derecho a la notificación oportuna de los resultados de la evaluación cuando las

calificaciones han sido registradas o ingresadas, a través del sistema administrado por las IES (RRA, art. 67, lit. b). Esto debe estar estrechamente vinculado al contenido material del derecho a la defensa en el ámbito académico: sin el conocimiento oportuno y la justificación de las calificaciones (que es relevante o, al menos, relacionado con sus criterios aplicados) el estudiante no puede ejercer efectivamente su control académico sobre la evaluación, ni activar mecanismos de revisión y queja; la evaluación entonces se alejaría de un acto académico controlable para convertirse en una decisión unilateral inmune al escrutinio, incompatible con un sistema de derechos.

La tercera pieza es la posibilidad de revisión que es una garantía vital de objetividad: incluso considerando una condición tan esencial, el texto legal mismo establece que una solicitud de revisión/recalificación por parte del estudiante debe estar justificada, y además que el estudiante debe haber intentado previamente revisar la calificación con el profesor, así como estipula condiciones sobre la evaluación de actividades junto con tiempos razonables para los procesos de recuperación (RRA, art. 67, regulaciones procedimentales; y estándares sobre evaluación y recuperación).

Este primer acto de diálogo con el docente, desde un punto de vista legal y educativo, cumple dos funciones. Una pedagógica, porque promueve el establecimiento de la retroalimentación formativa y la comprensión de las consideraciones; y legal, porque se crea una trazabilidad más mínima del desacuerdo antes de la transferencia del argumento a acciones institucionales, reduciendo arreglos asimétricos y evitando la confrontación. Pero para que la revisión sea una garantía real, las IES

deben establecer instancias y reglas claras (plazos de acciones, órganos competentes para llevarlas a cabo, motivación de las respuestas, evidencia relevante), en línea con el principio constitucional de seguridad jurídica, que se refiere a normas previas, claras, públicas, aplicadas por autoridades competentes (Constitución de la República del Ecuador, art. 82).

La seguridad jurídica cuando se aplica al microcosmos universitario sugiere que el estudiante conozca el proceso de revisión y que el docente conozca claramente los estándares institucionales de motivación, registro y almacenamiento de evidencia evaluativa (rúbricas aplicadas, exámenes, registros y matrices). Cuando la evaluación está entrelazada con decisiones de permanencia, graduación o incentivos, este punto se vuelve especialmente sensible, ya que el RRA garantiza que el sistema de evaluación interno no solo mide el aprendizaje, sino que también cumple la función de proporcionar incentivos para el mérito académico de acuerdo con los mismos principios de transparencia, justicia y equidad (RRA, art. 66). En otras palabras, no es un derecho objetivo a un resultado particular — es simplemente un derecho a que el resultado sea el resultado de un procedimiento académico normal, transparente, no discriminatorio y revisable.

En la práctica, todo esto se ve reflejado en deberes específicos de objetividad: (a) la coherencia entre los resultados del aprendizaje y los criterios de evaluación; (b) la congruencia de los instrumentos (pruebas, proyectos, portafolios) y competencias; (c) la aplicación uniforme de rúbricas y escalas; (d) la motivación cuando se toman decisiones cualitativas (por ejemplo, el fracaso basado en criterios de actitud o

integridad académica) y (e) la preservación de evidencia para revisión. Con respecto al componente de inclusión del RRA, esto tiene una incidencia directa hacia la evaluación objetiva: para un rango de estudiantes con necesidades educativas con o sin discapacidades, las IES deben considerar las metodologías, entornos de enseñanza-aprendizaje y métodos e instrumentos de evaluación que contribuyan a la educación de todos los estudiantes, incluidas adaptaciones curriculares programadas, comunicadas de manera oportuna, y sujetas a seguimiento pedagógico (RRA, art. 67). 68).

Tal requisito tiene un papel de objetividad sustantiva porque evaluar en igualdad de condiciones a quienes son desiguales puede significar una injusticia material. Así, no se trata de decir que se abandona la objetividad en el uso de una única herramienta de medición, sino más bien que una medición del aprendizaje no se mide por ninguna barrera ajena al contenido del aprendizaje. Ahora, la esencia del "debido proceso académico" aparece cuando el desacuerdo evaluativo se manifiesta a través de la lucha intra-institucional, o entran en juego mecanismos disciplinarios. La LOES clasifica las infracciones bajo lo que constituye su definición como estudiantes, docentes e investigadores académicos, incluyendo el fraude y la deshonestidad académica de las maneras más obvias, y permite sanciones que pueden resultar en la pérdida de materias, suspensión temporal y separación permanente (LOES, art. 207). La ley también prevé una medida de protección adecuada, el proceso disciplinario (como iniciativa de oficio o a petición de parte) debe contar con reglamentos internos que establezcan procedimiento y órganos competentes, así como una instancia que garantice el debido proceso y el derecho a la defensa

(LOES, art. 207). No se permite aquí una explicación minimalista: las IES no pueden sancionar sobre la base de percepciones o una corazonada, o las reglas informales en el aula; se requiere procedimiento, autoridad competente e instancia garantizadora.

Además, para la sanción máxima (separación permanente) la competencia es solo para el Órgano Colegiado Superior (LOES, art. 207), lo que enfatiza la importancia de la motivación continua y el control interno (un docente individual no puede hacerlo solo). Los requisitos constitucionales del debido proceso no se limitan a su ámbito judicial y penal: deben aplicarse "en cualquier proceso donde se determinen derechos y obligaciones de cualquier orden", incluyendo procedimientos, por supuesto, que afecten el derecho a la educación, permanencia, graduación o reputación académica en las universidades.

En este marco, el debido proceso requiere proporcionalidad entre infracciones y sanciones (Constitución de la República del Ecuador, art. 76, núm. 6). Proporcionalidad en el aula universitaria; un umbral para distinguir entre: i) errores formativos remediables, ii) comportamiento descuidado y iii) fraude intencionado. Esta distinción no es solo pedagógica, es legal; en otras palabras, enmarca la graduación de la respuesta institucional y hace que la sanción no sea un castigo ejemplar divorciado. El RRA mismo identifica “fraude o deshonestidad académica” como comportamientos contra la transparencia académica, derechos de autor o estándares éticos establecidos por la IES o el docente, delineando comportamientos comunes como la apropiación de ideas, uso no autorizado de soportes, copia sustancial sin referencia a

derechos de autor, suplantación y acceso no autorizado a pruebas (RRA, art. 38).

Esta definición tiene dos razones para ser relevante: primero, porque requiere una clara articulación de las normas éticas (si se establecen reglas de evaluación específicas por parte del docente, deben presentarse antes de su difusión de manera clara, correspondiente a la difusión de los criterios del programa); segundo, porque define el campo de prueba (si el comportamiento alegado constituyó, por ejemplo, acceso no autorizado a pruebas, la IES deberá sustanciar estableciendo hechos, la afirmación no es suficiente). Aunque gran parte de la literatura sobre discreción técnica en la evaluación ha sido contextual, particularmente en este momento, debe recordarse el principio de la publicidad de normas y criterios (así como la posibilidad de revisión) que sirve como garantía formal de objetividad; y que, si la institución busca invocar criterios técnicos, debe declarar las circunstancias fácticas concretas y no puede esconderse bajo el manto de la discreción. Aplicado a la perspectiva ecuatoriana, el mínimo legal del estándar probatorio se deriva del requisito legal de la instancia que sirve al debido proceso y al derecho a la defensa (LOES, art. 207), sin un hecho claro para verificar y sin una oportunidad real de contradicción, la sanción es legalmente débil.

Aquí aparece uno de los principales desafíos de la actualidad, y que se relaciona directamente con la evaluación, la neutralidad y la preservación de derechos en general y, específicamente, el uso de datos personales en prácticas de evaluación, particularmente donde se implican plataformas, analíticas de aprendizaje, supervisión, captura de

datos, biometría o sistemas basados en inteligencia artificial. La Constitución reconoce la protección de los datos personales, incluyendo el acceso y decisión respecto a esos datos, y requiere autorización del titular (o mandato legal) para su procesamiento; recolección, almacenamiento, procesamiento y difusión (Constitución de la República del Ecuador, art. 66, num. 19). La LOPDP constituye un desarrollo adicional de este derecho al definir su objeto y propósito y al regular los principios, derechos, obligaciones y mecanismos de protección (LOPDP, art. 1).

Esto tiene efectos rápidamente en la evaluación, por lo que las calificaciones, registros de participación, retroalimentación y evidencia de desempeño son todos tipos de datos personales; y si, por ejemplo, se incorporan registros de exámenes o reconocimiento facial, podrían incluirse datos sensibles o biométricos según la definición legal (LOPDP, art. 4). Así, la objetividad evaluativa también exige "legalidad informativa": el estudiante debe ser informado de los propósitos, base legal, tipos de procesamiento, tiempo de retención, existencia de evaluaciones automatizadas y formas de ejercer derechos, de acuerdo con el derecho a la información otorgado a través de la LOPDP (LOPDP, art. 12).

El principio de transparencia, por tanto, no solo aplica a rúbricas y criterios académicos, se aplica también a los flujos de datos que condicionan decisiones académicas. Además, la LOPDP consagra principios como transparencia, finalidad, minimización, proporcionalidad, confidencialidad y seguridad (LOPDP, art. 10), que obligan a que el diseño de evaluación digital no sea excesivo (p. ej.,

recolectar más datos de los necesarios para verificar identidad o autoría) y a que existan medidas adecuadas de seguridad y custodia.

En esa misma lógica, la guía de Protección de Datos recuerda que la protección de datos debe considerarse desde fases tempranas de concepción y diseño, implementando medidas técnicas, organizativas y de otra índole para mitigar riesgos a derechos de titulares.

Si una institución de educación superior incorpora innovación para temas de evaluación (IA para corrección, herramientas de detección de similitud, vigilancia remota), el debido proceso académico exige que el estudiante conozca la lógica de funcionamiento en lo relevante, pueda impugnar resultados erróneos y tenga acceso a mecanismos humanos de revisión, especialmente cuando una alerta tecnológica se pretende convertir en prueba de deshonestidad. Esto se vuelve aún más delicado respecto de adolescentes en educación superior (casos excepcionales), ya que la LOPDP contempla salvaguardas estrictas para tratamientos y decisiones basadas en valoraciones automatizadas cuando involucren datos de niñas, niños y adolescentes o datos sensibles, exigiendo autorización expresa o interés público esencial bajo criterios de legalidad, proporcionalidad y necesidad (LOPDP, art. 21).

6.2. **Conclusiones del capítulo**

En síntesis, la evaluación universitaria objetiva y respetuosa del debido proceso se construye como un sistema de garantías concatenadas: (1) garantía de previsibilidad (criterios y rúbricas públicos en syllabus) (RRA, art. 67, lit. a); (2) garantía de transparencia de resultados (información oportuna de calificaciones) (RRA, art. 67, lit. b); (3)

garantía de revisión (instancias y reglas para reclamación y recalificación, con trazabilidad previa de diálogo) (RRA, reglas del art. 67); (4) garantía de inclusión (adaptaciones evaluativas comunicadas y programadas, con seguimiento) (RRA, art. 68); (5) garantía disciplinaria (tipificación de faltas, proporcionalidad de sanciones, procedimiento interno con instancia garante del debido proceso y defensa) (LOES, art. 207; CRE, art. 76.6); (6) garantía de integridad académica (definición de fraude y deshonestidad, con reglas éticas explícitas y protección de derechos de autor) (RRA, art. 38); y (7) garantía de protección de datos (transparencia y proporcionalidad en el tratamiento de datos personales y en el uso de tecnologías evaluativas) (CRE, art. 66.19; LOPDP, arts. 10 y 12; guía basada en LOPDP art. 39).

Cuando estas garantías se articulan, la evaluación cumple su función educativa sin convertirse en un espacio de poder discrecional. Para el docente investigador, esto implica asumir que el acto de evaluar es un acto técnico-jurídico, técnico, porque requiere instrumentos válidos y alineados con resultados de aprendizaje; y jurídico, porque incide en derechos y activa responsabilidades institucionales. En un Estado constitucional, la excelencia académica y la exigencia no se oponen al debido proceso; por el contrario, se fortalecen cuando la evaluación es transparente, revisable, inclusiva y respetuosa de la dignidad y derechos del estudiante, en coherencia con la finalidad de la educación y con los principios que rigen el sistema universitario.

CAPÍTULO VII

7 CREATIVIDAD APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LAS CIENCIAS SOCIALES

7.1 Pensamiento creativo y argumentación jurídica

En la enseñanza del Derecho y las Ciencias Sociales, de hecho, el pensamiento creativo no es solo una decoración metodológica ni una respuesta a modas instruccionales; es una necesidad académica y constitucional para el campo moderno de la educación, ya que la educación legal necesita activar las capacidades de los estudiantes para concebir y abordar problemas difíciles, desarrollar alternativas y respaldarlas con el apoyo de argumentos públicos. Precisamente por esta razón, la Constitución de la República declara que la educación, aparte de tener calidad y calidez, debe también estimular el pensamiento crítico y el arte, además de habilidades y capacidades para crear y trabajar (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 27).

Los mandatos anteriores tienen consecuencias prácticas, exigiendo que en el aula legal la creación intelectual se considere como un ámbito de argumentación, por ende, el estudiante no solo debe repetir normas o definiciones, sino que también debe aprender a construir significados para el derecho sobre la base de razones, fuentes y principios. Con un razonamiento similar, la Constitución protege la libertad de enseñanza en la educación superior (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 29), reconoce la autonomía universitaria como una garantía de libertad académica y el derecho a buscar la verdad, sin restricciones, junto con la producción de ciencia, tecnología, cultura y arte

(Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 355); y este triángulo normativo (calidad con creatividad, libertad de enseñanza y libertad académica orientada hacia la verdad) forma un marco teórico donde la creatividad del docente y del estudiante deja de ser una elección puramente personal y se convierte en un componente estructural de la práctica educativa universitaria.

Sin embargo, para que esta creatividad tenga valor legal, debe funcionar en un horizonte de responsabilidad institucional y respeto por los derechos: La LOES, al enumerar los roles del personal académico, incluye no solo la educación, investigación y compromiso con estándares de calidad que resultarán, sino también que el profesor debe ejercer su derecho a la libertad de enseñanza respetando los derechos y garantías constitucionales y legales y, además, promover los derechos consagrados en la Constitución y leyes vigentes, mantener procesos de formación continua y evaluación bajo las normativas internas de las IES (LOES, art. 6.1).

Por lo tanto, la creatividad en el aula no debe confundirse con arbitrariedad; se caracteriza por ser la libertad académica para diseñar experiencias de aprendizaje y proponer lecturas originales del fenómeno legal, pero dentro de un marco en el que los derechos, garantías, calidad y responsabilidad se consideren en todo momento. Esta visión, desde un punto de vista docente, es consistente con la idea de que la innovación necesita creatividad para madurar.

En el curso de su estudio, los docentes diseñan y buscan fórmulas a través de las cuales el estudiante pueda internalizar los conceptos legales

más complejos; esto es particularmente profundo aquí, porque el Derecho opera en un campo donde el lenguaje, la interpretación y la disputa son muy raros. Y el desarrollo profesional exige una adaptación, en una era marcada por avances tecnológicos, incluso si en teoría y desde la teoría o el argumento, para mezclar el texto y el contexto, entre regla y principio, entre certeza legal y justicia del caso.

Como resultado, desde el punto de vista legal, la creatividad se define como la producción de alternativas interpretativas, argumentativas y metodológicas, que, sin causar ninguna disrupción en el orden legal, puedan proporcionar soluciones a problemas legales reales. La creatividad también implica la preparación de hipótesis, la construcción de distinciones relevantes, imaginar consecuencias, explorar analogías, elaborar relatos plausibles de hechos: pero también significa, en la práctica, elegir estrategias didácticas para el aprendizaje (clínicas legales y simulaciones; aprendizaje basado en casos, debates estructurados, redacción legal con retroalimentación).

Esta última idea es importante porque la educación legal convencional tiende a reforzar la repetición normativa en el contexto de evidencia que indica que la enseñanza basada en la investigación implica ir más allá del aprendizaje de memoria y proporcionar una transición de la identificación de problemas al trabajo creativo y productivo. Este mismo paso es el tejido conectivo entre creatividad y argumentación: no hay una fuerte argumentación legal si no hay primero una imaginación disciplinada para encontrar el problema (qué está realmente en juego), articular una tesis (qué se debe decidir), elegir razones (por qué) y anticipar objeciones (qué debería decir la contraparte).

La argumentación legal, como lo recordó un texto contemporáneo sobre la formación en argumentación, es una necesidad para la comunicación, la preparación, y el orden y la claridad; es la movilización de habilidades tanto retóricas como de investigación; hace una distinción entre persuadir y convencer, indicando que persuadir significa acción, mientras que convencer significa demostración lógica, lo cual en la práctica se describe a grandes rasgos como una estrategia integrada para defender decisiones o perspectivas en contextos controvertidos.

En el vocabulario de la instrucción, eso significa que enseñar a argumentar no es enseñar a opinar; significa enseñar a dar razones y a organizar evidencias, conceptos y principios dentro de una estructura controlable y evaluable. Y el debate, por ejemplo, se cita como una metodología efectiva porque el compromiso de ideas en el debate exige un conocimiento más amplio del tema, un trasfondo en la investigación, y la estructuración de la información para ayudar a llegar al fondo del asunto, lo que a su vez mejora el contenido de los argumentos y cómo se resuelven los desafíos y posibilidades legales; en realidad, el debate adecuado es un laboratorio de creatividad: el estudiante aprende a intentar seguir rutas argumentativas, cambiar la estrategia del argumento ante los contraargumentos, y a saber en tiempo real qué razones apoyan un argumento y cuáles no.

El debate está estrechamente relacionado con la necesidad institucional de fomentar la iniciativa basada en el aprendizaje, la capacidad de crear y el trabajo colaborativo; sin embargo, la creatividad no suele existir en el vacío; ocurre en la comunidad académica, con reglas discursivas, sujeta a crítica, contraste y retroalimentación, es decir, bajo un discurso

que tiene virtudes deliberadas. Aquí es apropiado introducir una precisión legal de primer orden: la creatividad, incluso cuando se expresa en el ámbito educativo, está relacionada con las libertades básicas, y por lo tanto también enfrenta limitaciones externas. Pero en lo que respecta a la creatividad, dado que el derecho intenta gestionar comportamientos basados en reglas, la creatividad y el derecho parecen estar en oposición entre sí porque la creatividad no tiene límite, pero la creatividad está asociada con la libertad de conciencia y expresión.

Esta distinción es especialmente útil en el aula de Derecho, porque permite enseñar que la creatividad argumentativa (imaginar tesis, usar analogías, escrutar supuestos) siempre estará en el corazón de la libertad académica, pero sus consecuencias discursivas deben hacerlo dentro del marco de los derechos de tal manera que no se conviertan en ofensa, discriminación o violación de la dignidad. Traducido a la enseñanza, esto significa que el docente-investigador puede cultivar entornos donde la disidencia, la imaginación y la discusión crítica sean posibles, pero solo desde la posición de que debe haber reglas deliberativas claras, lenguaje respetuoso, argumento y razones; de lo contrario, se malinterpreta el motivo educativo y se incomoda la responsabilidad de calidad, calidez, que debería ser un derecho fundamental a la educación. En consecuencia, la creatividad no se opone a la argumentación (la mejora y presupone) sobre la cual descansa la argumentación.

La creatividad sin argumentación existe; la argumentación sin creatividad es una receta estéril. Esta es la misión formativa en el aula: integrarlas: enseñar al estudiante cómo generar nuevas ideas (o, en sus palabras, nuevas para él) y examinarlas a través de la razón, las fuentes

y los principios. Esta integración también refleja no solo la estructura curricular sino las normas del régimen académico, como el Reglamento del Régimen Académico del CES: En contraste, el aprendizaje autónomo se define como actividades o experiencias independientes desarrolladas por el estudiante (sin contacto directo con el profesor) guiadas o planificadas por el profesor, que incluyen, entre características generales, capacidad de iniciativa y planificación, manejo crítico de fuentes, planteamiento y resolución de problemas, y más importante, motivación y curiosidad por conocer, investigar e innovar, así como reflexión crítica y autoevaluación.

Esta disposición es sumamente significativa para la enseñanza del Derecho, coloca la curiosidad y la innovación como elementos que deben ser promovidos y organizados mediante planificación docente, lo que confirma que creatividad y rigor no se excluyen, sino que se co diseñan. Ahora bien, si el pensamiento creativo y la argumentación son objetivos, ¿cómo se los traduce en estrategias concretas para la enseñanza del Derecho y las Ciencias Sociales? La respuesta no puede ser una lista de técnicas descontextualizadas; debe ser un marco compuesto por lo siguiente: (i) problemas reales o verosímiles como punto de partida (casos, dilemas, controversias públicas), (ii) exigencia de fundamentación (norma, doctrina, jurisprudencia, principios), (iii) espacios de confrontación regulada (debate, moot court, audiencias simuladas), (iv) producción escrita iterativa (borradores, retroalimentación, reescritura), y (v) evaluación transparente centrada en criterios de calidad argumentativa.

En cada componente, la creatividad cumple una función específica, en el problema, ayuda a formular preguntas relevantes; en la fundamentación, a encontrar rutas interpretativas plausibles; en el debate, a responder objeciones y adaptar la estrategia; en la escritura, a construir una narrativa coherente; y en la evaluación, a mostrar originalidad disciplinada, no improvisación. En la actualidad, además, la innovación educativa incorpora tecnologías y, cada vez más, sistemas de inteligencia artificial; sin caer en tecnofilia, conviene reconocer lo que la literatura reciente ha advertido, la integración efectiva de IA en la enseñanza del Derecho no consiste en sumar herramientas, sino en reconfigurar el modelo pedagógico desde enfoques centrados en la memorización normativa hacia otros que priorizan competencias analíticas, críticas y ética, cuidando riesgos como la delegación cognitiva prematura.

Esta observación refuerza el argumento central del subtema: la creatividad (como producción de alternativas y preguntas) y la argumentación (como control racional y ético de esas alternativas) son la respuesta pedagógica más sólida frente al riesgo de que el estudiante tercerice su pensamiento en herramientas automáticas; si el aula entrena al estudiante para argumentar, verificar fuentes, anticipar contraargumentos y sostener una tesis bajo crítica, la tecnología puede ser un apoyo; si el aula lo acostumbra a repetir, la tecnología lo reemplaza. En Ecuador, además, este giro hacia competencias está en coherencia con la finalidad del sistema de educación superior, que incluye investigación e innovación (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 350).

Por tanto, el docente-investigador en Derecho debe asumir una doble tarea: crear condiciones para que emerja el pensamiento creativo (preguntas abiertas, problemas auténticos, libertad académica real) y, simultáneamente, elevar el estándar de la argumentación (razones públicas, fuentes verificables, estructura, contraargumentación).

En ese sentido, la libertad de cátedra no se ejerce a pesar del orden jurídico institucional, sino en su interior: el profesor innova metodológicamente porque la Constitución concibe la educación como desarrollo holístico y crítico, porque la autonomía universitaria protege la búsqueda de la verdad, y porque la LOES le impone deberes de calidad, actualización y respeto de derechos al ejercer su libertad de cátedra; y el estudiante, por su parte, aprende a crear y a argumentar porque el propio diseño normativo del aprendizaje autónomo le exige iniciativa, manejo crítico de fuentes y curiosidad para investigar e innovar.

Con ello, el pensamiento creativo y la argumentación jurídica quedan conceptualizados como un mismo proceso formativo visto desde dos ángulos, creatividad como generación de posibilidades y argumentación como justificación racional y responsable de una opción entre esas posibilidades. La enseñanza del Derecho que integre ambos componentes estará en mejores condiciones de formar juristas capaces de intervenir en una sociedad plural, con conflictos complejos, donde el desafío no es repetir respuestas, sino construir decisiones defendibles: decisiones que puedan ser explicadas, discutidas y eventualmente corregidas. Y, en última instancia, esa es la definición más exigente de una educación jurídica de calidad: una que enseña a pensar con libertad,

pero también con razones; a crear, pero también a responder por lo creado; y a discutir, no para vencer, sino para aproximarse a la verdad práctica que el Derecho pretende realizar bajo condiciones institucionales.

7.2 Casos, simulaciones y narrativas jurídicas

La creatividad aplicada a la enseñanza del Derecho y de las Ciencias Sociales adquiere densidad cuando se traduce en experiencias formativas donde el estudiante opera jurídicamente, identifica hechos relevantes, califica, interpreta, argumenta, decide y se hace responsable de su razonamiento; por ello, el uso de casos, simulaciones y narrativas no puede entenderse como dinámica accesoria, sino como un modo estructurado de cumplir la finalidad educativa de formar pensamiento crítico y capacidades para crear y trabajar (Constitución de la República del Ecuador, art. 27), bajo la garantía de libertad de cátedra en educación superior (Constitución de la República del Ecuador, art. 29) y dentro de una autonomía universitaria que protege la libertad académica y la búsqueda de la verdad (Constitución de la República del Ecuador, art. 355).

En efecto, cuando la Constitución exige que la educación sea de calidad y calidez y que estimule el sentido crítico y la iniciativa (Constitución de la República del Ecuador, art. 27), está imponiendo un estándar, la docencia no se agota en transferencia de información; debe activar procesos de comprensión, deliberación y creación intelectual. Y cuando la LOES obliga al docente a cumplir docencia, investigación y vinculación conforme normas de calidad, a ejercer la libertad de cátedra respetando derechos y garantías, a promover derechos constitucionales,

a sostener formación permanente, someterse a evaluación y cumplir normativa vigente e interna (LOES, art. 6.1, lits. a–f), está delimitando el marco de legitimidad de la innovación: se puede y se debe innovar, pero con planificación, transparencia, evidencia de aprendizaje y respeto de derechos. En ese marco, el trabajo con casos es el primer gran dispositivo de creatividad disciplinada, porque obliga a abandonar el confort de la definición abstracta y a enfrentar la textura conflictiva del Derecho: hechos incompletos, intereses contrapuestos, normas que compiten, principios que orientan, y consecuencias prácticas.

Cortés Román (2024) recuerda que el método del caso ha sido históricamente útil y mantiene vigencia en la enseñanza del Derecho, particularmente con el Derecho romano, donde el abanico de casos de las fuentes permite comprender no solo contenidos, sino el método mismo de resolver; lo relevante para la docencia actual es que el caso funciona como unidad mínima de pensamiento jurídico, enseña a preguntar qué hechos importan y por qué, y a distinguir entre lo narrativo (lo que ocurrió) y lo jurídicamente pertinente (lo que debe probarse o calificarse).

En términos de creatividad jurídica, el caso activa la capacidad de formular hipótesis interpretativas y construir alternativas de solución plausibles sin inventar el Derecho: el estudiante aprende que la creatividad no consiste en fabricar respuestas, sino en explorar rutas argumentativas posibles dentro del ordenamiento y justificar la preferible. Esta idea se potencia cuando el caso se vincula con la problematización jurídica, Cortés Román (2024) propone un enfoque de aprendizaje experiencial basado en problematización y storytelling para

dinamizar la práctica de contenidos del syllabus; su modelo utiliza casos que recorren etapas vitales de un personaje, involucrando al alumnado en un ambiente de participación activa, y, a la par, profundizando el manejo de fuentes durante la resolución de casos (Cortés Román, 2024).

Esa descripción es crucial porque marca el estándar de calidad del caso en Derecho, no basta narrar; hay que conducir al estudiante hacia las fuentes, hacia la estructura del problema, hacia el razonamiento justificativo y hacia la explicitación del camino seguido. Por ello, el caso como metodología creativa es, en realidad, una metodología de rigor: exige que el docente diseñe un caso con hechos suficientes y dilemas productivos, y que el estudiante aprenda a interrogar el material, qué institución está en juego, qué norma habilita o prohíbe, qué principio orienta, qué precedentes o criterios comparables existen, qué consecuencia jurídica se sigue, y cuál es el margen de discrecionalidad razonable.

Ahora bien, si la enseñanza jurídica se limita a casos-respuesta, el estudiante solo consume; si se estructura como casos-problema, el estudiante produce, detecta lagunas, formula preguntas de investigación, anticipa objeciones, y aprende a sostener una tesis bajo crítica. Desde esta perspectiva, el caso es ya una forma de simulación cognitiva, simula el trabajo real del jurista, que rara vez recibe problemas con variables cerradas. Ahora bien, el segundo dispositivo añade un componente decisivo: rol, conflicto, reglas procedimentales y exigencia performativa.

La simulación (juicio simulado, moot court, audiencias, negociación, mediación) desplaza el aprendizaje desde la comprensión abstracta hacia el desempeño jurídico observable: el estudiante debe escribir, hablar, defender, responder, modular lenguaje, trabajar en equipo y administrar tiempo. Cruz Mantilla de los Ríos (2025) define el moot court como metodología docente y, al analizar el European Law Moot Court como caso de estudio, subraya su valor pedagógico para desarrollar competencias profesionales clave como argumentación jurídica, expresión oral y escrita, trabajo en equipo y gestión del tiempo, entre otras (Cruz Mantilla de los Ríos, 2025).

Esta afirmación no es un simple elogio, apunta a una tesis formativa central para Derecho y Ciencias Sociales, la competencia jurídica se demuestra en prácticas comunicativas y decisionales, no solo en conocimiento declarativo. De forma complementaria, Corpas Pastor (2024) describe una práctica de mini-moot court con 65 estudiantes, combinando un escenario presencial y virtual, donde se asignan resoluciones judiciales a equipos demandantes y demandados, se exige localizar la sentencia, extraer hechos y fundamentos de derecho, y sostener una simulación de juicio en aula judicial; además, reporta una valoración positiva del estudiantado y concluye que el role play, incluida la simulación tipo mini-moot court, fomenta el trabajo en equipo y un aprendizaje vivido como significativo y divertido (Corpas Pastor, 2024).

Para la docencia universitaria, lo importante no es el adjetivo divertido en sentido trivial, sino su correlato: alta implicación cognitiva y emocional, condición relevante para la consolidación de aprendizajes complejos; de hecho, en la discusión de resultados se muestra que más

del 90% valoró positivamente la actividad para su aprendizaje y una proporción importante la percibió como útil y además disfrutable (Corpas Pastor, 2024), lo cual, pedagógicamente, sugiere un incremento de motivación y permanencia en la tarea. Pero el argumento más fuerte es jurídico, la simulación obliga a construir teoría del caso, a justificar con fuentes, a cuidar la coherencia interna del argumento, y a experimentar el principio de contradicción como práctica intelectual.

Reguart Segarra (2023), desde la perspectiva del coach, plantea que la participación en competiciones de juicio simulado complementa la formación integral del estudiantado de Derecho y lo prepara eficazmente para situaciones cotidianas de la práctica profesional; asimismo, al evaluar la experiencia, constata un elevadísimo grado de satisfacción del alumnado en relación con el desarrollo de competencias y con la utilidad de la actividad para su formación como juristas.

Desde un enfoque de creatividad aplicada, estas evidencias muestran que la simulación crea un ambiente donde el estudiante debe improvisar de modo controlado, no improvisar sin fundamento, sino improvisar la mejor respuesta posible frente a objeciones, preguntas o variaciones fácticas, manteniendo fidelidad al Derecho aplicable. Es precisamente ahí donde la creatividad jurídica se vuelve ética y profesional: creatividad para argumentar sin falsear hechos, creatividad para distinguir sin manipular, creatividad para persuadir sin vulnerar derechos. Ahora bien, el uso de simulaciones exige un diseño garantista, porque el docente, aun cuando ejerza libertad de cátedra, debe respetar derechos y garantías (LOES, art. 6.1, lit. b); esto implica que la

simulación no puede convertirse en espacio de humillación, sesgo, discriminación o arbitrariedad evaluativa.

Más aún, el docente debe cumplir normas de calidad (LOES, art. 6.1, lit. a), lo que, en simulaciones, exige rúbricas claras, criterios previos, roles definidos, distribución transparente de ponderaciones y retroalimentación, porque el desempeño oral y escrito es altamente sensible a apreciaciones subjetivas si no se objetivan criterios. De modo que el mini-moot o el moot court es jurídicamente y académicamente defendible cuando se integra como actividad planificada, evaluable, y formativa, no como espectáculo o castigo; y esto es consistente con la propia caracterización del moot court como juicio o discusión sobre un caso legal imaginario realizado exactamente de la misma manera que un caso real, como parte del entrenamiento (Reguart Segarra, 2023), lo que presupone reglas.

El tercer dispositivo, las narrativas jurídicas aportan una dimensión con frecuencia subestimada: la manera en que la comprensión se construye a través de relatos que organizan hechos, motivaciones, contextos y consecuencias. El Derecho, de hecho, es una disciplina narrativa en sentido técnico: los hechos se reconstruyen en relatos probatorios; las sentencias narran; la doctrina cuenta historias institucionales; y la argumentación jurídica combina relato (lo que ocurrió) con norma (lo que debe seguirse).

En docencia, González Hernández y Delgado Ramos (2021) explican que el objetivo de su trabajo es presentar la técnica del storytelling como instrumento de enseñanza desde relatos concretos que introducen temas

jurídicos complejos; analizan la técnica y su aplicabilidad práctica mediante casos.

La idea pedagógica central es que el relato bien construido puede facilitar la entrada a conceptos densos, especialmente para estudiantes que se enfrentan por primera vez a una terminología jurídica que, a menudo, se define circularmente con otros términos igualmente complejos; Cortés Román (2024) cita precisamente que González Hernández y Delgado Ramos destacan la aplicación del storytelling para adquirir competencias básicas y específicas, proponiendo actividades para mejorar oralidad, escritos judiciales y comprensión conceptual.

Esta observación es clave para el Derecho y las Ciencias Sociales porque plantea un uso académico de la narrativa, la historia no reemplaza el contenido; lo estructura y lo vuelve cognitivamente accesible, permitiendo después un retorno más riguroso a las fuentes y a la argumentación. En esa misma dirección, Cortés Román (2024) formula una propuesta donde el storytelling se integra con problematización jurídica y estudio de casos para dinamizar la práctica y fomentar aprendizaje significativo, involucrando al alumnado y profundizando en el manejo de fuentes romanas durante la resolución.

En términos de creatividad aplicada, este diseño tiene una ventaja estratégica, la narrativa activa atención y memoria; la problematización activa razonamiento; y el retorno a fuentes activa rigor. Es un triángulo didáctico que evita dos riesgos, el de contar historias sin juridificación (narrativa vacía) y el de enseñar normas sin anclaje humano o social (formalismo descontextualizado). Además, la narrativa permite

introducir pluralidad de perspectivas, lo que es esencial para la enseñanza de Ciencias Sociales y para el Derecho en sociedades complejas, un mismo conflicto puede narrarse desde el actor vulnerable, desde el Estado, desde la empresa, desde el juez, desde la comunidad; y cada perspectiva ilumina dimensiones normativas distintas (derechos, deberes, responsabilidad, reparación, procedimiento).

De ahí que, desde una óptica de formación superior, el storytelling sea un puente hacia la argumentación, el estudiante aprende a narrar con precisión fáctica y, al mismo tiempo, aprende que una buena narrativa jurídica no es propaganda, sino un relato verosímil y controlado por prueba y por categorías legales. Ahora bien, para que casos, simulaciones y narrativas realmente funcionen como creatividad aplicada, deben integrarse en un modelo de enseñanza que preserve el rigor y la juridicidad. La experiencia muestra que, cuando estas metodologías se implementan sin diseño, aparecen desviaciones, casos sin objetivos, simulaciones con evaluación subjetiva, narrativas que seducen, pero no enseñan. En cambio, cuando se implementan con estructura, producen aprendizaje profundo y competencias transferibles a la vida profesional. En esa dirección, Corpas Pastor (2024) describe cómo los equipos, al trabajar con resoluciones y extraer hechos y fundamentos, desarrollan una secuencia metodológica robusta: localizar fuente, seleccionar hechos relevantes, reconstruir fundamentación jurídica y sostener posiciones contrarias en juicio simulado.

Este esquema es, en esencia, el esquema del trabajo jurídico real. Cruz Mantilla de los Ríos (2025) subraya que el diseño, normas y funcionamiento del moot court son parte del valor pedagógico, porque

la metodología no es solo hablar en público, sino aprender a argumentar con reglas y bajo estándares, conectando teoría y práctica.

Por su parte, Reguart Segarra (2023) destaca la motivación de paliar la carencia de desarrollo práctico de competencias en planes de estudio y propone competiciones de juicio simulado como herramienta didáctica para analizar estrategias y corroborar efectividad en adquisición de competencias; es decir, no se trata de actividad extracurricular, sino de estrategia de formación por competencias con evaluación y retroalimentación. En Ecuador, esta lógica encaja con el mandato constitucional de estimular iniciativa, sentido crítico y capacidades para crear (Constitución de la República del Ecuador, art. 27) y con la exigencia legal de calidad en la actividad docente (LOES, art. 6.1, lit. a).

Por ello, el docente-investigador que usa estas metodologías no solo innova, cumple la norma educativa de fondo, siempre que lo haga con garantías. En síntesis, el caso aporta el problema jurídico y entrena la mirada analítica; la simulación aporta el conflicto estructurado, la contradicción y el desempeño profesional; y la narrativa aporta sentido, memoria, contexto y comprensión humana del Derecho. Integradas, estas estrategias convierten el aula en un laboratorio de creatividad jurídica responsable, el estudiante ensaya interpretaciones, formula tesis, argumenta con fuentes, se somete a crítica y aprende a defender una solución jurídica frente a alternativas.

Ese laboratorio no es ajeno al Derecho, es, en rigor, su modo natural de aprendizaje, porque el Derecho es práctica de resolución de conflictos

mediante razones institucionalizadas. Por ello, un diseño pedagógico que articule casos narrativizados (storytelling con problematización), estudio del caso con retorno a fuentes y simulación (moot/mini-moot/juicio simulado) no solo mejora motivación y desempeño; también cumple el estándar constitucional de educación crítica y creativa (Constitución de la República del Ecuador, art. 27) y se alinea con los deberes docentes de calidad, respeto de garantías y rendición de cuentas que la LOES impone (LOES, art. 6.1), configurando una creatividad aplicada que puede sostenerse académicamente, institucionalmente y jurídicamente.

7.3 Aprendizaje basado en problemas desde un enfoque legal

En la enseñanza del Derecho y de las Ciencias Sociales, el aprendizaje basado en problemas (ABP) debe comprenderse menos como una técnica de aula y más como una forma de organizar la racionalidad jurídica del aprendizaje: partir de un conflicto o situación problemática para activar búsqueda de fuentes, delimitación del problema jurídico, identificación de hechos relevantes, construcción de alternativas de solución y justificación argumentativa bajo estándares de validez normativa y ética profesional. Este giro metodológico es plenamente coherente con el marco constitucional ecuatoriano, que exige que la educación estimule el sentido crítico y el desarrollo de capacidades para crear y trabajar (Constitución de la República del Ecuador, art. 27) y, en educación superior, protege la libertad de cátedra (Constitución de la República del Ecuador, art. 29) como condición de posibilidad para que el docente diseñe experiencias didácticas diversas, siempre dentro de un

horizonte de autonomía responsable y búsqueda de la verdad (Constitución de la República del Ecuador, art. 355).

En ese mismo sentido, la LOES concibe la educación superior como bien público social y reafirma que responde al interés público (LOES, art. 3); por tanto, el ABP en Derecho no es innovación privada del docente, sino una estrategia legítima para cumplir fines públicos del sistema: formar profesionales con competencias para resolver problemas jurídicos de la sociedad en condiciones de calidad y pertinencia, y desarrollar investigación y vinculación con la comunidad.

Ahora bien, un enfoque legal del ABP exige reconocer que la metodología no está por encima del derecho, está jurídicamente condicionada por deberes docentes y por garantías estudiantiles; la LOES obliga al profesorado a cumplir actividades de docencia, investigación y vinculación conforme normas de calidad y normativa del sistema, a ejercer la libertad de cátedra respetando derechos y garantías, a promover derechos constitucionales, a mantener formación permanente, someterse a evaluación y cumplir normativa vigente e interna (LOES, art. 6.1, lits. a–f), lo cual se traduce en una exigencia metodológica: el ABP debe ser planificado, evaluable, transparente y respetuoso de derechos, porque la innovación, si no es controlable, se degrada en arbitrariedad pedagógica.

Dicho de manera directa el ABP no consiste en lanzar un caso y pedir soluciones; consiste en diseñar un procedimiento académico con reglas previas (objetivos, productos, criterios, tiempos y fuentes), y en formar al estudiante para que aprenda a pensar como jurista desde la

complejidad del problema, evitando tanto el dogmatismo memorístico como el voluntarismo opinativo. Desde la bibliografía proporcionada, el sustento pedagógico-jurídico de este giro aparece con claridad cuando se critica la pasividad estudiantil generada por el método tradicional y se afirma que hoy se exigen destrezas como razonamiento instantáneo y resolución de problemas en el momento, competencias que no se desarrollan con una enseñanza puramente magistral; en ese mismo marco se describe la enseñanza clínica como aprendizaje innovador orientado a afrontar problemas distintos de los conocidos y hallar soluciones inéditas, subrayando que el profesor no necesariamente conoce toda la gama de posibilidades de un caso y que el método confronta al estudiante con problemas y lo obliga a buscar soluciones no dadas por el docente.

Este argumento es crucial para el ABP desde un enfoque legal porque esclarece su lógica, el Derecho es una disciplina de decisiones justificadas bajo incertidumbre fáctica y controversia interpretativa; por eso, el aprendizaje auténtico no consiste en repetir la norma, sino en aprender a operar con ella en contextos problemáticos donde importan hechos, prueba, principios, valores y consecuencias.

En términos metodológicos, el ABP se articula como un proceso de problematización jurídica, delimitar qué está en disputa, qué derechos o bienes jurídicos se tensionan, qué normas (y principios) son relevantes, cuál es la autoridad competente, qué hechos faltan por probar, y cuáles son los escenarios de decisión. Cuando esta problematización se integra con narrativas, simulaciones o clínicas, el aprendizaje se vuelve más profundo porque el estudiante comprende el Derecho como tecnología

social, no como repertorio de artículos; de allí que, en el contexto de consultorios y clínicas, se destaque que el diseño de actividades difiere de los espacios curriculares tradicionales porque el abordaje de situaciones reales exige flexibilidad y pertinencia, orientadas por objetivos de aprendizaje; y, de modo explícito, se señala que el diseño puede compartir aspectos con el aprendizaje basado en problemas, pero con una diferencia relevante, es el propio grupo de estudiantes el que debe identificar y construir el problema a ser abordado, desde una perspectiva técnica eficaz y a la vez respetuosa y centrada en el consultante, evitando el paternalismo profesional.

Esta idea marca el corazón del ABP jurídico bien entendido: el problema no se reduce a una pregunta cerrada que el profesor controla por completo; el estudiante aprende, precisamente, a construir el problema jurídico a partir del relato del caso, a traducirlo en preguntas investigables y a organizar una estrategia de abordaje, siempre con supervisión docente para asegurar rigor, legalidad y ética.

El enfoque legal del ABP, por tanto, tiene al menos cuatro componentes normativos y académicos inseparables: (1) **finalidad pública y pertinencia**: el problema debe estar conectado con necesidades reales o plausibles del entorno social, en coherencia con el sentido de la educación superior como bien público social (LOES, art. 3) y con la formación de capacidades para crear y trabajar (Constitución de la República del Ecuador, art. 27); (2) **control de calidad**: la actividad debe alinearse con objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación previamente informados, pues el docente está obligado a trabajar conforme normas de calidad (LOES, art. 6.1, lit. a) y el sistema

académico exige transparencia evaluativa; (3) **respeto de derechos**: el ABP debe operar como ambiente de deliberación y aprendizaje seguro, sin humillación, discriminación o vulneración de garantías, porque la libertad de cátedra se ejerce respetando derechos y garantías (LOES, art. 6.1, lit. b) y el mandato educativo constitucional exige calidad con calidez (Constitución de la República del Ecuador, art. 27); (4) **responsabilidad y trazabilidad**: el ABP debe producir evidencias (matrices, rúbricas, bitácoras, memos, borradores) que permitan retroalimentación y, si fuera el caso, revisión académica, en coherencia con las exigencias institucionales de evaluación y de cumplimiento normativo.

En ese sentido, la educación clínica aporta un modelo operativo de ABP, aprendizaje haciendo, con supervisión, metas semanales, división de trabajo, sesiones de supervisión y retroalimentación, y evaluación por rúbricas asociadas a resultados de aprendizaje, precisamente porque el tipo de competencias que se busca desarrollar no se deja medir por un examen tradicional. Incluso en la planificación de clínicas se propone, como fase inicial, una actividad colaborativa que vincula objetivos formativos, actividades y métodos de evaluación, y se estructura explícitamente con aprendizaje basado en problemas y formación entre iguales en las reuniones de equipos expertos y de grupos puzzle; esta estructura es didácticamente potente y jurídicamente relevante porque muestra que el ABP no es espontáneo, es un diseño institucional de aprendizaje que exige alineamiento entre objetivos, actividades y evaluación, reduciendo riesgo de arbitrariedad.

A la vez, el enfoque legal del ABP requiere asumir una ética de la intervención: trabajar con problemas reales (o con casos inspirados en realidad) plantea riesgos de instrumentalización del sufrimiento, exposición indebida de identidades o trivialización de violencias; por ello, se advierte que debe evitarse reducir los casos a mero recurso para enseñar técnicas profesionales y asegurar un tratamiento responsable, respetuoso y centrado en derechos de personas en situación de vulnerabilidad, lo cual convierte al ABP en una metodología que no solo enseña técnica jurídica, sino también responsabilidad profesional y sensibilidad socio jurídica.

Esta dimensión se refuerza con la noción de derecho vivo y de investigación contextualizada, que invita a conectar el aprendizaje con la realidad social cambiante para desarrollar habilidades que permitan generar soluciones jurídicas innovadoras y pertinentes para la práctica profesional; desde esta perspectiva, el ABP no se limita al análisis de la norma escrita: incorpora el estudio de cómo el derecho funciona en la sociedad y cómo se invoca, impugna o elude en prácticas situadas, lo que vuelve la formación jurídica más robusta y menos formalista. Con todo, un enfoque legal del ABP exige claridad sobre su unidad de análisis, el problema en Derecho no es solo el conflicto narrado; es también su encuadre institucional (competencia, procedimiento), su estructura normativa (reglas, principios, estándares), su estructura probatoria (hechos y evidencias), y su dimensión valorativa (derechos, proporcionalidad, justicia material).

Por eso, en la enseñanza jurídica contemporánea es insuficiente pedir al estudiante una solución; hay que exigirle que muestre el camino: que

identifique el problema jurídico con precisión, que delimite el marco normativo y fáctico, que reconozca alternativas interpretativas, que anticipe contraargumentos y que justifique la opción elegida. Allí el ABP se convierte en una escuela de argumentación y de prudencia, forma estudiantes que no solo saben, sino que saben hacer bajo restricciones. Y esas restricciones, en Ecuador, no son solo epistémicas; también son normativas: la docencia se ejerce en un sistema que consagra libertades académicas, pero también impone deberes de calidad, respeto de derechos y sujeción normativa (Constitución de la República del Ecuador, arts. 27, 29 y 355; LOES, art. 6.1).

Finalmente, conviene destacar una frontera jurídica contemporánea del ABP, especialmente cuando se apoya en plataformas o herramientas digitales: la protección de datos personales y la privacidad, ya que muchos ABP modernos incorporan trabajo colaborativo en línea, repositorios, foros, grabaciones y entregas digitales; aunque el objetivo pedagógico sea legítimo, el docente no puede innovar sacrificando derechos informacionales.

Por eso, aun cuando este subtema se centre en el ABP, debe recordarse que el tratamiento de información asociada a estudiantes o a casos reales (o casos basados en hechos reconocibles) debe administrarse con criterios de minimización, finalidad y confidencialidad, de modo coherente con el derecho a la protección de datos y con la LOPDP, pues de lo contrario el ABP puede convertirse en una práctica jurídicamente riesgosa (especialmente en clínicas con consultantes reales).

7.4 Conclusiones del capítulo

En síntesis, el aprendizaje basado en problemas desde un enfoque legal es la metodología que mejor refleja la estructura del razonamiento jurídico, partir del problema para construir conocimiento, no partir del contenido para simular problemas. Pero su valor no está en la actividad en sí, sino en el diseño garantista del proceso: problemas pertinentes, reglas claras, evaluación objetiva, supervisión formativa, respeto de derechos y ética profesional; así, el ABP cumple el mandato constitucional de formar sujetos críticos y creativos (Constitución de la República del Ecuador, art. 27) y realiza, con rigor, la libertad de cátedra (Constitución de la República del Ecuador, art. 29) dentro de una autonomía universitaria responsable (Constitución de la República del Ecuador, art. 355) y de los deberes docentes de calidad y respeto de garantías (LOES, art. 6.1), produciendo egresados capaces de enfrentar la complejidad real de la práctica jurídica, donde casi nunca existe una única respuesta, pero siempre existe la obligación de justificar públicamente por qué una respuesta es mejor que sus alternativas.

CAPÍTULO VIII

8 PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA EL AULA UNIVERSITARIA

8.1 Introducción

En el contexto de la educación superior contemporánea, la necesidad de traducir los principios pedagógicos en herramientas concretas de uso cotidiano se ha convertido en una exigencia creciente para el profesorado universitario. Las discusiones sobre innovación, creatividad, calidad docente y mejora curricular han producido marcos conceptuales robustos; no obstante, con frecuencia esos marcos no se convierten con igual claridad en recursos transferibles para la clase diaria. En ese escenario, el objeto de estudio de este capítulo se sitúa en un punto estratégico: la elaboración de propuestas prácticas para el aula universitaria que permitan enseñar con creatividad y criterio sin perder rigor, coherencia ni sentido formativo (Laurillard, 2013; Wiggins & McTighe, 2012).

Desde una concepción histórica, uno de los antecedentes más relevantes de este objeto de estudio es el desplazamiento progresivo desde modelos de enseñanza centrados en la transmisión de contenidos hacia enfoques orientados al aprendizaje, a la comprensión y a la transferencia. Este giro no representa un simple cambio terminológico, ya que modifica el modo en que se conciben la planificación, la interacción pedagógica y la evaluación. En lugar de organizar la docencia únicamente a partir del temario, estos enfoques sitúan en el centro aquello que el estudiantado

sea capaz de comprender, hacer y demostrar al término de una experiencia formativa (Biggs, 2014).

Asimismo, el diseño inverso constituye un antecedente decisivo para comprender la necesidad de un capítulo práctico como el presente. Wiggins y McTighe (2012) sostienen que la planificación mejora cuando inicia con la identificación de comprensiones duraderas y evidencias de transferencia, y no con la enumeración de actividades o contenidos.

Esta formulación ha tenido gran impacto en la pedagogía universitaria porque obliga a pensar las decisiones didácticas a partir del aprendizaje esperado y no de la mera cobertura temática. Por consiguiente, cualquier propuesta práctica dirigida al aula necesita dialogar con esta lógica de diseño para evitar convertirse en un repertorio de técnicas descontextualizadas.

De manera complementaria, la alineación constructiva propuesta por Biggs (2014) ofrece otro antecedente teórico fundamental. Según este enfoque, los resultados de aprendizaje, las actividades de enseñanza y los procedimientos de evaluación se diseñan de forma coherente, de modo que el estudiantado realice durante el proceso las operaciones cognitivas que más tarde serán objeto de valoración. Esta idea resulta central para el capítulo porque una herramienta práctica solo tiene verdadero valor pedagógico cuando ayuda a cerrar la brecha entre lo que el curso declara como meta y lo que efectivamente promueve en el aula.

Igualmente, la obra de Laurillard (2013) permite ampliar estos antecedentes al proponer que la enseñanza se establezca como una

ciencia del diseño. En su planteamiento, el profesorado no se limita a aplicar métodos, más bien construye, prueba y ajusta patrones pedagógicos con base en finalidades, interacciones y evidencias de aprendizaje. Esta visión aporta un soporte decisivo a la naturaleza del presente capítulo, dado que legitima la necesidad de contar con modelos, fichas y rúbricas como expresiones concretas de un diseño docente reflexivo y compartible.

Por otra parte, la investigación sobre aprendizaje activo refuerza la pertinencia de pensar propuestas prácticas centradas en la acción intelectual del estudiante. El metaanálisis de Freeman et al. (2014) mostró que, en educación superior, las estrategias activas mejoran el rendimiento y reducen el fracaso frente a modelos exclusivamente expositivos. A su vez, estas evidencias respaldan la idea de que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante analiza, discute, resuelve, produce y justifica, en lugar de limitar su participación a la escucha o a la repetición. De ahí que un capítulo orientado a la práctica necesite incluir actividades capaces de activar esa participación cognitiva con sentido.

A estos antecedentes se suma el aporte del Diseño Universal para el Aprendizaje, que ha replanteado la noción de calidad didáctica en clave de accesibilidad, agencia y diversidad. Las directrices de CAST (2024) sostienen que una experiencia de aprendizaje robusta ofrece múltiples medios de compromiso, representación y acción-expresión. Esta mirada resulta especialmente importante para un capítulo práctico, ya que impide que las propuestas se conciban como formatos únicos e invita a

diseñarlas de manera flexible, transferible y sensible a la heterogeneidad del estudiantado universitario.

De igual manera, la literatura sobre evaluación auténtica aporta un antecedente imprescindible para este objeto de estudio. Villarroel et al. (2018) han mostrado que la evaluación auténtica exige tareas vinculadas con contextos plausibles de uso, con retos cognitivos significativos y con criterios transparentes. Esto implica que una propuesta práctica para el aula no puede limitarse a describir actividades; necesita considerar qué tipo de evidencia producirán dichas actividades y cómo esa evidencia podrá valorarse de forma congruente con el aprendizaje esperado

En paralelo, los estudios sobre evaluación formativa y retroalimentación han mostrado que el aprendizaje mejora cuando el estudiante puede reconocer qué cuenta como calidad, comparar su trabajo con ese estándar y actuar sobre la distancia entre su situación actual y la esperada. Sadler (1989) formuló esta idea con claridad al analizar las condiciones de la evaluación formativa, mientras que Boud y Molloy (2013) insistieron en que el feedback se diseñe para la acción del estudiante. Esta línea teórica resulta decisiva para un capítulo de naturaleza aplicada, ya que fichas, modelos y rúbricas adquieren su mayor potencia cuando se integran a procesos de revisión y mejora.

Sin embargo, pese a la solidez de estos antecedentes, persiste una problemática reconocible en la práctica universitaria: existe abundante producción teórica sobre diseño, evaluación, creatividad y aprendizaje, aunque no siempre se dispone de instrumentos pedagógicos

directamente utilizables por el profesorado en sus procesos diarios de enseñanza-aprendizaje.

La distancia entre teoría didáctica y práctica cotidiana puede traducirse en improvisación, repetición de rutinas, uso superficial de metodologías activas o adopción de recursos llamativos sin suficiente coherencia curricular. Precisamente, desde este razonamiento, la investigación que sustenta este capítulo encuentra su justificación en la necesidad de construir puentes entre principios pedagógicos sólidos y herramientas concretas para el aula (Biggs, 2014; Laurillard, 2013).

Además, esta problemática se intensifica cuando la innovación metodológica se presenta como exigencia institucional o discursiva, aunque sin acompañarse de modelos claros de implementación. En muchos casos, el profesorado recibe el mandato de innovar, diversificar o hacer la clase más activa, aunque no siempre cuenta con guías prácticas que muestren cómo traducir esos principios en decisiones precisas de planificación, desarrollo y evaluación.

En consecuencia, la innovación puede reducirse a variaciones superficiales del formato, sin modificar de manera sustantiva la calidad del aprendizaje. La elaboración de un capítulo práctico busca precisamente responder a esta fisura entre expectativa institucional y mediación didáctica concreta (Wiggins & McTighe, 2012).

Por consiguiente, la justificación de este estudio se vincula con una necesidad pedagógica de mayor alcance. Si la calidad de la enseñanza depende en buena medida de la calidad del diseño, entonces proporcionar fichas de actividades, modelos de planificación, rúbricas y

adaptaciones disciplinares constituye una forma de fortalecer el trabajo docente desde su dimensión más operativa. En otras palabras, el capítulo se justifica porque busca hacer practicable una pedagogía creativa y criterial, evitando que quede reducida a ideales abstractos o a prescripciones genéricas difíciles de implementar en la vida universitaria real (Laurillard, 2013).

Asimismo, la pertinencia de este capítulo se apoya en su carácter interdisciplinario. Las universidades reúnen campos de conocimiento con epistemologías, lenguajes y pedagogías distintivas. A la luz de lo expuesto, una propuesta práctica de valor no puede reducirse a un único tipo de actividad ni a un formato indiferenciado.

Barnett y Coate subrayan que el currículo universitario compromete conocimiento, acción y formación del sujeto, mientras que Shulman recuerda que las profesiones desarrollan pedagogías distintivas. A partir de ello, se comprende que una guía práctica sea transferible sin ser uniforme, adaptable sin perder coherencia y suficientemente abierta para responder a las particularidades de diferentes áreas del conocimiento (Barnett & Coate, 2005; Shulman, 2005).

En ese contexto, el objeto de estudio puede delimitarse con mayor precisión: se centra en la construcción de herramientas prácticas para la docencia universitaria, capaces de traducir principios de creatividad pedagógica, alineación curricular, evaluación auténtica e inclusión en recursos concretos de aula. No se pretende reemplazar la reflexión teórica por un manualismo simplificador; se pretende, más bien, mostrar que la práctica docente necesita mediaciones, estructuras y formatos que

hagan operables los principios ya desarrollados en la investigación educativa. Tal delimitación otorga al capítulo una identidad específica dentro del libro, ya que lo orienta hacia la transferibilidad, la utilidad y la apropiación cotidiana por parte del profesorado (Villarroel et al., 2018).

En relación con los objetivos del estudio, el objetivo general de este capítulo consiste en ofrecer un repertorio amplio, fundamentado y transferible de propuestas prácticas para el aula universitaria, alineadas con el enfoque de enseñar con creatividad y criterio. Este objetivo general se apoya en la necesidad de convertir la creatividad pedagógica en diseño utilizable, de forma que el profesorado pueda contar con mediaciones concretas para organizar experiencias de aprendizaje más activas, auténticas, inclusivas y evaluables.

En ese sentido, el capítulo pone a disposición herramientas de uso inmediato sustentadas en literatura especializada (Biggs, 2014; CAST, 2024). De manera específica, un primer objetivo consiste en sistematizar fichas de actividades creativas que permitan al profesorado activar saberes previos, promover análisis, trabajar con casos, diseñar respuestas, favorecer escritura de transferencia, convertir el error en objeto de aprendizaje y cerrar con reflexión metacognitiva. Estas fichas persiguen la doble finalidad de ampliar el repertorio didáctico y, al mismo tiempo, asegurar que cada actividad responda a una operación intelectual identificable y a una evidencia pertinente. En ello resuena la evidencia sobre aprendizaje activo y sobre problemas relevantes como motores del aprendizaje significativo (Freeman et al., 2014; Merrill, 2009).

Un segundo objetivo consiste en proponer modelos de planificación que ayuden a organizar sesiones, secuencias breves y microproyectos con base en resultados de aprendizaje, progresión temporal, apoyos, evidencias y cierres reflexivos. Este objetivo es especialmente importante porque muchas dificultades de la docencia universitaria se originan debido a la ausencia de estructuras que permitan integrarlas con coherencia. Los modelos de planificación buscan responder a esa necesidad y proporcionar una guía para que la creatividad aparezca como lógica de diseño articulada (Laurillard, 2013; OECD, 2020).

Un tercer objetivo se orienta a elaborar rúbricas de evaluación y criterios de revisión que permitan valorar productos, procesos, decisiones y reflexiones sin reducir el aprendizaje a cumplimiento mecánico. Este componente del capítulo responde al reconocimiento de que la evaluación constituye una de las zonas más sensibles del trabajo docente y de que muchas propuestas innovadoras pierden eficacia cuando son acompañadas por instrumentos poco congruentes. Por esa razón, las rúbricas aquí previstas buscan integrarse a una lógica de evaluación auténtica y formativa, en la cual los criterios orientan tanto la producción como la mejora del trabajo estudiantil (Boud & Molloy, 2013; Villarroel et al., 2018).

Un cuarto objetivo consiste en ofrecer adaptaciones por áreas de conocimiento que permitan reconocer la diversidad epistemológica y metodológica de la universidad sin renunciar a principios comunes de diseño. Este objetivo responde a la convicción de que una guía práctica solo será verdaderamente útil si logra dialogar con distintas disciplinas y pedagogías distintivas, evitando tanto la uniformidad abstracta como

la fragmentación total. Desde este punto de vista, el capítulo busca convertirse en un instrumento de mediación entre principios transversales y necesidades específicas de campos académicos diversos (Barnett & Coate, 2005; Shulman, 2005).

En cuanto a su aporte a la academia, este capítulo contribuye a un campo que a menudo presenta una separación entre producción teórica y transferencia didáctica. Su valor académico radica en mostrar que la investigación sobre alineación, diseño inverso, aprendizaje activo, inclusión, evaluación auténtica y retroalimentación puede traducirse en formatos concretos sin perder complejidad conceptual. En ese sentido, el capítulo aporta recursos para la práctica docente y contribuye a la discusión sobre cómo construir conocimiento pedagógico universitario que sea a la vez robusto, comunicable y utilizable, en consonancia con la visión de Laurillard sobre la enseñanza como ciencia del diseño (Laurillard, 2013).

Igualmente, el aporte académico de este capítulo se expresa en su potencial para fortalecer el desarrollo profesional docente. Al ofrecer herramientas razonadas y no simples recetas, el texto puede funcionar como material de formación, autoevaluación y discusión colegiada entre docentes. La academia se beneficia cuando consigue convertir las teorías en saberes prácticos compartibles, susceptibles de ser discutidos, adaptados y mejorados en comunidades de enseñanza. En tal sentido, el presente capítulo contribuye a una pedagogía universitaria más dialogante, reflexiva y basada en evidencia (OECD, 2025).

Por último, la organización del capítulo responde directamente a los objetivos y a la justificación aquí expuestos. Además, se presentan fichas de actividades creativas, modelos de planificación, rúbricas de evaluación y adaptaciones por áreas de conocimiento, con el propósito de ofrecer una secuencia de lectura que avance desde la fundamentación hacia la aplicación. El capítulo busca cumplir una doble función en este contexto: servir como cierre operativo del enfoque "enseñar con creatividad y criterio" y, al mismo tiempo, ofrecer un repertorio práctico que pueda habitarse, ajustarse y recrearse en la vida cotidiana del aula

8.2 Fichas de actividades creativas

Las actividades que se presentan a continuación comparten cuatro rasgos: responden a un propósito formativo explícito, movilizan una operación intelectual identificable, dejan una evidencia breve o sustantiva del aprendizaje y admiten adaptación a distintas áreas. Su diseño se apoya en la alineación constructiva, en el diseño inverso, en el aprendizaje activo y en el Diseño Universal para el Aprendizaje, de modo que la creatividad no se reduzca a variación superficial y conserve relación con resultados, apoyos y evaluación (Prince, 2004).

Tabla 34. Ficha de pregunta detonadora con mapa de hipótesis.

Componente	**Desarrollo**
Propósito	Activar saberes previos, instalar una pregunta fértil y visibilizar supuestos iniciales del grupo.
Momento sugerido	Inicio de unidad, apertura de tema o antes de una lectura compleja.

Duración estimada	10 a 20 minutos.
Consigna base	El docente plantea una pregunta desafiante, ambigua o situada. Cada estudiante responde en dos o tres líneas y luego organiza su respuesta en un pequeño mapa de hipótesis: qué cree, por qué lo cree y qué evidencia necesitaría para sostenerlo.
Procedimiento	1) Presentación de la pregunta. 2) Respuesta individual breve. 3) Conversación en parejas o tríos. 4) Construcción de un mapa simple en papel o digital. 5) Cierre docente con recuperación de hipótesis del grupo.
Evidencia	Mapa individual o grupal de hipótesis y preguntas derivadas.
Valor pedagógico	Instala curiosidad, permite diagnóstico inicial y favorece pensamiento provisional.
Variaciones	Puede hacerse con imagen, caso, noticia, gráfico, dato provocador o cita breve.
Advertencia didáctica	La pregunta es abierta y focalizada, busca activar el pensamiento.

Tabla 35. Ficha de estaciones de contraste conceptual.

Componente	**Desarrollo**
Propósito	Favorecer comparación, análisis de posturas y lectura crítica de materiales diversos.
Momento sugerido	Desarrollo de unidad, después de una clase marco o de lecturas iniciales.

Duración estimada	30 a 45 minutos.
Consigna base	El grupo rota por estaciones con materiales diferentes sobre un mismo problema: texto, gráfico, caso, testimonio, dato estadístico, fragmento audiovisual. En cada estación responde una pregunta de contraste.
Procedimiento	1) Organización de 4 a 6 estaciones. 2) Trabajo en grupos pequeños. 3) Registro de hallazgos en una matriz comparativa. 4) Socialización final de convergencias y divergencias.
Evidencia	Matriz de contraste o síntesis comparada.
Valor pedagógico	Obliga a confrontar fuentes y a construir una lectura relacional del problema.
Variaciones	Puede cerrarse con un microensayo, un mapa conceptual o una pregunta de investigación.
Advertencia didáctica	Las preguntas de cada estación apuntan a relaciones, tensiones o criterios, no a simple extracción de datos.

Tabla 36. Ficha de caso con decisión argumentada.

Componente	**Desarrollo**
Propósito	Desarrollar juicio, aplicación situada y argumentación con evidencia.
Momento sugerido	Mitad o cierre de unidad; especialmente útil cuando el curso exige decidir, diagnosticar o priorizar.

Duración estimada	25 a 40 minutos.
Consigna base	Se entrega un caso breve o mediano. Cada estudiante o grupo propone una decisión, justificarla con criterios y anticipar una objeción o riesgo.
Procedimiento	1) Lectura del caso. 2) Identificación del problema central. 3) Deliberación grupal. 4) Redacción de una decisión argumentada. 5) Discusión entre grupos.
Evidencia	Memo breve, ficha de decisión o defensa oral de la propuesta.
Valor pedagógico	Sitúa el conocimiento en un escenario verosímil y obliga a pasar del concepto a la toma de posición.
Variaciones	Puede usarse en salud, derecho, administración, ingeniería, educación o ciencias sociales.
Advertencia didáctica	La complejidad del caso evita respuestas obvias y datos irrelevantes.

Tabla 37. Ficha de miniproyecto exprés.

Componente	**Desarrollo**
Propósito	Integrar conceptos y producir una solución, propuesta o prototipo en escala acotada.
Momento sugerido	Cierre de unidad o bloque temático.
Duración estimada	1 a 2 semanas o dos sesiones extensas.

Consigna base	A partir de un problema delimitado, el grupo diseña una respuesta breve: plan, prototipo, intervención, recurso o pieza de divulgación.
Procedimiento	1) Delimitación del problema. 2) Revisión de criterios de calidad. 3) Producción de borrador. 4) Retroalimentación rápida. 5) Entrega final y presentación breve.
Evidencia	Producto final y nota de justificación del diseño.
Valor pedagógico	Fomenta integración, aplicación y revisión sin exigir un proyecto de largo aliento.
Variaciones	Puede adoptar formato escrito, visual, oral o multimodal.
Advertencia didáctica	Conviene limitar alcance, tiempo y recursos para que el foco esté en la calidad del razonamiento y no en la magnitud del producto.

Tabla 38. Ficha de escritura de transferencia.

Componente	**Desarrollo**
Propósito	Favorecer que el estudiante traslade un concepto o modelo a una situación nueva.
Momento sugerido	Después de una clase teórica o al cierre de una secuencia.
Duración estimada	12 a 20 minutos.
Consigna base	"Explique cómo este concepto podría ayudar a comprender/intervenir/comunicar en la siguiente situación..."
Procedimiento	1) Presentación del concepto. 2) Entrega de una situación nueva o análoga. 3) Escritura individual breve. 4) Lectura cruzada o comentario docente.

Evidencia	Párrafo, microensayo o nota de aplicación.
Valor pedagógico	Hace visible si el conocimiento fue apropiado o solo memorizado.
Variaciones	Puede adoptar formato de carta profesional, recomendación, memo o explicación divulgativa.
Advertencia didáctica	La situación es diferente de los ejemplos ya trabajados para que haya verdadera transferencia.

Tabla 39. Ficha de clínica de errores.

Componente	**Desarrollo**
Propósito	Transformar el error en objeto de análisis, mejora y metacognición.
Momento sugerido	Después de una evaluación, de una práctica o de una tarea compleja.
Duración estimada	20 a 35 minutos.
Consigna base	El grupo revisa errores frecuentes o decisiones débiles presentes en respuestas reales o simuladas y reconstruye cómo mejorar la producción.
Procedimiento	1) Presentación de ejemplos anonimizados. 2) Identificación del problema. 3) Reescritura o reconstrucción mejorada. 4) Socialización de criterios de mejora.
Evidencia	Tabla “error–causa–mejora” o versión corregida comentada.
Valor pedagógico	Reduce el miedo al error y fortalece criterio, autorregulación y revisión.
Variaciones	Puede hacerse con respuestas escritas, cálculos, diagnósticos, argumentos o diseños.
Advertencia didáctica	Conviene analizar errores representativos y no humillantes, manteniendo foco en el aprendizaje y no en la sanción.

Tabla 40. Ficha de Simulación con roles y debriefing.

Componente	Desarrollo
Propósito	Desarrollar toma de decisiones, argumentación situada y comprensión de perspectivas.
Momento sugerido	Cursos con dilemas, interacción profesional o análisis de actores.
Duración estimada	40 a 60 minutos.
Consigna base	Se distribuyen roles en una situación problemática. Cada equipo prepara su posición, participa en la simulación y luego reflexiona sobre lo aprendido.
Procedimiento	1) Presentación del escenario. 2) Asignación de roles. 3) Preparación breve. 4) Simulación. 5) Debriefing guiado con preguntas sobre decisiones, tensiones y aprendizajes.
Evidencia	Hoja de rol, argumentos usados y reflexión final.
Valor pedagógico	Permite habitar conflictos, intereses y decisiones de manera más concreta que una explicación abstracta.
Variaciones	Útil para salud, derecho, educación, comunicación, negocios o ciencias sociales.
Advertencia didáctica	El debriefing es indispensable; sin reflexión posterior, la simulación puede quedar en actuación sin aprendizaje explícito.

Tabla 41. Ficha de cierre metacognitivo con ticket de salida.

Componente	Desarrollo
Propósito	Favorecer síntesis, autorregulación y retroalimentación rápida sobre la clase.
Momento sugerido	Final de sesión o de secuencia corta.
Duración estimada	5 a 8 minutos.
Consigna base	El estudiante responde tres preguntas: qué comprendió mejor, qué sigue siendo desafiante y qué necesita hacer para avanzar.

Procedimiento	1) Entrega de formato breve. 2) Escritura individual. 3) Revisión rápida del docente para ajustar clase siguiente.
Evidencia	Ticket de salida o registro digital breve.
Valor pedagógico	Cierra la sesión y convierte la clase siguiente en continuidad y no en episodio aislado.
Variaciones	Puede incluir una pregunta de aplicación, una auto escala de seguridad o un pedido de ejemplo.
Advertencia didáctica	El valor del ticket aumenta cuando el docente recupera algo de esa información en la siguiente sesión.

8.3 Modelos de planificación

Los modelos de planificación que siguen buscan ayudar al profesorado a pasar de la idea general de "innovar" a decisiones concretas y observables. Cada modelo prioriza la alineación entre resultado de aprendizaje, experiencia y evidencia, de acuerdo con los principios de diseño inverso y alineación constructiva.

Además, incorporan criterios de accesibilidad e inclusión para evitar que la creatividad se limite a un recurso llamativo y se convierta en una estructura pedagógica transferible (CAST, 2024).

Tabla 42. Modelo de planificación creativa de una sesión de clase.

Componente	Pregunta guía	Decisión docente
Resultado de aprendizaje	¿Qué se espera que el estudiante haga al final de la clase?	Formular un verbo observable: analizar, comparar, justificar, diseñar, resolver.
Apertura	¿Cómo se activará interés y saber previo?	Pregunta detonadora, mini caso, imagen, dato, dilema.
Núcleo de trabajo	¿Qué actividad hará posible el resultado?	Estaciones, caso, simulación, escritura de transferencia, clínica de errores.

Apoyo o andamiaje	¿Qué necesitará el grupo para sostener la exigencia?	Modelo breve, criterios, ejemplo, guía de preguntas, plantilla.
Evidencia	¿Cómo se hará visible el aprendizaje?	Ticket, matriz, párrafo argumentado, producto breve, defensa oral.
Cierre	¿Cómo se integrará lo trabajado?	Síntesis, metacognición, proyección a próxima clase.

Sugerencia de uso: este modelo funciona especialmente bien para planificar clases de 60 a 120 minutos y para revisar si la creatividad propuesta realmente se conecta con el aprendizaje buscado.

Tabla 43. Modelo de secuencia breve de tres sesiones.

Sesión	Función pedagógica	Actividad central	Evidencia
1	Activación y exploración	pregunta detonadora + estaciones de contraste	hipótesis y matriz inicial
2	Profundización y aplicación	caso con decisión argumentada o simulación	memo o ficha de decisión
3	Integración y revisión	miniproyecto exprés o escritura de transferencia + retroalimentación	producto final y reflexión breve

Sentido del modelo: permite organizar una unidad corta sin fragmentar el aprendizaje. Cada sesión prepara la siguiente y evita que la creatividad aparezca como intervención aislada.

Tabla 44. Modelo de microproyecto de dos semanas.

Fase	Pregunta orientadora	Producto parcial
Delimitación	¿Qué problema o reto se abordará?	ficha del problema
Criterios	¿Cómo se reconocerá un buen trabajo?	rúbrica o lista de cotejo comentada
Borrador	¿Qué primera respuesta puede proponerse?	versión 1 del producto
Retroalimentación	¿Qué necesita mejorar y por qué?	comentarios de docente y pares
Revisión	¿Qué cambios se introducirán?	versión 2
Socialización	¿Cómo se presentará a la audiencia prevista?	presentación, defensa, exhibición o entrega

Sentido del modelo: útil para cursos que necesitan un producto aplicado sin convertir el semestre completo en proyecto.

Tabla 45. Modelo de clase híbrida o invertida con creatividad y criterio

Momento	Trabajo del estudiante	Rol docente	Evidencia
Antes de clase	lectura guiada, video breve o estudio de un caso	diseñar guía de enfoque	nota de preparación o quiz breve
Durante la clase	análisis, contraste, simulación o resolución	mediar, preguntar, modelar, retroalimentar	producto colaborativo o individual
Después de clase	revisión, transferencia o reflexión	devolver comentarios y proyectar siguiente paso	versión mejorada o ticket de salida ampliado

Sentido del modelo: ayuda a que la tecnología no sustituya el aprendizaje, y redistribuya mejor el tiempo presencial hacia tareas de mayor valor intelectual.

8.4 Rúbricas de evaluación

Las rúbricas son particularmente útiles cuando se conciben como herramientas de orientación del aprendizaje. En efecto, Andrade (2005) ha mostrado que ayudan a clarificar expectativas y a reducir la adivinanza sobre lo que cuenta como calidad. Brookhart (2013) insiste en que su utilidad depende de la claridad de los criterios y de la congruencia con la tarea. En educación superior, su valor crece cuando se integran a una lógica de evaluación auténtica y formativa, es decir, cuando ayudan al estudiante a producir, revisar y mejorar (Villarroel et al., 2018).

Tabla 46. Rúbrica de actividad creativa breve en clase.

Criterio	Alto (4)	Medio (3)	Inicial (2-1)
Comprensión del tema	Muestra comprensión precisa y profunda	Comprensión correcta, aunque parcial	Comprensión superficial o confusa
Elaboración propia	Reformula, conecta o interpreta con voz propia	Presenta alguna elaboración	Predomina repetición o respuesta automática
Pertinencia de la respuesta	Responde directamente a la consigna con foco claro	Responde en general a la consigna	Se desvía o no responde con claridad

Claridad comunicativa	Expone ideas con coherencia y precisión	Presenta leves vacíos de claridad	Texto o intervención fragmentaria

Uso sugerido: microargumentos, síntesis comparadas, respuestas breves.

Tabla 47. Rúbrica de estudio de caso o decisión argumentada.

Criterio	Alto (4)	Medio (3)	Inicial (2-1)
Delimitación del problema	Identifica con precisión el núcleo del caso	Identifica el problema principal	Confunde o diluye el problema
Argumentación	Justifica la decisión con criterios y evidencia	Justifica con apoyo parcial	Afirma sin suficiente fundamento
Viabilidad de la propuesta	La decisión es plausible y bien pensada	La decisión es posible con debilidades	La decisión es débil o inviable
Consideración de alternativas	Reconoce riesgos, objeciones o alternativas	Menciona alguna alternativa	No considera otras posibilidades

Uso sugerido: carreras del área de Salud, Derecho, Administración, Ingenierías.

Tabla 48. Rúbrica de producto o microproyecto aplicado.

Criterio	Alto (4)	Medio (3)	Inicial (2-1)
Pertinencia al problema	Responde con claridad al reto planteado	Responde en términos generales	Respuesta débil o poco enfocada

Calidad conceptual	Integra saberes relevantes con precisión	Integra saberes de forma parcial	Presenta vacíos conceptuales importantes
Diseño/estructura del producto	El producto es coherente, funcional y claro	El producto funciona con debilidades	El producto es confuso o poco logrado
Justificación	Explica decisiones de forma sólida	Explica parcialmente	No justifica adecuadamente
Revisión y mejora	Se observan cambios significativos tras feedback	Hay mejora limitada	No se aprecian revisiones sustantivas

Uso sugerido: prototipos, planes, piezas de divulgación, diseños de intervención, propuestas de mejora.

Tabla 49. Rúbrica de reflexión metacognitiva o bitácora de aprendizaje.

Criterio	Alto (4)	Medio (3)	Inicial (2-1)
Identificación del proceso	Describe con claridad qué hizo y cómo aprendió	Describe de forma general	Presenta descripción vaga
Análisis del aprendizaje	Explica avances, dificultades y estrategias	Reconoce algunos elementos	Se limita a enunciar hechos
Proyección de mejora	Define acciones concretas para avanzar	Propone acciones generales	No formula mejoras claras
Honestidad intelectual	Reflexión específica y auténtica	Reflexión aceptable pero superficial	Respuesta formulaica

Uso sugerido: diarios de aprendizaje, cierre de microproyectos, revisión post evaluación.

8.5 Adaptaciones por áreas de conocimiento

La transferibilidad de una propuesta docente no implica uniformidad. Shulman (2005) mostró que las profesiones y los campos disciplinares desarrollan pedagogías distintivas, es decir, formas recurrentes de enseñar a pensar, actuar y decidir. Una misma lógica pedagógica, por ejemplo, trabajar con casos, proyectos, simulaciones o escritura de transferencia, se ajusta a los modos de producción de conocimiento y a los desempeños propios de cada área. Las adaptaciones que siguen buscan preservar el núcleo formativo de las propuestas anteriores y, al mismo tiempo, hacerlas más plausibles para distintos campos universitarios.

Tabla 50. Adaptación en Ciencias Sociales y Humanidades.

Elemento	Adaptación sugerida
Actividades	Estaciones de contraste conceptual, caso con decisión argumentada, escritura de transferencia, simulación con roles.
Tipo de reto	Interpretación de fenómenos, análisis de discursos, comparación de perspectivas, argumentación crítica.
Evidencias	Microensayos, comentarios críticos, mapas de actores, dictámenes, piezas de divulgación.
Criterios	Calidad del análisis, uso de categorías, argumentación, relación entre teoría y contexto.
Advertencia	Evitar que la discusión se vuelva opinión desanclada de conceptos o evidencia.

Tabla 51. Adaptación en Ciencias de la salud.

Elemento	Adaptación sugerida
Actividades	Caso con decisión argumentada, simulación con debriefing, clínica de errores, miniproyecto de mejora.
Tipo de reto	Juicio clínico, priorización, razonamiento diagnóstico, comunicación profesional.
Evidencias	Fichas de decisión, protocolos comentados, reflexión post simulación, plan de intervención.
Criterios	Pertinencia de la decisión, seguridad, justificación, consideración ética.
Advertencia	La simulación necesita debriefing estructurado para transformar actuación en aprendizaje.

Tabla 52. Adaptación en Ingenierías y Ciencias Exactas.

Elemento	Adaptación sugerida
Actividades	Clínica de errores, miniproyecto exprés, escritura de transferencia, estaciones de datos o procedimientos.
Tipo de reto	Resolución de problemas, modelización, diseño técnico, validación de soluciones.
Evidencias	Procedimiento justificado, prototipo, bitácora técnica, informe de pruebas.
Criterios	Precisión conceptual, viabilidad, justificación del procedimiento, revisión de errores.
Advertencia	No confundir rapidez de resolución con comprensión profunda del problema.

Tabla 53. Adaptación en Educación y Formación Docente.

Elemento	Adaptación sugerida
Actividades	Simulación de aula, diseño de secuencias, análisis de casos pedagógicos, diario metacognitivo.
Tipo de reto	Planificar, enseñar, evaluar, reflexionar sobre la práctica.

Evidencias	Secuencia didáctica, rúbrica propia, análisis de caso, reflexión sobre decisiones pedagógicas.
Criterios	Coherencia didáctica, pertinencia metodológica, inclusión, capacidad reflexiva.
Advertencia	Toda actividad conecta teoría pedagógica con decisión práctica observable.

Tabla 54. Adaptación en Derecho, Administración y Negocios.

Elemento	Adaptación sugerida
Actividades	Caso con decisión argumentada, simulación de audiencia o negociación, producto de divulgación profesional.
Tipo de reto	Argumentar, deliberar, priorizar, negociar, decidir bajo restricciones.
Evidencias	Escrito breve, defensa oral, memo ejecutivo, propuesta de mejora.
Criterios	Pertinencia, claridad argumentativa, viabilidad, lectura del contexto.
Advertencia	Conviene trabajar con casos suficientemente ambiguos para evitar respuestas mecánicas.

Tabla 55. Adaptación en Artes, Diseño y Comunicación.

Elemento	Adaptación sugerida
Actividades	Miniproyecto exprés, prototipo, curaduría crítica, escritura de transferencia, clínica de versiones.
Tipo de reto	Diseñar, comunicar para una audiencia, experimentar, justificar decisiones estéticas o estratégicas.
Evidencias idóneas	Pieza visual, campaña breve, storyboard, propuesta narrativa, comentario curatorial.
Criterios	Intención comunicativa, coherencia del diseño, justificación, revisión.
Advertencia	La apertura creativa requiere criterios claros para evitar arbitrariedad evaluativa.

8.6 Conclusiones del capítulo

En primer término, el desarrollo de este capítulo permite afirmar que una pedagogía universitaria orientada por la creatividad y el criterio no puede quedar reducida a la incorporación de actividades novedosas ni a la sustitución ocasional de la exposición tradicional por dinámicas participativas. El análisis realizado muestra que las propuestas prácticas para el aula solo adquieren valor formativo cuando se articulan con propósitos claros, con secuencias deliberadas y con evidencias de aprendizaje coherentes. Desde esta comprensión, la creatividad docente se redefine como capacidad de diseño y no como simple recurso de animación metodológica. Dicho de otro modo, el aula universitaria se fortalece cuando la inventiva pedagógica se pone al servicio de la comprensión, la transferencia y la formación intelectual del estudiantado (Biggs, 2014; Laurillard, 2013; Wiggins & McTighe, 2012).

En segundo lugar, el capítulo confirma que la utilidad de una guía práctica para la docencia universitaria depende de su capacidad para traducir los marcos teóricos en decisiones operativas de aula. Este traslado significa volver pedagógicamente habitable a la teoría. La literatura sobre diseño de cursos, alineación curricular y aprendizaje significativo muestra que la calidad de la enseñanza se juega, en buena medida, en decisiones concretas como la formulación de consignas, la secuenciación de actividades, la explicitación de criterios y la construcción de oportunidades de revisión. Desde esta premisa, las fichas, modelos y rúbricas presentados en el capítulo encarnan principios pedagógicos en prácticas diarias de enseñanza-aprendizaje (Ambrose et al., 2010; Fink, 2003).

Asimismo, una conclusión central radica en que la creatividad pedagógica adquiere consistencia cuando se vincula de manera explícita con los resultados de aprendizaje. La alineación constructiva y el diseño inverso convergen en señalar que no basta con proponer tareas interesantes; resulta necesario asegurar que esas tareas activen el tipo de pensamiento, desempeño o juicio que el curso declara como valioso. En ausencia de esa relación, la innovación corre el riesgo de convertirse en variación superficial sin impacto real sobre la calidad del aprendizaje. Por consiguiente, el valor de una propuesta práctica reside en la manera en que permite al estudiante hacer visible aquello que se esperaba que comprendiera, aplicara o resolviera (Wiggins & McTighe, 2012).

De forma complementaria, el capítulo permite sostener que las mejores propuestas prácticas operan como parte de una arquitectura pedagógica más amplia. Las actividades creativas, los modelos de planificación y las rúbricas analíticas muestran su mayor eficacia cuando se integran en secuencias que activan saberes previos, abren exploración, promueven aplicación, posibilitan revisión y cierran con transferencia o metacognición. Esta lógica coincide con los principios de instrucción orientados por problemas y con la idea de que el aprendizaje universitario se fortalece cuando el conocimiento se sitúa en relación con situaciones de uso plausibles. De este modo, el capítulo concluye que una herramienta práctica es más valiosa cuanto mejor se inserta en una progresión de aprendizaje inteligible (Merrill, 2002; OECD, 2020).

Además, las propuestas desarrolladas permiten reconocer que la acción intelectual del estudiante constituye el verdadero centro de una enseñanza creativa de calidad. Los estudios sobre aprendizaje activo

muestran que la mejora proviene del hecho de que el estudiantado analice, compare, decida, argumente, diseñe o revise. En este sentido, la creatividad docente alcanza profundidad cuando hace al estudiante más protagonista del proceso sin abandonar el acompañamiento ni la exigencia.

Esta constatación resulta especialmente importante para la universidad actual, donde todavía persisten prácticas fuertemente centradas en la transmisión, pese a que la evidencia pedagógica favorece entornos de aprendizaje más activos, reflexivos y productivos (Freeman et al., 2014; Prince, 2004).

Desde una mirada humanista, el capítulo concluye que las propuestas prácticas de aula poseen valor cuando reconocen al estudiante como sujeto de pensamiento y no como simple destinatario de contenidos. Esta idea, presente en los trabajos de Bain (2004) y Brookfield (2017), sugiere que la buena docencia universitaria crea ambientes donde el alumnado puede arriesgar ideas, revisar supuestos, construir criterios y desarrollar confianza intelectual. Las herramientas prácticas aquí desarrolladas buscan precisamente generar ese tipo de entorno: uno en el que la exigencia no sea sinónimo de rigidez y en el que la creatividad no excluya disciplina ni responsabilidad académica. En consecuencia, la relevancia de estas propuestas es metodológica, formativa y ética.

Igualmente, el capítulo pone de relieve que la evaluación no puede quedar al margen de una pedagogía creativa. Las rúbricas, las tareas auténticas y las estrategias de retroalimentación fueron presentadas como componentes estructurales del proceso de aprendizaje. La

literatura sobre evaluación formativa ha mostrado que el estudiante mejora cuando entiende qué cuenta como calidad, puede comparar su producción con un estándar y dispone de oportunidades para actuar sobre esa brecha. Por esa razón, la creatividad práctica del aula universitaria se debilita cuando la evaluación sigue operando con lógicas centradas en memorización, cumplimiento mecánico o respuestas cerradas, y se fortalece cuando se orienta a comprensión, producción y revisión (Boud & Molloy, 2013; Sadler, 1989; Villarroel et al., 2018).

Otra conclusión importante concierne a la diversidad de áreas de conocimiento. El capítulo demuestra que una guía práctica puede ser interdisciplinaria sin caer en homogeneidad didáctica. Las adaptaciones por campo evidencian que una misma lógica pedagógica —trabajo con problemas, análisis de casos, escritura de transferencia, clínicas de errores, productos auténticos— adopta formas distintas según la epistemología de la disciplina y las pedagogías distintivas de cada profesión o área académica. En este punto, las propuestas prácticas se inscriben en una visión del currículo que articula saber, acción y formación del sujeto, en lugar de reducirse a un conjunto uniforme de procedimientos descontextualizados (Barnett & Coate, 2005; Shulman, 2005).

De igual modo, el capítulo permite subrayar que la inclusión no debe entenderse como un añadido opcional a la creatividad pedagógica. El Diseño Universal para el Aprendizaje muestra que la calidad del diseño mejora cuando contempla múltiples medios de compromiso, representación y acción-expresión. Aplicado a las propuestas prácticas del aula, esto significa que una actividad sea valorada por la forma en

que distribuye oportunidades de acceso, participación y demostración del aprendizaje. En otras palabras, una práctica creativa de calidad desafía y crea condiciones para que el desafío sea alcanzable por una diversidad de estudiantes sin perder exigencia académica (CAST, 2024).

A la luz de todo lo anterior, puede afirmarse que el aporte principal del capítulo reside en mostrar que la transferencia pedagógica es posible cuando el diseño se hace explícito. Las fichas, modelos y rúbricas funcionan como lenguajes intermedios entre teoría y práctica, y permiten que el profesorado traduzca principios generales en acciones concretas. Esta explicitación del diseño tiene, además, un valor académico adicional: favorece la conversación entre docentes, el análisis compartido de prácticas y la posibilidad de mejorar de manera colegiada la enseñanza universitaria. Así, el capítulo ofrece herramientas para usar, así como criterios para pensar y rediseñar el aula con mayor conciencia profesional (Laurillard, 2013; OECD, 2025).

- Una primera recomendación consiste en que el profesorado universitario utilice las propuestas prácticas del capítulo como estructuras adaptables y no como plantillas inflexibles. Cada aula presenta particularidades de nivel, tamaño de grupo, ritmo, capital cultural, recursos disponibles y exigencias disciplinares. En consecuencia, una actividad creativa se traduzca en un punto de partida susceptible de ajuste, combinación o reformulación. La recomendación pedagógica es aprovechar la lógica interna del formato—reto, andamiaje, evidencia, revisión— para diseñar experiencias más pertinentes al propio contexto de enseñanza (Brookfield, 2017).

- En segundo término, se sugiere que toda propuesta práctica sea precedida por una clarificación deliberada del aprendizaje esperado. Antes de seleccionar una ficha o una secuencia, conviene que el docente se pregunte qué se espera que el estudiante comprenda, haga o demuestre al final de la experiencia. Esta recomendación, coherente con la alineación constructiva y el diseño inverso, evita que las metodologías se elijan por su atractivo inmediato y permite que la creatividad esté gobernada por propósito pedagógico. El uso cotidiano de estas herramientas gana potencia cuando el punto de partida es el tipo de desempeño que se desea favorecer (Biggs, 2014; Wiggins & McTighe, 2012).
- En tercer lugar, se recomienda introducir las propuestas prácticas de manera progresiva. La mejora de la docencia universitaria no exige transformar todo un curso de una sola vez. En muchos casos, resulta más sostenible comenzar por pequeñas decisiones estratégicas: reformular una consigna, incorporar una pregunta detonadora, rediseñar el cierre de una clase, introducir una rúbrica breve o añadir una instancia de revisión. La investigación sobre cambio pedagógico y reflexión docente sugiere que las transformaciones más consistentes suelen construirse a partir de ajustes graduales, analizados y sostenidos en el tiempo, más que de reformas espectaculares pero discontinuas (Bain, 2004).
- En cuarto lugar, resulta recomendable que el profesorado documente el uso de estas propuestas prácticas. Registrar qué actividad se utilizó, qué evidencias produjo, qué dificultades emergieron y qué ajustes fueron necesarios permite construir conocimiento pedagógico situado sobre la propia enseñanza. Esta

práctica se alinea con la idea del profesional reflexivo y con una concepción de la docencia universitaria como campo de indagación sobre la propia práctica. El capítulo adquiere mayor valor cuando no se limita a ser aplicado, y se convierte en objeto de observación, análisis y mejora en función de la experiencia concreta del aula (Schön, 1983).

- En quinto lugar, se recomienda que las propuestas prácticas se vinculen siempre con criterios de evaluación comprensibles para el estudiantado. La experiencia muestra que una actividad creativa puede perder gran parte de su valor cuando el estudiante no entiende cómo será valorada o qué cuenta como calidad en la tarea. Desde este enfoque, resulta aconsejable compartir criterios, comentar ejemplos, discutir estándares y, cuando sea posible, construir instancias breves de autoevaluación o coevaluación. De esa manera, la creatividad se convierte en una oportunidad de trabajo más consciente y mejor orientado (Andrade, 2005; Brookhart, 2013; Sadler, 1989).
- En sexto término, conviene que el profesorado preserve la dimensión auténtica de las tareas. Cuando las actividades propuestas se vinculan con problemas plausibles, productos significativos, audiencias reconocibles o decisiones contextualizadas, el aprendizaje gana profundidad y transferibilidad. Las propuestas prácticas alcanzan su mejor desempeño cuando el estudiante percibe que está enfrentando una situación que exige dilucidar, decidir, comunicar o producir con sentido. De este modo, se sugiere que cada docente revise de qué manera puede acercar las tareas del aula a contextos de uso

genuinos dentro de su disciplina (Merrill, 2002; Villarroel et al., 2018).

- En séptimo lugar, es aconsejable resguardar tiempos para la revisión y la mejora. Una de las debilidades más frecuentes de la enseñanza universitaria es la tendencia a concentrar el valor del aprendizaje en la primera entrega del estudiante. Sin embargo, la literatura sobre feedback y evaluación formativa muestra que el progreso se vuelve más consistente cuando existen oportunidades de reformulación. Por esta razón, se recomienda que las propuestas prácticas incluyan, aunque sea en escala acotada, espacios para contraste de versiones, devolución entre pares o revisión guiada. Tal decisión fortalece la calidad del producto y la capacidad del estudiante para aprender de su propio proceso (Boud & Molloy, 2013; Sadler, 1989).
- En octavo lugar, se recomienda prestar especial atención al andamiaje. Una actividad exigente no se vuelve necesariamente mejor por ser más abierta o más compleja. Con frecuencia, las tareas creativas fracasan cuando se presentan sin suficientes mediaciones, ejemplos, criterios o pasos intermedios. De ahí que el uso de fichas, modelos y rúbricas se acompañe de apoyos acordes al nivel de autonomía del grupo. Esta recomendación resulta especialmente importante en los primeros niveles de carrera, en cohortes numerosas o en contextos donde el estudiantado presenta trayectorias muy heterogéneas. La creatividad didáctica se fortalece cuando el desafío viene acompañado de estructuras que ayudan a sostenerlo (Ambrose et al., 2010; CAST, 2024).

- En noveno lugar, conviene un uso crítico y pedagógicamente orientado de la tecnología. Las propuestas prácticas pueden enriquecerse notablemente con herramientas digitales, entornos híbridos, edición colaborativa o recursos de inteligencia artificial. El profesorado necesita examinar de manera permanente si un recurso fortalece comprensión y producción o si, por el contrario, crea una ilusión de desempeño sin aprendizaje auténtico. En este punto, la relación entre tecnología, pedagogía y contenido sigue siendo un criterio fundamental para evitar integraciones superficiales (Mishra & Koehler, 2006; OECD, 2025).
- Finalmente, se recomienda que las propuestas prácticas de este capítulo sean usadas como insumo para el trabajo colegiado y la formación docente. Compartir fichas adaptadas, discutir rúbricas, revisar experiencias y contrastar resultados puede ayudar a construir una cultura de docencia más colaborativa y reflexiva dentro de las instituciones de educación superior. Esta recomendación se apoya en la idea de que la mejora de la enseñanza depende de marcos compartidos, diálogo profesional y revisión continua de las prácticas. En esa medida, el capítulo puede ser útil para procesos de desarrollo académicos más amplios orientados a enseñar con creatividad y criterio de forma sostenida y situada (Laurillard, 2013).

CAPÍTULO IX

9 HACIA UNA DOCENCIA CREATIVA SOSTENIBLE

Hablar de docencia creativa no implica únicamente introducir actividades novedosas en el salón de clases ni adoptar metodologías emergentes de manera aislada. Implica, ante todo, comprender que la creatividad debe configurarse como un componente estructural del ejercicio académico, articulado con los principios de calidad, ética y responsabilidad institucional. En este aspecto, el desafío contemporáneo no consiste únicamente en innovar, sino en asegurar que la innovación sea sostenible en el tiempo, acorde con los marcos normativos e idóneo para generar impacto formativo social. En las últimas décadas, los cambios sociales, culturales y tecnológicos han cambiado en gran parte las dinámicas educativas, lo que ha llevado a reformular las formas tradicionales de enseñanza en la educación superior. En este ámbito, la creatividad se ha posicionado como una competencia clave para fomentar aprendizajes significativos, promover el pensamiento crítico y fortalecer la capacidad de los estudiantes para analizar y transformar su entorno (Ferreyra & Guzmán, 2022).

Varios estudios sobre innovación educativa señalan que las universidades enfrentan el reto de elaborar metodologías que beneficien la participación activa del estudiante y la construcción colaborativa del conocimiento. En este contexto, la creatividad no se estanca en el ámbito artístico, sino que se vincula con procesos cognitivos complejos que permiten generar nuevas interpretaciones, resolver problemas y establecer conexiones entre saberes disciplinares. Ferreyra y Guzmán (2022) señalan, que el desarrollo de entornos educativos creativos

favorece la reflexión crítica y la construcción de aprendizajes más profundos, ya que favorece la participación del estudiante como sujeto activo del proceso formativo. Igualmente, Kong López (2015) propone que entre la literatura académica sobre la innovación pedagógica destacan que las prácticas educativas y creativas, las cuales contribuyen a generar experiencias de aprendizaje dinámico, capaces de responder a los desafíos contemporáneos de la educación superior y a las demandas de formación profesional en contextos cambiantes.

La sostenibilidad de la docencia creativa exige una transformación gradual en tres niveles: el rol del docente, la cultura institucional y la proyección académica hacia la sociedad. Este enfoque admite que la creatividad no puede depender únicamente de iniciativas individuales, sino que requiere condiciones institucionales que permitan integrarla de manera coherente dentro de los procesos educativos. En este sentido, la innovación pedagógica debe entenderse como un proceso sistemático que articula la práctica docente, la investigación educativa y las políticas académicas de las instituciones de educación superior. De esta forma, la creatividad se convierte en un recurso pedagógico capaz de fortalecer la calidad educativa y de generar procesos formativos más pertinentes y contextualizados.

En este marco, el docente adquiere un rol fundamental como mediador del aprendizaje y como diseñador de experiencias educativas que fomenta la exploración, la reflexión y la producción de conocimiento. Las prácticas pedagógicas creativas, cuando se integran de forma planificada y reflexiva, permiten ampliar las estrategias de enseñanza, fomentar la participación estudiantil y fortalecer el desarrollo de

competencias profesionales. Al mismo tiempo, su institucionalización dentro de las universidades contribuye a consolidar culturas académicas orientadas a la innovación, la investigación y la mejora continua de los procesos educativos.

Desde este punto de vista, el presente capítulo analiza las condiciones necesarias para avanzar hacia una docencia creativa sostenible en la educación superior. Para ello, se examinan tres dimensiones fundamentales: el docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje, la institucionalización de la creatividad dentro de las políticas educativas y, finalmente, la proyección académica de estas prácticas en términos de impacto social y desarrollo del conocimiento.

9.1 El docente como mediador y diseñador de experiencias

La concepción tradicional del docente como transmisor de contenidos ha sido paulatinamente reemplazada por una visión más compleja y dinámica del proceso educativo: la del docente como mediador del aprendizaje. En este nuevo modelo pedagógico, el conocimiento no se obliga de forma vertical ni se limita a la transmisión de información, sino que se construye mediante procesos de interacción, reflexión crítica y problematización del saber. Ruiz-Mora et al. (2023) señalan que esta transformación responde a los cambios que han experimentado las sociedades contemporáneas y, particularmente los sistemas de educación superior, los que demandan enfoques pedagógicos capaces de fomentar la participación activa del estudiante y el desarrollo de competencias intelectuales más complejas.

La mediación pedagógica conlleva reconocer que el aprendizaje es un proceso activo y contextualizado, en el que los estudiantes interpretan,

reconstruyen y resignifican los contenidos a partir de sus experiencias previas y de su interacción con el entorno académico. Revelo Andrade et al. (2025) expresan que el docente deja de ser únicamente un expositor de información para convertirse en un orientador del proceso formativo, capaz de diseñar situaciones educativas que estimulen el pensamiento crítico, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento. Tal como señalan diversos estudios sobre innovación educativa, el docente mediador desempeña un papel fundamental en la creación de entornos de aprendizaje que promueven la autonomía intelectual y la participación activa de los estudiantes.

En este sentido, la mediación pedagógica se configura como un proceso intencional que busca facilitar el aprendizaje significativo. A través de esta mediación, el docente orienta el acceso al conocimiento, acompaña la interpretación de los contenidos y promueve la articulación entre teoría y práctica. La finalidad de este proceso no es únicamente transmitir información, sino generar experiencias formativas que permitan a los estudiantes comprender, analizar y aplicar los conocimientos en contextos diversos. De esta manera, la mediación pedagógica contribuye a fortalecer la capacidad de los estudiantes para enfrentar problemas complejos y desarrollar habilidades cognitivas de orden superior (Segura, 2021).

El docente mediador no renuncia a su autoridad académica; por el contrario, la redefine dentro de un modelo educativo más participativo y reflexivo. Su función ya no consiste exclusivamente en explicar conceptos o presentar contenidos, sino en diseñar condiciones que permitan a los estudiantes explorar, cuestionar y construir significados

propios. Este cambio implica asumir la enseñanza como una práctica deliberada, estructurada y consciente, en la que cada actividad pedagógica responde a un propósito formativo claro y se orienta al desarrollo de competencias específicas.

En este marco, la creatividad adquiere un papel fundamental dentro de los procesos educativos contemporáneos. Como señalan Vidal y Manríquez (2016), la creatividad no debe entenderse únicamente como una habilidad artística, sino como una competencia transversal que permite generar nuevas ideas, establecer conexiones entre conocimientos y desarrollar soluciones innovadoras frente a situaciones problemáticas.

Desde esta perspectiva, el docente creativo no se limita a reproducir modelos pedagógicos tradicionales, sino que busca constantemente nuevas formas de facilitar el aprendizaje. Esto implica diseñar experiencias educativas que despierten la curiosidad intelectual de los estudiantes, promuevan el análisis reflexivo y estimulen la participación activa dentro del aula. La creatividad pedagógica, por tanto, no debe entenderse como improvisación ni como simple innovación metodológica, sino como un proceso planificado que integra objetivos formativos, estrategias didácticas y criterios de evaluación coherentes.

Diseñar experiencias de aprendizaje creativas supone considerar diversos elementos pedagógicos que permitan estructurar el proceso formativo de manera efectiva. En primer lugar, resulta fundamental garantizar la intencionalidad pedagógica de las actividades propuestas. Toda estrategia creativa debe responder a resultados de aprendizaje específicos y contribuir al desarrollo de competencias académicas

claramente definidas. En este sentido, la creatividad pedagógica no se orienta únicamente a hacer las clases más dinámicas, sino a facilitar la comprensión profunda de los contenidos y la construcción de conocimientos significativos.

En segundo lugar, las experiencias creativas deben contemplar la contextualización disciplinar. Cada campo del conocimiento posee características epistemológicas, metodológicas y conceptuales particulares que influyen en la forma en que se construye el aprendizaje. Por esta razón, las estrategias pedagógicas deben adaptarse a las especificidades de cada disciplina, integrando los contenidos teóricos con situaciones problemáticas que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos reales o simulados.

Un tercer elemento fundamental corresponde a la evaluación coherente de los procesos creativos. La evaluación constituye uno de los aspectos más sensibles dentro de la práctica docente, especialmente cuando se incorporan metodologías innovadoras. Para garantizar la transparencia y la equidad en los procesos evaluativos, resulta necesario establecer criterios claros que permitan valorar tanto los resultados finales como los procesos de pensamiento desarrollados por los estudiantes. Las rúbricas analíticas, la evaluación formativa y la retroalimentación constante se presentan como herramientas especialmente útiles para valorar el aprendizaje en contextos creativos.

Finalmente, el diseño de experiencias pedagógicas creativas debe promover la reflexión metacognitiva. La metacognición permite que los estudiantes comprendan cómo aprenden, qué estrategias utilizan para resolver problemas y qué procesos cognitivos intervienen en la

construcción del conocimiento. Este tipo de reflexión fortalece la autonomía intelectual y contribuye al desarrollo de habilidades de aprendizaje permanente, fundamentales en contextos profesionales caracterizados por el cambio constante.

El docente diseñador de experiencias no improvisa; planifica. Analiza los contenidos de su asignatura, identifica las competencias que deben desarrollarse, selecciona estrategias pedagógicas adecuadas y anticipa las posibles dificultades que pueden surgir durante el proceso de aprendizaje. La creatividad sostenible, por tanto, no es espontaneidad desordenada, sino innovación con estructura. La planificación pedagógica permite integrar la creatividad dentro de un marco didáctico coherente que garantice la calidad y la pertinencia del proceso formativo.

Asimismo, el rol mediador del docente demanda habilidades comunicativas avanzadas. La comunicación pedagógica constituye uno de los elementos centrales en la construcción de ambientes de aprendizaje estimulantes. La formulación de preguntas problematizadoras, la narración de experiencias, el análisis de casos y la promoción del diálogo académico son estrategias que favorecen la participación estudiantil y estimulan la reflexión colectiva. Estas herramientas permiten transformar el aula en un espacio de intercambio intelectual, donde el conocimiento se construye a través de la interacción y la argumentación.

En este contexto, el error adquiere un significado distinto dentro del proceso educativo. Lejos de ser interpretado como un fracaso, el error se concibe como una oportunidad para el aprendizaje y la reflexión. Los

entornos pedagógicos que fomentan la creatividad promueven una cultura académica en la que los estudiantes pueden experimentar, formular hipótesis y revisar sus ideas sin temor a la sanción inmediata. Este enfoque favorece el desarrollo del pensamiento crítico y contribuye a generar procesos de aprendizaje más profundos y duraderos.

Por otra parte, la mediación pedagógica también implica una dimensión ética. El docente creativo debe garantizar la equidad, la objetividad y el respeto por la diversidad de perspectivas dentro del aula. La creatividad pedagógica no puede convertirse en un espacio de arbitrariedad evaluativa ni en un mecanismo que genere desigualdades entre los estudiantes. Por el contrario, debe fortalecer la transparencia académica y promover ambientes educativos basados en el respeto mutuo, la inclusión y la responsabilidad institucional.

Asimismo, la mediación pedagógica se relaciona con la capacidad del docente para promover entornos de aprendizaje centrados en el estudiante. Las investigaciones sobre educación superior destacan que los modelos pedagógicos participativos favorecen la construcción de conocimientos más significativos, ya que permiten que los estudiantes establezcan conexiones entre los contenidos académicos y los problemas reales de su contexto social y profesional. En estos escenarios, el docente actúa como un facilitador que orienta el proceso formativo mediante el acompañamiento constante y la retroalimentación constructiva (Ruiz-Mora et al. (2023).

En este sentido, la integración de metodologías activas dentro de la práctica docente contribuye a fortalecer el rol mediador del profesor. Estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo

colaborativo y el análisis de casos permiten generar experiencias educativas más dinámicas y participativas. Estas metodologías fomentan el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, tales como la interpretación, la argumentación y la resolución de problemas, competencias fundamentales para el ejercicio profesional en contextos contemporáneos caracterizados por la incertidumbre y el cambio constante (Vidal y Manríquez, 2016).

Desde esta perspectiva, la creatividad pedagógica también se vincula con la capacidad del docente para diseñar entornos de aprendizaje flexibles y adaptativos. La educación superior actual exige formar profesionales capaces de enfrentar desafíos complejos y de adaptarse a contextos cambiantes. En este escenario, la creatividad se convierte en una herramienta fundamental para estimular la innovación, la reflexión crítica y la generación de nuevas propuestas de conocimiento.

En síntesis, el docente como mediador y diseñador de experiencias representa el primer pilar de una docencia creativa sostenible. Su labor no se limita a transmitir información, sino que implica diseñar entornos educativos que promuevan la participación activa, la reflexión crítica y la construcción significativa del conocimiento. La mediación pedagógica, entendida como una práctica reflexiva y planificada, permite integrar creatividad, rigor académico y responsabilidad institucional dentro de los procesos formativos de la educación superior. Sin esta transformación del rol docente, cualquier intento de innovación pedagógica corre el riesgo de permanecer superficial, aislado o desvinculado de los objetivos formativos de las instituciones educativas.

No obstante, la consolidación de prácticas pedagógicas creativas no puede depender exclusivamente de la iniciativa individual del docente. Aunque el rol mediador del profesorado resulta fundamental para transformar las dinámicas de aprendizaje, la sostenibilidad de estas prácticas requiere condiciones institucionales que favorezcan su desarrollo. En este sentido, resulta imprescindible analizar cómo las universidades pueden integrar la creatividad dentro de sus políticas educativas, programas de formación docente y sistemas de aseguramiento de la calidad. A partir de esta perspectiva, el siguiente apartado aborda la importancia de institucionalizar la creatividad dentro de las estructuras organizativas de la educación superior.

9.2 Institucionalizar la creatividad

La creatividad, entendida como una capacidad para generar ideas, resolver problemas de manera innovadora y establecer nuevas relaciones entre conocimientos, ha adquirido un papel cada vez más relevante en los procesos educativos contemporáneos. No obstante, en el ámbito de la educación superior, su desarrollo no puede depender únicamente de iniciativas individuales de los docentes ni de experiencias pedagógicas aisladas. Para que las prácticas educativas creativas tengan un impacto real y sostenido, es necesario que se integren de manera sistemática dentro de las políticas, estructuras y culturas institucionales de las universidades.

En este sentido, institucionalizar la creatividad implica reconocerla como un componente legítimo de la calidad educativa. Las instituciones de educación superior enfrentan actualmente el desafío de formar profesionales capaces de desenvolverse en contextos sociales y

laborales cada vez más complejos, caracterizados por la rápida transformación del conocimiento, la innovación tecnológica y la necesidad de resolver problemas multidimensionales. En este escenario, la creatividad no puede concebirse como un elemento accesorio del proceso formativo, sino como una competencia transversal que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de adaptación y la generación de soluciones innovadoras (Ramírez & Torres, 2023).

Desde esta perspectiva, la institucionalización de la creatividad supone integrarla dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad educativa. Esto implica que las universidades deben considerar la creatividad en sus planes estratégicos, en los programas de formación docente y en los mecanismos de evaluación académica. Asimismo, los procesos de acreditación y mejora continua deben contemplar indicadores que permitan valorar la innovación pedagógica y el desarrollo de competencias creativas en los estudiantes. Diversas investigaciones en el campo de la educación superior destacan que las instituciones que promueven culturas académicas orientadas a la innovación logran fortalecer significativamente la calidad de sus procesos formativos (Ramírez & Torres, 2023).

Uno de los principales obstáculos para avanzar hacia esta institucionalización radica en la percepción de que la creatividad es incompatible con los procesos de estandarización y evaluación propios de los sistemas educativos. Sin embargo, esta tensión responde más a una interpretación limitada de la creatividad que a una incompatibilidad real entre ambos enfoques. La creatividad puede evaluarse de manera

rigurosa mediante indicadores que consideren tanto los resultados del aprendizaje como los procesos cognitivos que los estudiantes desarrollan durante su formación. Entre estos indicadores pueden destacarse el nivel de participación estudiantil, la capacidad de análisis crítico, la transferencia de conocimientos a contextos nuevos, la calidad argumentativa en las producciones académicas y la capacidad para proponer soluciones innovadoras frente a problemáticas complejas.

En este sentido, el desafío no consiste en elegir entre creatividad y evaluación, sino en diseñar modelos de evaluación que reconozcan la complejidad del aprendizaje. Las rúbricas analíticas, los portafolios reflexivos, las evaluaciones formativas y los proyectos integradores constituyen herramientas especialmente útiles para valorar procesos educativos que incorporan la creatividad como componente central. Estas estrategias permiten observar no solo los resultados finales del aprendizaje, sino también la evolución del pensamiento del estudiante, su capacidad de argumentación y su habilidad para establecer relaciones entre conocimientos (López Cruz et al., 2023).

Otro elemento clave en la institucionalización de la creatividad dentro de la educación superior es la formación continua del profesorado. Palacios Mieles et al. (2022) señalan que la innovación pedagógica no surge espontáneamente ni depende únicamente de la motivación individual del docente; requiere espacios sistemáticos de capacitación, reflexión pedagógica y acompañamiento institucional. Los programas de desarrollo docente deben incluir formación en metodologías activas, diseño de experiencias de aprendizaje, estrategias de evaluación formativa y uso creativo de herramientas didácticas. A través de estos

procesos de formación continua, los docentes pueden fortalecer sus competencias pedagógicas y desarrollar enfoques educativos más innovadores y pertinentes.

La formación docente orientada a la innovación educativa también contribuye a consolidar comunidades académicas que comparten experiencias, reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas y generan conocimiento educativo. Este intercambio de saberes resulta fundamental para promover una cultura institucional basada en la mejora continua y en la experimentación pedagógica responsable. En este contexto, la creatividad se convierte en un proceso colectivo que trasciende la práctica individual del docente y se integra en la dinámica institucional de las universidades.

Desde una perspectiva organizacional, institucionalizar la creatividad también implica establecer marcos normativos claros que permitan orientar las prácticas pedagógicas innovadoras. Las políticas institucionales deben definir criterios relacionados con la evaluación académica, la propiedad intelectual de los trabajos estudiantiles, los derechos y responsabilidades de los estudiantes y las obligaciones profesionales del docente. Estos marcos normativos no buscan limitar la creatividad, sino garantizar que su desarrollo se realice dentro de principios de equidad, transparencia y responsabilidad institucional.

Asimismo, la institucionalización de la creatividad requiere la construcción de una cultura institucional que valore la innovación pedagógica. En muchas universidades persisten estructuras académicas que privilegian la repetición de modelos tradicionales de enseñanza y que perciben el error como una señal de fracaso. Sin embargo, las

investigaciones sobre innovación educativa señalan que los entornos institucionales que fomentan la experimentación responsable, el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva generan condiciones más favorables para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras (López Cruz et al., 2023).

La cultura institucional desempeña, por tanto, un papel fundamental en la consolidación de una docencia creativa sostenible. Cuando las instituciones promueven espacios de diálogo académico, reconocen las iniciativas pedagógicas innovadoras y brindan apoyo a los procesos de mejora educativa, se fortalece el compromiso del profesorado con la transformación de las prácticas docentes. De esta manera, la creatividad deja de ser una iniciativa aislada para convertirse en un componente estructural del proyecto educativo institucional.

Por otra parte, la institucionalización de la creatividad no implica imponer modelos pedagógicos uniformes ni restringir la autonomía académica de los docentes. Cada disciplina posee características epistemológicas y metodológicas particulares que influyen en la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, las estrategias pedagógicas deben adaptarse a las especificidades de cada campo del conocimiento, permitiendo que los docentes diseñen experiencias educativas acordes con los objetivos formativos de sus asignaturas.

En este sentido, la autonomía docente constituye un elemento esencial dentro de las instituciones de educación superior. No obstante, dicha autonomía debe ejercerse dentro de marcos institucionales que garanticen la calidad educativa y la coherencia de los procesos

formativos. El equilibrio entre libertad pedagógica y responsabilidad institucional permite que los docentes innoven en sus prácticas sin comprometer la transparencia, la equidad y la rigurosidad académica.

Finalmente, institucionalizar la creatividad en la educación superior implica comprender que la innovación pedagógica es un proceso continuo y dinámico. Las universidades no pueden limitarse a adoptar metodologías innovadoras de manera ocasional, sino que deben desarrollar estrategias sostenibles que integren la creatividad dentro de sus políticas educativas, programas de formación docente y procesos de evaluación institucional. Solo a través de esta articulación entre práctica pedagógica, cultura institucional y políticas educativas será posible consolidar una docencia creativa capaz de responder a los desafíos contemporáneos de la educación superior.

En síntesis, la institucionalización de la creatividad representa el segundo pilar para el desarrollo de una docencia creativa sostenible. Integrar la creatividad dentro de las estructuras y políticas de las universidades permite fortalecer la calidad educativa, promover la innovación pedagógica y formar profesionales capaces de enfrentar los retos de sociedades cada vez más complejas. De esta manera, la creatividad deja de ser una práctica aislada para convertirse en un elemento estratégico dentro del proyecto educativo de las instituciones de educación superior.

Sin embargo, institucionalizar la creatividad dentro de las políticas y estructuras universitarias constituye solo una parte del proceso. Para que la docencia creativa alcance su pleno potencial, es necesario que sus efectos trasciendan el ámbito interno de las instituciones educativas y se

proyecten hacia la sociedad. En otras palabras, la creatividad pedagógica no solo contribuye a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también puede generar impactos significativos en la investigación, la innovación social y la relación entre universidad y comunidad. Por ello, resulta pertinente analizar la dimensión social de la docencia creativa y su contribución al desarrollo académico y social de la educación superior.

9.3 Proyección académica e impacto social

La educación superior no se limita a la formación individual de los estudiantes; constituye una institución social cuya función trasciende el ámbito académico para incidir en el desarrollo cultural, científico y ético de las sociedades. En este sentido, la docencia creativa sostenible no puede concebirse únicamente como una estrategia pedagógica orientada al aula, sino como un proceso formativo con implicaciones sociales más amplias. Las universidades desempeñan un papel fundamental en la generación de conocimiento, en la formación de profesionales comprometidos con su entorno y en la promoción de procesos de innovación que contribuyan al desarrollo social y cultural de las comunidades (Gómez, 2018).

Diversos estudios sobre educación superior coinciden en que las instituciones universitarias cumplen una triple función: docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Estas dimensiones se encuentran profundamente interrelacionadas y constituyen la base de la responsabilidad social universitaria. Tal como señalan algunos autores, “la universidad no puede permanecer aislada de la realidad social; su misión implica generar conocimiento relevante y contribuir activamente

al desarrollo de su entorno" (Gómez, p. 125). Desde esta perspectiva, la docencia creativa adquiere una dimensión estratégica, ya que permite formar profesionales capaces de analizar críticamente los problemas de su contexto y de proponer soluciones innovadoras.

Cuando el aprendizaje universitario se fundamenta en procesos creativos, los estudiantes desarrollan competencias que trascienden el ámbito estrictamente disciplinar. Entre estas competencias destacan el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la capacidad argumentativa, la resolución de problemas complejos y la adaptación a contextos cambiantes. Estas habilidades, consideradas actualmente como competencias clave en la formación profesional, resultan esenciales en sociedades caracterizadas por la transformación constante del conocimiento y por la creciente complejidad de los desafíos sociales y laborales (Universidad Autónoma de Occidente, 2020).

La creatividad, en este sentido, no solo contribuye al desarrollo individual de los estudiantes, sino que también fortalece su capacidad para participar activamente en la vida social y profesional. Las investigaciones sobre innovación educativa señalan que los entornos de aprendizaje que promueven la reflexión crítica y la generación de ideas nuevas favorecen la formación de ciudadanos capaces de interpretar la realidad, cuestionar estructuras establecidas y participar de manera responsable en los procesos democráticos. Como afirma Domínguez Pachón (2012) "la universidad debe formar sujetos críticos que comprendan su realidad social y participen activamente en la transformación de su entorno".

La proyección académica de la docencia creativa también se manifiesta en el ámbito de la investigación y la producción intelectual. Una cultura docente que valora la creatividad y la innovación tiende a generar entornos académicos más dinámicos, en los que surgen proyectos interdisciplinarios, publicaciones científicas y propuestas de innovación social. En estos contextos, la creatividad se convierte en un motor de desarrollo institucional, ya que estimula la generación de conocimiento nuevo y la articulación entre distintas áreas del saber.

Asimismo, la creatividad en la docencia universitaria favorece el desarrollo de procesos de investigación formativa, en los cuales los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. La incorporación de estrategias pedagógicas como el aprendizaje basado en proyectos, la investigación aplicada y el análisis de problemas reales permite que los estudiantes desarrollen habilidades investigativas desde las primeras etapas de su formación académica. Este tipo de experiencias contribuye a fortalecer el vínculo entre docencia e investigación, uno de los principios fundamentales de la educación superior contemporánea (Quiroga, 2017)

Otro aspecto fundamental de la proyección académica de la docencia creativa se relaciona con la vinculación entre universidad y sociedad. Las universidades no solo producen conocimiento; también tienen la responsabilidad de poner ese conocimiento al servicio de la comunidad. En este sentido, la integración de metodologías creativas en el proceso educativo puede fortalecer significativamente los procesos de vinculación social. Estrategias como el aprendizaje basado en problemas reales, los estudios de caso contextualizados y los proyectos de

intervención comunitaria permiten que los estudiantes interactúen directamente con las necesidades de su entorno y desarrollen propuestas orientadas a la mejora social.

La vinculación universidad-comunidad constituye uno de los pilares fundamentales de la responsabilidad social universitaria. A través de este vínculo, el conocimiento académico puede contribuir a la solución de problemas sociales, económicos y culturales que afectan a las comunidades. Como señalan diversos estudios sobre educación superior en América Latina, la universidad debe asumir un papel activo en la construcción de sociedades más justas, participativas y sostenibles (Universidad Autónoma de Occidente, 2020).

Desde una perspectiva ética, la sostenibilidad de la docencia creativa también implica la formación de profesionales capaces de actuar con responsabilidad social y sensibilidad frente a los desafíos de su entorno. La creatividad educativa no debe limitarse a estimular la generación de ideas originales, sino que debe orientarse hacia la reflexión crítica y la toma de decisiones responsables. En este sentido, el proceso formativo universitario debe promover valores como la ética profesional, el compromiso social y el respeto por la diversidad.

En palabras de Domínguez Pachón (2012) haciendo mención a estudios sobre educación superior, “la formación universitaria no puede reducirse a la adquisición de conocimientos técnicos; debe contribuir al desarrollo integral de la persona y a la construcción de una ciudadanía responsable”. La docencia creativa sostenible se inscribe precisamente en esta perspectiva formativa, ya que busca integrar el desarrollo intelectual con la conciencia ética y social de los futuros profesionales.

Finalmente, la promoción de prácticas docentes creativas también tiene un impacto significativo en la reputación académica de las instituciones de educación superior. Las universidades que fomentan la innovación pedagógica y la generación de conocimiento relevante tienden a posicionarse como referentes en calidad educativa. Este reconocimiento institucional no solo atrae a estudiantes interesados en procesos formativos innovadores, sino que también facilita la construcción de alianzas académicas, redes de investigación y proyectos de cooperación internacional.

En un contexto global caracterizado por la competencia entre instituciones educativas, la capacidad de innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierte en un factor estratégico para el fortalecimiento institucional. Las universidades que promueven culturas académicas basadas en la creatividad, la investigación y la responsabilidad social contribuyen no solo al desarrollo de sus estudiantes, sino también al progreso científico y cultural de la sociedad en su conjunto.

En síntesis, la proyección académica y el impacto social de la docencia creativa sostenible se manifiestan en múltiples dimensiones: la formación de profesionales críticos y responsables, la generación de conocimiento innovador, el fortalecimiento de la investigación formativa y la consolidación del vínculo entre universidad y sociedad. A través de estas dimensiones, la creatividad educativa trasciende el espacio del aula y se convierte en un elemento clave para el desarrollo institucional y social de la educación superior.

9.4 Conclusión del capítulo

La docencia creativa sostenible en la educación superior constituye un desafío que trasciende la implementación de metodologías innovadoras en el aula. Tal como se ha analizado a lo largo de este capítulo, la creatividad en la enseñanza universitaria requiere una comprensión integral que articule el rol del docente, las políticas institucionales y la proyección social del conocimiento. Solo mediante esta articulación es posible consolidar procesos formativos capaces de responder a las demandas contemporáneas de la educación superior y a los desafíos de sociedades cada vez más complejas y dinámicas.

En primer lugar, la transformación del rol docente representa un elemento fundamental para el desarrollo de prácticas educativas creativas. El docente, entendido como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje, deja de ocupar una posición exclusivamente transmisiva para asumir una función orientadora que favorece la construcción significativa del conocimiento. A través de la mediación pedagógica, el docente crea condiciones que estimulan la reflexión crítica, el diálogo académico y la participación activa de los estudiantes, promoviendo así entornos educativos que favorecen el desarrollo de competencias intelectuales y profesionales necesarias para el ejercicio responsable de las distintas disciplinas.

Sin embargo, la creatividad pedagógica no puede depender únicamente de la iniciativa individual de los docentes. Como se ha expuesto en este capítulo, la sostenibilidad de la innovación educativa requiere procesos de institucionalización que integren la creatividad dentro de las estructuras organizacionales de las universidades. Incorporar la

creatividad en los planes estratégicos, en los programas de formación docente y en los sistemas de aseguramiento de la calidad permite consolidar culturas académicas orientadas a la mejora continua, la reflexión pedagógica y la generación de conocimiento innovador. De esta manera, la creatividad deja de ser una práctica aislada para convertirse en un componente estructural del proyecto educativo institucional.

Asimismo, la docencia creativa adquiere una dimensión social cuando se proyecta más allá del aula y contribuye al desarrollo de la investigación, la innovación y la vinculación con la comunidad. La educación superior tiene la responsabilidad de formar profesionales capaces de comprender los problemas de su entorno y de participar activamente en la construcción de soluciones que contribuyan al bienestar colectivo. En este sentido, las prácticas pedagógicas creativas fortalecen la relación entre universidad y sociedad, favoreciendo procesos de aprendizaje que integran el conocimiento académico con las necesidades reales de las comunidades.

La creatividad en la docencia universitaria también se vincula con la formación ética de los futuros profesionales. Promover entornos educativos que estimulen el pensamiento crítico, la argumentación y la reflexión sobre las implicaciones sociales del conocimiento contribuye a formar ciudadanos responsables, capaces de tomar decisiones informadas y de actuar con compromiso frente a los desafíos de su entorno. De esta manera, la creatividad pedagógica se convierte en una herramienta que no solo fortalece los procesos de aprendizaje, sino que

también contribuye a la construcción de sociedades más reflexivas, participativas y democráticas.

En síntesis, avanzar hacia una docencia creativa sostenible implica comprender la educación superior como un espacio de innovación, reflexión y responsabilidad social. El docente mediador, las instituciones que promueven culturas académicas innovadoras y la proyección social del conocimiento constituyen tres dimensiones interdependientes que permiten consolidar prácticas educativas capaces de responder a los desafíos del mundo contemporáneo. En este escenario, la creatividad deja de ser un recurso pedagógico ocasional para convertirse en un principio orientador del quehacer universitario, contribuyendo al fortalecimiento de la calidad educativa y al desarrollo integral de las sociedades.

De cara al futuro, la consolidación de una docencia creativa en la educación superior dependerá de la capacidad de las instituciones para adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y culturales que caracterizan a la sociedad contemporánea. En un contexto marcado por la transformación constante del conocimiento, la digitalización de los procesos educativos y la creciente interconexión global, las universidades están llamadas a promover modelos formativos más flexibles, interdisciplinarios y orientados a la innovación. En este escenario, la creatividad pedagógica no solo representa una estrategia didáctica, sino una condición necesaria para formar profesionales capaces de enfrentar problemas complejos, generar conocimiento relevante y contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades.

Referencias Bibliográficas

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching.* Jossey-Bass.

Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* Longman.

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching, 53*(1), 27–31.

Albornoz, O. (2018). *Mitos, tabúes y realidades de las universidades* (Vol. 3: *La crisis de la universidad venezolana en el siglo XXI y qué hacer para mejorar su calidad institucional*). UNESCO-IESALC / Universidad Central de Venezuela. https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/tc/MitosTabuesRealidadesUniversidadesV3.pdf

Alonso, E., & Murgia, V. A. (2020). Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula**.** *Propuesta Educativa*, (53), 99–112. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852020000100099&script=sci_arttext

Alt, D., Raichel, N., & Naamati-Schneider, L. (2022). Higher education students' reflective journal writing and lifelong learning skills. Frontiers in Psychology, 12, 707168.

Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF.

https://www.academia.edu/10820341/TEORÍA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO

Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. *Registro Oficial No. 449 (20 de octubre de 2008), última reforma Tercer Suplemento del Registro Oficial No. 568, 30 de mayo de 2024.*

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (Suplemento del Registro Oficial No. 298, 12 de octubre de 2010; última reforma: Séptimo Suplemento del Registro Oficial No. 38, 14 de mayo de 2025).

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). Ley Orgánica de Protección de Datos Personales (LOPDP). (Quinto Suplemento del Registro Oficial No. 459, 26 de mayo de 2021). Registro Oficial.

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning. En L. Darling-Hammond et al. (Eds.), Powerful learning: What we know about teaching for understanding. Jossey-Bass.

Bain, K. (2004). What the best college teachers do. Harvard University Press.

Barnett, R., & Coate, K. (2005). Engaging the curriculum in higher education. Open University Press.

Bean, J. C. (2011). Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom. Jossey-Bass.

Beghetto, R. (2010). Creativity in the classroom. En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), The Cambridge handbook of creativity (pp. 447–463). Cambridge University Press.

Bellver Moreno, M. C., & Verde Peleato, I. (Coords.). (2019). *Educación social y creatividad: Fundamentación, estrategias de intervención socioeducativa y experiencias desde diferentes lenguajes artísticos*. Tirant Humanidades. https://mediacionartistica.org/wp-content/uploads/2021/10/educacion-social-y-creatividad.pdf

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum Associates.

Biggs, J. (2014). *Constructive alignment in university teaching*. *HERDSA Review of Higher Education, 1*, 5-22.

Bisquerra, R. (2009). El lenguaje de las emociones en el aprendizaje. Universidad Nacional de Colombia.

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

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

Bouckaert, M. (2023). The assessment of students' creative and critical thinking skills in higher education across OECD countries: A review of policies and related practices. OECD Education Working Papers, 293.

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38(6), 698–712.

Cabrera Cuevas, Jessica Dinely. (2003). DISCURSO DOCENTE EN EL AULA. Estudios pedagógicos (Valdivia), (29), 7-26. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100001

Cadena, J. E., Cortez Ramírez, M. I., Vinueza Suárez, J. M., Brito González, S. F., & Marca Pazmiño, S. D. (2025). Análisis comparativo de narrativa descriptiva y narrativa "storytelling" en dos productos audiovisuales para la promoción turística de Rumiñahui. *Polo del Conocimiento*, *10*(3). https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9154

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

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355-381.

Casas Moreno, P. de, & Parejo Cuéllar, M. (2024). Storytelling y educación. Metodologías didácticas en contextos enriquecidos con tecnologías (pp. 115-126). Octaedro. https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/01d5ce79-6dcf-4207-9fb2-8f2c8f44029c/content

CAST. (2024). *About Universal Design for Learning*; *UDL Guidelines 3.0*.

Condliffe, B. (2017). Project-based learning: A literature review. MDRC.

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2023). *Modelo de evaluación externa con fines de acreditación para el aseguramiento de la calidad de las universidades y escuelas politécnicas (UEP) 2023*. CACES.

Consejo de Educación Superior. (2022). Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior (Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 124, 10 de agosto de 2022; última reforma: Segundo Suplemento del Registro Oficial 287, 11 de abril de 2023).

Corpas Pastor, L. (2024). La simulación tipo mini "moot court" como metodología activa en la docencia del derecho sustantivo. REJIE Nueva época, (30), 17–38.

Cortés Román, C. (2024). Storytelling y problematización jurídica en la enseñanza del Derecho romano. RIDROM, (32), 24–56.

Cuberos de Quintero, M. A., & Vivas García, M. (2016). *Metodología para la evaluación del impacto de los proyectos emergentes de proyección social*. https://bonga.unisimon.edu.co/items/23f4244b-5e63-4feb-8413-a907acac6e0d

Cruz Mantilla de los Ríos, P. (2025). El moot court en la enseñanza del Derecho: El European Law Moot Court como caso de éxito. Docencia y Derecho, (26), 1–18.

Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. Academia.edu.

https://www.academia.edu/31831167/CONSTRUCTIVISMO_Y_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO

Domínguez Pachón, M. J. (2012). *Responsabilidad social universitaria*. Universidad de Burgos. https://buleria.unileon.es/handle/10612/1498

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. College Composition and Communication, 28(2), 122-128.

Enríquez, M., y Estrella, G. (2025). Importancia del proceso de acreditación en la educación superior: Perspectivas y relevancia en el contexto ecuatoriano. *Investigación y Creatividad Investigación*, *22*(1), 95–114.

Estrada, S. J. (2025). "Docencia e investigación científica: un acto ético" (HTML). Útil para el eje "responsabilidad docente" más allá de tecnología: integridad, ejemplaridad, prácticas académicas. https://alinin.org/ojs/index.php/temariocientifico/article/view/255?utm_source=chatgpt.com

Ferreyra, L., & Guzmán, V. (2022). *Creatividad e innovación educativa en la enseñanza universitaria*. Universidad Católica de Córdoba. https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3114/1/L_Ferreyra_Guzman_V.pdf

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. American Psychologist, 34(10), 906-911.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32(4), 365-387.

Fink, L. D. (2003). Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses. Jossey-Bass.

Freeman, S., Eddy, S., McDonough, M., Smith, M., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410–8415.

Galera Noguera, F., & Galera Fuentes, F. (2000). El enfoque comunicativo e interactivo en didáctica de la lengua. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12, 45–62.

García Canclini, N. (2004). ¿Quién habla y desde qué lugar? Estudios sobre cultura y comunicación, 1, 23–35.

García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, 36(1), 1-24. https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf

Garrison, D., & Vaughan, N. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass.

Gómez Rosero, A. H. (2018). La universidad latinoamericana y su entorno. En *Memorias del I Congreso Internacional de Proyección Social y Extensión*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57230829/La_universidad_latinoamericana_y_su_entorno_-_final.pdf

González Hernández, E., y Delgado Ramos, D. (2021). La enseñanza del Derecho a través de la técnica del storytelling. Docencia y Derecho, (18), 137–152.

Guanotuña Balladares, G. E., Polanco Monteros, E. P., Zapata Achig, V. H., Londoño Vega, K. A., Sosa Caiza, N. E., & Andino Córdova, A. A. (2023). *El storytelling como estrategia didáctica innovadora para promover el aprendizaje significativo en la educación: Exploración y aplicaciones*. Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 7(5), 7726–7739. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9481538

Gutiérrez - Hernández, A., Herrera - Córdova, L., Bernabé, M. D., & Hernández - Mosqueda, J. S. (2016). PROBLEMAS DE CONTEXTO: UN CAMINO AL CAMBIO EDUCATIVO. Ra Ximhai, 12(6), 227-239. https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194015.pdf

Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. Educational Technology Research and Development, 52(3), 67–86.

Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. Alliance for Excellent Education.

Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235–266.

Illera, José Luis Rodríguez, & Monroy, Gloria Londoño. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. Educação, Formação e Tecnologias, 02(01), 5-18. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-933x2009000100002&lng=pt&tlng=es

Jiménez Becerra, I. (2015). Pedagogía de la creatividad viable: un camino para potencializar el pensamiento crítico. Opción, 31(2), 632-653. https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568035.pdf

Jonassen, D. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. Educational Technology Research and Development, 45(1), 65–94.

Kaechele-Obreque, M. T., & Palma-Ávila, C. A. (2025). *Evolución del perfil tecnológico de estudiantes universitarios de primer año (2017–2024): Desafíos para la docencia en la era posmilenial*. Digital Education Review, (46), 286–299. https://doi.org/10.1344/der.2025.47.286-299

Kamii, C., & López, P. (1982). *La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget*. *Infancia y Aprendizaje, 18*, 3–32. https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821934

Karunarathne, W., & Calma, A. (2024). Assessing creative thinking skills in higher education: Deficits and improvements. Studies in Higher Education, 49(1), 157–177.

Kanuka, H. (2010). *Characteristics of effective and sustainable teaching development programmes for quality teaching in higher education*. OECD.

Kong López, F. (2015). *La construcción de escenarios de futuro como aportación didáctica y metodológica para una educación ambiental creativa, global y sostenible: El caso de un grupo de estudiantes de Barcelona y Santiago de Chile* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/131533

Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory Into Practice, 41(4), 212–218.

Laurillard, D. (2013). Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology. Routledge.

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. Studies in Higher Education, 23(2), 157-172.

Leon, A. (2020). Low-stakes writing as a high-impact education practice in MBA classes. Across the Disciplines, 17(3/4), 22-34.

Leal Ladrón de Guevara, A. (2009). INTRODUCCIÓN AL DISCURSO PEDAGÓGICO. Horizontes Educacionales, 14(1), 51-63. https://www.redalyc.org/pdf/979/97912444004.pdf

Lescano Galardi, V. (2016). La docencia universitaria y la evaluación: criterios que dan cuenta de la valoración o desvalorización docente en la relación de aprendizaje. Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho, 3(1), pp. 45–60. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2016.41913

López Cruz, E. Y., González-Bello, E. O., & Morales-Holguín, A. (2023). Fomento de creatividad y pensamiento creativo como innovación de la educación superior. *Zincografía, 7*(13), 161–185. https://classic.scielo.org.mx/pdf/zcr/v7n13/2448-8437-zcr-7-13-161.pdf

Macías Galeas, I., y González Arias, J. (2025). Entre la eficiencia y la ética: Uso de la Inteligencia Artificial en la construcción de programas de clase. Revista de Investigación, Formación y

Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 13(1), 103–116. https://doi.org/10.34070

Martínez Molina, O. A. (2024). Ética, Inteligencia Artificial e investigación educativa: Un triángulo vital para el futuro de la educación. Revista Scientific, 9(Edición Especial 4), 10–19. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E4.0.10-19

Martínez Suárez, E. M., & González Fontao, M. del P. (2009). ¿La creatividad como competencia universitaria? La visión de los docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2(2), 101–114. https://www.refiedu.educacioneditora.net/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_6.pdf

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social, 2*(3), 17–26. https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15

Mendoza Hidrovo, M. E., & Acosta, A. H. (2023). Storytelling: una herramienta digital en el ámbito educativo: revisión sistemática en el contexto suramericano. *Polo del Conocimiento, 8*(3), 523–538. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5317

Merrill, M. (2002). First principles of instruction. En C. M. Reigeluth & A. Carr (Eds.), Instructional-design theories and models.

Mesías Lema, J. M., Silva, C. R., & Dacuña Vázquez, I. (2024). *Resistencias éticas y derechos humanos: Prácticas artísticas con la comunidad*. Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill. https://books.google.com.ec/books?id=eZgREQAAQBAJ

Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

Montoya, J. I. (2007). Primer avance de investigación. Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (21), . https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220390001.pdf

Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana De Educación, 35, 13–37. https://doi.org/10.35362/rie350874

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218.

OECD. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. OECD Publishing.

OECD. (2020). *Technical Report: Curriculum Analysis of the OECD Future of Education and Skills 2030*.

OECD. (2022). *Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning: Considerations for academics and their professional learning*. OECD Education Working Paper No. 280.

OECD. (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*.

Olave, J., Sierralta, E., & López Nieto, L. (2017). LAS NARRATIVAS EN EL AULA, SUPERANDO LA BRECHA EN EL CAMPO DE LAS DIDÁCTICAS. Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, (18), 91 - 110. https://doi.org/10.25074/pfr.v0i18.727

O'Loughlin, V. D., & Griffith, L. M. (2020). Developing student metacognition through reflective writing in an upper-level undergraduate anatomy course. Anatomical Sciences Education, 13(6), 680-693.

Oubiña, V., Suarez, S., y Zoido, P. (2024). PISA en América Latina y el Caribe 2022: ¿Piensan creativamente los estudiantes de la región?

Olivero-Sánchez, F. R., & Navas-Montes, Y. del M. (2024). Competencias Académicas: Claves para el éxito universitario y profesional. Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR. ISSN 2737-6354., 7(14), 158-174. https://www.reicomunicar.journalgestar.org/index.php/reicomunicar/article/view/301

Ordóñez Díaz, M. (2018). *El impacto de las representaciones sociales en la proyección académica de estudiantes mujeres en edades de 15 a 17 años del Colegio Francisco José de Caldas de Buenaventura* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad Autónoma de Occidente]. https://red.uao.edu.co/entities/publication/1876de56-0c8a-4504-911d-13b6bec41e48

Palacios Mieles, V., Muñoz, B., Velasco, A., & Real Benalcázar, A. (2022). Innovación educativa y desarrollo de competencias docentes en la educación superior. En *Memorias del II Congreso Internacional de Educación: Crisis, creatividad y transformación educativa (19–23 de septiembre de 2022)*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://repositorio.puce.edu.ec/items/375e575f-34e3-40fc-af43-a6e35d2dba53

Panadero, E., & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. Educational Research Review, 30, 100329.

Parra Sandoval, M. C. (2021). *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE/UNESCO). https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2022/05/Perfil-del-estudiante-universitario-latinoamericano.pdf

Peñalva, M. A. (2014). *Interacciones entre sujetos en el aula universitaria: Investigación bibliográfica*. Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71190

Prado, R. A. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. Revista Iberoamericana De Educación, 76(1), 57–82. https://doi.org/10.35362/rie7612955

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: An ecological approach. Bloomsbury.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223–231.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2024). *Análisis y propuestas del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación postmedia en Colombia* (Documentos de antecedentes del Informe Nacional de Desarrollo Humano 2024, 01). PNUD.

Quiroga Buitrago, N. (2017). Diseño con proyección social: Sinergia entre la academia y los procesos comunitarios. *Actas de Diseño, 17*. https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/2480/5137

Ramírez Cortés, J. P. (2004). De las interacciones múltiples a la reconfiguración del sujeto comunicativo. *Revista Lasallista de Investigación*. Corporación Universitaria Lasallista. http://hdl.handle.net/10567/230

Ramírez, J., & Torres, P. (2023). Creatividad e innovación educativa en instituciones de educación superior. Revista de Investigación Educativa. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-84372023000100161

Reguart Segarra, N. (2023). Las competiciones de juicio simulado desde la perspectiva del coach: a propósito de la primera edición de la Moot Court AEDEUR. Revista de Educación y Derecho, (27).

Revelo Andrade, X. del R., Pucha Paguay, J. G., Galarza Cerezo, B. A., Buenaño Wong, L. M., & Buenaño Caizaguano, P. A. (2025). El docente como diseñador de experiencias de aprendizaje en

entornos virtuales y mixtos. Ciencia Y Educación, 6(11), 82 - 92. https://doi.org/10.5281/zenodo.17605437

Rodríguez Meléndez, Y. C. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*. https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.pdf

Ruiz-Mora, F., Barrionuevo-Terán, E., Villacres-Pérez, M., & Estrella-Semblantes, M. (2023). El docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT, 8*(Extra 6-1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9263048

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119-144.

Sanz Pajares, M. (2025). ¿Es posible el pensamiento creativo en el aula? Una revisión y propuesta en formación profesional [Trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid].

Saroyan, A., & Vincent-Lancrin, S. (2022). *Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning: Considerations for academics and their professional learning*. OECD Education Working Paper No. 280.

Salvado Ortega, J. J. (2020). Las potencialidades del uso del lenguaje positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Tecnología, Ciencia Y Educación, (15), 81–103. https://doi.org/10.51302/tce.2020.369

Senú González, I., Piña Batista, O., Fontanills Gimeno, Y., Quintana Ivonnet, Z., Bonne Galí, M. N., y Santana Lescaille, F. (2025).

Educación superior de calidad: Trascendencia e impactos con perspectiva de innovación y sostenibilidad. *PROHOMINUM. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 7*(3), 73–88. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0357

Segura Vera, M. (2021). El docente como mediador: fundamentos, características e importancia en los entornos virtuales de aprendizaje. Revista Enfoques Educacionales, 18(2), pp. 66–79. https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.63922

Sosa, E. (2021). *Conocimiento y virtud* (M. Gómez-Alonso & D. Pérez Chico, Eds.). Prensas de la Universidad de Zaragoza. https://www.torrossa.com/es/resources/an/5087564?digital=true

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

Superintendencia de Protección de Datos Personales. (2025). Guía de Protección de Datos desde el Diseño y por Defecto. Documento orientativo de referencia técnica sobre aplicación del art. 39 de la LOPDP.

Stead, D. R. (2005). A review of the one-minute paper. Active Learning in Higher Education, 6(2), 118-131.

Schwab, J. (1970). The practical: A language for curriculum. National Education Association.

Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. Daedalus, 134(3), 52–59.

Torrealba, M. (2004). La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. Educere, 8(26), 355-360. https://www.redalyc.org/pdf/356/35602609.pdf

Taba, H. (1962). Curriculum development: Theory and practice. Harcourt, Brace & World.

UISEK. (2025). Política para el uso de inteligencia artificial (IA) en la comunidad educativa. Universidad Particular Internacional SEK.

UNESCO/IESALC y Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (2023). *Antecedentes, diagnóstico actual y perspectivas de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe*.

Valencia Maya, V. E. (2021). *El lenguaje de las emociones en el aprendizaje: Análisis de la interactividad en un entorno educativo híbrido*. Universidad Nacional de Colombia. https://fadmon.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/investigacion/centro_editorial/libros/libros2021/el_lenguaje_de_las_emociones_en_el_aprendizaje.pdf

Valencia Rincón, G. E., y Bernal Blandón, M. C. E. A. de los A. (2024). Relevancia de la deontología docente en la gestión de las comisiones de evaluación. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 1565–1580. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13631

Vasco-Delgado, J. C., Lima-Quinde, M. A., Macas-Padilla, B. A., y Vasco-Delgado, L. A. (2025). Ética en la implementación de tecnologías emergentes en entornos educativos. Multidisciplinary

Latin American Journal (MLAJ), 3(2), 130–156. https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N2-010Final del formulario

Velasquez Diaz, W. S. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria. Revista Aula Virtual, 5(12), 133–160. https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674

Vidal-Moscoso, D., & Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, *45*(177), 95–118. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300115

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(5), 840–854.

Vilca Arana, M., Saavedra Villar, P., Huaman Huallpa, R., y Rojas Ganoza, E. A. (2024). Políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Una revisión sistemática 2019–2023. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, *15*(1), 105–116. https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.964

Vizcaíno Figueroa, J. J. (2023). *Buenas prácticas para el aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Universidad Técnica de Cotopaxi.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2012). *Understanding by Design Framework*. ASCD.

Zarestky, J., Bigler, M., Brazile, M., Lopes, T., & Bangerth, W. (2022). Reflective writing supports metacognition and self-regulation in graduate computational science and engineering. Computers and Education Open, 3, 100085.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. Theory Into Practice, 41(2), 64-70.

Enseñar con creatividad y criterio: Guía interdisciplinaria para docentes universitarios, se publicó en el mes de noviembre de 2026.

ISBN: 978-9907-852-06-6

Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
https://grupoblr.com/
publicaciones@grupoblr.com

BIOGRAFÍA DE AUTORES

Lucy Yomira Jara Zea:
Es Licenciada en Comunicación Social y Máster en Escritura Creativa, con diplomados en Calidad Educativa e Inteligencia Artificial. Se desempeña como técnica de investigación en la Universidad Técnica de Machala, con experiencia en gestión editorial, comunicación institucional, redacción, investigación y producción académica.

Marbelle Sofía Espinosa Encarnación:
Docente universitario en la carrera de Enfermería de la Universidad Abogada (Universidad Técnica de Machala), con Maestría en Derecho Constitucional (PUCE) y Maestría en Docencia Universitaria (UDA).

Fernanda Esperanza Tusa Jumbo:
Licenciada en Periodismo Multimedios. Máster en Medios en Red y Ciencias de la Web. Máster en Comunicación y Educación. Maestría en Investigación Educación. Doctora en Comunicación Social. Doctoranda en Alfabetización Mediática en España.

ENSEÑAR CON CREATIVIDAD Y CRITERIO: GUÍA INTERDISCIPLINARIA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS

Estimado lector, este libro aborda la docencia universitaria en el siglo XXI más allá del dominio disciplinar o el cumplimiento formal de planificaciones, situándola frente a la diversidad del alumnado, las exigencias institucionales y la necesidad de generar aprendizajes significativos con rigor científico. La obra postula la creatividad como una competencia docente transversal que no se opone a la calidad, la ética ni la normativa de la educación superior, sino que, ejercida con criterio y planificación, consolida la autonomía intelectual y el pensamiento crítico.

Lejos de recetas inflexibles, el texto se articula como una guía interdisciplinaria orientada a innovar sin improvisar y a crear dentro del marco jurídico regulatorio. A través de sus capítulos, entrelaza la comunicación pedagógica, la narrativa académica, la escritura reflexiva y la evaluación formativa, prestando especial atención a campos como el Derecho y las Ciencias Sociales sin excluir otras áreas del saber.

Asimismo, redefine al profesor como un diseñador de experiencias formativas, mediador didáctico y constructor de sentido en el aula.

Dirigida a docentes noveles y experimentados, así como a gestores curriculares, la obra ofrece herramientas pedagógicas sostenibles para impulsar una educación superior reflexiva, humana y transformadora, plenamente comprometida con la excelencia académica y la responsabilidad deontológica.

.

GRUPO BLR

Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
https://grupoblr.com/
publicaciones@grupoblr.com

ISBN: 978-9907-852-06-6

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
1969