

**FROM BUREAUCRATIC PLANNING TO DISRUPTIVE INNOVATION: UBIQUITOUS PROSUMER STUDENT LEADERSHIP IN HIGHER EDUCATION**Yasdeimi Ramírez-González<sup>1</sup>**E-mail:** [yasde0606@gmail.com](mailto:yasde0606@gmail.com)**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0003-6918-6771>Jaime Anisio Portal-Gallardo<sup>1</sup>**E-mail:** [jaimportalgallardo@gmail.com](mailto:jaimportalgallardo@gmail.com)**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8396-1231><sup>1</sup> Universidad del Golfo de California. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Ramírez-González, Y., & Portal-Gallardo, J. A. (2026). De la planeación burocrática a la innovación disruptiva: liderazgo estudiantil ubicuo-prosumidor en educación superior. *Revista UGC*, 4(1), 7-13.**Fecha de presentación:** 21/09/2025**Fecha de aceptación:** 13/11/2025**Fecha de publicación:** 01/01/2026**RESUMEN**

Este artículo presenta una experiencia de innovación educativa desarrollada por estudiantes de noveno cuatrimestre de la Licenciatura en Pedagogía, quienes diseñaron e implementaron proyectos disruptivos en respuesta a necesidades diagnosticadas en su institución. Desde el enfoque del estudiante ubicuo y prosumidor, se analizan las estrategias y los aprendizajes derivados de la implementación, evidenciando cómo la planeación puede transformarse en un proceso creativo y no burocrático. La investigación, de carácter cualitativo y fundamentada en la investigación-acción, permitió documentar logros, aprendizajes y desafíos vinculados a la gestión autónoma, la creatividad y la resiliencia. Los resultados muestran que los estudiantes, al protagonizar el diseño y la ejecución de sus proyectos, lograron fortalecer competencias profesionales en liderazgo, trabajo colaborativo y reflexión crítica, así como transformar espacios y prácticas institucionales. Esta experiencia demuestra que la planeación educativa, entendida como ejercicio flexible e inclusivo, puede ser motor de innovación pedagógica en la educación superior.

**Palabras clave:**

Innovación educativa, planeación disruptiva, prosumidor, aprendizaje ubicuo, educación superior.

**ABSTRACT**

This article presents an educational innovation experience developed by ninth-semester Pedagogy students, who designed and implemented disruptive projects in response to diagnosed needs in their institutions. From the perspective of the ubiquitous and prosumer student, the strategies and learning outcomes of the implementation are analyzed, showing how planning can become a creative rather than a bureaucratic process. This qualitative, action-research-based study documented achievements, learning and challenges related to autonomous management, creativity and resilience. The results indicate that students, by leading the design and execution of their projects, strengthened professional competences in leadership, collaboration and critical reflection, while transforming institutional spaces and practices. This experience demonstrates that educational planning, understood as a flexible and inclusive exercise, can be a driver of pedagogical innovation in higher education.

**Keywords:**

Educational innovation, disruptive planning, prosumer, ubiquitous learning, higher education.

## INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta el reto de transformar sus prácticas para responder a los cambios sociales, tecnológicos y culturales que caracterizan a la sociedad del conocimiento. Autores como Morin (1999) señalan que los procesos educativos requieren trascender la transmisión lineal de contenidos para convertirse en experiencias que fomenten la complejidad, la creatividad y la construcción colaborativa de saberes. En esta línea, la innovación educativa se reconoce como un motor de cambio que permite cuestionar los modelos tradicionales y explorar alternativas pedagógicas más flexibles, pertinentes y disruptivas (Christensen et al., 2008).

En la actualidad, los modelos educativos tradicionales enfrentan el desafío de responder a las necesidades de una sociedad en constante transformación (Soria-León, 2025), marcada por la inmediatez de la información, la interconexión digital y la exigencia de competencias transversales. Ante este panorama, innovar en educación se convierte en un eje fundamental para la construcción de experiencias de aprendizaje que superen los límites del aula y se orienten hacia la formación de sujetos críticos, creativos y autónomos.

En este contexto, la asignatura *Planeación e Innovación Educativa* se plantea no solo como un espacio teórico de reflexión, sino como un laboratorio práctico de diseño y ejecución de propuestas disruptivas, capaces de incidir directamente en los entornos escolares. La experiencia aquí documentada da cuenta de cómo los estudiantes, asumiendo un rol de aprendices ubicuos y prosumidores de conocimiento, desarrollaron proyectos innovadores aplicados en la institución, explorando formas alternativas de enseñar, aprender y gestionar el proceso educativo.

Desde esta perspectiva no se limitó la enseñanza a la adquisición de teorías o marcos conceptuales, sino que se constituyó en un espacio de experimentación práctica en el que diseñaron e implementaron proyectos con impacto en su propia institución

La asignatura, es una materia seriada que da continuidad a Planeación e Innovación Educativa I, donde los estudiantes realizaron la fundamentación conceptual de su idea, el diagnóstico inicial y el diseño de la propuesta innovadora. Posteriormente, en Planeación e Innovación Educativa II, avanzaron hacia la implementación práctica de sus proyectos en los contextos educativos en los que se desenvuelven, lo que permitió una vinculación directa entre la planeación, la acción y la evaluación de resultados.

El ejercicio se sustentó en la noción del estudiante como sujeto ubicuo (Burbules, 2014), capaz de aprender y actuar en escenarios híbridos y mediados por la tecnología, y como prosumidor de conocimiento (Ritzer & Jurgenson, 2010; Toffler, 1980), generando, adaptando y resignificando saberes para atender problemáticas reales. De

esta manera, la asignatura se convirtió en un espacio de creación colectiva que propició el aprendizaje situado y el desarrollo de propuestas innovadoras con impacto tangible. A través de un enfoque disruptivo de la planeación, se exploraron metodologías ágiles, recursos digitales y estrategias colaborativas que evidencian el potencial del aprendizaje situado y la participación activa como pilares de la transformación educativa (Area & Ribeiro, 2012).

En consecuencia, este trabajo analiza cómo la combinación entre teoría y práctica, sumada al protagonismo estudiantil, posibilita resignificar el diseño de la innovación educativa, mostrando que la planeación, lejos de ser un ejercicio burocrático, puede convertirse en un proceso creativo y transformador capaz de abrir nuevas rutas hacia una educación más flexible, inclusiva y pertinente para el siglo XXI. Este análisis busca aportar al debate sobre la innovación en educación superior, evidenciando que los procesos formativos basados en la acción, la reflexión crítica y la disrupción pedagógica constituyen un camino viable para formar profesionales comprometidos y contextualizados.

Este estudio se justifica porque evidencia cómo la incorporación del estudiante como sujeto ubicuo (Burbules, 2014) y prosumidor (Ritzer & Jurgenson, 2010) en la planeación e innovación educativa favorece la construcción de propuestas disruptivas con impacto social y académico. Al colocar al futuro pedagogo en el centro de la acción y no solo de la reflexión, se fomenta el desarrollo de competencias profesionales vinculadas con la creatividad, la gestión de proyectos, la investigación aplicada y la capacidad de transformar su propio contexto educativo.

Asimismo, la pertinencia de este trabajo se encuentra en su contribución al debate sobre la necesidad de replantear la formación docente en educación superior. Mostrar experiencias de implementación real de propuestas innovadoras ofrece no solo un testimonio de aprendizaje situado, sino también una ruta viable para fortalecer la formación de pedagogos capaces de responder a los desafíos de un mundo caracterizado por la complejidad, la globalización y el cambio permanente.

Este estudio se justifica porque aporta una visión disruptiva de la planeación educativa, al demostrar que puede ser un proceso creativo, participativo y orientado a la transformación, y no únicamente un ejercicio burocrático.

La planeación educativa, en muchos contextos, ha sido concebida como un proceso técnico-administrativo orientado al cumplimiento de programas, metas e indicadores institucionales. Sin embargo, esta visión limitada reduce el potencial creativo y transformador de la educación, al dejar de lado la posibilidad de generar propuestas innovadoras que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y de las comunidades educativas. En contraste, enfoques contemporáneos sostienen que la planeación debe entenderse como un ejercicio reflexivo y

dinámico que articula teoría y práctica, propiciando el diseño de estrategias educativas flexibles, pertinentes y capaces de anticipar y atender los retos emergentes (Fullan, 2018; Pérez et al., 2018).

Por su parte, el término educación disruptiva hace referencia a propuestas que rompen con la lógica tradicional de enseñanza, buscando transformar la manera en que se conciben los procesos de aprendizaje. Christensen et al. (2008) introducen el concepto de disruptive innovation aplicado a la educación, señalando que es posible generar cambios significativos al introducir metodologías y tecnologías que reconfiguren los escenarios escolares. En el ámbito pedagógico, la disrupción no solo implica incorporar recursos digitales, sino también replantear los roles de docentes y estudiantes, las dinámicas de interacción y la manera en que se conciben los resultados del aprendizaje (García-Peñalvo, 2023).

La educación disruptiva se convierte, así, en un espacio donde los actores educativos dejan de ser consumidores pasivos de información para convertirse en agentes activos en la construcción de conocimiento y en la transformación de sus propios contextos.

En correspondencia con estas ideas se suma el concepto de ubiquitous learning (aprendizaje ubicuo) que describe un modelo educativo en el que el aprendizaje no se limita a un espacio ni a un tiempo determinados, sino que ocurre en múltiples contextos mediados por la tecnología (Burbules, 2014). Esta noción plantea que el estudiante tiene acceso a recursos, comunidades y experiencias de manera constante, lo cual potencia la autonomía y la autoorganización del aprendizaje.

En este marco, el estudiante ubicuo se caracteriza por su capacidad de integrar lo formal y lo informal, aprovechando tanto los entornos presenciales como virtuales para enriquecer sus experiencias formativas. En la educación superior, este enfoque favorece el desarrollo de competencias para la vida y la profesión, al situar al estudiante en escenarios reales donde debe resolver problemas y generar propuestas innovadoras.

Y por último se ha considerado como complemento de esta metodología de trabajo el término prosumidor que fue acuñado por Toffler (1980) para describir a los sujetos que producen y consumen simultáneamente bienes o información. En el ámbito digital, Ritzer & Jurgenson (2010) profundizan en este concepto, destacando que las plataformas tecnológicas potencian la capacidad de los usuarios para generar, compartir y resignificar contenido.

Aplicado a la educación, el estudiante prosumidor no solo recibe información, sino que la transforma en conocimiento mediante la colaboración, la creatividad y la aplicación en contextos prácticos. Este rol se alinea con los principios de la innovación educativa, al reconocer que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante se

involucra activamente en la creación de recursos, proyectos y soluciones para su entorno.

La planeación educativa ha sido entendida tradicionalmente como un proceso orientado a establecer metas, organizar recursos y definir actividades para alcanzar objetivos pedagógicos. Sin embargo, esta visión, de corte técnico-administrativo, ha sido cuestionada por su rigidez y falta de pertinencia frente a las demandas cambiantes de la sociedad contemporánea (Pérez et al., 2018). Por eso en este ejercicio, se implementa la planeación innovadora concebida como un proceso creativo, flexible y contextualizado, en el que los actores educativos no solo diseñan, sino que implementan y evalúan propuestas transformadoras (Fullan, 2018). Este enfoque reconoce la importancia de articular teoría y práctica, de vincular el diagnóstico con la acción, y de involucrar a los estudiantes como protagonistas del cambio educativo.

La innovación disruptiva constituye un enfoque de transformación que no se limita a mejorar procesos existentes, sino que altera radicalmente modelos establecidos mediante tecnologías y prácticas que abren nuevos mercados o redefinen los vigentes (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2016). En el ámbito educativo, esta perspectiva se entrelaza con la figura del estudiante ubicuo, quien aprende en cualquier contexto gracias a la conectividad y a los entornos virtuales móviles que flexibilizan los tiempos y espacios de formación (Parra-González et al., 2020; Ramírez-Villegas et al., 2023). Asimismo, se vincula con la noción de prosumidor, que describe a los sujetos que no solo consumen contenidos, sino que también los producen, transformando su rol en el ecosistema de aprendizaje y potenciando la innovación pedagógica (Triviño-Cabrera et al., 2021). Estos elementos favorecen un paradigma educativo más dinámico, colaborativo y sostenible, en el que las tecnologías digitales catalizan nuevas formas de acceso, producción y circulación del conocimiento. En este caso se presenta un ejemplo concreto de esta visión. Los estudiantes no se limitaron a elaborar proyectos en papel, sino que los implementaron desde su propio proceso formativo, generando un impacto real y evidenciando que la planeación puede convertirse en un instrumento de innovación y transformación social.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, centrado en documentar y analizar la experiencia formativa desarrollada por los estudiantes. La metodología se fundamenta en la investigación-acción educativa (Elliot, 1993), dado que los participantes no solo diseñaron propuestas innovadoras, sino que también las implementaron en sus propios contextos institucionales, generando procesos de reflexión y mejora a partir de la práctica.

El proceso metodológico se estructuró en tres fases:

1. Diseño y planeación: Los estudiantes retomaron las propuestas elaboradas en la primera asignatura, ajustándolas según los diagnósticos previos. En esta etapa se definieron los objetivos, las estrategias y los recursos necesarios para la implementación.
2. Gestión y organización: Se promovió la autogestión de cada proyecto, distribuyendo roles, estableciendo cronogramas y coordinando acciones entre equipos y con la comunidad educativa. Este proceso incluyó la negociación de espacios, recursos y tiempos dentro de la institución, lo que fortaleció las competencias de liderazgo y gestión.
3. Implementación y evaluación: Finalmente, los proyectos se llevaron a cabo en los escenarios educativos. Cada equipo desarrolló una experiencia concreta, la documentó y evaluó sus resultados, identificando alcances, fortalezas y áreas de mejora y satisfacción de los usuarios.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los proyectos implementados se organizan en la tabla 1 para mostrar la necesidad identificada, la estrategia aplicada y el impacto logrado:

Tabla 1. Proyectos implementados.

Proyecto	Necesidad identificada	Estrategia aplicada	Impacto
Gamificación en el aula	Baja motivación en Historia del Pensamiento Pedagógico	Dinámicas lúdicas, retos y recompensas	Mayor motivación y apropiación de contenidos
Innovación sin fronteras	Escasa visibilidad de producciones académicas	Repositorio digital colaborativo	Fortalecimiento del trabajo en red
Podcast pedagógico	Necesidad de atender dimensión socioemocional	Producción de podcast con testimonios	Espacio de expresión y comunidad
Una nueva vida para la biblioteca	Poca participación en espacios de lectura	Cofre de libros, clubes de lectura	Creación de comunidad lectora
Conexión vertical	Falta de interacción entre cuatrimestres	Talleres colaborativos intergeneracionales	Mentoría y sentido de pertenencia
Eduhack: desafío pedagógico	Necesidad de resolver problemas reales	Hackatón educativo	Creatividad, análisis crítico y resolución de problemas en colectivo

Gamificación en el aula convirtió la asignatura de *Historia del pensamiento pedagógico universal* en una experiencia lúdica y motivadora, trasladando los principios de la didáctica general a un escenario real y vivencial. La introducción de dinámicas de concurso, retos y recompensas permitió fortalecer la motivación intrínseca, el trabajo colaborativo y la apropiación de los contenidos, al tiempo que las alumnas experimentaron los beneficios de esta metodología como futuras docentes capaces de diseñar recursos innovadores.

4. Innovación sin fronteras: portafolio de proyectos y logros demostró cómo la creación colectiva de un repositorio digital abre horizontes de aprendizaje en red, favorece la visibilidad de las producciones académicas y genera un ecosistema de intercambio e inspiración. La noción de aprendizaje ubicuo se hace patente al extender el proceso fuera del aula y crear conexiones con otros sujetos en formación, resignificando el valor del trabajo colaborativo y la creatividad pedagógica.
5. Podcast pedagógico: sentir, dudar y aprender visibilizó la dimensión socioemocional de la formación docente, brindando un espacio de expresión auténtica y de escucha activa. Al compartir testimonios reales, los estudiantes produjeron un recurso formativo que

humaniza la educación, conecta con la experiencia subjetiva y resignifica el aprendizaje desde la voz propia, promoviendo así la agencia y el sentido de comunidad.

6. Una nueva vida para la biblioteca resignificó un espacio escolar tradicional, transformándolo en un nodo de intercambio cultural, social y pedagógico. El cofre de libros y los clubes de lectura crearon una dinámica de corresponsabilidad, colaboración y autogestión entre estudiantes y docentes, estimulando la construcción de una comunidad lectora y reforzando el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Conexión vertical: integrando saberes y experiencias entre cuatrimestres materializó la integración intergeneracional dentro de la misma carrera, mostrando que la enseñanza disruptiva también se gesta en la interacción de pares de distintos niveles formativos. Al promover talleres colaborativos, se fomentaron el liderazgo, la mentoría y el sentido de pertenencia, generando un ecosistema de aprendizaje horizontal y recíproco.
8. Eduhack: desafío pedagógico introdujo a los estudiantes en la lógica de los *hackatones* adaptados a la formación docente, planteando retos reales que exigieron creatividad, análisis crítico y resolución de problemas. La conformación de equipos

intercuatrimestrales y la necesidad de diseñar soluciones viables implicó poner en práctica competencias profesionales clave como la planificación, la innovación, la gestión de recursos y la evaluación del impacto.

Estos proyectos no solo responden a necesidades detectadas dentro de la propia universidad, sino que promueven una cultura de innovación pedagógica que articula teoría y práctica de manera situada y significativa. La satisfacción de los usuarios y la efectividad de las propuestas implementadas son evidencia de un proceso formativo que empodera a los estudiantes como agentes de cambio educativo, capaces de transformar la práctica docente desde un enfoque activo, creativo y disruptivo.

Cada proyecto fue concebido, gestionado e implementado directamente por los estudiantes, quienes asumieron un rol de prosumidores y agentes de innovación, trasladando sus propuestas más allá del aula hacia la vida institucional.

De esta forma la experiencia formativa adquiere una relevancia especial al situarse bajo un modelo de horizontalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el rol del docente deja de ser el de transmisor único del conocimiento para convertirse en acompañante y mediador, mientras que los estudiantes asumen la responsabilidad activa de diseñar, gestionar e implementar proyectos propios. Este cambio redistribuye el poder en el aula, rompe con la jerarquía tradicional y favorece la autonomía, la corresponsabilidad y la construcción colectiva del saber.

Desde el constructivismo, el aprendizaje se consolida al permitir que los alumnos se enfrenten a situaciones reales, con un margen total para la toma de decisiones y la gestión de los recursos disponibles. Esta libertad garantiza que el conocimiento no sea recibido de manera pasiva, sino construido activamente a través de la acción, la reflexión y la resolución de problemas. Cada obstáculo que surge durante la implementación representa, en sí mismo, una oportunidad de aprendizaje que fortalece competencias profesionales vinculadas con la innovación pedagógica.

A la luz del enfoque histórico-cultural de Vygotsky, la interacción social se convierte en un eje central. Los proyectos, al ser diseñados y gestionados en equipos, crearon zonas de desarrollo próximo donde los estudiantes se apoyaron mutuamente, negociaron decisiones y generaron soluciones creativas. El docente, mediante asesorías y revisiones periódicas, actuó como mediador que facilitó los procesos sin intervenir de manera directiva, permitiendo que los alumnos experimentaran la autonomía y responsabilidad propias de su futura práctica docente.

La pertinencia de promover la horizontalidad radica, precisamente, en otorgar a los estudiantes la libertad y el riesgo necesarios para aprender en escenarios

auténticos, donde el éxito o fracaso de los proyectos depende directamente de su capacidad de organización, liderazgo, creatividad y resiliencia. En lugar de limitarse a una instrucción pasiva, la asignatura se transformó en un laboratorio de innovación pedagógica que favoreció no sólo la aplicación de conocimientos, sino también el fortalecimiento de la seguridad y la agencia de los futuros pedagogos para enfrentar los desafíos reales de su profesión.

Estos proyectos ejemplifican la transición hacia un modelo educativo disruptivo donde los estudiantes ya no son receptores pasivos de información, sino prosumidores activos de conocimiento. Los estudiantes en su rol de organizadores del proyecto, aplicaron un enfoque ubicuo del aprendizaje, aprovechando la tecnología y las conexiones sociales más allá del entorno tradicional del aula. Al identificar una necesidad, diseñar una solución e implementarla, se convirtieron en actores clave de su propia educación y la de sus compañeros, demostrando cómo las iniciativas lideradas por estudiantes pueden impulsar una innovación significativa y fomentar un entorno de aprendizaje más conectado y práctico dentro de una universidad. Esta transición fortalece las competencias profesionales y crea un modelo sostenible y replicable para futuras iniciativas educativas.

Desde esta forma de trabajo se logró trascender el plano teórico para generar impactos concretos en sus contextos institucionales. Los resultados se presentan en tres niveles: logros alcanzados, aprendizajes desarrollados y desafíos enfrentados.

### 1. Logros alcanzados

Los proyectos implementados mostraron la capacidad de los estudiantes para diseñar y gestionar experiencias innovadoras que favorecieron la interacción, la colaboración y el aprendizaje significativo. Entre los logros más relevantes se destacan:

- **Fortalecimiento de la comunidad académica:** iniciativas como la conexión vertical entre estudiantes de distintos cuatrimestres y el podcast educativo contribuyeron a la construcción de redes de apoyo académico, promoviendo la mentoría entre pares y el acompañamiento en el tránsito formativo.
- **Vinculación entre teoría y práctica:** el hackatón pedagógico y el concurso de gamificación evidenciaron cómo es posible abordar contenidos teóricos mediante estrategias disruptivas, favoreciendo la motivación, la resolución de problemas y el aprendizaje activo.
- **Innovación en los espacios institucionales:** la creación del laboratorio digital y la reestructuración de la biblioteca mostraron que los estudiantes pueden reconfigurar los recursos existentes, transformándolos en espacios de intercambio y socialización del conocimiento.

## 2. Aprendizajes desarrollados

La experiencia permitió que los estudiantes desarrollaran competencias transversales vinculadas con su formación profesional, tales como:

- **Gestión y liderazgo de proyectos educativos**, al organizar recursos, coordinar equipos y negociar con la institución para la implementación de las actividades.
- **Creatividad y pensamiento crítico**, al diseñar soluciones originales frente a problemáticas reales, combinando estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos.
- **Trabajo colaborativo y comunicación efectiva**, al interactuar con compañeros de distintos niveles y construir proyectos de manera conjunta.
- **Reflexión crítica sobre la planeación educativa**, comprendida no como un trámite administrativo, sino como un proceso flexible y creativo con impacto real en la comunidad.

## 3. Desafíos enfrentados

A pesar de los logros obtenidos, los estudiantes también identificaron limitaciones que forman parte del aprendizaje:

- **Gestión de recursos materiales y tecnológicos**, ya que algunos proyectos requirieron infraestructura no siempre disponible en la institución.
- **Resistencia al cambio**, tanto de algunos miembros de la comunidad escolar como de la propia dinámica institucional, que en ocasiones dificultó la implementación de propuestas disruptivas.
- **Sostenibilidad de los proyectos**, dado que se reconoció la necesidad de dar continuidad a las iniciativas para garantizar un impacto duradero más allá de la asignatura.

Los resultados obtenidos confirman lo señalado por Christensen et al. (2008), al mostrar que la innovación disruptiva en la educación es posible cuando se generan condiciones para que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio. Asimismo, coinciden con lo planteado por Burbules (2014) respecto al aprendizaje ubicuo, ya que los participantes articularon experiencias dentro y fuera del aula, aprovechando la tecnología y los espacios institucionales de manera creativa.

Del mismo modo, la figura del estudiante prosumidor (Ritzer & Jurgenson, 2010) se hizo evidente en la medida en que los alumnos no solo consumieron información, sino que produjeron recursos, experiencias y estrategias que aportaron valor a su comunidad educativa. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la planeación innovadora, entendida como un proceso creativo y contextualizado (Fullan, 2018), puede convertirse en un instrumento transformador en la educación superior, al promover aprendizajes situados y transferibles a la práctica profesional.

## Satisfacción de los estudiantes con la experiencia formativa

Uno de los hallazgos más significativos de esta experiencia fue el alto nivel de satisfacción manifestado por los estudiantes de pedagogía respecto a la dinámica de trabajo implementada. A diferencia de otras asignaturas orientadas principalmente a la reflexión teórica, este curso les permitió protagonizar procesos de diseño, gestión e implementación de proyectos innovadores en contextos reales, lo que generó un sentimiento de pertinencia y utilidad inmediata de los aprendizajes adquiridos.

Los participantes destacaron que la autonomía otorgada durante el proceso incrementó su motivación intrínseca y el compromiso con las actividades, ya que percibieron que sus propuestas no eran simulaciones académicas, sino acciones con impacto concreto en la vida institucional. Asimismo, valoraron positivamente el carácter colaborativo de la experiencia, que les permitió fortalecer vínculos interpersonales y generar comunidades de aprendizaje basadas en la corresponsabilidad y el apoyo mutuo.

Otro aspecto señalado fue la posibilidad de experimentar con metodologías disruptivas y recursos tecnológicos, lo que no solo diversificó sus estrategias de aprendizaje, sino que también les otorgó seguridad para desempeñarse como futuros docentes en escenarios híbridos y complejos. La satisfacción reportada se relacionó estrechamente con la percepción de haber desarrollado competencias transferibles, tales como liderazgo, creatividad, gestión de proyectos y resiliencia frente a los desafíos surgidos durante la implementación.

La satisfacción estudiantil con esta forma de trabajo se sustentó en tres dimensiones clave: la autonomía y protagonismo en la gestión de los proyectos, la relevancia práctica y contextual de los aprendizajes, y el fortalecimiento de habilidades profesionales mediante el aprendizaje situado.

## CONCLUSIONES

La experiencia mostró que, cuando los estudiantes de pedagogía asumen un rol activo y autónomo, logran resignificar la planeación educativa como un proceso creativo, dinámico y orientado a la transformación. Los proyectos desarrollados fortalecieron competencias profesionales esenciales, como gestión, liderazgo, creatividad, resiliencia y trabajo colaborativo, aportando a una formación docente más integral.

La implementación de propuestas disruptivas favoreció una articulación efectiva entre teoría y práctica, consolidando aprendizajes situados y pertinentes al contexto educativo real. Esta experiencia se proyecta como un modelo replicable en la educación superior, con potencial para promover innovación, inclusión y pertinencia curricular en diversas áreas formativas.

Se sugiere que futuras investigaciones examinen la sostenibilidad de estas iniciativas más allá de la asignatura y profundicen en su impacto a largo plazo en la práctica pedagógica. En conjunto, los resultados evidencian que las experiencias disruptivas y participativas, al integrar teoría y práctica, no solo impulsan la innovación educativa, sino que también generan altos niveles de motivación, compromiso y sentido formativo en los futuros pedagogos.

## REFERENCIAS

Area, M., & Ribeiro, M. T. (2012). *From solid to liquid: New literacies to the cultural changes of Web 2.0*. *Comunicar*, 19(38), 13–20. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C38-2012-03>

Burbules, N. C. (2014). Meanings of “Ubiquitous Learning”. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 104. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. McGraw-Hill.

Fullan, M. (2018). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail*. Corwin.

García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa)

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2016). *Disruptive Innovation in the Latin American Context*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/02/disruptive-innovation-in-latin-america-and-the-caribbean\\_b6c0af26/bf4f174a-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/02/disruptive-innovation-in-latin-america-and-the-caribbean_b6c0af26/bf4f174a-en.pdf)

Parra-González, M. E., López Belmonte, J., Segura-Robles, A., & Fuentes Cabrera, A. (2020). Active and Emerging Methodologies for Ubiquitous Education: Potentials of Flipped Learning and Gamification. *Sustainability*, 12(2), 602. <https://doi.org/10.3390/su12020602>

Pérez Zúñiga, R., Mercado Lozano, P., Martínez García, M., Mena Hernández, E., & Partida Ibarra, J. Á. (2018). *La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa*. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847–870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>

Ramírez Villegas, G. M., Collazos, C. A., & Díaz, J. (2023). A Model to Measure U-Learning in Virtual Higher Education: U-CLX. *Applied Sciences*, 13(2), 1091. <https://doi.org/10.3390/app13021091>

Ritzer, G., & Jurgenson, N. (2010). Production, Consumption, Prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital ‘prosumer’: The nature of capitalism in the age of the digital ‘prosumer’. *Journal of Consumer Culture*, 10(1), 13-36. <https://doi.org/10.1177/1469540509354673>

Soria-León, N. G. (2025). *Gestión educativa en la Educación Superior*. Sophia Editions.

Toffler, A. (1980). *The third wave*. William Morrow and Company.

Triviño-Cabrera, L., Chaves-Guerrero, E. I., & Alejo-Lozano, L. (2021). The Figure of the Teacher-Prosumer for the Development of an Innovative, Sustainable, and Committed Education in Times of COVID-19. *Sustainability*, 13(3), 1128. <https://doi.org/10.3390/su13031128>

## Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

## Contribución de los autores:

Yasdeimi Ramírez-González, Jaime Anisio Portal-Gallardo: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.