



ESCUELA DE POSGRADOS

La forma, la comunicación y el discurso en la educación

MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Autor: Christian Gabriel Villa Clavijo

Director: Xavier Esteban Ortega Vasquez

Cuenca, Ecuador

2026

1. DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo, en primer lugar, a Dios, quien me ha permitido seguir los pasos de mi vida para llegar hasta este punto, culminando de manera muy grata esta etapa de formación académica y, con ella, esta maestría.

A mi esposa, mi pilar fundamental, cuyo apoyo, paciencia y tiempo han sido indispensables para alcanzar las metas que siempre me propongo en los diferentes ámbitos de mi vida: personal, académico y profesional. Sin su compañía y comprensión, este logro no habría sido posible.

A mis hijos, Santy y José, quienes son mi motor para seguir adelante, luchando siempre por brindarles lo mejor. Y sé que, más allá de todo lo material, lo mejor que puedo ofrecerles es mi tiempo, mi amor y el ejemplo de perseverancia para alcanzar sus propios sueños.

A mis padres, quienes siempre me han enseñado el valor de la constancia, la humildad, el trabajo y las ganas de superarme y triunfar, valores que ellos mismos han demostrado a lo largo de sus vidas y que hoy forman parte esencial de la persona que soy.

Christian Gabriel Villa Clavijo

2. AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a la Universidad del Azuay, al señor Rector, Francisco Salgado; a las señoras Vicerrectoras, Genoveva Malo Toral y Raffaella Ansaloni; así como al Decano de la Facultad de Medicina, Dr. Marco Palacios, y a la Subdecana, Mónica Juma, por su compromiso y dedicación en la construcción de la que considero la mejor Facultad de Medicina del país y un referente en Latinoamérica.

Agradezco especialmente por impulsarnos cada día a continuar preparándonos y creciendo como docentes, comprendiendo que el eje fundamental de la Universidad es el estudiante. Esta visión nos compromete a trabajar con responsabilidad y vocación para formar profesionales competentes, humanos y preparados para enfrentar los desafíos de un mundo en constante transformación.

Finalmente, agradezco por enseñarnos que nuestra labor trasciende lo estrictamente académico y laboral, pues nuestra formación tiene como propósito contribuir a una sociedad mejor y, sobre todo, a brindar una atención digna, humana y de calidad a nuestros futuros pacientes.

Christian Gabriel Villa Clavijo

RESUMEN

El presente trabajo de titulación recoge el proceso de formación desarrollado durante la Maestría en Docencia Universitaria y la transformación de la mirada personal sobre la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en la universidad. A partir de las experiencias, prácticas de aprendizaje, textos paralelos y reflexiones desarrolladas durante el posgrado, se analiza la importancia de la mediación pedagógica, la comunicación, la forma y el discurso en los procesos educativos. El trabajo relaciona estos aprendizajes con la experiencia docente en la Facultad de Medicina de la Universidad del Azuay, particularmente en la enseñanza de Fisiología,

Imagenología y Cuidados Paliativos. Se reflexiona además sobre el estudiante como sujeto activo, la violencia en los espacios educativos, las nuevas formas de comunicación y la incorporación de la investigación como parte de la práctica docente. Finalmente, se analiza el impacto de la Maestría en la construcción de una docencia más reflexiva, humana y comprometida.

Palabras clave: mediación pedagógica; docencia universitaria; comunicación educativa; aprendizaje; investigación educativa; formación humanística.

ABSTRACT

This graduation work presents the educational process developed throughout the Master's Degree in University Teaching and the transformation of the author's perspective on teaching, learning, and research at the university. Based on the experiences, learning activities, parallel texts, and reflections developed during the postgraduate program, the importance of pedagogical mediation, communication, form, and discourse in educational processes is analyzed. These learning experiences are related to teaching practice at the Faculty of Medicine of Universidad del Azuay, particularly in the teaching of Physiology, Medical Imaging, and Palliative Care. The work also reflects on students as active subjects, violence in educational settings, new forms of communication, and the incorporation of research into teaching practice. Finally, the impact of the Master's program on the development of a more reflective, humanistic, and committed approach to university teaching is analyzed.

Keywords: pedagogical mediation; university teaching; educational communication; learning; educational research; humanistic education.



Tabla de contenido

1. DEDICATORIA	ii
2. AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT.....	iv
INTRODUCCIÓN.....	1
MARCO TEÓRICO	5
1. Fundamentos de la mediación pedagógica	5
2. La mediación pedagógica como promoción y acompañamiento del aprendizaje	6
3. El ser humano, la cultura y las mediaciones sociales	6
4. La mediación pedagógica y el aprendizaje como proceso social	7
5. El docente como mediador del aprendizaje	8
6. La comunicación como dimensión fundamental de la mediación pedagógica	8
7. La mediación pedagógica y la práctica	9
8. La mediación pedagógica y la evaluación	9
9. La mediación pedagógica, la tutoría y el acompañamiento personalizado	10
10. Mediación pedagógica, tecnología e inteligencia artificial	10
11. La institución universitaria como espacio de mediación.....	10
12. La mediación pedagógica como método	11
13. Mediación pedagógica y formación humana.....	11
14. La relación entre mediación pedagógica y mi práctica docente	12
15. Síntesis del marco teórico.....	12
METODOLOGÍA.....	14
1. Prácticas de aprendizaje.....	14
2. La tutoría.....	16
3. El texto paralelo.....	18
4. Articulación de las prácticas de aprendizaje, la tutoría y el texto paralelo	19
5. Reflexión metodológica	20
CAPÍTULO I.....	22
TEXTO PARALELO I: MEDIACIÓN PEDAGÓGICA.....	22

1.1. Mediación pedagógica	23
1.2. Mediación con la cultura	24
1.3. El currículo universitario.....	25
1.4. La Universidad: historia, funciones y sentido	26
1.5. Educar para gozar la vida	27
1.6. Las instancias de aprendizaje.....	28
1.7. El docente y el trabajo consigo mismo.....	30
1.8. La palabra, la narrativa y la comunicación en la educación	32
1.9. La forma, la comunicación y el discurso en la práctica docente	33
1.10. La inclusión educativa en la universidad.....	37
1.10. La mediación pedagógica en la modalidad no presencial.....	40
1.11. Prácticas de aprendizaje aplicadas a la enseñanza de Fisiología	43
1.12. La evaluación como proceso formativo.....	47
1.13. La validación de materiales de aprendizaje	52
1.14. Reflexión sobre la violencia en los espacios educativos.....	56
1.15. La construcción de prácticas de aprendizaje desde el saber, saber hacer y saber ser	60
1.16. Reflexión final del Texto Paralelo I	64
CAPÍTULO II	68
TEXTO PARALELO II: EL ESTUDIANTE COMO EJE DE LA ENSEÑANZA	68
2.1. Práctica N.º 1. ¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?	71
2.2. Práctica N.º 2. Educación universitaria, juventud y mediación.....	75
2.3. Práctica N.º 3. La universidad y su relación con los jóvenes	80
2.4. Práctica N.º 4. La relación pedagógica con los jóvenes universitarios	84
2.5. Práctica N.º 5. Las redes sociales como espacio de comunicación y aprendizaje	88
2.6. Práctica N.º 6. El aprendizaje desde la experiencia y el contexto del estudiante	92
2.7. Práctica N.º 7. La comunicación y el discurso de los jóvenes.....	97
2.8. Práctica N.º 8. La educación como espacio para el diálogo, la participación y la construcción de sentido	101
2.9. Reflexión final del Texto Paralelo II	106
CAPÍTULO III	112
Reflexión sobre la educación y la investigación desde mi experiencia docente.....	112
CONCLUSIONES GENERALES	115
RECOMENDACIONES	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS.....	124
ANEXO 1	124
GLOSARIO	124
1. Investigación cuantitativa.....	124
2. Innovación educativa	124
3. Paradigma positivista.....	124

4. Reflexión crítica	124
5. Investigación educativa.....	124
6. Metodología	125
7. Paradigma sociocrítico.....	125
8. Investigación-acción	125
9. Investigación cualitativa	125
10. Construcción del conocimiento	126
11. Pensamiento complejo.....	126
12. Teoría.....	126
13. Pluralismo metodológico	126
14. Paradigma interpretativo.....	126
15. Objeto de investigación.....	127
16. Problema de investigación.....	127
17. Referentes teóricos.....	127
18. Epistemología	127
19. Paradigma	127
20. Docente investigador	128
ANEXO 2	128
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	128
INTRODUCCIÓN	128
MARCO TEÓRICO	129
La investigación educativa: una herramienta para comprender y transformar la práctica docente.....	129
Evolución histórica de la investigación educativa.....	130
PRACTICA	131
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	131
<i>Pregunta de investigación</i>	<i>131</i>
<i>Objetivo general.....</i>	<i>131</i>
Objetivos específicos	131
<i>Marco teórico</i>	<i>131</i>
Violencia en la educación superior	131
Salud mental en estudiantes universitarios	131
Rendimiento académico	132
Prevención de la violencia universitaria.....	132
<i>Metodología</i>	<i>132</i>
<i>Estrategia de búsqueda (PRISMA adaptado).....</i>	<i>132</i>
<i>Criterios de inclusión.....</i>	<i>132</i>

<i>Criterios de exclusión</i>	132
<i>Consideraciones éticas</i>	132
<i>Cronograma</i>	133
Tabla 1	133
Tabla 2 Presupuesto	133
<i>Resultados esperados</i>	133
<i>Discusión esperada</i>	133
<i>CONCLUSIÓN</i>	134

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria constituye uno de los espacios más importantes para la formación de profesionales y, al mismo tiempo, uno de los escenarios en los que se construyen formas de comprender el mundo, relacionarse con los demás y asumir responsabilidades frente a la sociedad. Ser docente universitario implica, por tanto, una responsabilidad que trasciende la transmisión de conocimientos. Enseñar significa acompañar procesos de formación, generar oportunidades de aprendizaje, promover preguntas, despertar curiosidad y contribuir a que quienes se encuentran en las aulas puedan desarrollar no solamente competencias profesionales, sino también una mirada crítica y humana sobre la realidad.

Esta reflexión adquiere para mí un significado particular por mi experiencia como docente en el área de Medicina. Durante aproximadamente cinco años he tenido la oportunidad de desarrollar actividades docentes en diferentes espacios universitarios y, actualmente, en la Facultad de Medicina de la Universidad del Azuay, donde participo en la formación de estudiantes de diferentes niveles a través de asignaturas como Fisiología I, Fisiología II, Imagenología y Cuidados Paliativos. Esta experiencia me ha permitido observar que cada asignatura presenta desafíos particulares, pero también que todas comparten una misma responsabilidad: contribuir a la formación de futuros profesionales que deberán trabajar directamente con personas y tomar decisiones que pueden tener profundas implicaciones sobre la vida y el bienestar de otros.

Mi motivación para ejercer la docencia nació inicialmente del interés por compartir conocimientos científicos y por transmitir a los estudiantes la pasión que tengo por la Medicina, la ciencia y la investigación. Sin embargo, con el paso del tiempo fui comprendiendo que enseñar Medicina implica mucho más que explicar conceptos, mecanismos fisiológicos, imágenes diagnósticas o aspectos relacionados con la atención de pacientes. Significa también enseñar una manera de mirar al ser humano.

El médico que se forma en nuestras aulas no solamente necesitará conocer la fisiología, interpretar una imagen o comprender una enfermedad. También deberá saber escuchar, comunicar, respetar, acompañar y reconocer la dignidad de cada paciente. Esta convicción ha estado presente en mi práctica docente y se ha fortalecido durante el proceso de formación de la Maestría en Docencia Universitaria.

La realización de esta Maestría representó para mí una oportunidad para detenerme y observar mi propia práctica desde una perspectiva diferente. Como ocurre frecuentemente en la docencia universitaria, muchas decisiones pedagógicas se toman a partir de la experiencia acumulada: la manera de explicar un tema, la forma de organizar una clase, los recursos utilizados, las preguntas formuladas o los mecanismos empleados para evaluar. Sin embargo, la experiencia por sí sola no siempre permite reconocer aquello que puede mejorarse.

El proceso de formación me llevó precisamente a cuestionar aquello que anteriormente podía considerar normal o suficiente. Comencé a preguntarme no solamente si había logrado explicar un determinado contenido, sino si los estudiantes habían logrado comprenderlo; no solamente si una evaluación permitía asignar una calificación, sino si podía convertirse en una oportunidad de aprendizaje; no solamente si una clase era dinámica, sino si esa dinámica realmente contribuía a la construcción del conocimiento.

Este cambio de perspectiva constituye uno de los ejes centrales de la presente reflexión.

A lo largo de la Maestría tuve la oportunidad de aproximarme a diferentes conceptos y experiencias relacionados con la mediación pedagógica, la comunicación, la cultura, el currículo, las instancias de aprendizaje, la evaluación, la validación, la inclusión y las nuevas formas de aprender. El trabajo mediante textos paralelos permitió, además, registrar no

solamente los contenidos estudiados, sino también la manera en que estos conocimientos se relacionaban con mi propia experiencia como docente.

El Texto Paralelo I, desarrollado bajo el eje de la mediación pedagógica, me permitió revisar aspectos fundamentales de la enseñanza universitaria. En él aparecen reflexiones sobre la mediación pedagógica, la mediación con la cultura, el currículo, la universidad, las instancias de aprendizaje, la educación inclusiva, la modalidad no presencial y la evaluación, además de experiencias concretas aplicadas a la enseñanza de Fisiología. El propio texto reconoce que el texto paralelo constituye una construcción personal vinculada con recuerdos, emociones, experiencias e interacción con el tutor, los compañeros y el contexto académico.

Uno de los aspectos más significativos de este primer recorrido fue comprender que el docente no debe limitarse a trasladar información desde una fuente hacia el estudiante. La enseñanza requiere construir puentes entre el conocimiento y quien aprende. Esto implica considerar el lenguaje utilizado, los ejemplos, las imágenes, las experiencias, los recursos tecnológicos y las diferentes formas mediante las cuales un estudiante puede acercarse a un contenido.

Esta concepción tuvo una aplicación directa en mi práctica docente. En las actividades diseñadas para Fisiología procuré integrar el saber conceptual, el saber hacer y el saber ser, utilizando imágenes, actividades, glosarios, videos y diferentes formas de evaluación. El análisis posterior de estas prácticas permitió reconocer fortalezas, pero también aspectos susceptibles de mejora, como la necesidad de diversificar las estrategias de entrada y ampliar las oportunidades de participación y colaboración.

El proceso también modificó mi concepción sobre la evaluación. En mi experiencia docente había existido una relación inevitable entre evaluación y calificación. Sin embargo, durante la Maestría fui comprendiendo que evaluar puede significar mucho más que comprobar resultados. La evaluación puede convertirse en una instancia de mediación y aprendizaje cuando incorpora criterios claros, retroalimentación y oportunidades para que el estudiante comprenda sus fortalezas y dificultades. En las prácticas desarrolladas para Fisiología se incorporaron rúbricas, instrumentos diversos y procesos de validación que permitieron analizar el sentido formativo de la evaluación.

Esta transformación fue acompañada por otra reflexión igualmente importante: la necesidad de escuchar.

Escuchar al estudiante significa reconocerlo como sujeto dentro de la relación pedagógica. Significa aceptar que sus preguntas, dificultades y opiniones pueden aportar información valiosa para comprender lo que ocurre en el aula. La validación de los materiales y actividades permitió precisamente incorporar esta perspectiva. El análisis realizado mostró una adecuada comprensión de las consignas, lenguaje apropiado y accesibilidad de los recursos, pero también permitió identificar posibilidades de fortalecimiento.

El Texto Paralelo II, titulado *El estudiante como eje de la enseñanza*, profundizó esta mirada y desplazó aún más el centro de mi reflexión hacia quienes aprenden. El documento comienza preguntándose cómo percibimos a las y los jóvenes y plantea la necesidad de comprender sus contextos, sus formas de comunicación, sus relaciones con la tecnología y sus maneras de construir identidad y conocimiento.

Esta reflexión fue particularmente significativa porque me permitió observar a mis estudiantes no solamente como estudiantes de Medicina, sino como jóvenes que forman parte de una generación marcada por transformaciones sociales, culturales y tecnológicas aceleradas.

El uso de redes sociales, la disponibilidad permanente de información y la aparición de nuevas formas de comunicación modifican inevitablemente la relación entre los jóvenes y el conocimiento. Esto no significa que las tecnologías deban reemplazar la educación universitaria. Significa que el docente necesita comprender el contexto cultural en el que sus

estudiantes se desarrollan y encontrar maneras pertinentes de establecer puentes entre ese contexto y los procesos académicos.

De esta reflexión surgieron preguntas que actualmente considero fundamentales para mi práctica: ¿cómo captar la atención de un estudiante que recibe diariamente una cantidad enorme de información?, ¿cómo conseguir que una clase de Medicina sea significativa?, ¿cómo aprovechar las herramientas digitales sin convertirlas en simples elementos decorativos?, ¿cómo promover el pensamiento crítico frente a la información disponible?, y, sobre todo, ¿cómo mantener el sentido humano de la educación en un contexto cada vez más mediado por la tecnología?

Estas preguntas adquieren una importancia especial en la enseñanza de la Medicina. Los estudiantes necesitan desarrollar conocimientos científicos rigurosos, pero también deben aprender a relacionarse con las personas. Por esta razón, considero que la formación médica no puede reducirse a la acumulación de conocimientos.

Dentro del segundo texto paralelo, la reflexión sobre la violencia en los espacios educativos también representó un punto de inflexión. El análisis de las relaciones entre docentes y estudiantes permitió reconocer que la autoridad pedagógica no debería confundirse con el autoritarismo. Los estudiantes pueden ser exigidos académicamente sin ser humillados; pueden ser corregidos sin ser desvalorizados y pueden enfrentarse a situaciones complejas sin que el miedo se convierta en la principal herramienta educativa.

Esta reflexión encontró además una aplicación concreta en Fisiología I. En el texto se recoge la percepción de estudiantes respecto de metodologías docentes basadas en el miedo, la presión académica y la escasa participación. Los estudiantes señalaron que los ambientes caracterizados por presión o humillación pueden generar inseguridad, nerviosismo y temor a participar, mientras que valoraron positivamente la explicación tranquila, la posibilidad de preguntar y el trato respetuoso.

Esta experiencia fue fundamental para comprender que la forma en que enseñamos también transmite valores.

Un docente que escucha enseña a escuchar.

Un docente que respeta enseña respeto.

Un docente que permite equivocarse enseña que el error puede formar parte del aprendizaje.

Y un docente que trata al estudiante con dignidad contribuye a formar profesionales capaces de reconocer la dignidad de las personas con las que posteriormente trabajarán.

Esta idea se encuentra estrechamente relacionada con mi experiencia en Cuidados Paliativos. En esta asignatura he podido comprobar que la comunicación constituye una herramienta esencial de la práctica médica. Informar a un paciente sobre su enfermedad o pronóstico no consiste simplemente en entregar datos. Requiere escuchar, comprender, reconocer emociones y acompañar. En los materiales desarrollados durante la Maestría, esta experiencia aparece como una aplicación concreta de la mediación con la cultura y de la importancia de la comunicación en la relación humana.

Esta experiencia profesional reforzó una idea que atraviesa todo el presente trabajo: la educación médica debe formar profesionales científicamente competentes y humanamente responsables.

La tercera dimensión de este recorrido corresponde a la investigación.

El último módulo de la Maestría permitió comprender la investigación desde una perspectiva diferente. Como docente de Medicina, inicialmente la asociaba principalmente con la producción científica, la elaboración de artículos y los proyectos académicos. Sin embargo, las lecturas y reflexiones realizadas permitieron comprender que investigar también significa observar la propia práctica, cuestionar aquello que sucede y buscar nuevas formas de comprender y transformar la realidad educativa.

Esta perspectiva transformó la manera en que observo mi propia aula.

Las dificultades que presentan los estudiantes para comprender determinados contenidos, las diferencias en sus conocimientos previos, las distintas formas de participación, los problemas para relacionar teoría y práctica y las respuestas diferentes frente a una misma estrategia de enseñanza dejaron de ser únicamente situaciones cotidianas. Comencé a comprender que también pueden convertirse en preguntas de investigación cuando son observadas sistemáticamente.

De esta manera, la investigación dejó de aparecer como una actividad separada de la docencia y comenzó a integrarse a ella.

Esta nueva mirada condujo al desarrollo del proyecto de investigación educativa sobre violencia en los espacios universitarios, orientado a revisar la evidencia científica acerca de sus posibles efectos sobre la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. El proyecto permitió transformar una preocupación pedagógica en una pregunta de investigación y establecer objetivos y una metodología para aproximarse al problema.

El tema de la violencia universitaria adquiere una importancia especial dentro de esta tesis porque conecta diferentes aprendizajes de la Maestría. Se relaciona con la comunicación, con la autoridad, con la relación docente-estudiante, con la dignidad, con la salud mental, con la inclusión y con la necesidad de construir espacios universitarios seguros.

Por otra parte, la investigación educativa permitió comprender que los problemas de investigación no simplemente aparecen frente al investigador. Son construidos a partir de la experiencia, los conocimientos y los referentes teóricos. Esta idea resulta especialmente significativa para mi práctica porque muchas de las preguntas que hoy considero importantes surgieron precisamente de situaciones observadas durante la enseñanza de Medicina.

En este sentido, la Maestría no solamente me proporcionó nuevas herramientas pedagógicas. También modificó mi manera de mirar la realidad educativa.

Actualmente considero que ser docente universitario significa mantener una actitud permanente de observación, reflexión y aprendizaje. No basta con terminar una clase. Es necesario preguntarse qué ocurrió durante ella, cómo participaron los estudiantes, qué dificultades aparecieron y qué puede modificarse.

Tampoco basta con aplicar una estrategia porque anteriormente funcionó. Es necesario preguntarse si continúa siendo pertinente para los estudiantes actuales y para los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar.

Esta actitud reflexiva constituye uno de los principales resultados de mi formación.

El presente trabajo reúne, por tanto, un recorrido personal y profesional que comienza con mi experiencia docente, atraviesa los aprendizajes construidos durante la Maestría y culmina en una nueva manera de comprender la enseñanza universitaria.

El Capítulo I presenta el primer Texto Paralelo, centrado en la mediación pedagógica y en las diferentes experiencias desarrolladas alrededor de la enseñanza universitaria, incluyendo su aplicación en la formación médica.

El Capítulo II corresponde al segundo Texto Paralelo, *El estudiante como eje de la enseñanza*, y profundiza la reflexión sobre los jóvenes universitarios, la comunicación, el discurso, la cultura digital, las redes sociales, la educación con sentido y la relación entre docente y estudiante.

El Capítulo III aborda la investigación en la universidad y presenta el recorrido realizado desde la reflexión sobre la investigación educativa hasta la construcción del proyecto sobre violencia en los espacios universitarios.

Posteriormente se presenta una Reflexión Final, construida a partir del trabajo realizado durante el último módulo y orientada a integrar los principales aprendizajes de todo el proceso. En ella se profundiza la relación entre educación, investigación y práctica docente, así como la transformación de mi propia mirada sobre la docencia universitaria. El documento de reflexión plantea precisamente que investigar puede significar observar la práctica docente, cuestionarla y buscar nuevas formas de favorecer el aprendizaje.

Finalmente, se presentan las Conclusiones y Recomendaciones, en las que se sintetizan las principales transformaciones experimentadas durante la Maestría y se plantean algunas líneas de acción para continuar fortaleciendo mi práctica docente.

Este trabajo no pretende presentar mi experiencia como un proceso terminado. Por el contrario, representa un punto de partida para continuar aprendiendo.

La docencia universitaria, al igual que la Medicina, exige actualización permanente. Los conocimientos cambian, las generaciones cambian, las tecnologías cambian y también cambian las necesidades de quienes aprenden. Por ello, considero que uno de los mayores aprendizajes de esta Maestría ha sido comprender que ser docente significa también estar dispuesto a transformarse.

Hoy entiendo que enseñar no consiste solamente en saber una materia y explicarla correctamente. Enseñar significa construir puentes; significa escuchar; significa acompañar; significa crear oportunidades para que el estudiante descubra, cuestione y construya conocimiento.

Significa también comprender que detrás de cada estudiante existe una persona.

Y, en el caso de la Medicina, detrás de cada futuro profesional existirá posteriormente un paciente que confiará en sus conocimientos, pero también en su capacidad para escuchar, comprender, comunicar y respetar.

Por esta razón, el propósito último de este recorrido no ha sido solamente mejorar mi manera de enseñar Fisiología, Imagenología o Cuidados Paliativos. Ha sido comprender cómo puedo contribuir, desde mi lugar como docente universitario, a formar profesionales capaces de unir conocimiento científico, pensamiento crítico, investigación y humanidad.

Esa es, finalmente, la transformación que esta Maestría ha producido en mi manera de comprender la docencia: pasar de pensar principalmente en qué debo enseñar a preguntarme continuamente cómo puedo acompañar mejor a mis estudiantes para que aprendan, para que piensen, para que investiguen y, sobre todo, para que ejerzan su profesión sin perder de vista a la persona que existe detrás de cada conocimiento y de cada paciente.

MARCO TEÓRICO

1. Fundamentos de la mediación pedagógica

La educación universitaria constituye un proceso complejo en el que intervienen múltiples dimensiones relacionadas con el conocimiento, la cultura, la comunicación, las relaciones humanas y las experiencias de quienes participan en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, la enseñanza no puede comprenderse únicamente como la transmisión de contenidos desde quien posee el conocimiento hacia quien necesita adquirirlo. La educación implica, además, generar condiciones que permitan al estudiante apropiarse del conocimiento, relacionarlo con su realidad, desarrollar capacidades y construir su propia trayectoria de aprendizaje.

En este contexto adquiere especial relevancia el concepto de mediación pedagógica, entendido como una manera de asumir la educación desde la responsabilidad de promover y acompañar el aprendizaje. Guevara Toledo, Prieto Castillo y Céleri Gomezcoello (2024) plantean que la

mediación pedagógica constituye el eje de una propuesta educativa que coloca el aprendizaje humano en el centro y que debe expresarse necesariamente en la práctica. Los autores enfatizan que una pedagogía adquiere sentido cuando logra concretarse en acciones educativas capaces de acompañar los procesos de quienes aprenden.

Esta concepción resulta particularmente significativa para la educación universitaria, donde tradicionalmente puede existir una fuerte tendencia a privilegiar la transmisión de conocimientos especializados. En carreras como Medicina, esta situación adquiere especial importancia debido a la enorme cantidad de contenidos científicos que el estudiante debe dominar. Sin embargo, el dominio conceptual por sí solo no garantiza una formación profesional integral. La formación médica requiere también desarrollar habilidades, capacidad de razonamiento, comunicación, sensibilidad humana, responsabilidad ética y capacidad para relacionarse adecuadamente con otras personas.

Por ello, la mediación pedagógica permite desplazar la mirada desde la pregunta “¿qué debe enseñar el docente?” hacia una preocupación más amplia: “¿qué puede hacer el docente para favorecer que el estudiante aprenda?”. Este cambio implica reconocer al estudiante como sujeto activo y al docente como responsable de crear condiciones, establecer puentes, orientar, acompañar y generar oportunidades para que el aprendizaje tenga sentido.

2. La mediación pedagógica como promoción y acompañamiento del aprendizaje

Uno de los planteamientos centrales del texto de Guevara Toledo et al. (2024) consiste en comprender la educación desde la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Los autores cuestionan una concepción de la docencia en la que simplemente se exige al estudiante aprender sin que exista una responsabilidad equivalente por las condiciones en las cuales ese aprendizaje ocurre. Desde su perspectiva, la institución educativa y quienes ejercen la docencia tienen corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Esta perspectiva implica que enseñar no termina cuando el docente expone un contenido. La mediación requiere acompañar al estudiante durante el proceso, reconocer sus dificultades, proporcionar orientaciones, ofrecer retroalimentación y generar oportunidades para que pueda avanzar desde sus conocimientos y experiencias previas.

En consecuencia, el aprendizaje deja de ser concebido como un resultado exclusivamente individual y pasa a comprenderse como un proceso en el que intervienen las relaciones con otras personas, el contexto, la cultura, los recursos disponibles y las experiencias educativas.

En la educación médica, este principio adquiere especial relevancia. Un estudiante de Medicina no aprende únicamente mediante la recepción de información sobre anatomía, fisiología, fisiopatología o diagnóstico. Aprende también cuando interpreta una situación, analiza una imagen, resuelve un problema, relaciona conocimientos, explica un fenómeno, discute con sus compañeros, recibe retroalimentación y reflexiona sobre las consecuencias de sus decisiones. De esta manera, la mediación pedagógica permite transformar los contenidos científicos en oportunidades concretas de aprendizaje.

3. El ser humano, la cultura y las mediaciones sociales

La mediación pedagógica no puede comprenderse de manera aislada de la cultura y de las relaciones sociales. Guevara Toledo et al. (2024) explican que el ser humano se desarrolla

dentro de un entramado de mediaciones que atraviesan el lenguaje, las relaciones sociales, las instituciones, las costumbres y las diferentes formas de interpretar y actuar en el mundo. Por ello, la educación se desarrolla siempre dentro de un contexto cultural determinado.

Los autores utilizan la noción de mediación para explicar cómo las personas llegan a apropiarse de los recursos culturales que permiten su desarrollo. El lenguaje constituye una de las mediaciones fundamentales de este proceso. A través de la interacción con otros seres humanos, especialmente durante las primeras etapas de la vida, se construyen formas de comunicación, pensamiento e interioridad.

Esta concepción permite comprender que ningún estudiante llega al aula como una persona desprovista de experiencias. Cada estudiante posee una historia, una cultura, conocimientos previos, formas particulares de comunicarse y determinadas experiencias educativas. Por ello, una mediación pedagógica pertinente debe reconocer estos elementos y establecer puentes entre el conocimiento académico y el mundo del estudiante.

En el caso de la formación médica, esta consideración resulta fundamental. Los estudiantes no solamente ingresan a la universidad con conocimientos previos sobre Medicina, sino también con experiencias familiares, sociales y culturales que influyen en su manera de interpretar la enfermedad, el sufrimiento, la salud y la relación con los pacientes. El docente puede aprovechar estos conocimientos y experiencias como puntos de partida para construir nuevos aprendizajes.

4. La mediación pedagógica y el aprendizaje como proceso social

La propuesta de mediación pedagógica encuentra uno de sus fundamentos importantes en los aportes de Lev Vygotsky, para quien el aprendizaje posee un carácter fundamentalmente social. El libro señala que el concepto de mediación adquiere particular importancia en la obra de Vygotsky, quien entiende que las funciones mentales superiores se desarrollan mediante la interacción social y mediante herramientas y signos que permiten relacionar al sujeto con su entorno.

Desde esta perspectiva, aprender no significa únicamente incorporar información. El aprendizaje implica participar en procesos de interacción en los cuales el lenguaje, la cultura, las herramientas y las relaciones con otras personas permiten avanzar en el desarrollo de nuevas capacidades.

Esta concepción resulta coherente con una enseñanza universitaria en la que el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento. El docente deja de ser exclusivamente el transmisor de información para convertirse en un mediador que organiza experiencias, propone desafíos, formula preguntas, orienta procesos y acompaña la construcción de respuestas.

La propuesta también reconoce que las funciones psicológicas superiores no pueden explicarse únicamente por la maduración individual, debido a que se desarrollan a partir de la interacción social y de la incorporación de pautas culturales. El libro vincula esta perspectiva con la importancia del trabajo docente en la promoción y acompañamiento de los aprendizajes.

5. El docente como mediador del aprendizaje

Desde la perspectiva de la mediación pedagógica, el papel del docente experimenta una transformación importante. El profesor deja de ocupar exclusivamente el lugar de quien posee y transmite el conocimiento para asumir la responsabilidad de generar condiciones que permitan al estudiante apropiarse de él.

Esto no significa disminuir la importancia del conocimiento científico ni renunciar a la responsabilidad académica. Por el contrario, exige que el docente conozca profundamente aquello que enseña y, además, sea capaz de encontrar formas pertinentes para comunicarlo y convertirlo en una experiencia de aprendizaje.

El libro plantea que la mediación exige superar el rol tradicional del docente como centro del proceso educativo y avanzar hacia una formación que considere al estudiante y los resultados de aprendizaje como elementos centrales. También destaca la necesidad de construir puentes entre los estudiantes, los conocimientos y el contexto.

Desde esta perspectiva, el docente universitario necesita desarrollar no solamente saberes disciplinares, sino también saberes pedagógicos, comunicacionales, institucionales, personales y contextuales. Los autores señalan que el educador debe asumir que está en el mundo para favorecer el aprendizaje de los demás y que, para ello, necesita ser también un buen comunicador.

En la enseñanza de Medicina, este principio implica que el conocimiento científico debe ir acompañado de una capacidad pedagógica que permita hacerlo comprensible, significativo y aplicable. Explicar correctamente un mecanismo fisiológico es importante, pero también lo es conseguir que el estudiante pueda relacionarlo con una situación clínica, interpretarlo, explicarlo con sus propias palabras y utilizarlo para resolver problemas.

6. La comunicación como dimensión fundamental de la mediación pedagógica

La mediación pedagógica se encuentra estrechamente relacionada con la comunicación. El conocimiento no llega al estudiante de manera directa, sino a través de diferentes formas de lenguaje, recursos, actividades, relaciones y experiencias.

Guevara Toledo et al. (2024) proponen una educación organizada en clave comunicacional, en la cual la dialogicidad ocupa un lugar fundamental. En la experiencia de la Especialidad en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay, esta perspectiva se expresa en los textos, las prácticas de aprendizaje, las interacciones con los tutores y el trabajo entre compañeros.

La comunicación pedagógica, por tanto, no consiste únicamente en hablar de manera clara. También supone escuchar, reconocer al otro, comprender sus necesidades y establecer una relación que facilite el aprendizaje.

La claridad adquiere aquí especial importancia. Un contenido complejo puede convertirse en una barrera para el aprendizaje cuando se presenta mediante un lenguaje innecesariamente complicado o descontextualizado. Por el contrario, la claridad permite construir puentes entre el conocimiento especializado y las posibilidades reales de comprensión de los estudiantes.

En Medicina, esta dimensión resulta particularmente significativa. El lenguaje médico posee numerosos conceptos técnicos que pueden constituir barreras iniciales para los estudiantes. El docente debe, por tanto, mediar estos contenidos mediante ejemplos, imágenes, situaciones clínicas, preguntas, comparaciones y otras estrategias que permitan establecer conexiones entre lo abstracto y lo concreto.

7. La mediación pedagógica y la práctica

Uno de los principios más importantes del libro es que la mediación pedagógica no puede permanecer únicamente en el plano teórico. Los autores sostienen que la mediación debe concretarse en la práctica cotidiana. En este sentido, la planificación, los materiales, las prácticas de aprendizaje, la tutoría, la evaluación y las relaciones entre quienes participan en el proceso educativo forman parte de un mismo proyecto pedagógico.

Esta perspectiva permite comprender la enseñanza como un sistema integrado. No resulta suficiente modificar una clase si los mecanismos de evaluación continúan premiando exclusivamente la memorización. Tampoco resulta suficiente incorporar tecnología si las actividades continúan colocando al estudiante en una posición pasiva.

La mediación exige coherencia entre lo que se pretende lograr, las experiencias que se proponen, los recursos utilizados y la manera en que se evalúan los aprendizajes.

Por ello, las prácticas de aprendizaje ocupan un lugar central. El libro las sitúa en el territorio del hacer y las vincula con las relaciones interpersonales y contextuales. Las prácticas constituyen soportes para el proceso de aprendizaje y contribuyen a la construcción de una producción propia por parte del estudiante.

En este sentido, aprender Medicina debería implicar también hacer Medicina en diferentes niveles de complejidad: interpretar, analizar, explicar, argumentar, resolver problemas, relacionar teoría y práctica y reflexionar sobre las implicaciones humanas y éticas de la profesión.

8. La mediación pedagógica y la evaluación

La evaluación constituye otra dimensión fundamental de la mediación pedagógica. Desde esta propuesta, evaluar no debería convertirse en un mecanismo destinado exclusivamente a clasificar o sancionar al estudiante, sino en una oportunidad para acompañar su proceso de aprendizaje.

El libro plantea que la mediación pedagógica surgió como una alternativa frente a formas punitivas de pretender forzar los aprendizajes. La evaluación debe, por tanto, orientarse hacia la confianza en las capacidades del estudiante y hacia el acompañamiento de sus procesos.

En esta concepción, la retroalimentación adquiere un papel central. El estudiante necesita conocer qué ha logrado, qué necesita mejorar y qué puede hacer para avanzar. La evaluación deja así de ser únicamente el punto final de un proceso y se convierte en parte del propio aprendizaje.

Esta concepción guarda relación directa con la práctica docente en Medicina. Las evaluaciones pueden utilizarse no solamente para determinar si un estudiante recuerda un concepto fisiológico, sino para analizar su capacidad de razonamiento, interpretación, aplicación y transferencia del conocimiento a situaciones nuevas.

9. La mediación pedagógica, la tutoría y el acompañamiento personalizado

El acompañamiento constituye una dimensión esencial de la mediación pedagógica. En la experiencia de la Especialidad en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay, la tutoría desempeña un papel fundamental en el seguimiento personalizado de los estudiantes.

Este acompañamiento implica mantener una comunicación permanente, ofrecer retroalimentación y reconocer las particularidades de quienes aprenden. En las dimensiones de la práctica de mediación pedagógica, el libro destaca precisamente la importancia del seguimiento, la retroalimentación constante, el trato cordial y respetuoso, la empatía, la escucha y el conocimiento de las necesidades pedagógicas de cada estudiante.

La tutoría puede entenderse, por tanto, como una expresión concreta de una educación centrada en la persona. No se trata de invadir la vida del estudiante ni de sustituir su responsabilidad, sino de acompañarlo respetando su autonomía.

10. Mediación pedagógica, tecnología e inteligencia artificial

La transformación tecnológica de la educación plantea nuevos desafíos para la mediación pedagógica. El libro aborda específicamente la relación entre tecnologías y mediación pedagógica, así como el surgimiento de la inteligencia artificial.

Sin embargo, la propuesta de los autores evita considerar la tecnología como una solución automática para los problemas educativos. La obra plantea que la pedagogía universitaria no puede resolverse simplemente mediante tecnología o inteligencia artificial, debido a que el aprendizaje humano requiere tiempo, esfuerzo, interacción y procesos que no pueden reducirse a la velocidad de obtener información.

Esta consideración resulta especialmente pertinente para la educación universitaria contemporánea. Las herramientas digitales pueden ampliar las posibilidades de acceso a información, comunicación y producción de conocimientos, pero su valor pedagógico depende de la manera en que sean utilizadas.

En consecuencia, incorporar tecnología a una clase no constituye por sí mismo una innovación pedagógica. La pregunta fundamental debe ser qué aporta ese recurso al aprendizaje y de qué manera contribuye a que el estudiante comprenda, participe, cree, investigue o aplique lo aprendido.

11. La institución universitaria como espacio de mediación

La mediación pedagógica no es responsabilidad exclusiva del docente. La propia institución universitaria participa en la construcción de las condiciones que favorecen o dificultan el aprendizaje.

Los autores plantean el concepto de “todo pedagógico”, mediante el cual proponen mirar pedagógicamente al docente, al estudiante, los materiales, los recursos tecnológicos, las prácticas de aprendizaje, la evaluación y a la institución en su conjunto.

Desde esta perspectiva, las relaciones institucionales, la comunicación interna, la organización curricular, las condiciones de trabajo y las posibilidades de interacción también forman parte del proceso educativo. El libro advierte que determinadas condiciones institucionales pueden dificultar la mediación, mientras que las políticas y estructuras que favorecen la comunicación, el intercambio y el interaprendizaje pueden fortalecerla.

Esto permite comprender que la calidad de la educación universitaria no depende únicamente de las capacidades individuales de sus docentes. Requiere también una institución que reconozca la promoción y el acompañamiento del aprendizaje como parte esencial de su responsabilidad educativa.

12. La mediación pedagógica como método

Guevara Toledo et al. (2024) presentan la mediación pedagógica también como un método, entendido como un camino o movimiento orientado hacia la promoción y el acompañamiento de los aprendizajes. Este método se sostiene en la relación permanente entre teoría y práctica y en una construcción en clave comunicacional.

Un aspecto especialmente importante es el juego entre lo subjetivo y lo objetivo. La propuesta evita tanto una educación reducida a experiencias personales sin fundamentación como una enseñanza exclusivamente conceptual que termine excluyendo a los sujetos. El docente necesita establecer un diálogo permanente entre los contenidos científicos y las experiencias concretas de quienes aprenden.

El método de mediación pedagógica se caracteriza también por la claridad, la sencillez comunicacional, la reflexión, la teoría y la práctica. No constituye un conjunto rígido de procedimientos, sino una manera de revisar permanentemente las estrategias utilizadas y valorar si realmente favorecen el aprendizaje.

Esta concepción resulta particularmente útil para comprender la transformación de la propia práctica docente, debido a que la enseñanza universitaria exige revisar continuamente aquello que funciona, aquello que debe modificarse y aquello que puede mejorarse.

13. Mediación pedagógica y formación humana

La mediación pedagógica no se limita al desarrollo de capacidades cognitivas. Su finalidad se relaciona también con la construcción del ser humano y con su capacidad para participar y transformar su contexto.

El libro señala que la mediación puede promover y potenciar no solamente los aprendizajes, sino también al ser humano como agente transformador de su realidad. Desde esta perspectiva, la educación debe favorecer el desarrollo de las capacidades de las personas y evitar prácticas que restrinjan, limiten o violenten su proceso formativo.

Esta dimensión adquiere una relevancia particular en la formación de profesionales de la salud. La Medicina requiere conocimientos científicos sólidos, pero también profesionales capaces de comprender el sufrimiento, comunicarse con los pacientes, trabajar con otros profesionales, tomar decisiones responsables y reconocer la dignidad de cada persona.

Por ello, la formación médica debe integrar el saber, el saber hacer y el saber ser. La mediación pedagógica permite comprender que estos componentes no deben desarrollarse de manera aislada, sino mediante experiencias educativas que articulen conocimientos, habilidades, actitudes, comunicación y reflexión.

14. La relación entre mediación pedagógica y mi práctica docente

Los fundamentos anteriores permiten establecer una relación directa con el proceso de transformación de mi propia práctica docente. Antes de mi formación en la Maestría en Docencia Universitaria, muchas de mis decisiones pedagógicas estaban determinadas principalmente por mi formación médica, mi experiencia como estudiante y los modelos docentes que había observado. La aproximación a la mediación pedagógica permitió modificar progresivamente esta perspectiva.

Actualmente comprendo que enseñar no significa únicamente dominar una disciplina y explicarla correctamente. Significa construir puentes entre el conocimiento y el estudiante, reconocer sus experiencias, utilizar diferentes formas de comunicación, generar oportunidades de participación y acompañar el proceso mediante retroalimentación.

Esta transformación resulta especialmente significativa en la enseñanza de Fisiología, Imagenología y Cuidados Paliativos. En estas asignaturas, el conocimiento científico debe ser riguroso, pero también necesita ser mediado mediante experiencias que permitan al estudiante relacionar conceptos con situaciones concretas de la práctica profesional.

En Fisiología, por ejemplo, la mediación puede desarrollarse mediante imágenes, problemas, preguntas de razonamiento, actividades prácticas y situaciones que permitan pasar del conocimiento conceptual a su aplicación. En Imagenología, la interpretación de imágenes puede convertirse en una experiencia activa de aprendizaje. En Cuidados Paliativos, la comunicación, la empatía y la reflexión sobre la dignidad humana constituyen elementos inseparables del conocimiento científico.

De esta manera, la mediación pedagógica permite integrar conocimiento, experiencia, comunicación y humanidad.

15. Síntesis del marco teórico

A partir de los planteamientos desarrollados, la mediación pedagógica puede comprenderse como una concepción de la educación centrada en la responsabilidad de promover y acompañar aprendizajes, reconociendo al estudiante como sujeto activo, situado culturalmente y capaz de construir conocimiento.

Esta perspectiva implica superar una educación basada exclusivamente en la transmisión de contenidos y avanzar hacia procesos donde la comunicación, la interacción, la práctica, la reflexión y el acompañamiento ocupen un lugar central.

El modelo puede sintetizarse en varios principios fundamentales:

1. El estudiante como sujeto del aprendizaje, con historia, experiencias, conocimientos previos y características propias.
2. El docente como mediador, responsable de construir puentes entre el estudiante, el conocimiento y el contexto.
3. La comunicación como condición del aprendizaje, basada en claridad, diálogo, escucha y respeto.
4. La práctica como espacio de aprendizaje, mediante actividades que permitan hacer, experimentar, aplicar y reflexionar.
5. La evaluación como acompañamiento, orientada hacia la retroalimentación y la mejora.
6. La tutoría y el seguimiento, como formas de acompañamiento personalizado.
7. La tecnología como recurso y no como finalidad, cuyo valor depende de su sentido pedagógico.
8. La institución como mediadora, responsable de generar condiciones que favorezcan el aprendizaje.
9. La formación integral del ser humano, que articule conocimiento, habilidades, actitudes y valores.
10. La relación permanente entre teoría y práctica, como fundamento de una docencia reflexiva y en constante transformación.

En este sentido, la mediación pedagógica constituye el fundamento conceptual que permite interpretar el recorrido desarrollado en este trabajo. Los capítulos posteriores no deben entenderse, por tanto, como experiencias aisladas, sino como diferentes momentos de un proceso de construcción de una mirada pedagógica sobre la docencia universitaria.

La propuesta de Guevara Toledo et al. (2024) resulta especialmente pertinente para este propósito porque entiende la mediación no como una técnica cerrada, sino como una práctica que debe ser revisada y reconstruida de manera permanente. Las dimensiones finales planteadas por los autores incluyen el seguimiento y acompañamiento, las experiencias decisivas de aprendizaje, el involucramiento del estudiante, el enriquecimiento de la expresión pedagógica, la construcción de puentes para el diálogo, las estrategias de mediación y el crecimiento personal en la tutoría.

Por ello, este marco teórico constituye el punto de partida para comprender la transformación de mi práctica docente: pasar de una concepción centrada principalmente en enseñar contenidos hacia una concepción centrada en crear condiciones para que los estudiantes aprendan, participen, construyan conocimiento y se formen como profesionales y como personas.

METODOLOGÍA

La metodología desarrollada durante la Maestría en Docencia Universitaria se fundamentó en un proceso de aprendizaje progresivo, reflexivo y práctico, en el que los conocimientos abordados en los diferentes módulos fueron relacionados permanentemente con mi experiencia como docente universitario. Este proceso permitió superar una concepción de la formación basada únicamente en la recepción de contenidos y avanzar hacia una experiencia en la que leer, analizar, investigar, escribir, compartir, reflexionar y aplicar los conocimientos constituyeron diferentes momentos de un mismo proceso de aprendizaje.

De acuerdo con la propuesta desarrollada en el texto Mediación Pedagógica. Teoría y práctica en estudios de posgrado, de Guevara Toledo, Prieto Castillo y Céleri Gomezcoello (2024), la metodología de formación se articula alrededor de las prácticas de aprendizaje, la tutoría y el texto paralelo. Estos tres elementos permiten establecer una relación permanente entre teoría y práctica, promover y acompañar el aprendizaje y favorecer una producción intelectual propia por parte del estudiante. Las prácticas sitúan el aprendizaje en el territorio del hacer, la tutoría permite el acompañamiento durante el proceso y el texto paralelo posibilita organizar las experiencias y construir una producción personal a partir de lo aprendido.

Esta metodología tuvo especial importancia para mi formación porque permitió relacionar los contenidos pedagógicos con mi experiencia como docente de Medicina. Durante aproximadamente cinco años de ejercicio docente he tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes de diferentes niveles de formación y en diferentes asignaturas, entre ellas Fisiología I, Fisiología II, Imagenología y Cuidados Paliativos. Cada una de estas asignaturas presenta características particulares y requiere diferentes formas de aproximación al aprendizaje. Por esta razón, los conocimientos adquiridos durante la Maestría no fueron asumidos únicamente como contenidos teóricos, sino como herramientas que podían ser llevadas a mi práctica cotidiana.

El proceso metodológico se desarrolló, por tanto, mediante una interacción permanente entre los conocimientos estudiados y las experiencias adquiridas dentro y fuera del aula. Las actividades realizadas durante los módulos permitieron revisar situaciones concretas de la práctica docente, analizar diferentes formas de enseñar y aprender, cuestionar algunas estrategias utilizadas anteriormente y plantear nuevas posibilidades para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

Los tres componentes principales de esta metodología fueron las prácticas de aprendizaje, la tutoría y el texto paralelo. Aunque cada uno posee características particulares, durante el proceso estuvieron estrechamente relacionados y se complementaron de manera permanente.

1. Prácticas de aprendizaje

Las prácticas de aprendizaje constituyeron uno de los principales componentes metodológicos de la Maestría. La guía del programa plantea que estas prácticas sitúan el aprendizaje en el territorio del hacer e incluyen actividades como investigación, análisis de textos, entrevistas, estudio de situaciones educativas y búsqueda de información relacionada con las instancias de aprendizaje.

Esta forma de trabajo permitió que el aprendizaje no se limitara a la lectura o reproducción de conceptos. Las diferentes actividades exigían analizar, buscar información, interpretar,

relacionar contenidos, recuperar experiencias y producir reflexiones propias. De esta manera, cada práctica representaba una oportunidad para aprender a partir de la acción y posteriormente regresar sobre lo realizado para comprenderlo desde una perspectiva pedagógica.

Una de las características más significativas de estas prácticas fue la posibilidad de relacionarlas con mi experiencia como docente. Los temas estudiados no permanecieron separados de la realidad universitaria, sino que constantemente me llevaron a pensar en situaciones que había vivido dentro del aula y en la manera en que estas podían ser interpretadas desde los conceptos aprendidos durante la Maestría.

Este proceso permitió cuestionar algunas prácticas que anteriormente realizaba de manera intuitiva. La experiencia profesional me había permitido desarrollar determinadas formas de enseñar, explicar, evaluar y relacionarme con los estudiantes, pero la formación pedagógica proporcionó nuevas herramientas para analizar esas decisiones de una manera más consciente.

Las prácticas de aprendizaje también permitieron comprender que el estudiante debe tener un papel activo dentro de su formación. Las actividades desarrolladas durante la Maestría exigían participación, reflexión, búsqueda de información y producción propia. Esta experiencia permitió reconocer que los estudiantes universitarios pueden aprender de manera más significativa cuando tienen oportunidades para investigar, interpretar, discutir y relacionar los contenidos con su realidad.

Este aprendizaje tuvo una aplicación directa en mi práctica docente. En la enseñanza de Fisiología, por ejemplo, comprendí con mayor claridad la importancia de diseñar actividades que permitan al estudiante pasar del conocimiento conceptual a la aplicación. No basta con conocer un mecanismo fisiológico; es necesario comprenderlo, explicarlo, relacionarlo con otros procesos y utilizarlo para interpretar situaciones nuevas.

De igual manera, en Imagenología, la observación y análisis de imágenes puede convertirse en una experiencia de aprendizaje que permita desarrollar capacidades de interpretación y razonamiento. En Cuidados Paliativos, por otra parte, los conocimientos científicos deben relacionarse con aspectos humanos como la comunicación, la empatía, el acompañamiento y el respeto por la dignidad de los pacientes.

Las prácticas también permitieron desarrollar una mirada más crítica sobre la evaluación. Comprendí que las actividades propuestas deben guardar relación con aquello que realmente se espera que el estudiante aprenda. Si se pretende desarrollar razonamiento, análisis y aplicación, las prácticas deben brindar oportunidades para que el estudiante pueda demostrar esas capacidades.

Otro aprendizaje importante fue comprender que la investigación puede surgir de la práctica cotidiana. Una dificultad observada en el aula, una diferencia en la participación de los estudiantes o una estrategia que produce mejores resultados pueden convertirse en preguntas que posteriormente pueden ser investigadas. De esta manera, las prácticas contribuyeron a desarrollar una actitud más investigativa frente a la docencia.

Las actividades relacionadas con la violencia en los espacios universitarios fueron especialmente significativas dentro de este proceso. Permitieron reflexionar sobre la

importancia de construir ambientes educativos seguros y respetuosos y comprender que las relaciones que se establecen dentro de la Universidad también influyen sobre la experiencia de aprendizaje.

En conjunto, las prácticas de aprendizaje permitieron desarrollar una relación más estrecha entre teoría, experiencia y reflexión. Cada actividad representó una oportunidad para aprender algo nuevo, pero también para mirar nuevamente aquello que ya hacía como docente y preguntarme si existían otras maneras de hacerlo.

2. La tutoría

La tutoría constituyó el segundo componente fundamental de la metodología desarrollada durante la Maestría. La guía del programa establece que la tutoría permite poner en práctica el principio de promover y acompañar el aprendizaje y considera al tutor como un soporte fundamental para que el estudiante pueda avanzar durante su proceso formativo.

En mi experiencia, las tutorías se desarrollaron de manera virtual y sincrónica los días lunes. Estos encuentros constituyeron un espacio permanente de comunicación, orientación y acompañamiento durante el desarrollo de la Maestría.

La modalidad virtual permitió mantener un contacto directo con el profesor y con los demás compañeros. A pesar de que las reuniones se desarrollaban mediante herramientas digitales, existía la posibilidad de interactuar, realizar preguntas, plantear dudas y recibir explicaciones de manera inmediata.

Uno de los aspectos que considero más importantes de estas tutorías fue la claridad con la que el profesor abordaba cada uno de los temas. Las explicaciones permitían comprender los contenidos y, al mismo tiempo, relacionarlos con las actividades que posteriormente debíamos desarrollar.

Cuando surgían dudas, existía un espacio para plantearlas y recibir una explicación que permitiera comprenderlas mejor. Esta posibilidad fue especialmente importante porque algunos trabajos requerían interpretar adecuadamente las indicaciones, comprender los objetivos de la actividad y organizar de manera apropiada el proceso para llegar al producto final.

El profesor también proporcionaba indicaciones claras sobre los diferentes pasos que debíamos seguir durante la Maestría. Las tutorías permitían conocer qué actividades debíamos realizar, cómo debíamos organizarlas y cuáles eran los aspectos que debíamos considerar para desarrollar nuestros trabajos.

Este acompañamiento permitió disminuir la incertidumbre que puede aparecer durante un proceso formativo de larga duración. Saber cuáles eran los siguientes pasos y contar con una persona que orientara el proceso permitió avanzar con mayor seguridad y organización.

Sin embargo, la tutoría no se limitaba a la explicación del profesor. Uno de los aspectos más enriquecedores fue el espacio destinado a la socialización de los trabajos entre compañeros.

Durante estos encuentros teníamos la posibilidad de compartir nuestras producciones, escuchar las experiencias de los demás y conocer diferentes maneras de interpretar una misma actividad.

Este intercambio permitió comprender que no existía necesariamente una única forma de aproximarse a los temas estudiados.

Cada compañero aportaba su experiencia profesional, sus conocimientos y su propia manera de comprender la educación. Al escuchar estas experiencias era posible comparar nuestra práctica con la de los demás, identificar similitudes, reconocer diferencias y descubrir nuevas posibilidades para nuestra propia actividad docente.

Este espacio de socialización convirtió a los compañeros en participantes activos del proceso de aprendizaje. El conocimiento no provenía exclusivamente del profesor, sino también de la interacción entre quienes formábamos parte de la Maestría.

Esta experiencia permitió comprender en la práctica el valor del aprendizaje entre pares. Una persona puede tener conocimientos o experiencias que resulten útiles para otra, y compartirlas puede ampliar la comprensión de un determinado tema.

La tutoría permitió experimentar también la importancia de la comunicación dentro del proceso educativo. El profesor no solamente transmitía información, sino que escuchaba nuestras preguntas, aclaraba dudas y proporcionaba orientación. Esta experiencia me permitió reflexionar posteriormente sobre la manera en que yo mismo establezco comunicación con mis estudiantes.

Como docente, comprendí que una buena explicación no consiste únicamente en conocer el contenido. También implica reconocer cuándo el estudiante no ha comprendido, identificar dónde se encuentra la dificultad y buscar otra forma de explicarlo.

La tutoría también permitió comprender que acompañar no significa hacer el trabajo por el estudiante. El tutor proporciona orientación, pero mantiene la responsabilidad del aprendizaje en quien está desarrollando el proceso. El libro de Mediación Pedagógica señala precisamente que la tutoría debe acompañar sin invadir y respetar la individualidad del estudiante y su propio proceso cognoscitivo.

Esta experiencia tuvo una influencia importante sobre mi manera de comprender la docencia. Antes podía considerar que resolver una duda consistía simplemente en proporcionar una respuesta. Ahora comprendo que también puede ser importante orientar al estudiante para que encuentre la respuesta por sí mismo.

Por ello, la tutoría se convirtió en un modelo que puedo trasladar a mi propia práctica docente. Quiero mantener una comunicación accesible con mis estudiantes, generar espacios para preguntas y dudas y ofrecer orientación cuando sea necesario, pero procurando siempre que el acompañamiento contribuya al desarrollo de su autonomía.

Otro aspecto significativo fue el ambiente generado durante las tutorías. La posibilidad de participar, expresar dudas y compartir experiencias favoreció un espacio de aprendizaje en el que no solamente importaba cumplir con una actividad, sino comprender su sentido.

Desde mi perspectiva, esta fue una de las principales fortalezas del proceso tutorial. El acompañamiento permitió que el recorrido de la Maestría no se sintiera como una experiencia individual, sino como una construcción compartida.

Las tutorías de los días lunes fueron, por tanto, espacios de explicación, orientación, resolución de dudas, seguimiento, socialización y aprendizaje entre pares. Cada uno de estos elementos contribuyó al desarrollo de un proceso formativo más completo.

3. El texto paralelo

El tercer componente metodológico fue el texto paralelo, considerado dentro de la propuesta de la Maestría como un recurso fundamental para la construcción del aprendizaje y como una producción propia del estudiante.

La guía señala que el texto paralelo constituye el método central de la propuesta y que se encuentra estrechamente relacionado con la mediación pedagógica. También establece como referencia la gestión pedagógica del texto paralelo desarrollada en el libro Mediación Pedagógica.

Durante la Maestría, el texto paralelo se convirtió en un espacio para organizar las experiencias, integrar los contenidos estudiados y desarrollar una reflexión personal sobre la práctica docente.

No fue simplemente una recopilación de actividades realizadas.

Fue un proceso de construcción.

Cada práctica aportaba una experiencia.

Cada lectura aportaba un concepto.

Cada tutoría aportaba una orientación.

Y posteriormente todo esto debía ser organizado mediante la escritura y la reflexión.

El libro plantea que las prácticas de aprendizaje constituyen la estructura del texto paralelo y que las producciones desarrolladas por los participantes van conformando una creación propia.

Esta característica permitió que los textos paralelos fueran adquiriendo un carácter personal. Los contenidos estudiados podían ser interpretados desde mi propia experiencia como docente universitario y relacionados con las situaciones que encontraba diariamente en la enseñanza de Medicina.

El Texto Paralelo I estuvo orientado principalmente hacia la mediación pedagógica. A través de sus diferentes actividades fue posible reflexionar sobre la mediación con la cultura, el currículo universitario, la Universidad, las instancias de aprendizaje, el trabajo del docente consigo mismo, la comunicación, la inclusión, la modalidad no presencial, las prácticas de aprendizaje y la evaluación.

Este primer recorrido permitió cuestionar la manera tradicional de comprender la enseñanza y reconocer que el docente necesita construir puentes entre el conocimiento y los estudiantes.

El Texto Paralelo II permitió profundizar especialmente en la mirada hacia los estudiantes y hacia las características de los jóvenes universitarios. Las actividades permitieron reflexionar sobre sus formas de comunicación, el uso de las tecnologías y las redes sociales, sus experiencias dentro de la Universidad y las relaciones que establecen con el aprendizaje.

Este segundo momento permitió complementar lo aprendido anteriormente. Después de reflexionar sobre la mediación y sobre el papel del docente, fue necesario mirar con mayor atención a quienes se encuentran al otro lado del proceso educativo.

Esta mirada resultó particularmente importante porque me permitió reconocer que cada estudiante posee una historia, unas experiencias, unas expectativas y unas formas particulares de aprender.

La escritura de los textos paralelos también representó una experiencia metodológica importante. Escribir sobre aquello que se había aprendido obligaba a organizar las ideas, establecer relaciones entre diferentes conceptos y asumir una posición personal frente a los temas.

No bastaba con repetir lo que decía un autor, era necesario comprenderlo, relacionarlo con la práctica, reflexionar sobre su utilidad, y expresar una posición propia.

Este proceso permitió desarrollar una mayor conciencia sobre mi propia práctica docente.

En este sentido, el texto paralelo funcionó como un espacio de reflexión pedagógica. Al escribir sobre determinadas experiencias era posible descubrir aspectos que anteriormente no había considerado importantes y cuestionar algunas prácticas que había asumido como normales.

También permitió reconocer fortalezas personales como docente. La paciencia para explicar, la disposición para resolver dudas, el interés por la ciencia y la investigación y la preocupación por la formación humana de los estudiantes son aspectos que ya estaban presentes en mi práctica, pero que durante la Maestría pudieron ser analizados desde una perspectiva pedagógica.

Al mismo tiempo, el proceso permitió reconocer aspectos que necesitaban ser mejorados, especialmente relacionados con las estrategias de enseñanza, las formas de evaluación, la incorporación de nuevas tecnologías y la necesidad de generar experiencias de aprendizaje más activas.

Por esta razón, el texto paralelo no solamente permitió documentar lo aprendido, sino también observar una transformación progresiva en mi manera de comprender la docencia.

4. Articulación de las prácticas de aprendizaje, la tutoría y el texto paralelo

Los tres componentes metodológicos estuvieron relacionados durante todo el proceso de formación. Las prácticas de aprendizaje generaban experiencias y conocimientos; las tutorías proporcionaban orientación y acompañamiento; y el texto paralelo permitía organizar y reflexionar sobre aquello que se había aprendido.

Esta articulación puede comprenderse como un proceso continuo en el que teoría y práctica se relacionaban permanentemente.

Esta dinámica coincide con la propuesta metodológica del texto Mediación Pedagógica, que vincula el estudio de teorías, las prácticas y la experiencia personal del participante con una producción intelectual propia y con una relación permanente entre teoría y práctica.

La articulación de estos tres elementos permitió además desarrollar una experiencia de aprendizaje colectivo. Las prácticas eran individuales en determinados momentos, pero podían ser compartidas durante las tutorías. Las experiencias de los compañeros enriquecían la comprensión de las actividades y posteriormente podían ser incorporadas a la reflexión personal.

Este proceso de aprendizaje entre pares fue particularmente enriquecedor porque permitió conocer realidades docentes diferentes. Cada compañero provenía de una experiencia profesional particular y podía aportar ejemplos, dificultades y estrategias que ampliaban nuestra mirada sobre la educación universitaria.

5. Reflexión metodológica

La metodología desarrollada durante la Maestría permitió experimentar directamente los principios de la mediación pedagógica. No se trató únicamente de estudiar conceptos relacionados con la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, sino de vivir una experiencia formativa organizada precisamente alrededor de esos principios.

Las prácticas de aprendizaje permitieron aprender haciendo.

Las tutorías permitieron experimentar el acompañamiento.

La socialización permitió aprender de los compañeros.

El texto paralelo permitió transformar las experiencias en una producción propia.

Y la reflexión permitió comprender cómo estos aprendizajes podían trasladarse a la práctica docente.

Esta experiencia modificó progresivamente mi concepción sobre la enseñanza. Comprendí que enseñar no significa simplemente transmitir una gran cantidad de contenidos. Significa también crear condiciones para que los estudiantes puedan aprender, participar, preguntar, equivocarse, investigar, relacionar conocimientos y construir respuestas.

Esta conclusión tiene una importancia especial para mi práctica como docente de Medicina. La cantidad de conocimientos que debe adquirir un estudiante puede llevar fácilmente a privilegiar la exposición y la memorización. Sin embargo, la formación pedagógica me permitió reconocer que el conocimiento científico adquiere mayor sentido cuando puede ser aplicado y relacionado con situaciones concretas.

La metodología vivida durante la Maestría me permitió comprender que el aprendizaje requiere tiempo, acompañamiento y participación. No basta con entregar información. Es necesario generar experiencias que permitan procesarla y transformarla en conocimiento.

También comprendí que el docente aprende mientras enseña. Las preguntas de los estudiantes, sus dificultades y sus diferentes maneras de comprender un tema pueden convertirse en oportunidades para revisar nuestra propia práctica.

Por ello, considero que la metodología desarrollada durante la Maestría no debe quedar limitada al período de formación. Los aprendizajes obtenidos pueden continuar influyendo en mi práctica docente y convertirse en una forma permanente de trabajar.

Las prácticas de aprendizaje pueden trasladarse al aula.

La tutoría puede convertirse en una forma de acompañamiento a mis estudiantes.

El texto paralelo puede inspirar espacios de reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje.

La socialización puede favorecer el aprendizaje entre pares.

Y la investigación puede convertirse en una herramienta para comprender y mejorar aquello que sucede dentro del aula.

En conclusión, la metodología de la Maestría permitió construir un proceso formativo basado en la práctica, el acompañamiento, la reflexión, la comunicación y la producción propia. La experiencia de las prácticas de aprendizaje, las tutorías virtuales sincrónicas y la elaboración de los textos paralelos permitió transformar progresivamente mi mirada sobre la educación universitaria y fortalecer mi compromiso con una docencia que combine conocimiento científico, investigación, comunicación, participación y humanidad.

Esta metodología representó, finalmente, un camino de aprendizaje no solamente sobre cómo enseñar, sino también sobre cómo continuar aprendiendo como docente.

CAPÍTULO I

TEXTO PARALELO I: MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

La construcción de este primer Texto Paralelo representa uno de los primeros momentos de reflexión profunda sobre mi propia práctica docente. Antes de iniciar la Maestría en Docencia Universitaria, muchas de las decisiones que tomaba dentro del aula estaban fundamentadas principalmente en mi experiencia como estudiante, en mi formación médica y en los modelos de enseñanza que había observado a lo largo de mi trayectoria académica y profesional. Consideraba importante explicar correctamente los contenidos, mantener un adecuado nivel científico y conseguir que los estudiantes alcanzaran los objetivos establecidos. Sin embargo, no siempre me detenía a analizar de qué manera mis acciones como docente podían facilitar o dificultar ese proceso.

La aproximación a la mediación pedagógica me permitió comenzar a mirar la enseñanza desde otro lugar. El aprendizaje dejó de aparecer como un proceso en el que simplemente se entrega información al estudiante y empezó a comprenderse como una construcción que requiere acompañamiento, comunicación, interacción y sentido.

Esta transformación resulta especialmente importante en la enseñanza de Medicina. Las asignaturas que imparto, entre ellas Fisiología I, Fisiología II, Imagenología y Cuidados Paliativos, poseen una importante carga conceptual y requieren que el estudiante desarrolle conocimientos científicos, habilidades prácticas y actitudes profesionales. Sin embargo, la dificultad de los contenidos no debería justificar una enseñanza basada exclusivamente en la exposición magistral o en la memorización. Por el contrario, cuanto mayor es la complejidad del conocimiento, mayor es la necesidad de encontrar formas adecuadas de acercarlo al estudiante.

El Texto Paralelo I parte precisamente de esta necesidad.

La reflexión comienza con mi propia historia como estudiante y con el reconocimiento de que las experiencias educativas dejan huellas. A lo largo de mi formación tuve docentes que despertaron mi interés, me acompañaron y me motivaron a continuar aprendiendo, pero también tuve experiencias caracterizadas por el miedo, la descalificación, el favoritismo o la falta de acompañamiento. Algunas de estas experiencias fueron positivas y otras negativas, pero todas terminaron influyendo, de una u otra manera, en mi forma actual de comprender la enseñanza.

En este sentido, enseñar también significa revisar aquello que hemos recibido como estudiantes. El docente no comienza su práctica desde cero. Llega al aula con una historia, con modelos aprendidos, con recuerdos y con determinadas concepciones acerca de lo que significa enseñar. Reconocer esta historia permite decidir qué elementos queremos conservar y cuáles debemos transformar.

Mi experiencia personal muestra precisamente esa diversidad. Durante mi educación escolar encontré docentes que fueron capaces de acompañar las dificultades de los estudiantes con justicia y profesionalismo, pero también profesores que utilizaron castigos físicos, burlas, apodosos o expresiones que generaban miedo. Durante mi formación universitaria encontré profesores con gran conocimiento y disposición para enseñar, pero también situaciones de favoritismo y actitudes que afectaban la igualdad entre estudiantes. Posteriormente, durante mi formación de posgrado en Rusia, experimenté una educación más personalizada, con grupos pequeños, mayor acceso a recursos científicos y una cultura académica que estimulaba la investigación y la autonomía.

Estas experiencias terminaron convirtiéndose en referentes para mi propia identidad docente. Las experiencias positivas me mostraron prácticas que podía intentar reproducir; las negativas me enseñaron, en muchos casos, aquello que no quería repetir.

Por esta razón, la mediación pedagógica adquiere para mí un significado que va más allá de una definición teórica. Representa una forma de comprender la relación entre docente,

estudiante y conocimiento. El docente deja de ser únicamente quien posee la información y pasa a convertirse en alguien que construye puentes, acompaña procesos y genera condiciones para que el estudiante pueda apropiarse del conocimiento.

En mi Texto Paralelo I esta idea aparece vinculada con la necesidad de promover, acompañar y partir del contexto cultural del estudiante. También se plantea la importancia de transformar la información en conocimiento pedagógico, relacionar el aprendizaje con la práctica y favorecer el interaprendizaje y el trabajo colaborativo.

Esta nueva concepción también me permitió comprender el valor del propio Texto Paralelo como herramienta de aprendizaje. La escritura dejó de ser únicamente una actividad destinada a cumplir un requisito académico y se convirtió en una forma de revisar experiencias, organizar ideas y reconocer transformaciones. El texto paralelo permite registrar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva personal y reflexiva, integrando experiencias, emociones, recuerdos y conocimientos.

A partir de esta primera aproximación, el capítulo desarrolla diferentes experiencias relacionadas con la enseñanza universitaria. Se abordan la mediación pedagógica, la mediación con la cultura, el currículo, la historia y el sentido de la universidad, las instancias de aprendizaje, la comunicación y la narrativa, la inclusión, la educación no presencial, las prácticas de aprendizaje, la evaluación y la validación.

Todos estos elementos tienen un punto de encuentro: la necesidad de construir una educación universitaria que tenga sentido para quienes participan en ella.

1.1. Mediación pedagógica

La mediación pedagógica fue uno de los conceptos que más profundamente modificó mi manera de comprender la enseñanza. Antes de acercarme a esta propuesta, entendía la docencia principalmente como la responsabilidad de dominar una materia y encontrar una manera adecuada de explicarla. Ahora comprendo que saber mucho sobre un tema no garantiza necesariamente que podamos enseñarlo bien.

La mediación implica algo diferente. Significa construir un puente entre el conocimiento y el estudiante, considerando sus experiencias, conocimientos previos, contexto, necesidades y posibilidades de aprendizaje.

En el Texto Paralelo I se plantea que la mediación pedagógica surge de la práctica docente y que su función consiste en promover un acto educativo participativo, creativo, expresivo y relacional. Esto implica que los contenidos no deben permanecer aislados como información, sino convertirse en parte de una experiencia comunicativa que permita al estudiante comprender, relacionar y aplicar lo aprendido.

Esta idea me hizo reflexionar sobre mis propias clases de Fisiología. Se trata de una asignatura que puede resultar compleja para los estudiantes debido a la cantidad de conceptos, mecanismos y relaciones que deben comprender. Una explicación exclusivamente basada en diapositivas puede hacer que el estudiante perciba la asignatura como una acumulación de datos que debe memorizar para aprobar una evaluación.

Sin embargo, cuando el contenido se relaciona con una situación clínica, una experiencia práctica, una imagen, una pregunta o un fenómeno que el estudiante puede observar directamente, la relación con el conocimiento cambia.

La fisiología deja de ser solamente una serie de conceptos abstractos y comienza a convertirse en una herramienta para comprender cómo funciona el organismo y por qué aparecen determinadas manifestaciones clínicas.

Esta transformación también me llevó a revisar mi papel como docente. Si el estudiante no comprende un determinado tema, la respuesta no necesariamente debe ser que el estudiante “no estudió lo suficiente”. También debo preguntarme si la forma en que presenté el contenido fue adecuada, si utilicé ejemplos pertinentes, si establecí relaciones con

conocimientos previos, si generé oportunidades de participación y si permití que el estudiante pudiera construir su propia comprensión.

Esta manera de pensar representa un cambio importante.

La mediación pedagógica no significa facilitar excesivamente el aprendizaje ni reducir la exigencia académica. Al contrario, significa buscar mejores caminos para alcanzar una comprensión profunda. En Medicina esto es fundamental, porque la formación profesional requiere rigurosidad científica, pero esa rigurosidad puede y debe coexistir con estrategias pedagógicas que permitan comprender.

El estudiante necesita aprender, pero también necesita saber para qué aprende.

En este sentido, la mediación pedagógica se relaciona directamente con la motivación. Un estudiante que logra encontrar sentido a un contenido tiene mayores posibilidades de involucrarse activamente en su aprendizaje. Por eso, considero que una de las responsabilidades del docente consiste en mostrar la utilidad y la relevancia de aquello que se está enseñando.

La mediación también implica acompañar. No se trata únicamente de presentar una actividad y esperar el resultado final. El docente debe estar presente durante el proceso, orientar, responder preguntas, identificar dificultades y proporcionar retroalimentación.

En mi práctica docente intento aplicar esta idea mediante diferentes formas de interacción. Durante las clases procuro abrir espacios para preguntas y discusión, relacionar los contenidos con situaciones clínicas y utilizar actividades prácticas que permitan que el estudiante compruebe aquello que previamente estudió.

Un ejemplo especialmente significativo corresponde a las prácticas de sensibilidad somática. El tema puede resultar extenso y complejo porque incluye anatomía del sistema nervioso, vías de transmisión, receptores, neurotransmisores y diferentes tipos de sensibilidad. Sin embargo, cuando los estudiantes participan directamente en actividades de exploración sensitiva, utilizando elementos como el martillo de valoración, cepillos o estímulos de presión y realizando ejercicios con los ojos vendados, el contenido adquiere otra dimensión.

En ese momento el estudiante no solamente escucha que existen diferentes tipos de sensibilidad. Los experimenta.

La experiencia permite relacionar la teoría con aquello que ocurre en el propio cuerpo. También favorece la curiosidad, el descubrimiento y la interacción entre compañeros.

Para mí, esta experiencia representa una expresión concreta de la mediación pedagógica: utilizar diferentes caminos para que el conocimiento deje de ser una información externa y pueda convertirse en una experiencia significativa.

1.2. Mediación con la cultura

La mediación con la cultura amplió todavía más mi comprensión de lo que significa enseñar. Una de las ideas centrales que aparece en mi trabajo es que prácticamente cualquier creación humana puede convertirse en un recurso pedagógico: la literatura, la ciencia, el arte, las experiencias personales e incluso elementos de la cultura popular.

Esta perspectiva cuestiona la idea de que cada asignatura debe permanecer encerrada dentro de sus propios límites.

Como docente de Medicina, durante mucho tiempo pensé principalmente desde la disciplina. Mi preocupación estaba centrada en que los estudiantes comprendieran correctamente los contenidos médicos. Sin embargo, la mediación con la cultura me permitió reconocer que la formación universitaria puede enriquecerse cuando se establecen relaciones con otros campos del conocimiento.

La interdisciplinariedad permite ampliar la mirada del estudiante y evitar que el conocimiento se convierta en una serie de compartimentos aislados. En el análisis realizado se reconoce precisamente la necesidad de integrar diferentes áreas para favorecer una formación integral.

Esta reflexión tiene una aplicación directa en la Medicina. Un paciente nunca llega al consultorio convertido únicamente en una enfermedad. Llega con una historia, una familia, una cultura, creencias, temores y experiencias previas.

Por ello, formar médicos implica también formar personas capaces de comprender contextos humanos.

Esta idea adquiere especial importancia en Cuidados Paliativos. En esta asignatura, por ejemplo, la comunicación de una noticia difícil no puede abordarse exclusivamente desde el conocimiento biomédico. Comunicar la verdad a un paciente exige comprender sus emociones, su contexto y aquello que desea conocer.

En una de las experiencias desarrolladas utilicé la analogía de la luz para explicar este proceso. Una luz demasiado intensa encendida de manera repentina puede producir deslumbramiento; una luz que aparece progresivamente permite adaptarse y orientarse. De manera semejante, la información sobre una enfermedad debe ser comunicada considerando el momento, el ritmo, las necesidades y las emociones del paciente.

Esta experiencia demuestra que la enseñanza médica puede utilizar analogías, experiencias humanas y elementos culturales para hacer comprensible un contenido complejo.

La mediación con la cultura también me invita a continuar ampliando mi propio bagaje cultural como docente. Si quiero ayudar a mis estudiantes a establecer relaciones entre diferentes campos del conocimiento, primero debo mantener una actitud abierta hacia esos campos.

La formación docente, entonces, no termina en la especialidad profesional.

Un profesor de Medicina puede y debe continuar aprendiendo de la literatura, del arte, de la historia, de la comunicación, de la tecnología y de las experiencias sociales que rodean a la profesión.

Esta amplitud permite construir mejores puentes pedagógicos y también comprender mejor a los estudiantes.

1.3. El currículo universitario

Otro de los aspectos importantes del Texto Paralelo I fue el análisis del currículo universitario. Esta reflexión me permitió comprender que el currículo no constituye simplemente una lista de asignaturas organizadas dentro de una malla académica.

El currículo representa un proyecto educativo que expresa una determinada concepción sobre el profesional que se desea formar.

Esta idea adquirió especial relevancia cuando revisé la estructura curricular de la carrera de Medicina de la Universidad del Azuay y la relacioné con mi propia experiencia como docente.

Durante una experiencia laboral anterior participé en un proceso de reforma de sílabos, contenidos, programas, bibliografía y métodos de evaluación. En ese momento comprendí la dificultad que representa modificar una estructura curricular, especialmente cuando diferentes docentes tienen distintas perspectivas sobre los contenidos que deben mantenerse, eliminarse o trasladarse a otras asignaturas.

Hoy puedo comprender aquella experiencia de una manera diferente.

El currículo debe mantenerse en movimiento porque la sociedad cambia, la ciencia avanza y también cambian las necesidades de los estudiantes y de los futuros profesionales.

En el análisis del currículo de Medicina pude reconocer elementos que considero especialmente importantes, como la incorporación de metodologías participativas, el aprendizaje basado en problemas y la formación en Cuidados Paliativos. Este último aspecto me resulta particularmente significativo porque representa una dimensión de la Medicina que anteriormente tenía menor presencia dentro de la formación médica.

La inclusión de los Cuidados Paliativos demuestra que el currículo también puede transformarse hacia una concepción más humana de la profesión. No se trata solamente de

formar médicos capaces de diagnosticar y tratar enfermedades, sino profesionales capaces de acompañar a personas en situaciones de especial vulnerabilidad.

Esta experiencia me permitió comprender que el currículo tiene una relación directa con la práctica docente.

No puedo enseñar de manera aislada de la institución y del proyecto formativo en el que participo. Mis clases de Fisiología, Imagenología y Cuidados Paliativos forman parte de una estructura mayor y contribuyen, junto con otras asignaturas y experiencias, a la formación del médico.

Por eso considero que conocer el currículo no debería ser una tarea exclusiva de las autoridades académicas. También es responsabilidad del docente comprender cuál es su aporte dentro del proceso formativo completo.

El currículo, finalmente, debe ser entendido como un proyecto vivo.

Su valor no está solamente en los documentos que lo describen, sino en la manera en que esos principios llegan al aula y se convierten en experiencias concretas de aprendizaje.

1.4. La Universidad: historia, funciones y sentido

El estudio de la historia de la Universidad también produjo una reflexión importante sobre el significado de la institución en la que actualmente ejerzo mi profesión docente.

La Universidad tiene una larga historia relacionada con la búsqueda del conocimiento, la formación y el intercambio de ideas. Su desarrollo histórico demuestra que no se trata simplemente de un espacio destinado a impartir carreras profesionales, sino de una institución que ha tenido un papel fundamental en la construcción del pensamiento y de la sociedad.

En mi reflexión sobre la Universidad del Azuay pude relacionar esa historia con la concepción contemporánea de una institución universitaria comprometida con la formación integral, la investigación, la innovación y la responsabilidad social.

Esta perspectiva me llevó a comprender que la Universidad también debe preguntarse constantemente para qué educa.

En mi opinión, esta pregunta es especialmente importante en Medicina. Formar médicos significa preparar profesionales para intervenir directamente sobre la vida y la salud de las personas. Por ello, el sentido de la formación no puede reducirse a conseguir profesionales técnicamente competentes.

Necesitamos profesionales capaces de pensar críticamente, trabajar en equipo, investigar, comunicarse y comprender las necesidades de la sociedad.

El análisis realizado también permitió reconocer algunos desafíos institucionales, entre ellos la fragmentación disciplinar, la necesidad de fortalecer la comunicación y la importancia de favorecer estructuras más flexibles, interdisciplinarias y colaborativas.

Desde mi experiencia como docente, considero que estos desafíos no son exclusivamente administrativos. También tienen consecuencias pedagógicas.

Cuando las disciplinas trabajan de manera completamente aislada, el estudiante puede recibir conocimientos fragmentados. En Medicina esto resulta particularmente problemático porque la realidad clínica no está organizada por asignaturas.

El paciente no presenta “fisiología”, “imagenología” o “cuidados paliativos” por separado. Presenta una situación integral que requiere diferentes conocimientos para ser comprendida.

Por esta razón, la Universidad debe favorecer espacios donde los saberes puedan dialogar.

La formación universitaria necesita recuperar permanentemente su dimensión humana, crítica y social. Una Universidad que investiga, dialoga, escucha y se relaciona con su entorno tiene mayores posibilidades de responder a los desafíos de la sociedad contemporánea.

1.5. Educar para gozar la vida

Dentro del Texto Paralelo I, una de las propuestas que más se relacionó con mi experiencia docente fue la idea de educar para gozar la vida.

Esta expresión inicialmente puede parecer alejada de la rigurosidad que caracteriza a la formación médica. Sin embargo, al reflexionarla con mayor profundidad, encontré que tiene una relación directa con la manera en que quiero desarrollar mis clases.

Aprender no debería ser una experiencia basada permanentemente en el miedo, la presión o la obligación.

Esto no significa eliminar la exigencia académica. Significa encontrar formas de hacer que el estudiante pueda disfrutar del descubrimiento, de la comprensión y de la experiencia de aprender.

En Fisiología existen contenidos extensos que pueden resultar difíciles y tediosos cuando se presentan únicamente mediante clases magistrales. Un ejemplo es la sensibilidad somática. Cuando el estudiante debe memorizar receptores, vías, neurotransmisores y mecanismos, puede experimentar el contenido como una acumulación de información.

Sin embargo, cuando participa directamente en una valoración neurológica, explora diferentes zonas de sensibilidad, trabaja con los ojos vendados o experimenta con gusto y olfato, la situación cambia.

El estudiante descubre.

Se sorprende.

Se ríe.

Pregunta.

Compara sus resultados con los de sus compañeros.

Y, mientras realiza todo esto, está aprendiendo fisiología.

En mi experiencia, estas situaciones son especialmente valiosas porque permiten que el estudiante recuerde el conocimiento no solamente por haberlo leído, sino porque lo vivió.

La práctica desarrollada durante este módulo parte precisamente de esta concepción y plantea que el aprendizaje puede enriquecerse cuando el estudiante encuentra curiosidad, emoción y descubrimiento en aquello que estudia.

Esta forma de enseñar también me ha permitido reconsiderar mi propia actitud dentro del aula. Si el docente disfruta lo que enseña, esa disposición puede transmitirse al estudiante. La pasión por la Medicina, la ciencia y la investigación puede convertirse en un recurso pedagógico cuando se comparte de manera auténtica.

Por eso, educar para gozar la vida no significa convertir la Universidad en un espacio carente de exigencia.

Significa hacer que la exigencia tenga sentido.

Significa permitir que el estudiante pueda descubrir que detrás de un contenido aparentemente complejo existe una explicación fascinante sobre el funcionamiento del cuerpo humano.

Y significa recordar que la formación profesional también debe ser una experiencia humana.

Esta primera parte del Texto Paralelo I permite reconocer un hilo común: la mediación pedagógica exige que el docente deje de pensar únicamente en la transmisión de contenidos y empiece a pensar en las condiciones que hacen posible el aprendizaje.

Desde mi experiencia, este cambio constituye uno de los aprendizajes más importantes de la Maestría.

La enseñanza que quiero desarrollar no pretende disminuir la rigurosidad de la Medicina. Pretende acompañarla de mejores formas de comunicación, experiencias prácticas, interacción, respeto y sentido.

Y esta idea será la que continuará atravesando las siguientes prácticas del Texto Paralelo I.

1.6. Las instancias de aprendizaje

Uno de los aprendizajes que considero más importantes dentro del primer Texto Paralelo fue comprender que el proceso educativo no ocurre únicamente en la relación directa entre docente y estudiante. El aprendizaje puede producirse a través de diferentes instancias, espacios y personas, y cada una de ellas puede aportar de manera distinta a la formación universitaria.

Esta perspectiva me permitió ampliar mi manera de observar el aula. Antes de la Maestría, podía pensar principalmente en la clase como el espacio central del aprendizaje y en el docente como el principal responsable de transmitir los conocimientos. Sin embargo, al reflexionar sobre las instancias de aprendizaje comprendí que el estudiante aprende también de sus compañeros, de los materiales, de la institución, de la práctica, de la cultura y de su propia experiencia.

En la enseñanza de Medicina esta consideración resulta especialmente importante. El estudiante no aprende solamente cuando escucha una explicación sobre un mecanismo fisiológico o cuando estudia un capítulo de un libro. También aprende cuando observa una imagen, cuando realiza una práctica, cuando discute con un compañero, cuando intenta explicar un fenómeno con sus propias palabras, cuando se enfrenta a una situación clínica o cuando reflexiona sobre un error cometido durante una actividad.

Por ello, considero que el docente debe procurar que las diferentes instancias de aprendizaje se articulen y no funcionen como elementos aislados.

Una de las instancias fundamentales es el propio docente. Sin embargo, comprender al docente como instancia de aprendizaje no significa regresar a una enseñanza centrada exclusivamente en su figura. Significa reconocer que su experiencia, conocimiento, forma de comunicación y manera de relacionarse con los estudiantes influyen en la construcción del aprendizaje.

Esto me llevó a reflexionar sobre la responsabilidad que implica estar frente a un grupo de estudiantes. Cada explicación, cada respuesta y cada corrección puede convertirse en una experiencia educativa.

El docente también enseña mediante su comportamiento.

Si llega preparado, demuestra responsabilidad.

Si escucha las preguntas, transmite apertura.

Si reconoce que no conoce una respuesta y busca posteriormente la información, demuestra que aprender es un proceso permanente.

Si reconoce un error propio, muestra que equivocarse no es incompatible con ser profesional.

Esta última idea resulta particularmente importante en Medicina, una profesión en la que posteriormente los estudiantes deberán tomar decisiones complejas y trabajar en situaciones donde no siempre existirán respuestas inmediatas.

Otra instancia fundamental es el grupo de estudiantes.

Durante la Maestría comprendí con mayor claridad el valor del aprendizaje entre pares. Los estudiantes poseen conocimientos, experiencias y formas diferentes de interpretar una situación. Cuando estas diferencias se ponen en común, pueden convertirse en recursos para el aprendizaje colectivo.

En mis clases he podido observar que una explicación realizada por un compañero puede resultar comprensible para otro estudiante precisamente porque ambos utilizan un lenguaje y una experiencia académica cercana.

Esto no significa que el docente deba retirarse del proceso. Al contrario, su papel consiste en orientar y garantizar que el intercambio se mantenga dentro de criterios académicos adecuados.

La interacción entre estudiantes también permite desarrollar habilidades que posteriormente serán fundamentales en la práctica médica. El trabajo en equipo, la comunicación, la capacidad de escuchar diferentes opiniones y la posibilidad de argumentar son competencias que difícilmente pueden desarrollarse únicamente mediante clases expositivas.

Otra instancia de aprendizaje corresponde a los materiales y recursos utilizados.

Durante las prácticas desarrolladas en la Maestría pude revisar de manera crítica el uso de textos, imágenes, videos, presentaciones y otros recursos educativos. Comprendí que un recurso no se convierte automáticamente en una herramienta pedagógica solamente por estar disponible.

Su valor depende de la manera en que se utilice y de la función que cumpla dentro de la experiencia de aprendizaje.

Una imagen puede ayudar a comprender un concepto que resulta difícil de explicar verbalmente. Un video puede mostrar un fenómeno que no puede observarse directamente en el aula. Un esquema puede permitir organizar relaciones entre diferentes conceptos. Una pregunta puede conducir al estudiante hacia una reflexión que una explicación directa no lograría generar.

En Fisiología, por ejemplo, las imágenes y esquemas son fundamentales porque permiten representar procesos que ocurren dentro del organismo y que no pueden observarse directamente.

Sin embargo, el recurso debe estar acompañado de una orientación adecuada. Mostrar una imagen no garantiza aprendizaje. Es necesario ayudar al estudiante a observarla, interpretarla, relacionarla con los conceptos estudiados y extraer conclusiones.

También considero que la práctica constituye una de las instancias de aprendizaje más importantes dentro de la formación médica.

Existe una diferencia importante entre conocer teóricamente un procedimiento y haberlo realizado.

Esta diferencia se hace evidente en las actividades prácticas de exploración sensorial desarrolladas en Fisiología. El estudiante puede estudiar previamente los receptores, las vías nerviosas y los mecanismos de transmisión, pero cuando realiza una exploración directa puede comprender de otra manera aquello que había leído.

La práctica permite establecer un vínculo entre el conocimiento conceptual y la experiencia.

Esto también puede observarse en actividades relacionadas con gusto y olfato, donde el estudiante puede comprobar directamente cómo diferentes estímulos generan respuestas sensoriales y cómo estas experiencias se relacionan con los mecanismos fisiológicos estudiados.

La instancia de aprendizaje también puede encontrarse en la institución universitaria.

La Universidad no constituye únicamente el espacio físico donde se desarrollan las clases. Sus políticas, currículo, recursos, relaciones y cultura institucional influyen sobre la experiencia de quienes aprenden.

Un estudiante aprende también de la forma en que una institución trata a sus integrantes.

Aprende de la importancia que se concede a la investigación.

Aprende del respeto hacia las diferencias.

Aprende de la manera en que se resuelven los conflictos.

Aprende de las oportunidades que existen para participar.

Por ello, considero que la formación universitaria no depende exclusivamente de lo que ocurre dentro del aula.

Finalmente, una de las instancias que considero más importantes es el propio estudiante.

El estudiante aprende de su experiencia, de sus errores, de sus preguntas, de sus decisiones y de la reflexión sobre aquello que realiza.

Esta idea se relaciona directamente con la autonomía. Si el propósito de la Universidad es formar profesionales capaces de desenvolverse de manera independiente, el proceso educativo debe permitir que progresivamente el estudiante asuma responsabilidad sobre su aprendizaje.

En Medicina esto es indispensable.

Ningún profesional puede depender permanentemente de un docente para resolver las situaciones que encontrará en su práctica. Necesita desarrollar la capacidad de buscar información, valorar evidencia, reconocer sus limitaciones y tomar decisiones responsables.

Por ello, considero que las instancias de aprendizaje no deben entenderse como compartimentos independientes. Deben articularse.

El docente puede orientar.

El compañero puede aportar.

El material puede representar.

La práctica puede demostrar.

La institución puede generar condiciones.

Y el propio estudiante puede construir y transformar su aprendizaje.

Comprender esta diversidad de instancias modificó mi manera de planificar las actividades docentes. Actualmente intento preguntarme qué instancia puede resultar más adecuada para determinado objetivo.

Si quiero que el estudiante comprenda un mecanismo, puedo utilizar una explicación acompañada de imágenes.

Si quiero que aplique un conocimiento, puedo plantear una situación práctica.

Si quiero desarrollar argumentación, puedo utilizar discusión o trabajo colaborativo.

Si quiero favorecer autonomía, puedo plantear una actividad de búsqueda y análisis.

Esta manera de planificar permite que la enseñanza deje de estar organizada exclusivamente alrededor de la exposición del docente.

La experiencia de la Maestría me permitió comprender que el aprendizaje puede ocurrir en múltiples lugares y mediante diferentes relaciones. Mi responsabilidad como docente no consiste en controlar todas esas instancias, sino en reconocerlas, articularlas y aprovecharlas para favorecer una experiencia educativa significativa.

1.7. El docente y el trabajo consigo mismo

Otra reflexión importante desarrollada durante este proceso fue la necesidad de que el docente trabaje consigo mismo.

En muchas ocasiones hablamos de mejorar la educación pensando en cambios curriculares, nuevas tecnologías, nuevos métodos o diferentes formas de evaluación. Todos estos elementos son importantes, pero existe un componente que no puede ser sustituido: la persona que enseña.

La manera en que un docente entiende su profesión influye directamente sobre la forma en que desarrolla su práctica.

Por esta razón, la transformación pedagógica también requiere una transformación personal.

En mi caso, este proceso implicó revisar algunas de mis propias concepciones sobre la autoridad, la exigencia, el error y la evaluación.

Como docente de Medicina, considero fundamental mantener un nivel elevado de exigencia académica. Los estudiantes necesitan conocimientos sólidos porque posteriormente trabajarán con personas y asumirán responsabilidades profesionales. Sin embargo, durante la Maestría comprendí que la exigencia académica no necesita estar acompañada de miedo.

Es posible exigir y, al mismo tiempo, respetar.

Es posible corregir y, al mismo tiempo, acompañar.

Es posible evaluar rigurosamente y, al mismo tiempo, proporcionar oportunidades para mejorar.

Esta distinción modificó mi manera de observar determinadas situaciones dentro del aula.

También comprendí que la paciencia constituye una herramienta pedagógica. En mi experiencia docente he procurado tener disposición para escuchar preguntas y resolver dudas, incluso cuando estas puedan parecer elementales.

Una pregunta sencilla puede revelar una dificultad importante.

Si el estudiante no encuentra un espacio seguro para preguntar, posiblemente permanecerá con esa dificultad y continuará construyendo nuevos conocimientos sobre una base incompleta.

Por ello, considero que la paciencia del docente no debe confundirse con permisividad. Se trata de comprender que aprender requiere tiempo y que no todos los estudiantes avanzan al mismo ritmo.

También implica reconocer que el docente puede equivocarse.

Esta es una de las ideas que más valoro actualmente. Durante la formación profesional puede existir la percepción de que el profesor debe tener siempre la respuesta correcta. Sin embargo, la ciencia se encuentra en permanente construcción y existen situaciones en las que la respuesta más adecuada puede ser reconocer que no se conoce algo y comprometerse a buscarlo.

Mostrar esta actitud frente a los estudiantes no disminuye la autoridad del docente. En mi opinión, puede fortalecerla, porque transmite honestidad intelectual.

Un docente que continúa aprendiendo también enseña a aprender.

El trabajo consigo mismo también implica cuidar la forma en que se comunica.

El cansancio, el estrés o las dificultades personales pueden influir sobre la manera en que reaccionamos dentro del aula. Por ello, desarrollar una práctica docente consciente implica reconocer nuestras propias emociones y evitar que estas se conviertan en respuestas negativas hacia los estudiantes.

Esta reflexión resulta especialmente relevante en contextos de alta exigencia como la Medicina.

Los estudiantes enfrentan cargas académicas importantes y, en muchos casos, situaciones personales complejas. Si el docente añade innecesariamente presión, miedo o humillación, puede dificultar todavía más el proceso formativo.

Por el contrario, un docente que establece límites claros, mantiene la exigencia y al mismo tiempo ofrece respeto puede contribuir a construir un ambiente donde el estudiante se sienta motivado a aprender.

El trabajo consigo mismo también significa mantener viva la curiosidad.

La docencia puede convertirse fácilmente en una actividad repetitiva cuando se imparten durante varios años las mismas asignaturas. Existe el riesgo de utilizar siempre las mismas diapositivas, las mismas explicaciones y las mismas evaluaciones.

La Maestría me ayudó a cuestionar esa posibilidad.

Si las generaciones cambian, también debo estar dispuesto a cambiar mis estrategias.

Si aparece una nueva tecnología, debo preguntarme cómo puede utilizarse de manera pertinente.

Si una actividad no funciona, debo analizar por qué.

Si una evaluación no demuestra realmente el aprendizaje esperado, debo modificarla.
Esta actitud requiere humildad.

No significa abandonar aquello que funciona, sino mantener una disposición permanente para mejorar.

Por eso considero que el trabajo consigo mismo es una dimensión fundamental de la docencia universitaria. Antes de intentar transformar a los estudiantes, el docente debe estar dispuesto a transformar su propia manera de enseñar.

1.8. La palabra, la narrativa y la comunicación en la educación

La palabra ocupa un lugar central en mi experiencia docente. Gran parte de lo que ocurre dentro de una clase se construye mediante el lenguaje: explicar, preguntar, responder, corregir, motivar, orientar y retroalimentar son acciones que dependen de la comunicación.

Sin embargo, durante la Maestría comprendí que no todas las formas de hablar generan los mismos efectos.

Una misma información puede ser comunicada de diferentes maneras y producir experiencias completamente distintas.

Esta reflexión me llevó a prestar mayor atención a la forma en que construyo mis explicaciones. En Medicina existe una gran cantidad de terminología especializada y puede resultar sencillo utilizar un lenguaje excesivamente técnico.

El desafío consiste en mantener la precisión científica sin convertir el lenguaje en una barrera para el aprendizaje.

Por ello, considero importante utilizar ejemplos, comparaciones y analogías.

Una analogía puede permitir que un concepto complejo encuentre un punto de referencia en una experiencia cotidiana. Esto no significa sustituir el concepto científico por una simplificación incorrecta, sino utilizar un puente inicial que permita acercarse posteriormente a una explicación más rigurosa.

La narrativa constituye otra herramienta de gran valor.

Las historias tienen la capacidad de generar atención y conectar el conocimiento con experiencias humanas. Esto resulta especialmente importante en Medicina porque gran parte del aprendizaje puede adquirir mayor significado cuando se relaciona con situaciones reales.

Un paciente no es solamente un diagnóstico.

Detrás de una enfermedad existe una persona con una historia.

Detrás de una imagen radiológica existe alguien que tiene síntomas, preocupaciones y expectativas.

Detrás de un tema de fisiología existe finalmente un organismo humano cuyo funcionamiento necesitamos comprender para poder cuidar.

Por ello, la narrativa puede ayudar a devolver humanidad a contenidos que fácilmente pueden convertirse en información abstracta.

Esta idea se encuentra especialmente presente en Cuidados Paliativos, donde las historias de pacientes permiten comprender dimensiones que difícilmente pueden ser captadas mediante una definición.

Escuchar una experiencia de enfermedad permite aproximarse al sufrimiento de una manera diferente.

La narrativa también puede utilizarse en Fisiología. Una situación clínica sencilla puede convertirse en el punto de partida para comprender un mecanismo fisiológico. En lugar de presentar inicialmente una lista de conceptos, se puede plantear una situación que despierta una pregunta.

¿Por qué ocurre este fenómeno?

¿Qué mecanismo podría explicarlo?

¿Qué sucedería si se altera determinada función?

A partir de estas preguntas, el estudiante puede acercarse al contenido con una intención diferente.

La palabra también permite generar participación.

Preguntar al estudiante no debería utilizarse únicamente para comprobar si sabe una respuesta. Una pregunta puede ser utilizada para iniciar una reflexión.

Una buena pregunta puede incluso no tener una respuesta inmediata.

Puede generar incertidumbre.

Y la incertidumbre, cuando es adecuadamente acompañada, puede convertirse en motor del aprendizaje.

Por esta razón, considero que la comunicación pedagógica debe ser intencional.

No se trata simplemente de hablar durante una clase, sino de utilizar la palabra como una herramienta para acercar, despertar, orientar y acompañar.

Esta reflexión también me ha llevado a valorar más el silencio y la escucha.

En ocasiones, el docente puede sentirse obligado a llenar todos los espacios con explicaciones. Sin embargo, permitir unos segundos para que el estudiante piense puede ser mucho más productivo que responder inmediatamente.

Escuchar también significa permitir que el estudiante termine su idea, incluso cuando su respuesta no sea completamente correcta.

En lugar de interrumpir inmediatamente para corregir, puede ser útil preguntar:

¿Por qué piensas eso?

¿Qué evidencia tienes?

¿Qué pasaría si cambiamos esta condición?

Estas preguntas permiten comprender el razonamiento del estudiante y ofrecen una oportunidad para trabajar sobre él.

De esta manera, la palabra deja de ser exclusivamente propiedad del docente.

La enseñanza se convierte en diálogo.

Y el diálogo permite construir conocimiento de manera compartida.

Esta concepción de la comunicación será especialmente importante en el segundo Texto Paralelo, donde la reflexión se profundizará a partir de la forma, la comunicación y el discurso en la educación y de la relación con los jóvenes universitarios.

1.9. La forma, la comunicación y el discurso en la práctica docente

La reflexión sobre la forma, la comunicación y el discurso constituye uno de los momentos más significativos de mi proceso de formación, porque me permitió comprender que enseñar no consiste únicamente en seleccionar contenidos científicamente correctos. También importa profundamente la manera en que esos contenidos llegan al estudiante, el lenguaje que utilizamos, los recursos que empleamos y la relación que establecemos durante ese proceso.

Como docente de Medicina, estoy acostumbrado a trabajar con contenidos que requieren precisión. Fisiología, Imagenología y Cuidados Paliativos tienen conceptos, procedimientos y términos técnicos que deben ser transmitidos con rigurosidad. Sin embargo, la rigurosidad científica no significa necesariamente que la comunicación sea efectiva.

Durante este proceso comprendí que una clase puede contener información correcta y, aun así, no generar aprendizaje si la forma de presentarla no permite que el estudiante encuentre un punto de conexión con ella.

La forma se convierte entonces en una parte fundamental de la mediación pedagógica.

Una explicación, una imagen, un esquema, una pregunta, un video, una historia o incluso una experiencia personal pueden funcionar como caminos diferentes para acercar al estudiante al conocimiento. En mis clases he procurado utilizar estos recursos precisamente para evitar que los contenidos se conviertan en información aislada.

En Fisiología esta necesidad es particularmente evidente. Muchos de los procesos que estudiamos no pueden observarse directamente. El funcionamiento de una membrana celular,

la transmisión de un potencial de acción, la regulación hormonal o las vías sensitivas ocurren dentro del organismo y deben ser representados mediante diferentes recursos.

Por esta razón, una imagen puede ser más útil que varias páginas de explicación.

Un esquema puede permitir observar relaciones que una lista de conceptos no muestra.

Una animación puede representar un proceso dinámico.

Una pregunta puede despertar curiosidad.

Una experiencia práctica puede transformar un concepto abstracto en algo que el estudiante puede observar y experimentar.

La forma, por tanto, no es un elemento decorativo de la enseñanza. Es parte del proceso mediante el cual el conocimiento puede hacerse comprensible.

Esta reflexión también me llevó a revisar mi manera de utilizar las presentaciones digitales. Las diapositivas pueden ser herramientas muy útiles, pero también pueden convertirse en un obstáculo cuando contienen demasiado texto o cuando el docente se limita a leerlas.

Actualmente considero que una presentación debería acompañar la explicación y no reemplazarla.

La diapositiva puede contener una imagen, un concepto central, una pregunta o un esquema que ayude a organizar la información. La explicación del docente debe permitir ampliar, contextualizar y relacionar aquello que aparece en la pantalla.

Esta diferencia parece pequeña, pero cambia la experiencia del estudiante.

Cuando la diapositiva contiene todo el contenido, el estudiante puede limitarse a copiar.

Cuando la diapositiva funciona como punto de partida, el estudiante necesita escuchar, observar, relacionar y pensar.

Esta reflexión se relaciona directamente con la comunicación.

La comunicación pedagógica no puede entenderse como un proceso unilateral en el que el docente habla y el estudiante escucha. La comunicación implica interacción.

El estudiante necesita tener la posibilidad de preguntar, expresar dudas, plantear opiniones y explicar con sus propias palabras aquello que ha comprendido.

Durante mi experiencia docente he comprobado que cuando los estudiantes sienten que pueden preguntar sin temor, la dinámica de la clase cambia. Las preguntas permiten identificar aquello que está comprendido y aquello que todavía genera dificultades.

Por ello, intento mantener una actitud abierta ante las preguntas, incluso cuando estas puedan parecer sencillas.

Una pregunta que para el docente parece básica puede representar una dificultad importante para el estudiante.

Además, las preguntas de los estudiantes pueden mostrar aspectos que el docente no había considerado. En este sentido, la comunicación también se convierte en una herramienta para aprender como profesor.

La comunicación tiene además una dimensión emocional.

El tono de voz, la expresión corporal, la paciencia y la manera de responder pueden influir sobre la disposición del estudiante para participar.

Un estudiante que teme ser ridiculizado probablemente evitará preguntar.

Un estudiante que siente que su opinión será escuchada tendrá mayores posibilidades de participar.

Esta reflexión se relaciona directamente con uno de los aprendizajes más importantes de la Maestría: la necesidad de construir espacios educativos seguros y respetuosos.

La autoridad docente no necesita desaparecer. Por el contrario, considero que debe existir una autoridad académica clara. Sin embargo, esa autoridad puede construirse desde el conocimiento, la coherencia y el respeto, sin recurrir a la humillación o al miedo.

Esto adquiere especial importancia en la formación médica.

Los estudiantes de Medicina se encuentran sometidos a una carga académica considerable y posteriormente deberán trabajar en contextos profesionales complejos. Si

durante su formación asociamos constantemente el aprendizaje con miedo, castigo o humillación, corremos el riesgo de reproducir esas mismas formas de relación en su futuro ejercicio profesional.

Por el contrario, si enseñamos desde el respeto, la escucha y la responsabilidad, también estamos transmitiendo una manera de relacionarse con los demás.

En este sentido, el discurso del docente tiene un componente formativo que va más allá del contenido explícito.

Cuando un profesor dice que una pregunta es “tonta”, está enseñando algo.

Cuando ridiculiza a un estudiante frente a sus compañeros, está enseñando algo.

Cuando escucha con respeto una respuesta equivocada y utiliza ese error para continuar la explicación, también está enseñando algo.

Por ello, el discurso docente tiene una dimensión ética.

Las palabras construyen relaciones y pueden favorecer o dificultar el aprendizaje.

Esta reflexión también me llevó a pensar en la importancia de adaptar el lenguaje al estudiante.

En Medicina utilizamos constantemente términos especializados. Estos son indispensables para la formación profesional, pero no deberían convertirse en una barrera.

El docente debe ser capaz de utilizar el lenguaje técnico cuando corresponde y, al mismo tiempo, explicar los conceptos de manera accesible cuando sea necesario.

Esto no significa simplificar el conocimiento hasta perder su precisión. Significa construir progresivamente el lenguaje científico.

Un estudiante de primeros ciclos no tiene necesariamente el mismo dominio terminológico que uno de ciclos superiores. Por ello, la comunicación debe considerar el nivel de formación.

Esta consideración resulta especialmente importante porque actualmente participo en la enseñanza de estudiantes de diferentes ciclos. Fisiología I corresponde a estudiantes que están iniciando su aproximación a muchos conceptos biomédicos, mientras que en niveles posteriores las exigencias y conocimientos previos son diferentes.

La forma de comunicar debe acompañar ese proceso.

También aprendí a valorar la narrativa como recurso pedagógico.

Una historia puede ayudar a contextualizar un contenido y generar interés. En Medicina, una situación clínica puede cumplir esta función.

En lugar de comenzar una clase diciendo simplemente que estudiaremos determinado mecanismo, puedo plantear una situación que genere una pregunta.

Un paciente presenta determinado síntoma.

¿Qué podría estar ocurriendo?

¿Qué mecanismo fisiológico podría explicarlo?

¿Qué estructura estaría involucrada?

¿Qué sucedería si se altera ese mecanismo?

A partir de estas preguntas, el estudiante tiene una razón para acercarse al contenido.

El conocimiento deja de aparecer como algo que debe memorizarse y comienza a funcionar como una herramienta para resolver una situación.

Esta estrategia también favorece el pensamiento crítico.

El estudiante necesita utilizar aquello que conoce para interpretar una situación y no solamente reproducir una definición.

Considero que esta es una de las principales transformaciones que deseo mantener en mi práctica docente: avanzar progresivamente desde una enseñanza centrada en la exposición hacia experiencias donde el estudiante tenga que pensar y participar.

La comunicación también está relacionada con el uso de recursos tecnológicos.

Actualmente los estudiantes se encuentran permanentemente expuestos a información digital. Esto representa un desafío, pero también una oportunidad.

El docente ya no es la única fuente de información disponible.

Un estudiante puede acceder rápidamente a un video, una imagen, un artículo científico o una explicación alternativa.

Por esta razón, considero que el papel del docente no consiste en competir con toda esa información, sino en ayudar al estudiante a interpretarla.

La enseñanza universitaria debe desarrollar la capacidad de distinguir información confiable de información incorrecta, comprender las fuentes y utilizar la evidencia de manera crítica.

La tecnología puede ser una herramienta de mediación cuando se utiliza con una intención clara.

Una imagen puede ayudar a comprender.

Un video puede mostrar.

Una plataforma puede facilitar la interacción.

Una red social puede convertirse en un espacio para comunicar.

Pero ninguna herramienta tecnológica garantiza por sí misma el aprendizaje.

El sentido pedagógico debe estar antes que la herramienta.

Esta reflexión me parece particularmente importante en la actualidad porque las tecnologías cambian rápidamente. Si el docente se limita a seguir cada novedad tecnológica, corre el riesgo de utilizar recursos sin una finalidad educativa clara.

En cambio, si parte de una necesidad de aprendizaje, puede seleccionar la herramienta que mejor responda a ella.

Por ejemplo, si quiero que el estudiante observe un proceso dinámico, un video o una animación puede ser pertinente. Si quiero que organice conceptos, un esquema puede ser más adecuado. Si quiero que argumente, una discusión puede ser más útil que una presentación.

La forma, entonces, debe estar al servicio del aprendizaje.

Esta conclusión también se relaciona con la idea de que el docente debe trabajar consigo mismo.

Necesito revisar constantemente cómo hablo, cómo explico, cómo pregunto y cómo reacciono frente a los estudiantes.

No siempre es sencillo.

La experiencia puede generar hábitos y los hábitos pueden convertirse en automatismos.

Por eso, la reflexión sobre la propia práctica resulta necesaria.

Actualmente intento observar mis clases con una pregunta diferente: no solamente “¿qué expliqué?”, sino “¿qué experiencia de aprendizaje construí?”.

Esta pregunta modifica la planificación.

Me obliga a pensar en el inicio de la clase, en la manera de despertar interés, en los recursos que utilizaré, en las oportunidades de participación, en la práctica y en la forma de cerrar la experiencia.

También me obliga a pensar en el estudiante.

¿Qué sabe antes de comenzar?

¿Qué necesita comprender?

¿Qué dificultad podría encontrar?

¿Cómo puedo acompañarlo?

¿Qué evidencia me permitirá saber si realmente aprendió?

Estas preguntas forman parte actualmente de mi manera de preparar una clase.

La reflexión sobre la forma, la comunicación y el discurso me permitió, en definitiva, comprender que el docente comunica incluso cuando no está hablando.

Comunica mediante su manera de organizar la clase.

Comunica mediante los recursos que selecciona.

Comunica mediante la forma de evaluar.

Comunica mediante la manera de responder una pregunta.

Comunica mediante el trato hacia sus estudiantes.

Por eso, enseñar es también una forma de comunicar valores.

En mi caso, quiero que mis clases transmitan rigurosidad científica, pero también curiosidad, respeto, responsabilidad y humanidad.

Quiero que el estudiante comprenda que la Medicina requiere conocimiento, pero también sensibilidad.

Quiero que pueda equivocarse sin miedo, preguntar sin sentirse juzgado y participar sin temor a ser ridiculizado.

Quiero, finalmente, que la experiencia universitaria no solamente le permita aprobar una asignatura, sino comenzar a construir la identidad profesional que posteriormente llevará consigo.

Esta reflexión constituye uno de los puntos de encuentro más importantes entre mi experiencia docente y los aprendizajes desarrollados durante la Maestría. La forma en que enseñamos, la manera en que nos comunicamos y el discurso que construimos dentro del aula forman parte de la educación tanto como los contenidos científicos.

Y precisamente por ello, enseñar Medicina significa también cuidar la manera en que formamos a quienes algún día tendrán la responsabilidad de cuidar a otros.

1.10. La inclusión educativa en la universidad

La inclusión educativa fue otro de los temas que me permitió revisar críticamente mi manera de entender la enseñanza universitaria. Antes de profundizar en este concepto, podía relacionar la inclusión principalmente con la posibilidad de permitir que diferentes estudiantes ingresaran a la Universidad y tuvieran acceso a la educación. Sin embargo, durante la Maestría comprendí que la inclusión va mucho más allá del acceso. También implica generar condiciones para que las personas puedan participar, aprender y desarrollarse dentro del espacio universitario.

Esta reflexión resulta especialmente importante porque el aula universitaria es un espacio diverso. Los estudiantes no llegan con las mismas experiencias, conocimientos, habilidades, condiciones familiares, formas de aprender o posibilidades personales. Cada uno construye su trayectoria desde una realidad particular.

En Medicina esta diversidad puede hacerse evidente de diferentes maneras. Los estudiantes tienen diferentes conocimientos previos, diferentes ritmos de aprendizaje y distintas formas de aproximarse a los contenidos. Algunos pueden sentirse cómodos participando oralmente, mientras que otros necesitan más tiempo para organizar sus ideas. Algunos pueden aprender mejor mediante imágenes y esquemas, mientras que otros requieren experiencias prácticas o explicaciones adicionales.

Reconocer esta diversidad no significa disminuir las exigencias académicas. Significa comprender que puede haber diferentes caminos para alcanzar los mismos objetivos.

Esta idea modificó mi manera de pensar la planificación de las clases. Si todos los estudiantes son diferentes, entonces una estrategia única puede no ser suficiente.

Por ejemplo, en una clase de Fisiología puedo utilizar una explicación oral para introducir un concepto, pero también una imagen para representarlo, una actividad práctica para experimentarlo y una pregunta para favorecer la reflexión. De esta manera, se generan diferentes posibilidades de acercamiento al mismo contenido.

La inclusión también implica prestar atención al lenguaje.

Un lenguaje excesivamente técnico puede convertirse en una barrera para estudiantes que recién comienzan su formación profesional. Esto no significa abandonar la terminología médica, que es indispensable, sino acompañar su incorporación progresiva.

El estudiante debe aprender el lenguaje científico, pero también necesita comprenderlo.

Por ello, considero importante explicar los términos, utilizar ejemplos y permitir que los estudiantes puedan preguntar cuando una palabra o concepto no resulta claro.

La inclusión también está relacionada con la participación.

Un aula en la que solamente participan los estudiantes que tienen mayor seguridad puede generar una falsa impresión de aprendizaje colectivo. Los estudiantes más silenciosos pueden permanecer durante toda la clase sin expresar sus dificultades.

Como docente, debo intentar crear oportunidades para que diferentes estudiantes puedan participar.

Las preguntas abiertas, el trabajo en parejas o grupos pequeños y las actividades prácticas pueden favorecer que quienes no suelen intervenir espontáneamente encuentren otros espacios para expresarse.

Esta reflexión también se relaciona con la evaluación.

Si el objetivo es reconocer el aprendizaje, es importante que las formas de evaluación permitan demostrar realmente aquello que se pretende valorar. Una evaluación excesivamente limitada puede no reflejar todas las capacidades del estudiante.

Esto no significa eliminar las pruebas tradicionales. Significa reconocer que pueden complementarse con otras estrategias.

En Medicina necesitamos valorar conocimientos, pero también capacidad de análisis, aplicación, comunicación y razonamiento.

La inclusión, por tanto, no puede reducirse a adaptar actividades de manera individual. Requiere una concepción más amplia de la educación.

También significa construir un ambiente donde el estudiante pueda sentirse parte del grupo.

El sentido de pertenencia es importante dentro de cualquier proceso educativo. Un estudiante que siente que pertenece a su Universidad y que es respetado por sus docentes y compañeros tiene mejores condiciones para involucrarse en el aprendizaje.

Esta dimensión humana de la inclusión tiene una relación directa con la prevención de la violencia.

La discriminación, la burla, los apodos, la exclusión deliberada o la descalificación de una persona por sus características pueden transformar el aula en un espacio inseguro.

Por ello, una educación inclusiva también debe ser una educación respetuosa.

Esta reflexión tiene especial importancia para mi identidad como docente porque durante mi propia formación experimenté situaciones que hoy puedo reconocer como contrarias a una educación inclusiva. Algunas experiencias estaban relacionadas con favoritismos, otras con diferencias en el trato y otras con prácticas que generaban temor.

Estas experiencias me permitieron comprender aquello que no quiero reproducir en mi propia práctica.

Quiero que los estudiantes sepan que pueden acercarse a mí cuando tengan una dificultad.

Quiero que puedan expresar sus dudas.

Quiero que sepan que una respuesta equivocada no será motivo de humillación.

Y quiero que comprendan que la exigencia académica puede coexistir con el respeto.

La inclusión también exige que el docente esté dispuesto a revisar sus propios prejuicios.

En ocasiones podemos construir expectativas sobre determinados estudiantes basándonos en su rendimiento inicial, en su forma de participar o en determinadas características personales. Estas expectativas pueden influir posteriormente sobre la manera en que nos relacionamos con ellos.

Por ello, considero necesario mantener una mirada abierta.

Un estudiante que inicialmente presenta dificultades puede progresar considerablemente.

Un estudiante que participa poco puede tener una comprensión profunda.

Un estudiante que comete errores puede aprender de ellos y posteriormente convertirse en uno de los más competentes.

El docente no debería definir anticipadamente las posibilidades de una persona.

La educación debe ofrecer oportunidades para crecer.

En este sentido, la inclusión también está relacionada con la autonomía.

Acompañar al estudiante no significa resolver todas sus dificultades. Significa proporcionarle herramientas para que progresivamente pueda enfrentarlas por sí mismo.

Esto es especialmente importante en Medicina, donde la formación universitaria constituye solamente una etapa dentro de un proceso profesional mucho más amplio.

El médico deberá continuar aprendiendo durante toda su vida.

Por ello, necesitamos formar estudiantes capaces de identificar aquello que no conocen y buscar estrategias para aprenderlo.

La inclusión también debe considerar las nuevas formas de comunicación y aprendizaje.

Los estudiantes actuales viven dentro de una cultura digital. Utilizan redes sociales, plataformas digitales y diferentes recursos para acceder a información. Estos elementos forman parte de su contexto y no pueden ser ignorados por la educación universitaria.

Sin embargo, incorporarlos no significa asumir que todos los estudiantes tienen exactamente las mismas habilidades digitales o las mismas condiciones de acceso.

Por esta razón, la incorporación de tecnología debe realizarse de manera crítica y pedagógicamente responsable.

La inclusión implica preguntarnos también quién puede acceder a determinado recurso y quién podría quedar excluido.

Esta reflexión me parece especialmente importante porque las tecnologías pueden ampliar las oportunidades de aprendizaje, pero también pueden generar nuevas desigualdades si se utilizan sin considerar las condiciones reales de los estudiantes.

Por ello, considero que una educación inclusiva necesita combinar innovación con sensibilidad hacia el contexto.

La experiencia desarrollada durante la Maestría me permitió comprender que la inclusión no es una actividad adicional que el docente realiza cuando tiene tiempo. Es una manera de concebir la relación educativa.

Implica reconocer al estudiante.

Implica escuchar.

Implica adaptar cuando sea necesario.

Implica mantener expectativas altas sin utilizar la humillación.

Implica ofrecer oportunidades.

Implica comprender que la igualdad no siempre significa hacer exactamente lo mismo con todos, sino garantizar que todos tengan posibilidades reales de aprender.

Esta reflexión tiene una consecuencia directa sobre mi práctica docente.

Cuando planifico una clase actualmente intento preguntarme no solamente qué quiero enseñar, sino también cómo pueden acceder a ese conocimiento estudiantes con diferentes experiencias y necesidades.

Esta pregunta me lleva nuevamente a la mediación pedagógica.

La inclusión y la mediación se encuentran estrechamente relacionadas porque ambas parten de reconocer que el estudiante necesita puentes adecuados para acercarse al conocimiento.

Un recurso puede facilitar la comprensión.

Una explicación adicional puede resolver una dificultad.

Una actividad colaborativa puede permitir que un estudiante aprenda de otro.

Una retroalimentación individual puede orientar un proceso.

Una oportunidad adicional puede permitir que una dificultad inicial no se convierta en fracaso.

Por ello, considero que una enseñanza inclusiva no es una enseñanza menos exigente. Es una enseñanza que busca mejores caminos para que la exigencia pueda ser alcanzada.

En mi práctica como docente de Medicina, esta concepción adquiere además una dimensión ética.

Los estudiantes que hoy formamos serán profesionales que posteriormente atenderán a personas diversas.

Si durante su formación aprenden a reconocer y respetar las diferencias, es posible que lleven esa actitud a su ejercicio profesional.

Un médico necesita comprender que no todos los pacientes tienen las mismas condiciones, conocimientos, creencias o posibilidades.

La sensibilidad hacia la diversidad comienza también durante la formación universitaria.

Por esta razón, considero que la inclusión debe ser entendida como una parte de la formación profesional y humana.

La Universidad no solamente debe preparar estudiantes capaces de responder preguntas académicas. Debe formar profesionales capaces de convivir con la diversidad y actuar responsablemente dentro de ella.

Esta reflexión representa otro paso dentro de mi transformación como docente.

La mediación pedagógica me enseñó a construir puentes hacia el conocimiento.

La reflexión sobre la inclusión me enseñó que esos puentes deben estar disponibles para estudiantes diferentes.

Y la reflexión sobre la comunicación me mostró que la manera en que construimos esos puentes puede favorecer o dificultar que el estudiante se sienta capaz de cruzarlos.

En definitiva, una educación universitaria verdaderamente inclusiva debe combinar exigencia, acompañamiento, respeto y oportunidades.

Mi compromiso como docente es continuar buscando formas de construir ese equilibrio dentro de mis clases, entendiendo que cada estudiante representa una historia diferente y que mi responsabilidad no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino también en generar condiciones para que pueda desarrollar sus capacidades y construir progresivamente su identidad profesional.

1.10. La mediación pedagógica en la modalidad no presencial

La educación universitaria ha experimentado importantes transformaciones como consecuencia del desarrollo de las tecnologías digitales y de las nuevas formas de comunicación. La experiencia de la educación no presencial permitió observar con mayor claridad que trasladar una clase tradicional hacia una plataforma virtual no garantiza que exista una verdadera experiencia de aprendizaje. La virtualidad modifica las condiciones en las que se produce la interacción educativa y, por ello, exige también modificar las estrategias mediante las cuales se acompaña al estudiante.

Esta reflexión fue especialmente importante durante el proceso de la Maestría porque me permitió comprender que la tecnología debe estar subordinada a una intención pedagógica. No se trata simplemente de utilizar una plataforma, realizar una videoconferencia o compartir documentos. Lo fundamental es preguntarse qué experiencia de aprendizaje se quiere generar y qué herramientas pueden ayudar a conseguirla.

En la educación presencial, gran parte de la comunicación ocurre de manera espontánea. El docente puede observar las expresiones de los estudiantes, identificar dudas mediante sus gestos, percibir cuándo existe cansancio o confusión y modificar sobre la marcha la explicación.

En un entorno no presencial estas señales pueden disminuir considerablemente.

Por esta razón, la planificación adquiere una importancia todavía mayor.

El estudiante necesita saber qué debe realizar, cuándo debe hacerlo, qué recursos debe utilizar y cómo será evaluado. Las instrucciones deben ser claras y los materiales deben encontrarse organizados de manera que permitan avanzar progresivamente.

Esta experiencia también me permitió reconocer la importancia de las guías didácticas.

Una guía adecuadamente elaborada puede convertirse en una herramienta de acompañamiento cuando el docente no está físicamente presente. Debe orientar al estudiante, explicar el propósito de la actividad, establecer los pasos necesarios y señalar los recursos que puede utilizar.

Sin embargo, una guía excesivamente extensa o confusa puede producir el efecto contrario.

Por ello, la mediación en la modalidad no presencial exige claridad y organización.

Esta reflexión tiene una relación directa con la enseñanza de Medicina. Los contenidos de Fisiología pueden ser trabajados mediante diferentes recursos digitales, pero es necesario mantener una estructura que permita que el estudiante comprenda progresivamente los conceptos.

Una clase virtual no debería convertirse simplemente en una presentación de diapositivas transmitida por internet.

Puede incorporar videos, imágenes, esquemas, cuestionarios, actividades de aplicación y espacios de discusión.

La diversidad de recursos permite mantener diferentes formas de interacción con el conocimiento.

Por ejemplo, un video puede servir para mostrar un proceso fisiológico; una imagen puede permitir analizar una estructura; una actividad puede ayudar a aplicar un concepto; y un foro puede permitir que los estudiantes argumenten y comparen sus respuestas.

Sin embargo, nuevamente aparece la importancia de la intención pedagógica.

El recurso tecnológico no es el aprendizaje.

El recurso constituye un medio.

Esta distinción fue una de las reflexiones más importantes que surgieron durante este proceso.

También comprendí que la modalidad no presencial requiere una mayor autonomía del estudiante.

En una clase presencial, el estudiante puede recibir recordatorios, instrucciones y orientaciones de manera inmediata. En un entorno virtual, muchas de estas decisiones deben ser asumidas por él mismo.

Esto puede convertirse en una oportunidad para desarrollar autonomía, pero también puede generar dificultades cuando el estudiante no ha desarrollado hábitos adecuados de organización.

Por ello, el docente debe acompañar este proceso.

La autonomía no significa abandonar al estudiante.

Significa proporcionarle herramientas para que progresivamente pueda asumir mayor responsabilidad.

En este sentido, la mediación pedagógica continúa siendo necesaria en la educación no presencial. El docente puede no estar físicamente frente al estudiante, pero debe permanecer pedagógicamente presente.

Esta presencia puede expresarse mediante instrucciones claras, retroalimentación, mensajes, actividades, espacios de consulta y seguimiento.

También aprendí que la comunicación debe ser especialmente cuidadosa en estos espacios.

Un mensaje escrito puede interpretarse de manera diferente dependiendo de la forma en que está redactado. Una instrucción ambigua puede generar confusión. Una respuesta demasiado breve puede ser interpretada como falta de interés.

Por ello, la comunicación escrita requiere claridad y consideración.

El docente debe preguntarse si aquello que escribió puede ser comprendido por el estudiante sin necesidad de una explicación adicional.

Esta experiencia también permitió reconocer la importancia de la retroalimentación.

En un entorno virtual, el estudiante puede sentirse aislado si no recibe información sobre su desempeño. Una evaluación sin retroalimentación puede convertirse únicamente en una calificación.

La retroalimentación permite mantener el vínculo pedagógico y orientar el aprendizaje.

Por ello, considero importante que las actividades no terminen simplemente con la entrega de una tarea. Debe existir algún mecanismo mediante el cual el estudiante pueda conocer qué realizó correctamente, qué necesita mejorar y cómo puede hacerlo.

La educación no presencial también plantea desafíos relacionados con la participación.

En una videoconferencia, por ejemplo, no todos los estudiantes participan de la misma manera. Algunos pueden intervenir constantemente mientras otros permanecen en silencio.

Esto obliga al docente a buscar diferentes mecanismos para promover la participación.

Las preguntas directas, los pequeños grupos de discusión, los cuestionarios interactivos y las actividades colaborativas pueden ayudar a disminuir la pasividad.

La experiencia me permitió comprender que la participación no aparece automáticamente por utilizar tecnología.

También necesita mediación.

Otro aspecto importante es el acceso.

No todos los estudiantes tienen necesariamente las mismas condiciones tecnológicas. La calidad de la conexión, los dispositivos disponibles y el entorno desde el cual estudian pueden influir sobre su experiencia educativa.

Por ello, una propuesta de educación no presencial debe considerar estas diferencias.

Una actividad que requiere una conexión permanente y de alta velocidad puede representar una dificultad para determinados estudiantes.

Esta realidad demuestra nuevamente que la inclusión y la mediación están relacionadas.

El docente necesita considerar las condiciones reales de quienes participan en el proceso.

En mi práctica, esta reflexión me llevó a valorar recursos que puedan ser consultados posteriormente y que no dependan exclusivamente de una conexión simultánea. Los materiales descargables, las presentaciones, los documentos de apoyo y los videos disponibles pueden permitir que el estudiante organice su aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades.

La modalidad no presencial también puede favorecer la construcción de un aprendizaje más flexible.

El estudiante puede revisar nuevamente una explicación, detener un video, consultar un material o repetir una actividad.

Esto puede representar una ventaja frente a determinados contenidos complejos.

En Fisiología, por ejemplo, un estudiante puede necesitar revisar varias veces una explicación sobre un mecanismo antes de comprenderlo completamente. La disponibilidad de recursos digitales permite que ese proceso ocurra de manera más autónoma.

Sin embargo, esta flexibilidad debe acompañarse de orientación.

Tener muchos recursos disponibles no significa necesariamente aprender mejor.

El exceso de información también puede generar desorientación.

Por ello, el docente debe ayudar al estudiante a seleccionar, organizar y jerarquizar los materiales.

Esta función resulta particularmente importante en la actualidad, cuando los estudiantes pueden acceder a una enorme cantidad de información a través de internet.

La enseñanza universitaria no puede competir con la cantidad de información disponible.

Su responsabilidad consiste en ayudar a interpretarla.

Esta reflexión se relaciona con la alfabetización digital y con el pensamiento crítico. El estudiante necesita desarrollar capacidades para valorar las fuentes, distinguir información confiable y utilizarla de manera responsable.

En Medicina, esta competencia es fundamental.

Un futuro médico no puede utilizar cualquier información encontrada en internet para tomar decisiones clínicas. Necesita valorar la calidad de las fuentes y comprender la evidencia científica.

Por ello, la educación digital también debe ser una educación crítica.

La experiencia con la modalidad no presencial me permitió, finalmente, comprender que la tecnología no reemplaza la relación pedagógica.

Puede modificarla.

Puede ampliarla.

Puede ofrecer nuevas posibilidades.

Pero el acompañamiento continúa siendo responsabilidad del docente.

Una plataforma puede almacenar una gran cantidad de información, pero no puede sustituir por sí sola la orientación de quien enseña.

Un video puede explicar un concepto, pero no necesariamente puede identificar por qué un estudiante no lo comprendió.

Una evaluación automática puede generar una puntuación, pero no siempre puede proporcionar la retroalimentación que el estudiante necesita.

Por ello, considero que la tecnología debe ser entendida como un recurso dentro de una propuesta pedagógica más amplia.

La pregunta no debería ser:

¿Qué tecnología puedo utilizar?

La pregunta debería ser:

¿Qué necesita aprender el estudiante y qué recurso puede ayudarme a acompañarlo?

Este cambio de pregunta representa una transformación importante en mi manera de pensar la enseñanza.

La educación no presencial me permitió reconocer que la mediación pedagógica no depende de la presencia física del docente, sino de la capacidad de construir condiciones para que el aprendizaje pueda producirse.

El docente puede estar lejos físicamente y, sin embargo, estar presente pedagógicamente.

Puede orientar mediante una guía.

Puede acompañar mediante una retroalimentación.

Puede motivar mediante una pregunta.

Puede favorecer la interacción mediante una actividad colaborativa.

Puede acercar el conocimiento mediante una imagen, un video o una experiencia.

En definitiva, la modalidad no presencial no elimina la necesidad de mediación. Al contrario, puede hacerla todavía más evidente.

Esta experiencia amplió mi concepción de la docencia y me permitió comprender que las tecnologías deben ser utilizadas de manera crítica, responsable y con sentido pedagógico.

Como docente universitario, considero que debo mantenerme abierto a estas transformaciones, pero sin perder de vista que detrás de cada pantalla existe un estudiante que necesita aprender, preguntar, equivocarse, recibir orientación y sentirse acompañado.

La tecnología puede cambiar el medio.

La responsabilidad de educar permanece.

1.11. Prácticas de aprendizaje aplicadas a la enseñanza de Fisiología

Uno de los componentes más significativos de este proceso de formación fue trasladar los conceptos estudiados en la Maestría hacia situaciones concretas de mi práctica docente.

Para mí, esta fue una de las mayores oportunidades de aprendizaje, porque permitió pasar de la reflexión teórica a la experimentación pedagógica.

La enseñanza de Fisiología representa un desafío particular. Los estudiantes deben comprender procesos complejos que muchas veces no pueden observar directamente y que requieren integrar conocimientos de anatomía, bioquímica, física y otras ciencias básicas. Además, deben ser capaces de relacionar estos conocimientos con situaciones clínicas que encontrarán posteriormente durante su formación y ejercicio profesional.

Por esta razón, considero que una enseñanza basada exclusivamente en la exposición de contenidos puede resultar insuficiente.

El desarrollo de las prácticas de aprendizaje me permitió buscar alternativas que involucraran de manera más activa al estudiante. La intención no fue eliminar la explicación del docente, sino complementarla con experiencias en las que el estudiante pudiera observar, experimentar, analizar, comparar y construir conclusiones.

Una de las prácticas que considero especialmente representativas fue la relacionada con la sensibilidad somática.

Este tema incluye diferentes tipos de sensibilidad, receptores, vías nerviosas y mecanismos de transmisión. Desde una perspectiva exclusivamente teórica, puede convertirse en un contenido difícil de memorizar.

Por ello, se plantearon actividades prácticas en las que los estudiantes pudieron experimentar directamente diferentes estímulos y posteriormente relacionar sus experiencias con los mecanismos fisiológicos estudiados.

Esta actividad permitió que el conocimiento adquiriera una dimensión diferente.

El estudiante dejó de ser solamente receptor de información y se convirtió en participante de la experiencia.

Al utilizar diferentes estímulos, trabajar con los ojos vendados y comparar las respuestas entre compañeros, los estudiantes pudieron reconocer que la percepción sensorial no es un proceso uniforme y que existen diferentes mecanismos involucrados.

La práctica también generó preguntas espontáneas.

¿Por qué una zona del cuerpo percibe con mayor precisión que otra?

¿Por qué algunos estímulos son reconocidos con mayor facilidad?

¿Por qué determinadas experiencias sensoriales pueden variar entre personas?

Estas preguntas permitieron regresar posteriormente a la explicación fisiológica con una motivación diferente.

Para mí, este fue uno de los principales aprendizajes de la actividad: una buena práctica no necesariamente comienza con una explicación completa. Puede comenzar con una experiencia que genere la necesidad de comprender.

Esta forma de enseñar se relaciona con mi interés por desarrollar clases más dinámicas e interactivas.

Durante mi experiencia docente he observado que los estudiantes pueden mantener una participación mucho mayor cuando tienen algo que hacer y no solamente algo que escuchar.

La participación activa también permite identificar dificultades que podrían pasar desapercibidas durante una clase magistral.

Un estudiante puede parecer atento durante una explicación y, sin embargo, no haber comprendido realmente el concepto.

Cuando debe aplicarlo en una actividad, esa dificultad puede hacerse visible.

Esto permite al docente intervenir y ofrecer una explicación adicional.

Por ello, considero que las prácticas de aprendizaje también funcionan como una forma de evaluación.

No necesariamente necesitan terminar con una calificación.

Pueden proporcionar información sobre lo que el estudiante comprende y sobre aquello que todavía necesita fortalecer.

Otro elemento importante fue la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser. En la formación médica, el conocimiento conceptual es indispensable, pero no constituye el único componente de la formación profesional.

El estudiante debe desarrollar habilidades y actitudes.

Debe aprender a trabajar con otros.

Debe aprender a comunicarse.

Debe aprender a asumir responsabilidad.

Debe aprender a respetar.

Debe aprender a reconocer sus propias limitaciones.

Esta dimensión resulta especialmente importante para mí porque considero que la formación médica no puede limitarse a preparar estudiantes capaces de responder correctamente una pregunta de examen.

Necesitamos formar profesionales capaces de actuar de manera responsable frente a otras personas.

Por esta razón, las actividades prácticas también fueron pensadas como espacios de interacción.

El trabajo entre compañeros permitió desarrollar colaboración y comunicación, pero también generó situaciones en las que los estudiantes debían escuchar y respetar diferentes formas de participar.

Esta experiencia reforzó mi convicción de que el aprendizaje colaborativo puede ser particularmente valioso dentro de la formación médica.

La Medicina es una profesión que difícilmente puede ejercerse de manera aislada.

Los médicos trabajan con otros médicos, enfermeros, tecnólogos, psicólogos, fisioterapeutas y diferentes profesionales de la salud.

Aprender a trabajar con otros desde la Universidad es, por tanto, una preparación para la realidad profesional.

Las prácticas también me permitieron reconsiderar el papel del error.

Durante la formación médica puede existir una presión importante por responder correctamente. Esto es comprensible porque posteriormente las decisiones profesionales tendrán consecuencias reales. Sin embargo, durante el proceso de aprendizaje es necesario permitir que el estudiante pueda equivocarse.

El error puede convertirse en una oportunidad para comprender.

Cuando un estudiante realiza una actividad y obtiene un resultado diferente al esperado, la pregunta no debería ser únicamente si está bien o mal.

También podemos preguntarnos:

¿Qué ocurrió?

¿Por qué ocurrió?

¿Qué esperábamos encontrar?

¿Qué variable pudo influir?

¿Qué deberíamos modificar?

Este tipo de preguntas transforma el error en una oportunidad de razonamiento.

El estudiante aprende no solamente la respuesta correcta, sino también a analizar el proceso que llevó a ella.

Esta manera de trabajar tiene una relación directa con el pensamiento científico.

La ciencia no avanza únicamente mediante respuestas correctas. También avanza mediante preguntas, hipótesis, errores, observaciones y nuevas interpretaciones.

Por ello, considero que las prácticas de aprendizaje pueden contribuir simultáneamente a la formación científica y pedagógica.

Otro aspecto que valoré fue la posibilidad de utilizar materiales sencillos.

No siempre se necesitan recursos sofisticados para generar una experiencia de aprendizaje significativa.

En algunas actividades de Fisiología se utilizaron elementos cotidianos para producir estímulos sensoriales y permitir la observación de diferentes respuestas.

Esto me llevó a cuestionar una idea que puede aparecer con facilidad en la educación contemporánea: que innovar necesariamente significa utilizar tecnología avanzada.

No siempre es así.

Una actividad sencilla, bien planificada y con un propósito claro puede generar más aprendizaje que una herramienta tecnológica utilizada sin una finalidad definida.

La innovación pedagógica puede encontrarse en la manera de formular una pregunta, organizar una experiencia o modificar la relación entre estudiante y conocimiento.

Esta reflexión es particularmente importante porque la Medicina se encuentra permanentemente vinculada con nuevas tecnologías. Como docente, debo mantenerme actualizado, pero también debo saber diferenciar entre tecnología e innovación pedagógica.

No todo lo nuevo es necesariamente mejor.

Lo importante es que el recurso contribuya al aprendizaje.

Las prácticas también me permitieron reconocer el valor de la preparación.

Una actividad práctica puede parecer sencilla para el estudiante, pero requiere una planificación cuidadosa por parte del docente.

Es necesario definir el objetivo, seleccionar los materiales, organizar los grupos, establecer instrucciones, anticipar dificultades y decidir de qué manera se evaluará la experiencia.

Esta preparación representa una inversión de tiempo.

Sin embargo, considero que vale la pena cuando permite generar una experiencia de aprendizaje más significativa.

También descubrí que las actividades deben ser suficientemente estructuradas, pero sin eliminar la posibilidad de descubrimiento.

Si el docente explica absolutamente todo antes de comenzar, la actividad puede convertirse únicamente en una demostración.

En cambio, si se proporciona una orientación inicial y se permite que el estudiante observe y formule hipótesis, puede generarse un aprendizaje más activo.

Encontrar ese equilibrio es uno de los desafíos que quiero continuar desarrollando.

Otro aprendizaje importante fue comprender que no todas las actividades funcionan de la misma manera con todos los grupos.

Una estrategia puede producir una participación excelente en un grupo y ser menos efectiva en otro.

Esto no significa necesariamente que la estrategia sea buena o mala.

Puede significar que el contexto es diferente.

Los estudiantes cambian.

Los grupos cambian.

El ambiente cambia.

Por ello, el docente necesita observar y adaptar.

Esta capacidad de adaptación constituye una competencia importante dentro de la docencia universitaria.

No podemos enseñar exactamente de la misma manera durante años esperando obtener siempre los mismos resultados.

La práctica docente requiere flexibilidad.

El desarrollo de estas actividades también me permitió recibir retroalimentación de los estudiantes. Sus opiniones fueron importantes para reconocer qué elementos resultaban más claros, cuáles generaban mayor interés y qué aspectos podían mejorarse.

Esta información me ayudó a comprender que los estudiantes pueden convertirse en colaboradores del proceso de mejora docente.

Escucharlos no significa dejar en sus manos todas las decisiones pedagógicas.

Significa reconocer que ellos viven directamente la experiencia de aprendizaje y, por lo tanto, poseen información valiosa sobre ella.

La evaluación de las prácticas permitió identificar aspectos positivos relacionados con la claridad de las consignas, la pertinencia de las actividades y la posibilidad de aplicar los conocimientos.

También permitió reconocer aspectos susceptibles de mejora.

Este proceso fue importante porque me enseñó que evaluar una actividad docente no debería hacerse únicamente desde la perspectiva del profesor.

La percepción del estudiante también debe ser considerada.

Esta idea se conecta nuevamente con la mediación pedagógica.

Si el propósito es acompañar al estudiante, necesito saber cómo está viviendo ese acompañamiento.

La práctica docente se transforma cuando existe disposición para escuchar y modificar.

Finalmente, las prácticas de aprendizaje me permitieron comprender que una clase puede convertirse en una experiencia.

Esta palabra tiene para mí un significado especial.

Una experiencia no es simplemente una actividad que ocurre.

Es algo que deja una huella.

Cuando un estudiante recuerda una práctica porque participó, descubrió algo, se sorprendió o comprendió finalmente un concepto que le resultaba difícil, probablemente estamos frente a una experiencia educativa significativa.

Como docente, quisiera que mis estudiantes tengan este tipo de experiencias.

No pretendo que recuerden cada una de las diapositivas que presenté ni cada una de las definiciones que expliqué.

Espero que puedan recordar haber descubierto algo, haber comprendido un mecanismo, haber resuelto una dificultad, haber trabajado con un compañero o haber encontrado una conexión entre la Fisiología y la práctica médica.

Las prácticas de aprendizaje desarrolladas durante la Maestría me permitieron acercarme a esta forma de enseñanza.

También me mostraron que todavía existe mucho por mejorar.

La planificación, la participación, la evaluación, la retroalimentación y la adaptación de las actividades son procesos que requieren revisión permanente.

Sin embargo, considero que haber comenzado a experimentar estos cambios representa un avance importante dentro de mi transformación como docente.

La principal enseñanza que me deja esta experiencia es que el estudiante aprende mejor cuando tiene la posibilidad de participar activamente en aquello que está aprendiendo.

Mi responsabilidad consiste entonces en crear las condiciones para que esa participación sea posible, orientar el proceso y mantener la rigurosidad científica necesaria para la formación médica.

En definitiva, enseñar Fisiología no significa solamente explicar cómo funciona el organismo.

Significa crear oportunidades para que el estudiante pueda descubrirlo, comprenderlo, aplicarlo y relacionarlo con la realidad de la práctica médica.

Y cuando ese conocimiento se construye mediante una experiencia significativa, la enseñanza deja de ser simplemente transmisión de información y se convierte verdaderamente en aprendizaje.

1.12. La evaluación como proceso formativo

La evaluación fue uno de los aspectos de mi práctica docente que más necesitaba ser revisado a partir de los aprendizajes construidos durante la Maestría. Antes de este proceso, asociaba de manera importante la evaluación con la necesidad de comprobar cuánto había

aprendido un estudiante y con la asignación de una calificación. Esta concepción no era necesariamente incorrecta, pero sí resultaba limitada frente a una comprensión más amplia de lo que significa evaluar dentro de un proceso educativo.

Durante la Maestría comencé a comprender que la evaluación no debería aparecer únicamente al final de una unidad o de un período académico. Puede estar presente durante todo el proceso de aprendizaje y convertirse en una herramienta para acompañar al estudiante, identificar dificultades y orientar nuevas oportunidades de aprendizaje.

Esta transformación es particularmente importante en la formación médica. Los estudiantes necesitan alcanzar conocimientos y competencias que posteriormente tendrán implicaciones sobre su ejercicio profesional. Por ello, la evaluación debe ser rigurosa, pero también debe permitir comprender cómo está aprendiendo el estudiante y qué aspectos necesita fortalecer.

Una evaluación que solamente informa que una respuesta es correcta o incorrecta ofrece una información limitada.

Una evaluación acompañada de retroalimentación puede convertirse en una oportunidad para comprender.

Esta diferencia modificó mi manera de pensar las evaluaciones que utilizo en mis asignaturas.

En Fisiología, por ejemplo, una pregunta puede comprobar si el estudiante recuerda un mecanismo determinado. Sin embargo, una situación de aplicación puede permitir valorar si comprende ese mecanismo y si es capaz de relacionarlo con una situación concreta.

Esto representa una diferencia importante.

No es lo mismo preguntar cuál es la función de una estructura que presentar una situación en la que el estudiante deba utilizar ese conocimiento para explicar qué está ocurriendo.

La segunda posibilidad exige comprensión y aplicación.

Por ello, considero que la evaluación debe guardar coherencia con aquello que pretendemos que el estudiante aprenda.

Si durante la clase promovemos análisis, razonamiento y aplicación, pero al final evaluamos exclusivamente memorización, existe una contradicción entre enseñanza y evaluación.

Esta reflexión me llevó a revisar también la variedad de instrumentos utilizados.

Una prueba escrita puede ser necesaria y útil, pero no debería constituir necesariamente la única forma de demostrar aprendizaje.

Dependiendo del objetivo, pueden utilizarse preguntas de aplicación, actividades prácticas, trabajos colaborativos, presentaciones, análisis de casos, ejercicios de interpretación o diferentes formas de producción académica.

La variedad permite observar diferentes dimensiones del aprendizaje.

En Medicina esto resulta especialmente relevante porque el futuro profesional necesitará integrar conocimientos y aplicarlos en situaciones concretas.

No será suficiente con recordar una definición.

Necesitará interpretar.

Necesitará analizar.

Necesitará tomar decisiones.

Necesitará comunicarse.

Necesitará trabajar con otros.

Por ello, considero que la evaluación debe acompañar progresivamente el desarrollo de estas capacidades.

Otro aprendizaje importante fue reconocer el valor de la evaluación formativa.

La evaluación formativa permite identificar dificultades mientras el proceso todavía está ocurriendo. Esto significa que existe la posibilidad de intervenir antes de que el estudiante llegue al final de una unidad sin haber comprendido conceptos fundamentales.

Desde esta perspectiva, una pregunta realizada durante una clase puede convertirse en una forma de evaluación.

Una actividad práctica también.

Una discusión grupal también.

Incluso una conversación informal con un estudiante puede proporcionar información sobre su proceso de aprendizaje.

Esta forma de evaluar requiere que el docente esté atento.

No basta con recoger una respuesta.

Es necesario interpretarla.

¿Qué comprendió el estudiante?

¿Qué concepto está confundiendo?

¿La dificultad está relacionada con un conocimiento previo?

¿La explicación utilizada fue suficiente?

Estas preguntas permiten que la evaluación se convierta en información para la enseñanza.

Esta perspectiva también modificó mi manera de comprender el error.

Durante mucho tiempo, el error podía interpretarse principalmente como una respuesta incorrecta. Ahora considero que también puede constituir una fuente de información.

Un error permite observar el razonamiento del estudiante.

Puede mostrar una confusión entre dos conceptos.

Puede evidenciar una dificultad para relacionar conocimientos.

Puede revelar una interpretación equivocada.

Por eso, en lugar de eliminar inmediatamente el error, considero importante utilizarlo como punto de partida para la reflexión.

Esto requiere un ambiente donde el estudiante pueda equivocarse sin sentir que será ridiculizado.

Aquí vuelve a aparecer la relación entre evaluación, comunicación y violencia educativa.

Cuando el error es utilizado para humillar, el estudiante aprende a ocultarlo.

Cuando el error es utilizado para aprender, el estudiante puede analizarlo.

Esta diferencia tiene consecuencias importantes.

Un estudiante que tiene miedo de equivocarse puede participar menos, preguntar menos y asumir menos riesgos intelectuales.

Por el contrario, un estudiante que comprende que el error forma parte del aprendizaje puede sentirse más dispuesto a participar.

Por ello, considero que una evaluación formativa también necesita una dimensión humana.

Debe existir rigor, pero también respeto.

Debe existir exigencia, pero también acompañamiento.

Debe existir una valoración del desempeño, pero también una oportunidad para mejorar.

Otro elemento que adquirió importancia durante la Maestría fue la retroalimentación.

La retroalimentación constituye uno de los principales mecanismos mediante los cuales el estudiante puede comprender su propio proceso.

Decir simplemente "bien" o "mal" ofrece poca información.

Una retroalimentación efectiva necesita explicar qué se realizó correctamente, qué aspecto requiere fortalecimiento y qué puede hacerse para mejorar.

Esto exige tiempo y preparación por parte del docente.

Sin embargo, considero que es uno de los momentos de mayor valor pedagógico.

Una calificación puede cerrar una actividad.

La retroalimentación puede abrir una nueva oportunidad de aprendizaje.

En mi experiencia docente he comprobado que los estudiantes valoran especialmente cuando se les explica por qué una respuesta no es adecuada.

En ocasiones, el estudiante no necesita simplemente conocer la respuesta correcta. Necesita comprender dónde estuvo su error.

Cuando logra identificarlo, puede evitar repetirlo.

Esta concepción también cambia la relación entre evaluación y calificación.

La calificación continúa siendo necesaria dentro de la estructura universitaria. Sin embargo, no debería convertirse en el único propósito de la evaluación.

El estudiante necesita comprender que una actividad no tiene valor solamente porque genera una nota.

Su verdadero valor está en aquello que permite aprender.

Esta idea representa un desafío porque la cultura académica puede llevar fácilmente a estudiantes y docentes a concentrarse en la puntuación.

¿Cuánto vale?

¿Cuántos puntos obtuve?

¿Cuánto necesito para aprobar?

Estas preguntas son comprensibles, pero no deberían desplazar la pregunta fundamental:

¿Qué aprendí?

Como docente, quiero contribuir a que progresivamente el estudiante pueda formular esta segunda pregunta.

También considero importante que los criterios de evaluación sean claros.

Una evaluación no debería sorprender al estudiante.

Debe existir coherencia entre aquello que se enseñó, aquello que se practicó y aquello que finalmente se evalúa.

Por esta razón, las rúbricas y criterios previamente establecidos pueden ser herramientas útiles.

Permiten que el estudiante conozca qué se espera de su desempeño y pueden disminuir la percepción de subjetividad.

Durante las actividades desarrolladas en la Maestría se incorporaron instrumentos de evaluación y validación que permitieron analizar diferentes dimensiones de las prácticas propuestas. Estos procesos ayudaron a reconocer la importancia de utilizar criterios claros y de recoger información desde diferentes perspectivas.

La evaluación también puede ser una oportunidad para desarrollar autonomía.

Cuando el estudiante conoce los criterios con los que será evaluado, puede utilizar esos mismos criterios para revisar su propio trabajo.

Esto favorece la autoevaluación.

Preguntarse qué hice bien, qué puedo mejorar y qué necesito aprender constituye una habilidad importante para cualquier profesional.

En Medicina esta capacidad es indispensable.

El médico necesita evaluar constantemente su propio desempeño.

Necesita reconocer cuándo necesita actualizarse.

Necesita identificar sus limitaciones.

Necesita revisar sus decisiones.

Necesita aprender de la experiencia.

Por ello, la autoevaluación que se desarrolla durante la Universidad puede contribuir a formar profesionales más responsables.

También considero importante la coevaluación.

Los estudiantes pueden aprender al revisar el trabajo de sus compañeros, siempre que exista una orientación adecuada.

Al analizar una respuesta ajena, necesitan utilizar criterios, justificar sus opiniones y comparar diferentes formas de resolver una actividad.

Esto puede favorecer el pensamiento crítico.

La evaluación, entonces, puede dejar de ser exclusivamente una relación entre docente y estudiante y convertirse en una experiencia colectiva.

Esta concepción me permitió comprender que evaluar también es enseñar.

Cuando diseño una pregunta, estoy definiendo qué considero importante.

Cuando selecciono una actividad, estoy indicando qué capacidades quiero desarrollar.

Cuando proporciono retroalimentación, estoy orientando un nuevo aprendizaje.

Cuando utilizo una rúbrica, estoy haciendo explícitos determinados criterios de calidad.

Por eso, la evaluación forma parte de la mediación pedagógica.

No está separada de ella.

Esta reflexión me llevó también a revisar la relación entre evaluación y justicia.

Los estudiantes necesitan sentir que los criterios son transparentes y que se aplican de manera coherente.

La evaluación debe evitar favoritismos y diferencias injustificadas.

Esta preocupación tiene un significado personal para mí porque durante mi propia formación pude observar situaciones en las que determinados estudiantes recibían un trato diferente.

Estas experiencias reforzaron mi convicción de que el docente debe mantener criterios claros y consistentes.

La justicia en la evaluación no significa necesariamente que todos los estudiantes obtengan el mismo resultado.

Significa que todos sean evaluados mediante criterios conocidos y pertinentes.

Significa que el desempeño determine el resultado y no relaciones personales.

Significa que el estudiante pueda comprender por qué obtuvo determinada valoración.

Esta dimensión ética es especialmente importante dentro de la formación médica porque estamos preparando profesionales que posteriormente deberán tomar decisiones basadas en conocimientos y criterios objetivos.

La evaluación también debe ser coherente con la dignidad del estudiante.

Una calificación no debería convertirse en un mecanismo de castigo.

Una corrección no debería convertirse en una humillación.

Una evaluación exigente no necesita generar miedo.

Este aprendizaje ha tenido un impacto importante en mi manera de enseñar.

Actualmente intento pensar la evaluación desde el comienzo de la planificación.

Antes de diseñar una actividad, procuro preguntarme qué quiero que el estudiante sea capaz de hacer al finalizarla y qué evidencia me permitirá saber si lo consiguió.

Esta pregunta permite construir una mayor coherencia entre objetivos, actividades y evaluación.

También me ayuda a evitar evaluaciones que solamente comprueban memorización cuando el objetivo real era desarrollar comprensión.

La evaluación, en definitiva, me ha permitido comprender mejor el concepto de acompañamiento.

Evaluar no significa únicamente juzgar el resultado.

Significa observar el proceso.

Identificar avances.

Reconocer dificultades.

Proporcionar retroalimentación.

Ofrecer nuevas oportunidades.

Y acompañar al estudiante para que pueda mejorar.

Esta concepción representa un cambio importante respecto de mi mirada inicial.

Ahora considero que una buena evaluación no es necesariamente aquella que resulta más difícil.

Es aquella que permite obtener información válida sobre lo que el estudiante ha aprendido y que, además, puede contribuir a que continúe aprendiendo.

En la formación médica, donde la exigencia académica es necesaria, esta distinción resulta fundamental.

Necesitamos evaluar rigurosamente porque necesitamos garantizar una formación profesional sólida.

Pero también necesitamos comprender que detrás de cada resultado existe un proceso de aprendizaje.

El objetivo no debería ser descubrir quién no sabe.

El objetivo debería ser identificar qué necesita aprender cada estudiante y cómo podemos ayudarlo a conseguirlo.

Esta es una de las transformaciones que considero más importantes dentro de mi práctica docente.

La evaluación dejó de ser para mí únicamente el momento final de una unidad.

Ahora la entiendo como una parte permanente del proceso educativo.

Una herramienta para conocer.

Una herramienta para acompañar.

Una herramienta para retroalimentar.

Y, sobre todo, una herramienta para seguir aprendiendo.

1.13. La validación de materiales de aprendizaje

La validación de los materiales de aprendizaje fue otro de los procesos que contribuyó significativamente a transformar mi manera de comprender la práctica docente. Antes de abordar este tema durante la Maestría, consideraba que la elaboración de un material educativo terminaba principalmente cuando el docente había revisado su contenido y comprobado que la información científica era correcta. Sin embargo, la experiencia de validación me permitió comprender que un material puede ser científicamente correcto y, al mismo tiempo, presentar dificultades desde el punto de vista pedagógico.

Un recurso puede contener información adecuada, pero utilizar un lenguaje demasiado complejo.

Puede ser completo, pero presentar una cantidad excesiva de información.

Puede tener imágenes de buena calidad, pero no contribuir realmente a la comprensión.

Puede ser atractivo visualmente, pero carecer de una finalidad pedagógica clara.

Por ello, validar significa preguntarse si aquello que hemos diseñado realmente cumple la función para la cual fue creado.

Esta reflexión fue especialmente importante en el desarrollo de mis prácticas de aprendizaje para Fisiología. Cada actividad fue diseñada buscando integrar objetivos, saberes, estrategias, materiales y evaluación. Sin embargo, la revisión por parte de los estudiantes permitió obtener una perspectiva diferente sobre estos elementos.

El estudiante se convierte así en un participante importante dentro del proceso de validación.

Esta idea representa un cambio significativo en la relación tradicional entre docente y estudiante. Generalmente el docente es quien diseña, aplica y finalmente determina si una actividad funcionó. La validación permite incorporar la voz de quienes realmente utilizaron el material.

Preguntar al estudiante si comprendió una consigna, si el lenguaje utilizado fue adecuado, si los recursos fueron accesibles o si la actividad resultó pertinente proporciona información que difícilmente puede obtenerse únicamente desde la perspectiva del docente.

En el proceso desarrollado se observó precisamente una adecuada comprensión de las consignas, un lenguaje apropiado para el nivel académico y accesibilidad de los recursos. Al mismo tiempo, la evaluación permitió identificar posibilidades de mejora en las prácticas.

Esta información fue valiosa porque me permitió comprender que validar no significa buscar únicamente errores.

También significa reconocer fortalezas.

Cuando un estudiante señala que una actividad fue clara, que una imagen ayudó a comprender o que una práctica facilitó la relación entre teoría y aplicación, esa información confirma que determinados elementos de la propuesta están funcionando.

La validación se convierte entonces en una forma de retroalimentación hacia el docente.

Esta idea también está relacionada con la humildad pedagógica.

Como docentes podemos pensar que conocemos perfectamente el contenido que enseñamos y que, por ello, sabemos cuál es la mejor manera de presentarlo. Sin embargo, conocer una materia no significa necesariamente conocer la experiencia que tendrá el estudiante al intentar aprenderla.

El estudiante puede encontrar dificultades que nosotros no habíamos previsto.

Puede interpretar una instrucción de una manera diferente.

Puede considerar innecesaria una actividad que nosotros pensábamos que era fundamental.

Puede encontrar especialmente útil un recurso que nosotros considerábamos secundario.

Escuchar estas percepciones permite mejorar.

En este sentido, la validación también representa una forma de diálogo.

No se trata de entregar el control de la enseñanza al estudiante, sino de reconocer que su experiencia constituye una fuente importante de información pedagógica.

Esta concepción tiene especial relevancia en la formación médica.

Los contenidos de Medicina son complejos y requieren materiales rigurosos. Pero la rigurosidad debe estar acompañada de claridad.

Un esquema fisiológico puede contener todos los elementos necesarios desde el punto de vista científico y, sin embargo, resultar difícil de interpretar para un estudiante de primer ciclo.

Una guía puede ser completa, pero si las instrucciones no son claras puede generar confusión.

Una actividad puede tener un excelente objetivo, pero si requiere demasiados pasos puede terminar desviando la atención del estudiante.

La validación permite detectar estas situaciones.

También me permitió comprender la importancia de considerar la diversidad del grupo.

No todos los estudiantes interpretan un recurso de la misma manera.

La diversidad existente dentro del aula obliga al docente a pensar en materiales que sean claros, accesibles y suficientemente flexibles para diferentes formas de aprendizaje.

Esto no significa que cada estudiante necesite un material completamente diferente.

Significa que debemos evitar diseñar recursos bajo la idea de que todos aprenderán exactamente de la misma manera.

La validación permite precisamente observar estas diferencias.

Un estudiante puede valorar especialmente una imagen.

Otro puede preferir una explicación escrita.

Otro puede necesitar una actividad práctica.

La combinación de diferentes recursos puede ampliar las posibilidades de comprensión.

Esta reflexión se relaciona directamente con la mediación pedagógica.

El material no es un fin en sí mismo.

Es un medio para acercar al estudiante al conocimiento.

Por ello, debe estar diseñado pensando en ese encuentro.

Esta idea aparece claramente en el análisis de las prácticas de aprendizaje en modalidad no presencial, donde se reconoce que los recursos digitales deben actuar como mediadores y no simplemente como soportes de información.

La validación también permitió revisar la relación entre material y evaluación.

Una actividad debe preparar al estudiante para aquello que posteriormente se espera que pueda demostrar.

Si el material promueve comprensión, pero la evaluación exige únicamente memorización, existe una falta de coherencia.

Si la práctica requiere análisis, pero la evaluación solamente pregunta definiciones, estamos desaprovechando el potencial de la actividad.

Por ello, la validación también debe considerar la coherencia global de la propuesta.

En las prácticas desarrolladas se procuró mantener una relación entre los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, los resultados de aprendizaje, las actividades y la evaluación.

Este aspecto representa para mí uno de los aprendizajes más importantes de este proceso.

Una buena actividad no puede analizarse de manera aislada.

Debe formar parte de una secuencia.

Debe responder a un objetivo.

Debe relacionarse con aquello que se quiere desarrollar.

Y debe permitir posteriormente valorar si el objetivo fue alcanzado.

La validación ayuda a comprobar que esta relación realmente existe.

Otro aspecto importante fue reconocer que la validación debe realizarse de manera periódica.

Un material que funcionó adecuadamente en determinado momento puede necesitar modificaciones posteriormente.

Los estudiantes cambian.

Los contenidos se actualizan.

Las tecnologías evolucionan.

Las necesidades educativas se transforman.

Por ello, no considero adecuado pensar que un material queda terminado para siempre después de ser validado una sola vez.

Debe existir una actitud de revisión permanente.

Esta idea también representa una transformación en mi práctica docente.

Anteriormente podía considerar que una presentación, una guía o una actividad estaba terminada cuando yo había quedado satisfecho con ella.

Actualmente considero que ese es solamente un primer paso.

Después de aplicarla, necesito observar qué ocurrió.

Necesito escuchar a los estudiantes.

Necesito revisar los resultados.

Y necesito estar dispuesto a modificarla.

Esta actitud convierte la docencia en un proceso dinámico.

La validación también puede ayudar a prevenir la sobrecarga cognitiva.

Cuando queremos proporcionar toda la información disponible, existe el riesgo de diseñar materiales excesivamente extensos. La intención puede ser buena, pero demasiada información puede dificultar la identificación de aquello que realmente es importante.

En Fisiología este riesgo es especialmente evidente.

La cantidad de información disponible en libros y artículos científicos es enorme. Sin embargo, el estudiante necesita una selección organizada que le permita construir progresivamente su conocimiento.

El docente debe decidir qué es fundamental, qué puede complementar y qué puede dejarse para una etapa posterior.

Esta selección constituye también una forma de mediación.

La validación permite comprobar si esta selección está funcionando.

Si los estudiantes manifiestan que un material es demasiado extenso o que resulta difícil identificar los conceptos principales, el docente puede reconsiderar su diseño.

No se trata de reducir el nivel académico.

Se trata de organizar mejor el conocimiento.

Otro aprendizaje importante fue comprender que la validación también tiene una dimensión ética.

Cuando un docente utiliza un material con estudiantes, tiene la responsabilidad de procurar que ese recurso sea adecuado para su propósito.

Un material confuso puede generar dificultades innecesarias.

Una instrucción ambigua puede producir errores que no corresponden realmente a una falta de conocimiento.

Una evaluación mal diseñada puede generar resultados que no reflejan el aprendizaje real.

Por ello, validar los materiales representa una forma de responsabilidad hacia los estudiantes.

Esta dimensión ética se conecta nuevamente con mi concepción de la docencia.

No quiero diseñar actividades simplemente para cumplir con una planificación.

Quiero que tengan sentido.

Quiero que ayuden a aprender.

Y para saber si realmente cumplen esa función necesito estar dispuesto a escuchar.

La validación también modificó mi relación con la crítica.

Como docente, recibir observaciones sobre una actividad puede generar inicialmente cierta resistencia. Después de todo, detrás de cada material existe tiempo, esfuerzo y conocimiento.

Sin embargo, aprendí que una observación no necesariamente constituye una crítica negativa.

Puede representar una oportunidad de mejora.

Un estudiante que señala que una consigna no fue clara no está cuestionando necesariamente mi conocimiento.

Está proporcionando información que puede ayudarme a mejorar la actividad.

Esta disposición a recibir retroalimentación es una competencia que quiero mantener dentro de mi práctica profesional.

El análisis realizado durante la Maestría también mostró que las prácticas de aprendizaje presentaban una organización metodológica clara, integración de saberes y utilización de recursos visuales y digitales. Al mismo tiempo, se identificó un riesgo de cierta repetición estructural y la posibilidad de enriquecer las actividades mediante una mayor problematización clínica y estrategias colaborativas.

Este resultado es especialmente valioso porque demuestra que la validación no solamente sirve para confirmar que algo funciona.

También permite descubrir aquello que todavía puede mejorar.

En este caso, la recomendación de incorporar más casos clínicos, preguntas abiertas, actividades colaborativas y escenarios fisiopatológicos representa una oportunidad concreta para continuar evolucionando.

Considero que esta es precisamente la actitud que debería caracterizar a la docencia universitaria.

No buscar una práctica perfecta e inmodificable, sino una práctica capaz de aprender de sí misma.

La validación me permitió comprender que cada actividad puede convertirse en una fuente de información para la siguiente.

Una práctica genera resultados.

Los resultados generan reflexión.

La reflexión genera cambios.

Y esos cambios permiten diseñar una nueva práctica.

Este proceso puede convertirse en un ciclo permanente de mejora.

En mi caso, esta experiencia tiene además una relación directa con la investigación educativa.

Cuando observo sistemáticamente una actividad, recojo información, identifico dificultades y planteo modificaciones, estoy desarrollando una actitud investigativa sobre mi propia práctica.

Esta conexión entre docencia e investigación será desarrollada posteriormente en el tercer capítulo.

Por ahora, considero suficiente reconocer que la validación representó una de las primeras experiencias en las que pude comprobar de manera concreta que escuchar a los estudiantes puede transformar la enseñanza.

Finalmente, la validación me permitió comprender que los materiales educativos deben ser concebidos como elementos vivos.

No son documentos terminados.

No son simples archivos.

No son únicamente diapositivas o guías.

Son herramientas que participan en una relación pedagógica y que, por lo tanto, deben ser revisadas, adaptadas y mejoradas.

En la formación médica esto adquiere una responsabilidad especial.

Los materiales que utilizamos contribuyen a formar la manera en que nuestros estudiantes comprenden la ciencia y posteriormente la aplican.

Por ello, quiero continuar desarrollando materiales claros, rigurosos, pertinentes y contextualizados.

Quiero que cada recurso tenga un propósito.

Quiero que pueda ser comprendido.

Quiero que genere participación.

Y quiero estar dispuesto a modificarlo cuando la experiencia demuestre que existe una mejor manera de hacerlo.

La validación, en definitiva, me enseñó que escuchar también es enseñar.

Y que un docente que está dispuesto a escuchar a sus estudiantes tiene mayores posibilidades de construir experiencias de aprendizaje que realmente respondan a sus necesidades.

1.14. Reflexión sobre la violencia en los espacios educativos

La reflexión sobre la violencia en los espacios educativos fue particularmente significativa para mí porque me permitió relacionar los contenidos de la Maestría con experiencias que forman parte de mi propia historia como estudiante y, al mismo tiempo, con la responsabilidad que tengo actualmente como docente universitario.

Durante la formación académica podemos llegar a considerar determinadas prácticas como normales simplemente porque las hemos observado durante muchos años. Algunas formas de trato autoritario, las burlas, los gritos, la descalificación pública o incluso determinadas formas de castigo pueden llegar a incorporarse dentro de una cultura educativa en la que se piensa que la presión es necesaria para conseguir mejores resultados.

Al revisar estas experiencias desde una perspectiva pedagógica diferente, comprendí que una cosa es mantener la exigencia y otra muy diferente utilizar la violencia como mecanismo de enseñanza.

La exigencia académica es necesaria.

La violencia no.

Esta diferencia parece evidente, pero en la práctica puede resultar difícil cuando determinadas formas de relación han sido normalizadas.

En mi propia experiencia como estudiante tuve contacto con docentes que dejaron una impresión positiva por su forma de enseñar, su paciencia y su disposición para acompañar. Pero también experimenté situaciones en las que el miedo, la descalificación o el trato injusto estuvieron presentes.

Estas experiencias tuvieron consecuencias sobre la manera en que vivía el aprendizaje.

Cuando un estudiante siente miedo de equivocarse, la prioridad deja de ser comprender y pasa a ser evitar el error.

Cuando existe temor a preguntar, las dudas permanecen.

Cuando el docente ridiculiza una respuesta equivocada, el estudiante puede preferir permanecer en silencio.

Cuando se utilizan comparaciones humillantes entre compañeros, se deteriora el ambiente del aula.

Estas situaciones pueden parecer pequeñas desde la perspectiva del docente, pero pueden tener un impacto importante sobre quien las recibe.

Esta reflexión me llevó a recordar que detrás de cada estudiante existe una persona.

Esta afirmación puede parecer sencilla, pero tiene profundas implicaciones para la docencia universitaria.

Como docentes de Medicina trabajamos con estudiantes que posteriormente tendrán bajo su responsabilidad la vida y el bienestar de otras personas. Por ello, la formación profesional no puede limitarse a los contenidos científicos.

También debemos enseñar mediante la manera en que nos relacionamos.

Si queremos médicos capaces de tratar a sus pacientes con dignidad, debemos procurar que su formación se desarrolle dentro de relaciones basadas en la dignidad.

Si queremos profesionales capaces de escuchar, debemos también aprender a escuchar a nuestros estudiantes.

Si queremos que respeten las diferencias de sus pacientes, debemos respetar las diferencias existentes dentro del aula.

La violencia educativa puede presentarse de muchas formas.

No necesariamente aparece como una agresión física.

También puede expresarse mediante palabras, gestos, amenazas, burlas, discriminación, indiferencia o abuso de autoridad.

Una palabra puede ser suficiente para afectar la confianza de un estudiante.

Una calificación utilizada como castigo puede generar miedo.

Una exposición pública de un error puede provocar que el estudiante deje de participar.

Por ello, considero que el docente debe desarrollar una conciencia permanente sobre el impacto de sus acciones.

Esto no significa que debemos evitar toda corrección.

Corregir es parte de enseñar.

La diferencia está en la manera de hacerlo.

Una corrección puede señalar claramente un error y explicar cómo mejorarlo.

También puede convertirse en una humillación.

En ambos casos se está señalando que existe un problema, pero las consecuencias educativas son completamente diferentes.

Actualmente intento que las correcciones que realizo tengan una finalidad formativa.

Cuando un estudiante responde incorrectamente, procuro identificar primero qué razonamiento lo llevó a esa respuesta.

Preguntar “¿por qué lo consideras así?” puede ser más útil que simplemente decir “está mal”.

A partir de su explicación puedo identificar dónde se produjo la dificultad y utilizarla para continuar el aprendizaje.

Esta forma de actuar permite que el error sea trabajado sin atacar a la persona.

La diferencia entre criticar una respuesta y descalificar al estudiante es fundamental.

La respuesta puede ser incorrecta.

El estudiante no debe ser convertido en “incorrecto”.

Esta distinción es una de las ideas que considero más importantes dentro de mi desarrollo como docente.

También considero fundamental evitar cualquier forma de favoritismo.

La experiencia universitaria me permitió observar situaciones en las que determinados estudiantes podían recibir un trato diferente debido a relaciones personales o características particulares.

Esto genera una percepción de injusticia y puede deteriorar la confianza dentro del grupo.

Por ello, considero que el docente debe establecer criterios claros y aplicarlos de manera coherente.

La autoridad docente debe sustentarse en la responsabilidad y en la preparación, no en el temor.

Un docente puede establecer límites.

Puede exigir puntualidad.

Puede exigir preparación.

Puede señalar incumplimientos.

Puede establecer consecuencias académicas.

Pero todo esto puede hacerse sin humillar.

Esta concepción también se relaciona con la evaluación.

Una evaluación no debería convertirse en una herramienta de amenaza.

El estudiante debe comprender que la evaluación busca valorar su aprendizaje y señalar aquello que necesita mejorar.

Esto no significa que las evaluaciones deban ser fáciles.

Una evaluación puede ser exigente y al mismo tiempo respetuosa.

Puede plantear preguntas complejas y requerir un alto nivel de razonamiento.

Lo importante es que el estudiante conozca los criterios y tenga claridad sobre lo que se espera de él.

La violencia también puede aparecer de manera indirecta cuando se genera una competencia excesiva entre estudiantes.

La competencia puede ser positiva en determinados contextos, pero cuando se convierte en una lógica permanente de comparación puede afectar la colaboración.

En Medicina, donde el trabajo en equipo es fundamental, considero especialmente importante promover una cultura de cooperación.

No quiero que mis estudiantes comprendan a sus compañeros como obstáculos frente a los cuales deben competir permanentemente.

Quiero que puedan reconocerlos también como personas con quienes pueden aprender.

El trabajo colaborativo puede contribuir a esta transformación.

Cuando un estudiante ayuda a otro a comprender un concepto, ambos pueden aprender.

El que explica debe organizar sus conocimientos para comunicarlos.

El que escucha puede encontrar una explicación diferente.

El conocimiento deja de funcionar como un recurso individual y se convierte en una construcción colectiva.

Esta experiencia también puede contribuir a prevenir determinadas formas de violencia.

Un grupo que aprende a respetar diferentes opiniones y formas de participación puede desarrollar mejores relaciones entre sus integrantes.

Sin embargo, esto requiere acompañamiento.

El docente debe establecer límites frente a comportamientos que afecten la dignidad de los demás.

La tolerancia no significa aceptar cualquier conducta.

Respetar la diversidad no significa permitir agresiones.

Una educación basada en el respeto necesita también normas claras.

Esta reflexión me permitió comprender que la prevención de la violencia forma parte de la responsabilidad docente.

No debemos esperar a que ocurra una situación grave para intervenir.

La construcción de un ambiente respetuoso comienza desde el primer día.

Comienza con la manera de recibir al estudiante.

Con la forma de establecer las reglas.

Con la manera de responder una pregunta.

Con la forma de corregir.

Con la manera de evaluar.

Y con la disposición para escuchar cuando alguien manifiesta una dificultad.

También considero importante reconocer que el docente puede encontrarse bajo presión.

La carga académica, las responsabilidades administrativas, la investigación y otras obligaciones pueden generar estrés.

Sin embargo, las dificultades laborales del docente no deberían convertirse en una justificación para maltratar a los estudiantes.

Esto requiere autocuidado y autorregulación.

El docente también debe aprender a reconocer cuándo está cansado, frustrado o irritado y evitar trasladar esas emociones hacia quienes están aprendiendo.

Esta reflexión vuelve a conectar con el trabajo consigo mismo.

La transformación de la educación no depende solamente de nuevas metodologías.

También depende de la transformación de las relaciones.

Como docente, debo preguntarme constantemente qué tipo de experiencia estoy generando.

¿Mis estudiantes sienten que pueden preguntar?

¿Pueden equivocarse?

¿Pueden expresar una opinión diferente?

¿Sienten que serán tratados con justicia?

¿Existe respeto dentro del grupo?

Estas preguntas deberían formar parte de la evaluación que hago sobre mi propia práctica.

También considero que esta reflexión tiene una importancia particular en Cuidados Paliativos.

En esta asignatura se aborda directamente la dignidad humana, el sufrimiento, la comunicación y el acompañamiento de personas que atraviesan situaciones de gran vulnerabilidad.

Sería contradictorio enseñar dignidad al paciente y, al mismo tiempo, permitir relaciones educativas basadas en la humillación.

La manera en que enseñamos estos temas también debe ser coherente con aquello que defendemos.

Si hablamos de empatía, debemos practicarla.

Si hablamos de respeto, debemos demostrarlo.

Si hablamos de escucha, debemos escuchar.

La educación universitaria puede convertirse así en un espacio donde los futuros profesionales no solamente aprendan conceptos sobre humanidad, sino donde experimenten relaciones humanas respetuosas.

Esta idea tiene una importancia especial para mi identidad docente.

Quiero que mis estudiantes recuerden que fueron exigidos académicamente, pero también que fueron respetados.

Quiero que puedan recordar que tuvieron que estudiar, prepararse y superar dificultades, pero que encontraron un docente dispuesto a escuchar y acompañar.

Quiero que comprendan que equivocarse no significa fracasar y que pedir ayuda no significa ser menos capaz.

Finalmente, esta reflexión me permitió comprender que prevenir la violencia educativa es una responsabilidad compartida.

La institución debe establecer políticas y mecanismos adecuados.

Los docentes deben asumir una responsabilidad ética sobre sus prácticas.

Los estudiantes también deben aprender a respetar a sus compañeros y docentes.

Pero el docente ocupa una posición de responsabilidad particular porque posee una autoridad que puede utilizarse para construir o para destruir.

La misma autoridad que puede generar miedo también puede generar seguridad.

La misma corrección que puede humillar puede enseñar.

La misma evaluación que puede castigar puede orientar.

La misma palabra que puede herir puede motivar.

Por eso, considero que enseñar es también una responsabilidad ética.

La Maestría me ha permitido mirar mi práctica docente con mayor conciencia y comprender que cada decisión pedagógica tiene consecuencias humanas.

Mi objetivo no es construir un aula sin exigencia.

Quiero construir un aula con exigencia, pero también con respeto.

No quiero eliminar el error.

Quiero convertirlo en una oportunidad de aprendizaje.

No quiero evitar la evaluación.

Quiero utilizarla como herramienta de crecimiento.

No quiero eliminar la autoridad docente.

Quiero ejercerla con responsabilidad.

Y, sobre todo, quiero que la formación médica contribuya a construir profesionales que comprendan que detrás de cada diagnóstico existe una persona que merece ser tratada con dignidad.

Esta reflexión constituye uno de los aprendizajes que considero más valiosos de este primer proceso de formación docente, porque me recuerda que la educación no se limita a lo que decimos que queremos enseñar. También enseña aquello que hacemos todos los días frente a nuestros estudiantes.

1.15. La construcción de prácticas de aprendizaje desde el saber, saber hacer y saber ser

Uno de los aprendizajes que considero más significativos dentro del proceso de la Maestría fue comprender que una práctica de aprendizaje no debe limitarse a indicar al estudiante qué contenido debe estudiar o qué actividad debe realizar. Una práctica adecuadamente construida necesita tener un propósito claro y debe permitir articular diferentes dimensiones de la formación.

En el desarrollo de las prácticas de Fisiología procuré trabajar desde tres dimensiones: el saber, el saber hacer y el saber ser. Esta estructura me permitió comprender que la formación médica necesita integrar conocimientos, habilidades y actitudes.

El saber corresponde a los conocimientos conceptuales que el estudiante necesita adquirir. En Fisiología esto puede incluir la comprensión de mecanismos, estructuras, funciones y relaciones entre diferentes sistemas del organismo.

Sin embargo, conocer un concepto no significa necesariamente saber aplicarlo.

Por esta razón aparece el saber hacer.

El estudiante necesita utilizar aquello que conoce para resolver problemas, interpretar situaciones, realizar actividades prácticas y relacionar los contenidos con diferentes escenarios.

Finalmente, el saber ser representa una dimensión que considero especialmente importante en la formación médica. Tiene relación con las actitudes, los valores, la responsabilidad, el respeto y la manera en que el futuro profesional se relacionará con otras personas.

Esta integración aparece de manera concreta en las prácticas desarrolladas en Fisiología. Por ejemplo, en una de las actividades se plantea el estudio de la organización del sistema nervioso, pero además de revisar los conceptos, se solicita al estudiante elaborar un glosario utilizando sus propias palabras y desarrollar un video explicativo.

Estas actividades permiten ir más allá de la memorización.

Cuando un estudiante debe explicar un concepto con sus propias palabras, necesita comprobar primero si realmente lo comprendió.

Cuando debe elaborar un video, necesita organizar la información, seleccionar aquello que considera fundamental y encontrar una manera clara de comunicarlo.

Por tanto, una actividad de aprendizaje puede desarrollar simultáneamente conocimiento y comunicación.

Esta experiencia también me permitió comprender la importancia de que los resultados de aprendizaje sean claros.

El resultado de aprendizaje debe expresar aquello que se espera que el estudiante pueda hacer al finalizar la práctica.

En el caso de la práctica relacionada con la membrana celular, por ejemplo, se establece como resultado que el estudiante comprenda la fisiología de la membrana celular y su interacción con las estructuras que la atraviesan.

Esta formulación permite orientar tanto la actividad como la evaluación.

El docente puede preguntarse si las actividades realmente permiten alcanzar ese resultado y posteriormente si el instrumento de evaluación permite comprobarlo.

Esta coherencia entre objetivos, actividades y evaluación se convirtió para mí en un criterio fundamental de planificación.

Una práctica no debería contener actividades simplemente porque resultan interesantes.

Cada actividad debe responder a una finalidad.

Si quiero desarrollar comprensión, debo plantear actividades que permitan comprender.

Si quiero desarrollar aplicación, debo generar oportunidades para aplicar.

Si quiero desarrollar comunicación, debo permitir que el estudiante comunique.

Si quiero desarrollar colaboración, debo generar espacios de trabajo con otros.

Esta forma de pensar modifica significativamente la planificación docente.

Antes podía comenzar preparando una presentación y posteriormente decidir qué actividad realizar.

Actualmente considero más adecuado comenzar preguntándome qué quiero que el estudiante logre.

Después puedo decidir qué experiencia de aprendizaje puede ayudarlo a alcanzar ese objetivo.

Finalmente, puedo establecer cómo comprobaré que lo consiguió.

Esta secuencia permite construir una mayor coherencia pedagógica.

También aprendí que las prácticas deben considerar diferentes momentos.

Una buena actividad necesita una entrada que permita acercar al estudiante al tema, un desarrollo que le permita trabajar sobre el contenido y un cierre que favorezca la síntesis y la reflexión.

La entrada resulta especialmente importante porque puede despertar interés.

Una imagen, una pregunta, un problema o una situación cotidiana puede convertirse en el punto de partida.

Durante el desarrollo, el estudiante necesita interactuar con el conocimiento.

Finalmente, el cierre permite organizar lo aprendido y relacionarlo con los objetivos iniciales.

Esta estructura puede parecer sencilla, pero ayuda a evitar actividades desorganizadas.

En la educación no presencial esta organización adquiere todavía mayor importancia porque el estudiante necesita instrucciones claras para avanzar de manera autónoma. En las prácticas desarrolladas se incorporaron precisamente objetivos explícitos, saberes diferenciados, estrategias de entrada, actividades significativas y evaluación formativa.

Esta experiencia me permitió reconocer que planificar no significa simplemente llenar un formato.

Planificar es anticipar una experiencia de aprendizaje.

El docente debe pensar qué encontrará el estudiante al comenzar, qué tendrá que hacer, qué dificultades puede enfrentar y cómo será acompañado.

Este cambio de perspectiva ha influido en mi manera de preparar las clases.

Actualmente intento evitar que la planificación sea únicamente una lista de contenidos.

Quiero que sea una propuesta de experiencias.

En Fisiología esto significa, cuando sea posible, combinar explicación, observación, práctica, análisis y reflexión.

El estudiante necesita conocer el contenido, pero también necesita utilizarlo.

Esta concepción se relaciona con el propósito de formar profesionales capaces de transferir sus conocimientos hacia situaciones reales.

Un médico no trabaja con preguntas idénticas a las de un examen.

Trabaja con situaciones complejas.

Necesita integrar información.

Necesita reconocer problemas.

Necesita formular hipótesis.

Necesita tomar decisiones.

Por ello, las experiencias universitarias deben contribuir progresivamente al desarrollo de estas capacidades.

Esta reflexión también me llevó a valorar más el aprendizaje basado en problemas y el análisis de situaciones.

Una situación clínica puede convertirse en una oportunidad para integrar diferentes conocimientos.

Por ejemplo, un problema relacionado con el funcionamiento cardiovascular puede requerir conocimientos de fisiología, anatomía y posteriormente relacionarse con manifestaciones clínicas.

Esta integración permite que el estudiante comprenda que los conocimientos no funcionan de manera aislada.

También favorece el pensamiento crítico.

El estudiante necesita analizar la información disponible y decidir qué conocimientos son relevantes para resolver la situación.

Este tipo de aprendizaje puede resultar más exigente que la memorización, pero considero que se aproxima más a las capacidades que posteriormente necesitará desarrollar en su ejercicio profesional.

La construcción de las prácticas también me permitió comprender que el docente debe encontrar un equilibrio entre orientación y autonomía.

Una actividad demasiado abierta puede generar desorientación.

Una actividad excesivamente dirigida puede limitar la capacidad del estudiante para tomar decisiones.

Por ello, considero importante establecer claramente el propósito y los criterios, pero permitir que el estudiante tenga cierto margen para desarrollar su propio proceso.

Esto también favorece la creatividad.

Por ejemplo, cuando se solicita elaborar un video, el estudiante puede decidir cómo organizar la información, qué recursos utilizar y de qué manera comunicarla.

El docente establece el objetivo, pero el estudiante participa en la construcción del producto final.

Esta posibilidad es especialmente valiosa porque permite reconocer diferentes formas de expresión.

No todos los estudiantes comunican de la misma manera.

Algunos se sienten cómodos escribiendo.

Otros explicando oralmente.

Otros utilizando imágenes.

Otros desarrollando materiales audiovisuales.

Ofrecer diferentes posibilidades puede favorecer la participación sin disminuir la exigencia académica.

Otro aspecto importante es que las prácticas deben estar contextualizadas.

Un estudiante de Medicina necesita comprender por qué un contenido es relevante para su futura profesión.

Cuando la práctica establece una relación entre el conocimiento y una situación profesional, el aprendizaje puede adquirir mayor sentido.

Esta relación es especialmente importante en Fisiología.

Los mecanismos fisiológicos constituyen la base para comprender posteriormente muchas alteraciones patológicas.

Por ello, mostrar su relación con la práctica clínica puede ayudar al estudiante a reconocer su importancia.

Esta reflexión también conecta con mi experiencia en Imagenología y Cuidados Paliativos.

Aunque las asignaturas son diferentes, todas requieren que el estudiante pueda relacionar conocimientos con situaciones humanas concretas.

En Imagenología, por ejemplo, una imagen no debería ser solamente reconocida como una estructura anatómica. Debe ser interpretada dentro de un contexto.

En Cuidados Paliativos, el conocimiento científico necesita integrarse con comunicación, ética y sensibilidad.

Estas experiencias refuerzan la idea de que la práctica de aprendizaje debe acercarse progresivamente a la realidad profesional.

Finalmente, la construcción de estas prácticas me permitió reconocer que el docente también aprende durante el proceso.

Cada actividad proporciona información.

Los resultados de los estudiantes muestran qué funcionó.

Las preguntas muestran qué generó dificultad.

La validación muestra cómo fue recibida la propuesta.

La evaluación muestra qué se logró.

Y la reflexión posterior permite decidir qué debe cambiar.

De esta manera, la planificación, la aplicación, la evaluación y la reflexión forman parte de un mismo ciclo.

Este ciclo representa para mí una de las mayores enseñanzas de la Maestría.

La práctica docente no debería ser estática.

Debe observarse, evaluarse y transformarse.

Las ocho prácticas desarrolladas en Fisiología permitieron precisamente materializar esta concepción y articular saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales mediante diferentes instrumentos y estrategias.

Hoy considero que una buena práctica de aprendizaje no es aquella que simplemente contiene muchos elementos.

Es aquella en la que cada elemento tiene sentido.

El objetivo tiene sentido.

La actividad tiene sentido.

El recurso tiene sentido.

La evaluación tiene sentido.

Y todo ello se encuentra relacionado.

Esta forma de comprender la planificación representa una transformación importante en mi práctica docente y constituye uno de los aprendizajes que deseo conservar y seguir desarrollando después de finalizar la Maestría.

1.16. Reflexión final del Texto Paralelo I

El recorrido realizado durante este primer Texto Paralelo significó para mí mucho más que la revisión de diferentes conceptos relacionados con la docencia universitaria. Representó una oportunidad para detenerme y observar mi propia práctica desde una perspectiva diferente. Como docente, muchas veces estamos concentrados en preparar clases, cumplir con contenidos, evaluar estudiantes y responder a las exigencias institucionales. En medio de estas responsabilidades, no siempre tenemos la posibilidad de preguntarnos por qué enseñamos de determinada manera, qué efecto tienen nuestras decisiones sobre los estudiantes y qué aspectos de nuestra práctica necesitamos transformar.

La Maestría me permitió realizar precisamente esta pausa.

Al revisar mi historia como estudiante y relacionarla con mi experiencia actual como docente, pude reconocer que muchas de las formas en que enseñamos tienen relación con aquello que hemos vivido. Los docentes que tuvimos durante nuestra formación pueden convertirse, consciente o inconscientemente, en modelos que posteriormente reproducimos.

En mi caso, algunas experiencias positivas me mostraron el valor de la paciencia, el conocimiento y el acompañamiento. Otras experiencias negativas me permitieron identificar comportamientos que no quiero repetir.

Esta revisión de mi propia historia fue importante porque me permitió comprender que la identidad docente no aparece de un momento a otro.

Se construye.

Se transforma.

Se cuestiona.

Y continúa desarrollándose con cada experiencia.

Uno de los principales cambios que me deja este primer recorrido es la comprensión de la mediación pedagógica.

Actualmente entiendo que enseñar no significa simplemente transmitir aquello que conozco. Significa construir caminos para que el estudiante pueda acercarse al conocimiento, comprenderlo, relacionarlo y utilizarlo.

Esta concepción ha modificado mi manera de mirar las clases.

Antes podía preguntarme principalmente si había logrado explicar todos los contenidos previstos.

Ahora considero más importante preguntarme si los estudiantes tuvieron oportunidades reales para comprenderlos.

Esta diferencia parece pequeña, pero representa un cambio profundo.

El centro de la reflexión deja de ser exclusivamente lo que hizo el docente y comienza a considerar lo que experimentó y construyó el estudiante.

También comprendí que la mediación puede realizarse mediante diferentes recursos.

La cultura, las imágenes, las historias, las experiencias prácticas, la tecnología y el diálogo pueden convertirse en herramientas pedagógicas.

Esto amplía considerablemente las posibilidades de enseñanza.

Como docente de Fisiología, durante mucho tiempo mi atención estuvo concentrada principalmente en el contenido científico. Actualmente considero que el conocimiento científico continúa siendo fundamental, pero debe ser acompañado de estrategias que permitan que ese conocimiento tenga sentido para el estudiante.

Una explicación fisiológica puede ser rigurosa y al mismo tiempo cercana.

Una actividad puede ser académicamente exigente y también dinámica.

Una evaluación puede ser compleja y al mismo tiempo formativa.

Una corrección puede ser firme sin convertirse en una humillación.

Esta búsqueda de equilibrio constituye uno de los principales desafíos que me llevo de este proceso.

La reflexión sobre las instancias de aprendizaje también modificó mi percepción del aula.

Comprendí que el docente no es la única fuente de conocimiento.

Los estudiantes aprenden de sus compañeros, de las prácticas, de los materiales, de la institución y de sus propias experiencias.

Esta concepción me permite valorar más el trabajo colaborativo y las actividades prácticas.

También me recuerda que mi función no consiste en controlar permanentemente el aprendizaje, sino en generar condiciones para que pueda desarrollarse.

La reflexión sobre la comunicación tuvo un impacto similar.

Comprendí que la manera de hablar, preguntar, escuchar y corregir forma parte de la enseñanza.

El lenguaje puede acercar o alejar.

Puede motivar o desanimar.

Puede generar confianza o miedo.

Por ello, considero que debo prestar mayor atención no solamente a aquello que digo, sino a la manera en que lo digo.

Esta reflexión tiene una importancia particular en Medicina.

La comunicación es una competencia profesional fundamental. Un médico necesita explicar, escuchar, preguntar y acompañar.

Por lo tanto, estas habilidades también deben comenzar a desarrollarse durante la formación universitaria.

La reflexión sobre la violencia educativa fue especialmente importante porque me permitió reconocer la responsabilidad ética que implica ejercer autoridad dentro de un aula.

La autoridad docente es necesaria.

Pero no necesita construirse mediante miedo.

Es posible establecer límites sin humillar.

Es posible exigir sin maltratar.

Es posible corregir sin descalificar.

Es posible evaluar sin utilizar la calificación como mecanismo de castigo.

Esta concepción representa una de las decisiones personales que quiero mantener dentro de mi práctica docente.

Quiero que mis estudiantes sean exigidos porque la profesión médica lo requiere, pero también quiero que sean tratados con respeto porque la Medicina también lo exige.

Esta relación entre exigencia y humanidad es fundamental para mí.

La inclusión fue otra dimensión que permitió ampliar esta reflexión.

Comprendí que cada estudiante llega al aula con una historia diferente y que las diferencias no deben convertirse automáticamente en obstáculos.

El docente necesita reconocer la diversidad y buscar diferentes caminos para acompañar el aprendizaje.

Esto no implica reducir los estándares académicos.

Implica ofrecer oportunidades reales para alcanzar esos estándares.

La evaluación, por su parte, dejó de ser para mí únicamente un mecanismo para asignar una nota.

Actualmente la entiendo como una herramienta de acompañamiento.

Una evaluación puede mostrar qué aprendió el estudiante, pero también puede mostrar qué necesita seguir aprendiendo.

La retroalimentación permite transformar el resultado en una nueva oportunidad.

El error puede convertirse en una fuente de aprendizaje.

La autoevaluación puede ayudar a desarrollar autonomía.

Y la coevaluación puede favorecer el pensamiento crítico y el aprendizaje entre pares.

Esta nueva mirada sobre la evaluación tiene consecuencias directas sobre mi práctica docente y representa uno de los cambios que quiero continuar desarrollando.

También aprendí que las prácticas de aprendizaje necesitan coherencia.

El objetivo, la actividad, los recursos y la evaluación deben estar relacionados.

No tiene sentido plantear una actividad orientada al análisis si posteriormente solamente evaluamos memorización.

No tiene sentido promover colaboración y evaluar únicamente el resultado individual sin considerar el proceso.

No tiene sentido pedir aplicación práctica y limitar posteriormente la evaluación a definiciones.

Esta coherencia constituye actualmente uno de los criterios que quiero utilizar al momento de planificar mis clases.

La validación de los materiales reforzó esta idea.

Aprendí que no basta con que un recurso sea correcto desde mi perspectiva.

También necesito conocer cómo lo recibe el estudiante.

Necesito escuchar sus observaciones.

Necesito analizar los resultados.

Y necesito estar dispuesto a modificar aquello que no funciona.

Esta disposición a mejorar probablemente sea uno de los aprendizajes más importantes que me deja el primer Texto Paralelo.

La docencia no puede considerarse una práctica terminada.

Siempre existe la posibilidad de mejorar.

Una clase puede perfeccionarse.

Una actividad puede modificarse.

Una evaluación puede replantearse.

Una explicación puede encontrar una mejor forma.

Y una relación pedagógica puede hacerse más humana.

Al finalizar este primer recorrido, considero que mi concepción de la docencia se ha ampliado.

Sigo creyendo que el dominio científico es indispensable.

Sigo creyendo que los estudiantes de Medicina deben ser evaluados rigurosamente.

Sigo creyendo que la responsabilidad profesional exige preparación y disciplina.

Pero ahora comprendo con mayor claridad que estos elementos deben estar acompañados de mediación, comunicación, inclusión, respeto, interacción y humanidad.

Esta conclusión tiene especial significado para mí porque mi motivación principal para enseñar no está relacionada únicamente con transmitir la ciencia que me apasiona.

También quiero contribuir a formar profesionales que comprendan la dimensión humana de la Medicina.

Quiero que los estudiantes aprendan a investigar, pero también a escuchar.

Quiero que aprendan a interpretar una imagen, pero también a comprender a la persona que está detrás de esa imagen.

Quiero que conozcan los mecanismos fisiológicos, pero también que comprendan que esos mecanismos pertenecen a un ser humano.

Quiero que aprendan sobre enfermedad, pero también sobre dignidad.

Esta concepción es especialmente evidente en Cuidados Paliativos, donde la ciencia y la humanidad necesariamente deben encontrarse.

Sin embargo, considero que estos principios deben atravesar toda la formación médica.

La dignidad no debería enseñarse solamente en una asignatura.

Debe estar presente en la manera en que nos relacionamos con los estudiantes, con los compañeros y posteriormente con los pacientes.

El primer Texto Paralelo me permitió comenzar a construir esta mirada.

No considero que el proceso esté terminado.

Por el contrario, siento que apenas comienza.

Las reflexiones desarrolladas aquí generan nuevas preguntas que continuarán apareciendo en los siguientes módulos: ¿cómo son los jóvenes que actualmente llegan a la Universidad?, ¿cómo se relacionan con la tecnología?, ¿qué esperan de sus docentes?, ¿cómo podemos comunicarnos con ellos?, ¿cómo podemos mantener su atención sin perder profundidad académica?, ¿qué significa realmente acompañarlos en su proceso de formación?

Estas preguntas serán fundamentales para continuar mi proceso de transformación como docente.

Por ahora, cierro este primer capítulo con una convicción que se ha fortalecido durante la Maestría: enseñar es mucho más que explicar.

Enseñar es acompañar.

Es escuchar.

Es preguntar.

Es generar experiencias.

Es evaluar.

Es corregir.

Es aprender.

Y también es reconocer que detrás de cada estudiante existe una persona que merece respeto y oportunidades para crecer.

Esta manera de comprender la docencia representa uno de los cambios más importantes que identifiqué en mí al finalizar este primer recorrido.

CAPÍTULO II

TEXTO PARALELO II: EL ESTUDIANTE COMO EJE DE LA ENSEÑANZA

El segundo Texto Paralelo representa una continuación del proceso de transformación iniciado durante el primer módulo, pero incorpora una mirada diferente y, para mí, particularmente importante: la necesidad de comprender al estudiante como protagonista del proceso educativo. Si en el primer recorrido mi reflexión estuvo centrada principalmente en la mediación pedagógica y en la manera en que el docente puede construir puentes hacia el conocimiento, en este segundo momento comencé a preguntarme con mayor profundidad quiénes son los estudiantes que se encuentran actualmente en nuestras aulas, qué características tienen, cómo se relacionan con la información, qué esperan de sus docentes y qué factores pueden favorecer o dificultar su aprendizaje.

Esta reflexión adquiere especial importancia desde mi experiencia como docente universitario de Medicina. A lo largo de aproximadamente cinco años de ejercicio docente he tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes de diferentes niveles y en distintas asignaturas. Actualmente, en la Facultad de Medicina de la Universidad del Azuay, comparto procesos de aprendizaje con estudiantes de primero, segundo, quinto y décimo ciclo, principalmente en las asignaturas de Fisiología I, Fisiología II, Imagenología y Cuidados Paliativos. Esta diversidad de niveles me ha permitido observar que los estudiantes no llegan al aula con las mismas necesidades ni con las mismas expectativas. Un estudiante que recién inicia su formación médica tiene preocupaciones, conocimientos y formas de relacionarse con la Universidad diferentes a las de quien se encuentra próximo a terminar su carrera.

Comprender estas diferencias es fundamental para la docencia.

Durante mucho tiempo, la planificación educativa podía realizarse pensando principalmente en los contenidos que debían ser transmitidos. Actualmente considero que esta perspectiva resulta insuficiente. El docente necesita preguntarse quién recibirá esos contenidos, qué conocimientos previos posee, cuál es su contexto, qué dificultades puede encontrar y qué estrategias pueden favorecer una participación más activa.

El estudiante no llega vacío al aula.

Llega con experiencias.

Llega con conocimientos.

Llega con ideas previas.

Llega con expectativas.

Llega también con preocupaciones, emociones, relaciones sociales y experiencias que pueden influir sobre su aprendizaje.

Reconocer esta realidad modifica la relación pedagógica.

El segundo Texto Paralelo permitió profundizar precisamente en esta dimensión. El documento parte de una reflexión sobre cómo percibimos a las y los jóvenes y plantea la necesidad de comprender sus características, sus contextos y las transformaciones sociales y culturales que atraviesan sus vidas.

Esta reflexión fue particularmente significativa porque los estudiantes universitarios actuales pertenecen a una generación que mantiene una relación muy estrecha con la tecnología. Las redes sociales, los teléfonos inteligentes, las plataformas digitales y el acceso permanente a información forman parte de su vida cotidiana. Esto plantea nuevos desafíos para la educación, pero también ofrece oportunidades que pueden ser aprovechadas pedagógicamente.

Como docente, esto me llevó a revisar algunas ideas que anteriormente tenía sobre la atención de los estudiantes. En ocasiones podemos interpretar la falta de participación o la distracción como falta de interés. Sin embargo, comprender el contexto de los jóvenes permite observar el problema desde otra perspectiva. La manera en que reciben información, se

comunican y mantienen su atención ha cambiado, y la educación universitaria necesita reconocer estas transformaciones sin perder su profundidad académica.

Esto no significa adaptar la Universidad completamente a las redes sociales ni convertir toda actividad educativa en entretenimiento. Significa comprender el contexto cultural del estudiante para encontrar formas pertinentes de establecer comunicación con él.

Esta diferencia es importante.

La educación no debería competir con el entretenimiento.

Debe ofrecer algo diferente.

Debe proporcionar profundidad, pensamiento crítico, capacidad de análisis y oportunidades para comprender aquello que no siempre puede encontrarse en una publicación breve de una red social.

Al mismo tiempo, la educación tampoco puede ignorar completamente las formas contemporáneas de comunicación. Si los estudiantes utilizan diariamente recursos audiovisuales, imágenes, videos y plataformas digitales, el docente puede utilizar algunos de estos recursos como medios de mediación, siempre que exista una intención pedagógica clara.

Esta reflexión fue profundizada mediante el análisis del discurso del espectáculo y de las redes sociales. El uso de TikTok, por ejemplo, permitió observar cómo los jóvenes reciben información mediante formatos breves, visuales, dinámicos y altamente atractivos. Esta realidad puede ser utilizada como punto de partida para reflexionar sobre la atención, la comunicación y la manera en que se construyen los mensajes en la actualidad.

Desde mi perspectiva como docente de Medicina, esta reflexión resulta especialmente interesante porque muchos contenidos médicos pueden encontrarse actualmente en redes sociales. Los estudiantes tienen acceso a explicaciones de médicos, estudiantes, divulgadores científicos y diferentes creadores de contenido. El problema es que no toda la información disponible posee la misma calidad científica.

Por esta razón, considero que el docente universitario tiene actualmente una responsabilidad adicional: enseñar a seleccionar, analizar y cuestionar la información.

El estudiante no necesita únicamente saber dónde encontrar información.

Necesita aprender a determinar si esa información es confiable.

Esta competencia resulta fundamental en Medicina, donde una información incorrecta puede tener consecuencias importantes.

El segundo Texto Paralelo también permitió profundizar en la comunicación y en el discurso educativo. Comprendí que el docente debe cuidar no solamente aquello que comunica, sino también la manera en que lo hace. La comunicación puede favorecer la participación y el aprendizaje, pero también puede generar distancia si se construye desde una posición excesivamente autoritaria o alejada de la realidad de los estudiantes.

Esta reflexión me llevó nuevamente a revisar mi propia práctica.

Considero que una de mis fortalezas como docente es la paciencia para escuchar y responder preguntas. Sin embargo, la Maestría me permitió comprender que escuchar no significa solamente responder cuando un estudiante pregunta. También significa generar espacios donde tenga la posibilidad de expresarse, conocer su percepción y reconocer que sus experiencias pueden aportar a la construcción de la clase.

Esta disposición a escuchar se relaciona con una idea que considero fundamental: el estudiante debe ser comprendido como sujeto y no solamente como receptor.

Esto no significa que el docente pierda su papel.

El docente continúa teniendo la responsabilidad de organizar el proceso, seleccionar contenidos, establecer objetivos, evaluar y garantizar el rigor académico. Pero esta responsabilidad puede ejercerse dentro de una relación más participativa.

El estudiante puede preguntar.

Puede proponer.

Puede investigar.

Puede discutir.

Puede equivocarse.

Puede construir.

Y puede también enseñar algo al propio docente.

Esta última posibilidad me parece particularmente importante.

La relación educativa no tiene por qué ser completamente unidireccional. Los estudiantes actuales poseen experiencias y conocimientos relacionados con tecnologías, redes sociales y nuevas formas de comunicación que pueden enriquecer el proceso educativo.

El docente no necesita saberlo todo sobre las nuevas generaciones.

Necesita estar dispuesto a conocerlas.

Esta disposición constituye uno de los principales aprendizajes que me deja este segundo Texto Paralelo.

También se profundizó la reflexión sobre la violencia en los espacios educativos. Después de haber abordado esta problemática durante el primer recorrido, pude observarla ahora desde la relación específica entre docentes y estudiantes. Comprendí que la construcción de una educación centrada en el estudiante requiere necesariamente una relación basada en el respeto.

No puede existir un verdadero protagonismo estudiantil en un aula donde el estudiante tiene miedo de hablar.

No puede existir aprendizaje activo cuando preguntar implica exponerse a una humillación.

No puede existir pensamiento crítico cuando solamente se acepta una respuesta porque proviene del docente.

La participación requiere seguridad.

Por ello, considero que uno de los principales compromisos de la docencia universitaria debe ser la construcción de espacios donde los estudiantes puedan participar y equivocarse sin temor.

Esta reflexión tiene una relación directa con mi experiencia en Medicina. En una carrera donde la presión académica puede ser elevada, el docente debe procurar que esa exigencia no se transforme en una forma de violencia.

La formación profesional debe ser rigurosa porque así lo exige la responsabilidad médica, pero esa rigurosidad debe estar acompañada de humanidad.

Este principio atraviesa todo mi trabajo docente.

Quiero que mis estudiantes aprendan mucho.

Quiero que se preparen.

Quiero que sean exigentes consigo mismos.

Pero también quiero que sepan que pueden acercarse a preguntar, que pueden reconocer una dificultad y que pueden equivocarse durante el proceso de aprendizaje.

El segundo Texto Paralelo también permitió reflexionar sobre la educación con sentido y sobre diferentes perspectivas contemporáneas del aprendizaje. Estas ideas me llevaron a comprender que la educación universitaria debe preparar a los estudiantes no solamente para responder a las exigencias actuales, sino también para desenvolverse en una realidad que continuará cambiando.

La ciencia cambia.

La tecnología cambia.

La sociedad cambia.

Las profesiones cambian.

Por ello, no podemos formar profesionales pensando únicamente en los conocimientos que serán necesarios hoy.

Debemos desarrollar capacidades para continuar aprendiendo.

Esta idea es especialmente importante en Medicina.

Un estudiante que memoriza una gran cantidad de información puede aprobar una asignatura, pero necesitará continuar aprendiendo durante toda su vida profesional. La ciencia médica se actualiza constantemente y aparecen nuevos conocimientos, tratamientos, tecnologías y evidencias.

Por esta razón, considero que uno de los objetivos fundamentales de la educación universitaria debe ser enseñar a aprender.

El estudiante debe desarrollar autonomía, pensamiento crítico y capacidad de investigación.

El docente debe acompañar ese proceso.

Esta concepción se conecta directamente con la investigación educativa desarrollada posteriormente en el tercer capítulo, porque observar al estudiante, identificar sus necesidades y formular preguntas sobre su experiencia también constituye una forma de investigar.

En definitiva, el segundo Texto Paralelo amplió la mirada que había comenzado a construir durante el primero. Ya no se trataba solamente de preguntarme cómo puedo mediar el conocimiento, sino también para quién estoy mediando, qué características tiene esa persona, qué necesita, cómo se comunica y qué tipo de profesional quiero contribuir a formar.

Este cambio puede resumirse en una transformación sencilla, pero profunda: pasar de pensar únicamente en la enseñanza a pensar en el aprendizaje.

No significa que el docente pierda importancia.

Significa que su importancia se redefine.

El docente deja de ser únicamente quien transmite conocimiento y se convierte también en quien diseña experiencias, acompaña procesos, genera preguntas, facilita encuentros y ayuda al estudiante a construir autonomía.

Esta perspectiva representa uno de los aprendizajes centrales de mi formación como docente y constituye el punto de partida para las prácticas que se desarrollan en este segundo Texto Paralelo.

2.1. Práctica N.º 1. ¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?

La primera práctica del segundo Texto Paralelo me llevó a realizar una reflexión que considero fundamental para cualquier docente universitario: preguntarme quiénes son realmente los jóvenes que se encuentran frente a mí en el aula. Esta pregunta, que inicialmente puede parecer sencilla, adquiere una importancia mucho mayor cuando comprendemos que enseñar implica establecer una relación con personas que tienen una historia, una manera particular de comprender el mundo y unas características propias de la época en la que viven.

Como docente de Medicina, mi contacto con los jóvenes universitarios es permanente. Actualmente trabajo con estudiantes de diferentes niveles de formación, desde quienes se encuentran iniciando la carrera hasta quienes están próximos a concluirla. Esta experiencia me ha permitido observar diferencias importantes entre los grupos, pero también reconocer características comunes que corresponden a las nuevas generaciones.

Una de las primeras reflexiones que surgió durante esta práctica fue la necesidad de evitar las generalizaciones. Es fácil hablar de “los jóvenes” como si todos fueran iguales, como si compartieran exactamente las mismas costumbres, intereses, preocupaciones y formas de aprender. Sin embargo, cada estudiante posee una historia particular. Algunos llegan a la Universidad con una gran motivación, mientras otros pueden encontrarse atravesando dificultades personales, familiares o económicas. Algunos tienen una gran facilidad para expresarse y participar, mientras otros necesitan más tiempo para adquirir confianza.

Por esta razón, considero que el docente necesita mirar al estudiante de manera individual, sin perder de vista que forma parte de una generación y de una sociedad determinadas.

Los jóvenes actuales han crecido en un contexto muy diferente al que vivimos quienes fuimos estudiantes años atrás. La tecnología ocupa un lugar central en sus vidas y el acceso a

la información es prácticamente inmediato. Un estudiante puede consultar desde su teléfono una definición, observar un procedimiento médico, acceder a una conferencia o encontrar una explicación diferente sobre un tema que acaba de ser abordado en clase.

Esta realidad modifica inevitablemente la relación entre el estudiante y el conocimiento.

El docente ya no constituye la única puerta de entrada a la información.

Esto no significa que haya perdido importancia. Por el contrario, considero que su función puede ser todavía más relevante, pero desde una perspectiva diferente. El estudiante necesita aprender a seleccionar, interpretar y cuestionar la información que encuentra.

En Medicina esta necesidad es particularmente evidente. Internet y las redes sociales contienen una cantidad enorme de información médica, pero no toda posee el mismo nivel de calidad científica. Existen contenidos elaborados por profesionales capacitados, pero también información simplificada, incompleta o directamente incorrecta.

Por ello, considero que actualmente enseñar Medicina también significa enseñar a valorar las fuentes.

El estudiante debe aprender a preguntarse quién proporciona la información, cuál es su evidencia, qué fuente la respalda y si puede ser utilizada de manera responsable.

Esta capacidad crítica resulta mucho más importante que memorizar una cantidad ilimitada de datos.

La práctica también me llevó a reflexionar sobre la percepción que los docentes tenemos de los jóvenes. En ocasiones podemos interpretar determinados comportamientos desde una mirada negativa. Podemos considerar que un estudiante que utiliza constantemente su teléfono está distraído o que quien consulta rápidamente una información en internet no está realmente aprendiendo.

Sin embargo, antes de emitir un juicio es necesario comprender el contexto.

El teléfono puede ser una fuente de distracción, pero también puede convertirse en una herramienta educativa.

Una búsqueda rápida puede representar una interrupción innecesaria, pero también puede surgir de una verdadera curiosidad.

Una pregunta que aparece después de consultar una fuente externa puede enriquecer la discusión.

Por ello, considero que el problema no está necesariamente en la tecnología, sino en la manera en que se utiliza.

Esta reflexión modificó mi forma de observar determinadas situaciones dentro del aula. Actualmente intento no asumir inmediatamente que el uso de un dispositivo representa falta de interés. Prefiero establecer condiciones claras sobre cuándo y para qué puede utilizarse.

De esta manera, el estudiante comprende que la tecnología tiene un propósito y no simplemente una función recreativa.

Otro aspecto importante de esta práctica fue reconocer que los jóvenes necesitan ser escuchados.

A veces los docentes hablamos de los estudiantes sin preguntarles directamente qué piensan. Podemos construir teorías sobre sus intereses, sus dificultades o sus expectativas basándonos únicamente en nuestras observaciones.

Sin embargo, escuchar directamente permite descubrir realidades diferentes.

En mi experiencia, cuando los estudiantes tienen la oportunidad de expresar cómo viven una actividad, una evaluación o una determinada metodología, aparecen elementos que pueden pasar desapercibidos para el docente.

Esta escucha no significa aceptar automáticamente todas las sugerencias.

El docente mantiene la responsabilidad académica y debe tomar decisiones de acuerdo con los objetivos de aprendizaje.

Pero escuchar permite tomar decisiones mejor fundamentadas.

También considero que los jóvenes necesitan encontrar sentido en aquello que estudian.

Esta necesidad es especialmente importante en los primeros ciclos de Medicina. Los estudiantes pueden encontrarse frente a contenidos que inicialmente parecen alejados de la práctica profesional. Una asignatura como Fisiología puede resultar compleja y extensa, y algunos estudiantes pueden preguntarse por qué necesitan estudiar determinados mecanismos con tanto detalle.

El docente tiene entonces la responsabilidad de ayudar a construir esa relación.

Cuando explicamos que un mecanismo fisiológico será necesario posteriormente para comprender una enfermedad, interpretar un signo clínico o entender el funcionamiento de un tratamiento, el contenido adquiere otra dimensión.

El estudiante comienza a comprender que aquello que estudia no es simplemente un requisito académico.

Tiene un propósito profesional.

Esta búsqueda de sentido también se relaciona con la motivación.

Considero que la motivación no puede depender únicamente de que una clase sea entretenida. Una clase puede ser dinámica y, sin embargo, carecer de profundidad. Lo importante es que el estudiante encuentre una razón para involucrarse.

En este sentido, considero que la motivación puede surgir de la curiosidad.

Una pregunta puede generar curiosidad.

Una situación clínica puede generar curiosidad.

Un fenómeno que aparentemente contradice lo esperado puede generar curiosidad.

El docente puede utilizar esa curiosidad como punto de partida para el aprendizaje.

Esta forma de aproximarse a los jóvenes también me llevó a reconsiderar el concepto de autoridad.

Los estudiantes necesitan docentes que tengan conocimiento, seguridad y capacidad para orientar. Sin embargo, esto no significa que la autoridad deba expresarse mediante distancia excesiva o autoritarismo.

Considero que los jóvenes responden mejor cuando perciben coherencia.

Si el docente exige puntualidad, debe ser puntual.

Si exige respeto, debe respetar.

Si exige preparación, debe preparar adecuadamente sus clases.

La autoridad se construye también mediante el ejemplo.

Este aspecto me parece fundamental en la formación médica porque los estudiantes observan constantemente a sus docentes. Aprenden de aquello que decimos, pero también de aquello que hacemos.

Si un docente trata con respeto a sus estudiantes, está ofreciendo un modelo de relación profesional.

Si escucha con paciencia, está demostrando una forma de comunicación.

Si reconoce un error, está mostrando que la formación profesional no elimina la posibilidad de equivocarse.

Esta dimensión del ejemplo me parece particularmente importante porque los estudiantes de Medicina posteriormente estarán en contacto con pacientes, familiares y otros profesionales.

La práctica también permitió reflexionar sobre las expectativas que los jóvenes tienen de la Universidad.

Considero que actualmente no basta con que una institución proporcione conocimientos. Los estudiantes esperan también espacios de participación, oportunidades de desarrollo, acceso a tecnología, posibilidades de investigación y una relación más cercana con sus docentes.

Esto no significa convertir la Universidad en un espacio de comodidad permanente.

La formación profesional necesita exigencia.

Pero la exigencia debe tener sentido y estar acompañada.

Un estudiante puede aceptar una actividad compleja cuando comprende su propósito y percibe que cuenta con las herramientas necesarias para realizarla.

Por el contrario, una exigencia que parece arbitraria puede generar frustración.

Esta diferencia me parece especialmente importante en Medicina, donde la carga académica puede ser considerable.

El docente debe ayudar al estudiante a desarrollar tolerancia frente a la dificultad sin convertir la dificultad en sufrimiento innecesario.

Otro aspecto que considero importante es reconocer que los jóvenes no son solamente estudiantes.

Son personas que atraviesan una etapa particular de su vida.

Algunos pueden estar enfrentando problemas familiares.

Otros pueden tener dificultades económicas.

Algunos pueden experimentar inseguridad sobre su futuro profesional.

Otros pueden encontrarse bajo una enorme presión por cumplir con las expectativas de sus familias.

El docente no necesita convertirse en psicólogo o resolver todos estos problemas, pero sí debe mantener una actitud humana.

A veces escuchar puede ser suficiente.

A veces una palabra de orientación puede tener un impacto importante.

Y en otras ocasiones será necesario reconocer que existe una situación que requiere la intervención de profesionales especializados.

Esta mirada humana resulta particularmente coherente con mi manera de entender la formación médica.

Si enseñamos a los estudiantes que el paciente debe ser comprendido en su contexto y no reducido a una enfermedad, debemos aplicar también este principio en nuestra relación con ellos.

No quiero conocer únicamente las calificaciones de mis estudiantes.

También me interesa comprender cómo están aprendiendo, qué dificultades encuentran y qué puedo hacer para acompañarlos mejor.

La práctica sobre la percepción de los jóvenes también permitió relacionar la educación con las transformaciones culturales.

Los estudiantes actuales tienen nuevas formas de relacionarse, comunicarse y construir identidad. Las redes sociales forman parte de estas transformaciones y representan un espacio donde los jóvenes no solamente consumen información, sino que también construyen y comparten contenidos.

Esto significa que la Universidad necesita comprender este fenómeno sin asumir automáticamente que todo lo relacionado con las redes sociales es negativo.

Las redes pueden utilizarse para entretenimiento, pero también para comunicación, divulgación científica y aprendizaje.

El desafío consiste en desarrollar un uso crítico.

En mi práctica docente considero que puede ser interesante utilizar algunos formatos propios de la comunicación digital como punto de partida para actividades académicas. Un video breve puede despertar interés por un tema. Una publicación puede ser analizada críticamente. Una información viral puede convertirse en una oportunidad para verificar evidencia científica.

De esta manera, el mundo cotidiano del estudiante puede convertirse en un recurso pedagógico.

Esta posibilidad representa para mí una de las ideas más interesantes de esta práctica.

No se trata de llevar toda la cultura digital al aula de manera automática.

Se trata de encontrar aquellos elementos que puedan convertirse en mediadores del aprendizaje.

Al finalizar esta práctica, considero que mi percepción de los jóvenes se modificó de manera importante.

Comprendí que no puedo enseñar adecuadamente si primero no intento comprender a quienes aprenden conmigo.

Comprendí también que las nuevas generaciones no necesariamente tienen menos interés por aprender, sino que se relacionan con el conocimiento de maneras diferentes.

La responsabilidad del docente consiste en encontrar formas de establecer puentes entre esas nuevas maneras de aprender y los objetivos académicos de la Universidad.

En mi caso, esta reflexión representa un desafío personal. Debo continuar aprendiendo sobre las nuevas formas de comunicación, conocer mejor las herramientas que utilizan mis estudiantes y, al mismo tiempo, mantener la profundidad y el rigor que exige la formación médica.

No quiero que la tecnología sustituya la enseñanza.

Quiero que pueda convertirse en una herramienta al servicio de ella.

No quiero que mis estudiantes aprendan únicamente a buscar información.

Quiero que aprendan a cuestionarla.

No quiero que simplemente consuman contenidos.

Quiero que sean capaces de construir conocimiento.

Y, sobre todo, no quiero que sean considerados únicamente como receptores de una formación profesional.

Quiero reconocerlos como personas que están construyendo su identidad, su pensamiento y su futuro.

Esta primera práctica del segundo Texto Paralelo representa, por tanto, un cambio importante en mi mirada. Comprender al estudiante como eje de la enseñanza no significa abandonar el papel del docente, sino redefinirlo. Significa reconocer que nuestra tarea no consiste únicamente en enseñar contenidos, sino en crear condiciones para que los jóvenes puedan aprender, participar, cuestionar, investigar y desarrollar progresivamente las capacidades que necesitarán para ejercer su profesión.

En la Medicina, esta responsabilidad adquiere una dimensión todavía mayor. Los estudiantes que hoy están frente a nosotros serán los profesionales que mañana estarán frente a los pacientes. La manera en que los acompañemos durante su formación puede influir no solamente en sus conocimientos, sino también en la manera en que comprenderán su responsabilidad profesional y humana.

Por ello, conocer a nuestros estudiantes no es un aspecto secundario de la docencia. Es una condición necesaria para poder enseñarles mejor.

2.2. Práctica N.º 2. Educación universitaria, juventud y mediación

La segunda práctica permitió profundizar la reflexión iniciada anteriormente sobre los jóvenes universitarios y su relación con la educación. Después de preguntarme quiénes son los estudiantes que llegan actualmente a nuestras aulas, el siguiente paso fue analizar cómo se establece la relación educativa con ellos y qué papel desempeña el docente dentro de este proceso. Esta reflexión me llevó a comprender que conocer las características de los jóvenes es solamente el punto de partida; el verdadero desafío consiste en transformar ese conocimiento en decisiones pedagógicas que favorezcan su aprendizaje.

En mi experiencia como docente de Medicina, he podido observar que los estudiantes llegan a la Universidad con diferentes niveles de preparación, experiencias y expectativas. Incluso dentro de un mismo curso existen diferencias importantes en la manera en que los estudiantes comprenden los contenidos, participan en las actividades y enfrentan las dificultades académicas. Estas diferencias pueden hacerse todavía más evidentes cuando se comparan estudiantes de primeros ciclos con aquellos que se encuentran en etapas avanzadas de la carrera.

Por esta razón, considero que no existe una única manera de enseñar que pueda responder de manera adecuada a todas las necesidades. El docente necesita desarrollar la capacidad de observar, escuchar y adaptar sus estrategias.

La mediación pedagógica adquiere nuevamente un papel fundamental.

Si en el primer Texto Paralelo comprendí la mediación como una forma de construir puentes entre el conocimiento y el estudiante, en este segundo momento comprendí que esos puentes deben partir también de la realidad del joven que aprende. No puedo diseñar una experiencia educativa sin considerar quién la recibirá.

Esto significa tomar en cuenta sus conocimientos previos, su contexto, sus intereses, sus formas de comunicación y también sus dificultades.

En ocasiones, los docentes podemos asumir que un estudiante de Medicina ya posee determinadas capacidades simplemente porque ha ingresado a la Universidad. Sin embargo, ingresar a una carrera no significa haber desarrollado automáticamente todas las habilidades necesarias para enfrentarla.

El estudiante necesita aprender también a estudiar.

Necesita aprender a organizar su tiempo.

Necesita aprender a seleccionar información.

Necesita aprender a trabajar en equipo.

Necesita aprender a argumentar.

Necesita aprender a manejar la frustración que puede aparecer frente a contenidos complejos.

Por ello, la docencia universitaria también tiene una función de acompañamiento.

En los primeros ciclos esto resulta particularmente importante. Un estudiante que recién inicia Medicina puede encontrarse con una cantidad de información muy superior a la que estaba acostumbrado a manejar durante la educación secundaria. La adaptación puede ser difícil y, en algunos casos, puede generar inseguridad.

Considero que el docente debe ser consciente de esta transición.

No se trata de reducir las exigencias, sino de acompañar progresivamente al estudiante para que pueda asumirlas.

Esta idea me llevó a revisar mi propia forma de enseñar Fisiología I.

Es una asignatura que puede representar un cambio importante para los estudiantes porque requiere comprender conceptos nuevos y desarrollar una forma de razonamiento diferente. Ya no basta con recordar información. Es necesario establecer relaciones entre estructuras, mecanismos y funciones.

Por ello, considero importante proporcionar una estructura que permita al estudiante avanzar progresivamente.

Primero necesita comprender los conceptos fundamentales.

Posteriormente debe relacionarlos.

Después puede aplicarlos.

Finalmente debe ser capaz de utilizarlos para interpretar situaciones más complejas.

Este proceso requiere mediación.

El docente puede acompañarlo mediante ejemplos, preguntas, actividades prácticas y retroalimentación.

También puede utilizar situaciones clínicas para mostrar la utilidad del conocimiento.

Esta última estrategia me parece especialmente importante porque los estudiantes suelen preguntarse cuál es la utilidad de determinados contenidos.

En una asignatura básica, es frecuente escuchar preguntas relacionadas con la aplicación profesional de aquello que se está estudiando.

Cuando puedo explicar que un mecanismo fisiológico será necesario posteriormente para comprender una enfermedad, interpretar una alteración o analizar una intervención terapéutica, el contenido adquiere un sentido diferente.

El estudiante comienza a comprender que la formación básica no está separada de la práctica clínica.

Esta conexión puede aumentar la motivación y favorecer una comprensión más profunda.

La mediación también implica reconocer los conocimientos previos.

Un estudiante no comienza desde cero.

Trae conocimientos adquiridos durante la educación secundaria, experiencias personales, información encontrada en internet y conceptos construidos informalmente.

Algunos de estos conocimientos pueden ser correctos.

Otros pueden ser incompletos.

Otros pueden ser erróneos.

El docente necesita identificarlos para poder construir sobre ellos.

Esto es especialmente importante en ciencias de la salud, donde determinadas ideas intuitivas pueden entrar en conflicto con la explicación científica.

En lugar de limitarse a proporcionar la respuesta correcta, considero más útil explorar primero qué piensa el estudiante y por qué.

Cuando conocemos su razonamiento, podemos construir una explicación que responda directamente a su dificultad.

Esta forma de enseñar también favorece el pensamiento crítico.

El estudiante aprende que no debe aceptar una explicación simplemente porque proviene de una autoridad. Debe comprenderla, analizarla y relacionarla con evidencia.

Esta capacidad será fundamental durante toda su formación médica.

Otro aspecto importante de esta práctica fue la reflexión sobre la relación entre juventud y autoridad.

Los estudiantes actuales pueden cuestionar con mayor facilidad las explicaciones que reciben. Tienen acceso inmediato a información alternativa y pueden comparar diferentes fuentes.

Desde una perspectiva tradicional, esto podría interpretarse como una pérdida de autoridad del docente.

Sin embargo, considero que puede representar una oportunidad.

La autoridad académica no debería depender de que el docente sea la única fuente de información.

Debe construirse a partir de su capacidad para orientar, analizar, argumentar y ayudar al estudiante a comprender.

Un docente puede reconocer que existen otras fuentes y, al mismo tiempo, enseñar al estudiante a evaluar su calidad.

Puede incluso utilizar una información encontrada por un estudiante como punto de partida para una discusión.

De esta manera, la autoridad se transforma en acompañamiento.

Esta concepción también requiere que el docente mantenga una formación permanente.

Si los estudiantes tienen acceso a nuevas formas de información, el profesor también debe actualizarse.

No podemos exigir pensamiento crítico a los estudiantes si nosotros mismos no estamos dispuestos a revisar nuestras propias ideas.

Esta actitud es especialmente importante en Medicina, donde los conocimientos cambian constantemente.

La mediación también tiene una dimensión relacionada con la confianza.

Un estudiante necesita sentir que puede acercarse al docente cuando tiene una dificultad.

Esta confianza no aparece automáticamente.

Se construye a través de pequeñas experiencias cotidianas.

Una respuesta respetuosa.
Una explicación adicional.
Una disposición para escuchar.
Una retroalimentación que no humille.
Una oportunidad para volver a intentarlo.
Todas estas acciones pueden contribuir a construir una relación pedagógica positiva.
Considero que esta relación es particularmente importante cuando se trabaja con contenidos difíciles.
Si el estudiante siente que será juzgado por no comprender algo inmediatamente, probablemente evitará expresar su dificultad.
Si sabe que puede preguntar, tendrá mayores posibilidades de recibir ayuda.
Por esta razón, la mediación también implica generar seguridad.
Esto se relaciona directamente con las reflexiones realizadas sobre la violencia en los espacios educativos. Una educación centrada en el estudiante no puede construirse mediante relaciones basadas en miedo.
El estudiante debe poder participar.
Debe poder equivocarse.
Debe poder preguntar.
Y debe poder expresar una opinión diferente sin temor a ser descalificado.
Esto no elimina la autoridad ni la exigencia.
Las mantiene dentro de un marco de respeto.
Otra dimensión importante fue la comunicación.
Los jóvenes actuales utilizan formas de comunicación diferentes a las que predominaban cuando nosotros éramos estudiantes. Los mensajes son más breves, la comunicación audiovisual tiene un papel mayor y las redes sociales han modificado la manera en que las personas comparten información.
El docente necesita comprender estas transformaciones.
Pero también debe evitar caer en la idea de que toda educación debe convertirse en una experiencia breve y entretenida.
La Universidad tiene una responsabilidad diferente.
Debe ayudar al estudiante a profundizar.
Debe enseñarle a leer textos extensos.
Debe enseñarle a analizar información compleja.
Debe enseñarle a sostener una argumentación.
Debe enseñarle a investigar.
El desafío está en utilizar formas contemporáneas de comunicación como puertas de entrada hacia aprendizajes más profundos.
Por ejemplo, un video breve puede despertar interés por un tema, pero posteriormente el estudiante debe ser capaz de analizar bibliografía científica y construir una comprensión rigurosa.
Una publicación en una red social puede generar una pregunta, pero la respuesta debe buscarse en fuentes confiables.
Una imagen llamativa puede despertar curiosidad, pero debe ser interpretada utilizando conocimientos científicos.
Esta integración me parece especialmente pertinente para la educación médica.
El estudiante puede comenzar con un recurso cercano a su realidad y posteriormente avanzar hacia niveles más complejos de conocimiento.
De esta manera, la cultura del estudiante no se convierte en un obstáculo para la educación académica.
Se convierte en un punto de partida.
Esta idea también se relaciona con la motivación.

Considero que un estudiante se involucra más fácilmente cuando puede encontrar una conexión entre lo que aprende y aquello que considera relevante.

En Medicina, esa conexión puede establecerse mediante situaciones clínicas.

Una pregunta sobre un paciente puede llevar a estudiar un mecanismo fisiológico.

Una imagen puede conducir al análisis de una estructura.

Un problema clínico puede integrar conocimientos de diferentes asignaturas.

Esto permite mostrar que el conocimiento universitario no está formado por compartimentos aislados.

La realidad profesional exige integración.

La mediación pedagógica debe contribuir a construir esa integración.

La segunda práctica también me permitió reconocer que el estudiante necesita progresivamente asumir responsabilidad sobre su aprendizaje.

El docente puede acompañar, pero no puede estudiar por el estudiante.

Puede explicar, pero no puede comprender en su lugar.

Puede orientar, pero no puede desarrollar por él todas las capacidades necesarias.

Por ello, la mediación debe conducir hacia la autonomía.

Esta autonomía debe construirse gradualmente.

En los primeros ciclos puede ser necesario proporcionar una estructura más detallada.

Posteriormente, los estudiantes pueden asumir mayores responsabilidades en la búsqueda de información, elaboración de productos y resolución de problemas.

Esta progresión me parece fundamental dentro de la formación médica.

Un profesional necesita ser capaz de aprender de manera independiente.

La Universidad debe preparar al estudiante para continuar aprendiendo después de graduarse.

Por eso, considero que una de las mejores formas de enseñar es conseguir que progresivamente el estudiante necesite menos al docente para resolver aquello que puede aprender por sí mismo.

Esto no significa que el docente deje de ser importante.

Significa que su función cambia.

Al principio puede proporcionar más orientación.

Posteriormente puede formular preguntas.

Finalmente puede acompañar al estudiante mientras desarrolla su propia capacidad de análisis.

Esta evolución constituye una de las metas que quiero alcanzar dentro de mi práctica docente.

Al finalizar esta segunda práctica, comprendo con mayor claridad que conocer a los jóvenes y comprender su contexto solamente tiene sentido si esa información se transforma en una mejor experiencia educativa.

El estudiante debe ser considerado como una persona activa dentro del proceso.

El docente debe continuar siendo responsable de la rigurosidad académica, pero necesita abrir espacios para la participación, la autonomía y la construcción de conocimiento.

En mi práctica como docente de Medicina, esto significa continuar buscando formas de conectar los contenidos científicos con situaciones significativas, utilizar diferentes recursos, escuchar a los estudiantes, favorecer el trabajo colaborativo y desarrollar evaluaciones que permitan demostrar comprensión y aplicación.

También significa mantener una actitud de aprendizaje permanente.

Las nuevas generaciones seguirán cambiando y, con ellas, cambiarán sus formas de comunicarse, aprender y relacionarse con el conocimiento.

Por ello, no quiero desarrollar una práctica docente rígida.

Quiero desarrollar una práctica capaz de adaptarse sin perder sus principios fundamentales.

La rigurosidad científica, la responsabilidad, el respeto, la humanidad y el compromiso con el aprendizaje deben permanecer, aunque las estrategias utilizadas para alcanzarlos puedan cambiar.

Esta práctica reforzó en mí una convicción que continuará presente durante el resto del Texto Paralelo II: el estudiante no debe ser considerado únicamente como alguien a quien debemos enseñar, sino como una persona con quien construimos una experiencia educativa.

Comprender esta diferencia transforma la relación pedagógica y también transforma al docente.

2.3. Práctica N.º 3. La universidad y su relación con los jóvenes

La tercera práctica me permitió ampliar la mirada sobre la relación existente entre la Universidad y los jóvenes que forman parte de ella. Después de reflexionar sobre quiénes son los estudiantes y sobre las características de las nuevas generaciones, comprendí que también es necesario analizar el espacio institucional en el que ocurre el proceso educativo. La Universidad no es solamente el lugar donde se desarrollan las clases. Es un espacio de encuentro, de construcción de conocimientos, de formación profesional y también de construcción de identidad.

Para un estudiante de Medicina, la Universidad representa una etapa particularmente importante. Durante varios años no solamente adquiere conocimientos científicos, sino que comienza a construir la identidad profesional que posteriormente llevará consigo. Aprende cómo relacionarse con sus compañeros, con sus docentes y, progresivamente, con los pacientes y otros profesionales de la salud. Por ello, considero que la experiencia universitaria tiene una influencia que va mucho más allá de las calificaciones obtenidas en cada asignatura.

Esta reflexión me llevó a pensar en la Universidad como una institución que educa también a través de su cultura. Los estudiantes aprenden de las normas, de las relaciones, de la manera en que se resuelven los problemas y de las oportunidades que se les ofrecen. Aprenden de lo que la institución dice, pero también de aquello que hace.

Si una Universidad habla de respeto, pero permite prácticas de humillación, existe una contradicción. Si promueve investigación, pero no genera espacios para que los estudiantes investiguen, el discurso pierde fuerza. Si habla de formación integral, pero solamente considera las calificaciones, la formación termina reduciéndose a una dimensión limitada.

Por esta razón, considero que la educación universitaria necesita coherencia entre su discurso y sus prácticas.

Esta reflexión también me llevó a valorar la historia de las instituciones universitarias. Conocer sus orígenes permite comprender que la Universidad actual es el resultado de un proceso histórico y social. Las instituciones cambian con el tiempo porque también cambian las necesidades de la sociedad y las formas de entender la educación.

Como docente, conocer la historia de la Universidad me permite comprender mejor el contexto en el que trabajo. La institución no apareció de manera aislada, sino que responde a una trayectoria y a determinados principios que han ido construyéndose a través del tiempo.

Para los estudiantes, conocer esta historia también puede contribuir a fortalecer el sentido de pertenencia. Cuando una persona comprende el origen de la institución de la que forma parte, puede desarrollar una relación diferente con ella. Ya no se trata únicamente del lugar donde debe asistir a clases, sino de una comunidad de la que forma parte durante una etapa importante de su vida.

Esta dimensión de pertenencia me parece especialmente importante en la formación médica. La identidad profesional comienza a construirse desde los primeros años y está influida por el entorno universitario.

Los estudiantes observan a sus docentes.

Observan cómo se relacionan con los pacientes.

Observan cómo hablan de la profesión.

Observan cómo enfrentan los problemas.

Observan también cómo se comportan frente a los errores.

Todo ello forma parte de su aprendizaje.

Por esta razón, considero que la Universidad debe procurar que la formación profesional esté acompañada de una formación humana. En Medicina, esta necesidad es particularmente evidente porque el ejercicio profesional implica relacionarse permanentemente con personas que pueden encontrarse en situaciones de vulnerabilidad.

La relación entre Universidad y sociedad también constituye un elemento importante.

La Universidad no debería estar aislada de los problemas de su entorno. La investigación, la docencia y la vinculación deben permitir que el conocimiento tenga una relación con las necesidades reales de la sociedad.

Esta idea tiene una relación directa con mi interés por la investigación. Considero que enseñar ciencia sin desarrollar curiosidad científica puede generar una formación incompleta. Los estudiantes necesitan comprender que el conocimiento que reciben no es definitivo, sino que se encuentra en permanente construcción.

La investigación permite mostrar precisamente este carácter dinámico del conocimiento.

Una pregunta puede convertirse en una investigación.

Una observación puede convertirse en una hipótesis.

Un problema puede convertirse en un proyecto.

Y un resultado puede generar nuevas preguntas.

Esta forma de comprender el conocimiento puede ayudar a que los estudiantes dejen de percibir la ciencia como un conjunto de verdades terminadas.

En Medicina, esta perspectiva es fundamental.

Lo que hoy consideramos adecuado puede modificarse con nuevas investigaciones.

Los tratamientos evolucionan.

Las tecnologías cambian.

La evidencia se actualiza.

Por ello, el estudiante necesita desarrollar una actitud de aprendizaje permanente.

La Universidad debe contribuir a construir esta actitud.

También considero importante que los estudiantes tengan oportunidades para participar en procesos de investigación desde etapas tempranas. No todos necesariamente desarrollarán una carrera científica, pero el contacto con la investigación puede ayudarles a desarrollar pensamiento crítico y capacidad para analizar evidencia.

Esta relación entre docencia e investigación es especialmente significativa para mí porque la investigación científica constituye una de las áreas que más me apasionan. Como docente, quiero transmitir a mis estudiantes no solamente los resultados de la ciencia, sino también la curiosidad que conduce a producir conocimiento.

Otra dimensión de esta práctica fue reflexionar sobre las expectativas que los jóvenes tienen respecto de la Universidad.

Los estudiantes esperan obtener una formación profesional sólida, pero también esperan sentirse escuchados, respetados y reconocidos.

Esta expectativa no debería considerarse una demanda excesiva.

La Universidad está formada por personas y, por tanto, las relaciones humanas tienen un papel importante.

Un estudiante puede olvidar una parte de una clase, pero probablemente recordará durante mucho tiempo la manera en que un docente lo trató cuando tuvo una dificultad.

Esta idea me lleva nuevamente a la importancia de la comunicación.

La Universidad puede tener excelentes contenidos y recursos, pero si la relación pedagógica se construye desde la distancia excesiva o el desprecio, el aprendizaje puede verse afectado.

Por ello, considero que el vínculo entre docentes y estudiantes debe estar basado en respeto mutuo.

Esto no significa eliminar las diferencias de responsabilidad.

El docente tiene una función diferente al estudiante.

Tiene mayor responsabilidad sobre la planificación, el acompañamiento y la evaluación.

Pero esta diferencia no justifica una relación autoritaria.

La autoridad debe permitir orientar y acompañar.

No dominar.

Esta reflexión también se relaciona con la violencia educativa analizada en prácticas anteriores. Una Universidad comprometida con la formación integral debe establecer mecanismos para prevenir situaciones de violencia y generar espacios donde los estudiantes puedan desarrollar su formación sin temor.

La prevención no debe aparecer solamente cuando ocurre un problema.

Debe formar parte de la cultura institucional.

Los estudiantes necesitan conocer cuáles son sus derechos, cuáles son sus responsabilidades y a dónde pueden acudir cuando enfrentan una situación que afecta su bienestar o dignidad.

Esta dimensión institucional complementa la responsabilidad individual del docente.

Un profesor puede desarrollar una relación respetuosa con sus estudiantes, pero la institución también debe proporcionar condiciones que permitan sostener esa cultura.

Otro aspecto importante es la diversidad.

La Universidad reúne personas provenientes de diferentes contextos, con diferentes experiencias y diferentes maneras de comprender el mundo. Esta diversidad puede enriquecer profundamente la experiencia educativa.

En Medicina, además, permite que los estudiantes comprendan que no existe una única realidad humana.

Los pacientes tendrán diferentes condiciones sociales, económicas y culturales.

Tendrán diferentes formas de comprender la enfermedad.

Tendrán diferentes expectativas respecto del sistema de salud.

Por ello, convivir con la diversidad durante la formación universitaria puede convertirse en una preparación para la práctica profesional.

La Universidad debe ser entonces un espacio donde las diferencias puedan ser reconocidas y respetadas.

Esta reflexión también me llevó a pensar en el papel de los docentes como mediadores entre la institución y los estudiantes.

El docente representa, en cierta medida, una parte visible de la Universidad.

La forma en que tratamos a los estudiantes influye sobre la manera en que ellos perciben a la institución.

Si un estudiante encuentra docentes comprometidos, preparados y dispuestos a acompañar, puede desarrollar una percepción positiva de su Universidad.

Por el contrario, experiencias negativas repetidas pueden afectar su sentido de pertenencia.

Esto demuestra nuevamente que la educación institucional también se construye desde las relaciones cotidianas.

Como docente, considero que tengo una responsabilidad en esta construcción.

Cada clase es también una representación de la Universidad.

Cada evaluación.

Cada conversación.

Cada práctica.

Cada retroalimentación.

Todo ello contribuye a construir la experiencia institucional del estudiante.

Esta idea me ha llevado a ser más consciente de que mi responsabilidad docente no termina cuando finaliza una clase.

También formo parte de una comunidad académica.

Tengo responsabilidades frente a mis estudiantes, frente a mis colegas y frente a la institución.

Esta pertenencia implica compromiso.

También implica disposición para mejorar.

La tercera práctica me permitió comprender, finalmente, que la relación entre Universidad y juventud debe construirse desde el diálogo.

La Universidad necesita conocer las transformaciones que atraviesan los jóvenes, pero también necesita mantener aquellos principios que forman parte de su responsabilidad académica.

No se trata de que la institución se adapte completamente a cada tendencia cultural.

Tampoco se trata de ignorar las transformaciones de la sociedad.

El desafío está en encontrar un equilibrio.

La Universidad debe conservar el rigor científico, la investigación y la formación profesional, pero al mismo tiempo debe encontrar nuevas maneras de comunicarse con los estudiantes y acompañarlos.

En mi práctica docente, esta reflexión se traduce en una responsabilidad concreta: continuar buscando formas de acercar la institución y el conocimiento a los estudiantes sin perder la profundidad académica.

Quiero que mis estudiantes comprendan que la Universidad no es solamente el lugar donde deben aprobar asignaturas.

Es el espacio donde comienzan a convertirse en profesionales.

Es el lugar donde pueden descubrir intereses.

Es el espacio donde pueden desarrollar pensamiento crítico.

Es también un lugar donde pueden aprender a relacionarse con otros.

Por ello, considero que una Universidad verdaderamente formativa debe preocuparse tanto por lo que los estudiantes saben como por lo que llegan a ser.

Esta reflexión adquiere especial importancia en Medicina. Formar un médico significa formar a una persona que posteriormente tendrá una enorme responsabilidad frente a otros seres humanos. La Universidad debe proporcionar los conocimientos científicos necesarios, pero también debe favorecer el desarrollo de valores, responsabilidad, sensibilidad y compromiso social.

Como docente, quiero contribuir a ese proceso desde mi espacio.

No puedo transformar por completo una institución desde una asignatura, pero sí puedo transformar la experiencia de los estudiantes que pasan por mis clases.

Puedo enseñar ciencia.

Puedo despertar curiosidad.

Puedo promover investigación.

Puedo escuchar.

Puedo exigir.

Puedo respetar.

Y puedo intentar que cada estudiante comprenda que su formación profesional tiene una dimensión humana que no puede separarse del conocimiento científico.

La relación entre Universidad y juventud, por tanto, no debería entenderse únicamente como una relación institucional entre una organización y sus estudiantes. Es una relación educativa y humana que puede contribuir a transformar tanto al estudiante como al docente.

La Universidad cambia cuando cambian las personas que la integran, y los jóvenes también pueden cambiar cuando encuentran una institución que les ofrece conocimiento, oportunidades, acompañamiento y espacios para participar.

Esta práctica me permitió comprender que formar parte de una Universidad implica también asumir la responsabilidad de contribuir a su cultura. Como docente, quiero que mi aporte se caracterice por el compromiso con la ciencia, pero también por el respeto hacia los estudiantes y por la convicción de que la educación universitaria puede y debe contribuir a formar profesionales competentes y, al mismo tiempo, seres humanos conscientes de su responsabilidad con los demás.

2.4. Práctica N.º 4. La relación pedagógica con los jóvenes universitarios

La reflexión desarrollada en esta práctica me permitió profundizar en un aspecto que considero fundamental dentro de mi experiencia como docente: la relación que se construye diariamente entre el profesor y sus estudiantes. Después de analizar las características de los jóvenes y la relación de estos con la Universidad, comprendí que la calidad de la experiencia educativa depende en gran medida de la manera en que se establece este vínculo. El conocimiento científico es indispensable, pero no llega al estudiante de manera aislada; necesita una relación pedagógica que permita que ese conocimiento sea comprendido, cuestionado y apropiado.

En mi experiencia docente he podido comprobar que no existe una relación pedagógica completamente idéntica entre diferentes grupos. Cada curso tiene una dinámica particular. Hay grupos que participan espontáneamente, otros que necesitan mayor motivación y otros en los que la interacción se desarrolla progresivamente conforme aumenta la confianza. Esta diversidad me ha enseñado que el docente necesita observar antes de decidir cómo intervenir.

La relación pedagógica no comienza únicamente cuando el profesor empieza a explicar un tema. Comienza desde la manera en que recibe a los estudiantes, desde el lenguaje que utiliza, desde la organización de la clase y desde las expectativas que establece.

Cuando un estudiante percibe que el docente está preparado y que existe una planificación, puede sentirse más seguro dentro del proceso. Pero también necesita percibir que existe una disposición para escucharlo y acompañarlo.

Esta combinación entre preparación y cercanía es algo que considero fundamental en mi práctica.

La cercanía, sin embargo, no debe confundirse con ausencia de límites. El docente continúa teniendo una responsabilidad diferente a la del estudiante y debe establecer normas que permitan desarrollar adecuadamente el proceso académico. Lo importante es que esas normas sean claras, coherentes y respetuosas.

Considero que los estudiantes aceptan mejor una exigencia cuando comprenden su propósito. En Medicina esto resulta especialmente importante porque muchas actividades requieren esfuerzo y dedicación. Estudiar Fisiología, por ejemplo, implica comprender una gran cantidad de mecanismos y relaciones. No siempre será posible convertir cada contenido en una actividad entretenida o sencilla. Existen momentos en los que será necesario estudiar, leer, memorizar determinados conceptos y dedicar tiempo al análisis.

El papel del docente consiste entonces en ayudar al estudiante a comprender por qué ese esfuerzo es necesario.

Una relación pedagógica adecuada no significa hacer que todo sea fácil.

Significa acompañar al estudiante frente a aquello que resulta difícil.

Esta diferencia ha tenido un impacto importante en mi manera de enseñar. Actualmente considero que una de mis responsabilidades es ayudar al estudiante a desarrollar tolerancia frente a la dificultad académica. La Universidad debe ser un espacio donde se aprenda a enfrentar problemas complejos y donde progresivamente se desarrolle autonomía.

El docente puede proporcionar herramientas, orientación y retroalimentación, pero el estudiante también debe asumir responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

Esta responsabilidad es particularmente importante en Medicina porque el aprendizaje no termina con la graduación. Un profesional de la salud deberá continuar actualizándose durante toda su vida.

Por ello, la relación pedagógica debería conducir progresivamente hacia la autonomía.

Durante los primeros ciclos puede ser necesario un acompañamiento más cercano. El estudiante necesita comprender cómo organizar su estudio, cómo utilizar bibliografía y cómo relacionar conceptos. A medida que avanza en la carrera, debería asumir mayores responsabilidades y desarrollar una mayor capacidad para buscar información y resolver problemas.

El docente acompaña esta transición.

No debería mantener al estudiante permanentemente dependiente de él.

Esta concepción también modifica la manera de entender las preguntas.

Una pregunta del estudiante no debería ser considerada únicamente como una interrupción de la clase. Puede ser una oportunidad para conocer cómo está pensando.

Cuando un estudiante pregunta algo, no solamente está solicitando información. En muchas ocasiones está mostrando una dificultad, una curiosidad o una conexión que ha realizado.

Por ello, considero importante escuchar antes de responder.

En ocasiones la mejor respuesta no es proporcionar inmediatamente la solución, sino devolver una pregunta que permita al estudiante continuar razonando.

Por ejemplo, si un estudiante plantea una duda sobre un mecanismo fisiológico, puedo preguntarle qué entiende hasta ese momento, qué elemento considera que está generando la dificultad o qué sucedería si modificamos una de las condiciones.

Este tipo de diálogo permite que el estudiante participe activamente en la construcción de la respuesta.

También considero que la relación pedagógica se fortalece cuando el docente reconoce que no posee todas las respuestas.

En la ciencia siempre existen preguntas abiertas y conocimientos que se encuentran en construcción. Admitir que no conocemos algo y comprometernos a buscar una respuesta no disminuye nuestra autoridad. Al contrario, demuestra honestidad intelectual y puede enseñar al estudiante que aprender es un proceso permanente.

Esta actitud es especialmente coherente con la formación científica que deseo promover.

La relación pedagógica también está estrechamente vinculada con la confianza.

Un estudiante necesita confiar en que el docente será justo en la evaluación, respetuoso en la comunicación y coherente en sus decisiones. Esa confianza no significa que el estudiante deba esperar siempre una respuesta favorable.

Puede confiar en un docente que le señala que su desempeño no es suficiente, siempre que esa observación se realice de manera respetuosa y acompañada de orientación.

Por ello, considero que la confianza no se construye evitando los problemas, sino enfrentándolos de manera adecuada.

Si un estudiante obtiene un resultado bajo, es necesario comunicarlo.

Pero también es importante ayudarlo a comprender qué ocurrió y qué puede hacer para mejorar.

La retroalimentación se convierte nuevamente en una herramienta fundamental.

Otro aspecto que considero importante es la escucha.

Escuchar al estudiante significa prestar atención no solamente a sus palabras, sino también a las dificultades que aparecen en su comportamiento académico. Una disminución repentina del rendimiento, una falta de participación o cambios importantes en la actitud pueden indicar que existe alguna dificultad.

El docente no siempre conocerá la causa y no corresponde asumir funciones que pertenecen a otros profesionales. Sin embargo, sí puede acercarse, preguntar y orientar cuando sea necesario.

Esta dimensión humana adquiere una importancia especial en la educación universitaria. Los estudiantes no dejan sus problemas personales fuera del aula cuando ingresan a clase.

Continúan siendo personas.

Por eso, considero que una docencia verdaderamente humana necesita reconocer esta realidad.

La relación pedagógica también puede verse afectada por la forma en que se utilizan las tecnologías.

Los estudiantes están acostumbrados a comunicarse mediante mensajes breves, plataformas digitales y redes sociales. El docente puede aprovechar estas herramientas para mantener comunicación académica, compartir recursos y facilitar determinados procesos.

Sin embargo, también es necesario establecer límites.

No toda comunicación necesita producirse inmediatamente ni todas las plataformas deben utilizarse para todo.

La comunicación pedagógica necesita organización para evitar confusiones y sobrecarga.

Esta reflexión me ha llevado a considerar que la tecnología debe facilitar la relación y no sustituirla.

Una plataforma puede permitir compartir un documento, pero no sustituye una conversación cuando el estudiante necesita orientación.

Un mensaje puede resolver una duda sencilla, pero una dificultad compleja puede requerir una explicación más amplia.

La relación pedagógica continúa dependiendo de la capacidad del docente para identificar qué tipo de acompañamiento necesita cada situación.

También considero fundamental el respeto por la diversidad de opiniones.

La Universidad debe ser un espacio donde los estudiantes puedan desarrollar pensamiento crítico. Esto implica que en determinadas situaciones pueden existir opiniones diferentes a las del docente.

El profesor no debería interpretar automáticamente una opinión diferente como una falta de respeto.

Por el contrario, puede utilizarla como oportunidad para desarrollar argumentación.

En Medicina, naturalmente, existen conocimientos científicos que no dependen de opiniones personales. No podemos presentar como equivalentes una evidencia científica y una afirmación sin fundamento. Sin embargo, sí podemos enseñar a discutir las evidencias, analizar argumentos y reconocer las limitaciones del conocimiento.

Esta diferencia entre opinión y evidencia es fundamental para la formación científica.

La relación pedagógica debe permitir precisamente este tipo de aprendizaje.

El estudiante debe aprender que cuestionar no significa necesariamente desafiar al docente.

Puede significar intentar comprender mejor.

También debe aprender que no toda información tiene el mismo valor y que una afirmación necesita respaldo cuando pretende presentarse como conocimiento científico.

En este sentido, el docente puede convertirse en un modelo de pensamiento crítico.

La relación pedagógica también implica reconocer el valor del humor y de la espontaneidad dentro de determinados momentos de la clase. Una clase excesivamente rígida puede generar distancia. Un comentario apropiado, una situación cotidiana o una anécdota pueden ayudar a crear un ambiente más cercano.

Sin embargo, el humor también necesita límites.

Nunca debería utilizarse para ridiculizar a un estudiante.
La diferencia entre reírse con los estudiantes y reírse de un estudiante es fundamental.
Esta reflexión se relaciona nuevamente con la prevención de la violencia educativa.
Una relación pedagógica positiva debe proteger la dignidad de quienes participan en ella.

El docente debe ser capaz de generar un ambiente relajado sin perder el respeto ni la seriedad académica.

Otro elemento importante es el reconocimiento.

Los estudiantes necesitan saber cuándo han realizado un buen trabajo.

Una retroalimentación positiva puede fortalecer la motivación, especialmente cuando se relaciona con un esfuerzo concreto.

No se trata de elogiar de manera indiscriminada.

Se trata de reconocer aquello que realmente merece ser reconocido.

Decirle a un estudiante que su explicación fue clara, que logró relacionar dos conceptos o que mostró una mejora respecto de una actividad anterior puede ayudarlo a identificar sus propios avances.

Este tipo de reconocimiento puede contribuir al desarrollo de una motivación más interna.

El estudiante comienza a reconocer que su esfuerzo produce resultados.

Esta relación entre esfuerzo y aprendizaje es especialmente importante en carreras exigentes como Medicina.

Finalmente, esta práctica me permitió comprender que la relación pedagógica es dinámica.

No permanece igual durante todo el semestre.

Al inicio existe una relación entre personas que todavía están conociéndose.

Posteriormente se construyen confianza, expectativas y formas de comunicación.

Con el tiempo, el docente puede conocer mejor las fortalezas y dificultades del grupo y adaptar sus estrategias.

Por ello, considero que una buena relación pedagógica necesita tiempo.

No puede construirse completamente mediante una sola actividad.

Se construye clase tras clase.

Cada interacción aporta algo.

Cada respuesta.

Cada pregunta.

Cada evaluación.

Cada retroalimentación.

Cada experiencia compartida.

Al finalizar esta reflexión, considero que la relación pedagógica es uno de los componentes centrales de mi identidad docente. La ciencia que enseño es importante, pero la manera en que establezco el vínculo con quienes aprenden conmigo también lo es.

Quiero mantener una relación basada en la exigencia académica, pero también en el respeto. Quiero que mis estudiantes sepan que espero mucho de ellos porque confío en sus capacidades, pero también que comprendan que pueden acercarse cuando necesiten orientación.

La formación médica exige profesionales competentes, pero también profesionales humanos. Desde mi lugar como docente, considero que puedo contribuir a ambas dimensiones mediante la forma en que enseño y, especialmente, mediante la forma en que me relaciono con mis estudiantes.

Esta práctica me reafirmó que la educación no ocurre únicamente cuando transmitimos información. Ocurre también en el vínculo que construimos con quienes aprenden. Y ese

vínculo puede convertirse en uno de los instrumentos pedagógicos más importantes que posee un docente.

2.5. Práctica N.º 5. Las redes sociales como espacio de comunicación y aprendizaje

La reflexión sobre las redes sociales fue particularmente interesante porque constituye uno de los elementos que más claramente diferencia el contexto actual de los estudiantes respecto de otras generaciones. Como docente universitario, observo diariamente que los jóvenes mantienen una relación permanente con dispositivos digitales y plataformas de comunicación. Las redes sociales forman parte de su vida cotidiana y representan espacios donde reciben información, construyen relaciones, expresan opiniones y comparten contenidos. Por esta razón, considero que la educación universitaria no puede ignorar esta realidad.

Sin embargo, tampoco considero adecuado asumir que todo lo relacionado con las redes sociales es necesariamente positivo o que simplemente debemos trasladar sus dinámicas al aula. El desafío educativo consiste en comprender cómo funcionan estos espacios y determinar de qué manera algunos de sus recursos pueden ser utilizados con sentido pedagógico, sin perder la profundidad y el rigor que requiere la formación universitaria.

Una de las primeras ideas que surgió durante esta reflexión fue que las redes sociales han transformado la manera en que los jóvenes reciben información. Actualmente es posible acceder en pocos segundos a una explicación, una noticia, una imagen, un video o una opinión sobre prácticamente cualquier tema. Esta facilidad de acceso tiene grandes ventajas, pero también genera un problema importante: la cantidad de información disponible no garantiza su calidad.

En Medicina esta situación adquiere una importancia especial. Los estudiantes pueden encontrar en redes sociales numerosos contenidos relacionados con enfermedades, tratamientos, procedimientos, anatomía, fisiología o investigación. Algunos son elaborados por profesionales con experiencia y respaldados por evidencia científica, mientras que otros pueden contener errores, simplificaciones excesivas o afirmaciones sin fundamento.

Por esta razón, considero que una de las competencias que debemos desarrollar en los estudiantes actuales es la capacidad de analizar críticamente la información que consumen.

El estudiante no debería aceptar una información simplemente porque tiene muchas visualizaciones, porque aparece acompañada de imágenes llamativas o porque quien la presenta utiliza un lenguaje convincente. Necesita preguntarse cuál es la fuente, qué evidencia existe y si la información puede ser contrastada.

Esta capacidad es fundamental para la formación médica porque el futuro profesional tendrá que enfrentarse constantemente a nueva información. No podrá depender únicamente de aquello que aprendió durante sus años universitarios. Necesitará actualizarse, revisar evidencia y distinguir entre información científica y opiniones.

En este sentido, las redes sociales pueden convertirse en un recurso para desarrollar pensamiento crítico.

Por ejemplo, una publicación que presenta una afirmación médica puede convertirse en el punto de partida de una actividad. El estudiante puede analizarla, identificar qué se afirma, buscar evidencia científica y determinar si la información es correcta, incompleta o falsa. De esta manera, una herramienta cotidiana puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje.

Esta estrategia me parece más interesante que simplemente prohibir el uso de redes sociales.

Prohibirlas no elimina su influencia.

Los estudiantes continuarán utilizándolas fuera del aula.

Por ello, considero más útil enseñarles a utilizarlas de manera responsable.

Esta reflexión también me permitió analizar el formato de los contenidos que consumen los jóvenes. Las redes sociales utilizan videos breves, imágenes, textos reducidos y mensajes

que buscan captar la atención rápidamente. Esto puede generar la impresión de que los estudiantes actuales solamente están interesados en contenidos cortos.

Sin embargo, considero que sería un error interpretar de esa manera la situación.

El hecho de que una persona consuma videos breves no significa que sea incapaz de mantener una atención prolongada. Puede significar que está acostumbrada a recibir estímulos rápidos y que la educación necesita encontrar estrategias para despertar su interés.

La Universidad tiene precisamente la responsabilidad de desarrollar capacidades que van más allá del consumo rápido de información.

El estudiante debe aprender a leer un artículo científico.

Debe aprender a interpretar una investigación.

Debe aprender a analizar una tabla.

Debe aprender a comprender un texto complejo.

Debe aprender a construir un argumento.

Estas habilidades requieren tiempo y concentración.

Por ello, considero que el desafío no consiste en convertir toda la educación en contenidos breves, sino en utilizar recursos atractivos como puertas de entrada hacia aprendizajes más profundos.

Una imagen puede despertar una pregunta.

Un video puede generar curiosidad.

Una publicación puede presentar un problema.

A partir de allí, el estudiante puede ser conducido hacia una investigación más rigurosa.

Esta estrategia puede resultar especialmente efectiva en Fisiología. Un fenómeno fisiológico presentado mediante una imagen o un video puede despertar interés y posteriormente conducir al estudio detallado de los mecanismos que lo explican.

De esta manera, el recurso digital funciona como mediador.

No sustituye al conocimiento científico.

Lo introduce.

Otro aspecto importante de las redes sociales es su capacidad para generar participación. Los jóvenes no solamente consumen información, también producen contenidos. Publican, comentan, responden, comparten y construyen comunidades.

Esta característica puede ser aprovechada en la educación.

En lugar de considerar al estudiante exclusivamente como consumidor de información, podemos proponer actividades en las que tenga que producir y comunicar conocimiento.

Por ejemplo, elaborar un video breve para explicar un concepto fisiológico puede obligarlo a organizar sus ideas y decidir cuáles son los elementos esenciales de aquello que quiere comunicar.

Esta actividad puede desarrollar simultáneamente comprensión, síntesis y comunicación.

Sin embargo, nuevamente es necesario establecer criterios.

No basta con que el video sea atractivo.

Debe ser científicamente correcto.

Debe utilizar un lenguaje adecuado.

Debe cumplir con el objetivo establecido.

Debe utilizar fuentes confiables.

Esto permite integrar creatividad y rigurosidad.

La comunicación científica también se convierte en una competencia importante.

El médico necesita ser capaz de explicar conceptos complejos de manera comprensible. Debe comunicarse con colegas, pero también con pacientes y familiares que no necesariamente poseen conocimientos médicos.

Por ello, aprender a comunicar ciencia puede ser una experiencia formativa muy valiosa.

Las redes sociales pueden convertirse en un espacio para desarrollar esta capacidad, siempre que exista una orientación docente adecuada.

También considero importante analizar el fenómeno de la inmediatez.

Los estudiantes están acostumbrados a obtener respuestas rápidamente. Cuando tienen una duda, pueden realizar una búsqueda y obtener múltiples resultados en pocos segundos.

Esto representa una ventaja, pero también puede generar la expectativa de que todo conocimiento debe estar disponible inmediatamente.

La Universidad necesita enseñar que comprender no es lo mismo que encontrar una respuesta.

Encontrar información puede tomar segundos.

Comprenderla puede requerir horas.

Analizarla puede requerir más tiempo.

Y producir conocimiento puede requerir años.

Esta diferencia me parece fundamental para la formación universitaria.

El docente puede aprovechar la facilidad de acceso a la información, pero debe enseñar al estudiante a ir más allá de ella.

La información debe convertirse en conocimiento mediante análisis, relación y reflexión.

Esta idea también se relaciona con la investigación.

Cuando un estudiante encuentra una información en redes sociales, puede utilizarla como punto de partida, pero debe aprender a verificarla mediante fuentes académicas. Esta transición entre información informal y evidencia científica puede convertirse en una experiencia de aprendizaje muy valiosa.

Como docente interesado en la investigación, considero que esta es una oportunidad que no deberíamos desaprovechar.

Los estudiantes tienen curiosidad.

Tienen acceso a información.

Tienen herramientas tecnológicas.

Nuestro papel puede ser ayudarles a transformar esa curiosidad en preguntas científicas.

Las redes sociales también pueden contribuir a fortalecer la comunicación entre docentes y estudiantes, aunque considero que es necesario establecer límites claros.

No toda comunicación debe ocurrir mediante redes sociales y tampoco considero conveniente que la relación docente-estudiante pierda sus límites profesionales.

Las herramientas digitales deben facilitar el proceso académico sin generar confusión respecto de los roles.

La comunicación necesita ser respetuosa, organizada y pertinente.

Esta reflexión vuelve a relacionarse con la idea de que la tecnología es una herramienta y no un objetivo.

No quiero utilizar una red social simplemente porque es popular entre los estudiantes.

Quiero utilizarla cuando exista una razón pedagógica.

Si una plataforma permite desarrollar una actividad de comunicación científica, puede ser útil.

Si solamente genera distracción, su utilización pierde sentido.

Esta forma de pensar me permite mantener una postura equilibrada frente a la tecnología.

No considero que debamos rechazar las nuevas herramientas.

Tampoco considero que debamos utilizarlas indiscriminadamente.

Debemos evaluarlas.

Debemos experimentar.

Debemos observar resultados.

Y debemos conservar aquellas estrategias que realmente aporten al aprendizaje.

Otro aspecto que me parece importante es la construcción de identidad en redes sociales.

Los jóvenes no solamente utilizan estas plataformas para recibir información. También construyen una imagen de sí mismos frente a los demás.

Esto puede influir sobre su autoestima, sus relaciones y su percepción del éxito.

La Universidad necesita ser consciente de esta realidad.

Los estudiantes pueden estar expuestos constantemente a comparaciones con otras personas, imágenes idealizadas y expectativas difíciles de alcanzar.

Por ello, la educación también debe contribuir al desarrollo de una mirada crítica sobre aquello que aparece en estos espacios.

Esta dimensión humana no debería ser ignorada.

El estudiante que está frente al docente no solamente está estudiando Medicina.

También está construyendo su identidad y enfrentando las exigencias propias de una etapa importante de su vida.

Como docente, no puedo resolver todas las dificultades que puedan aparecer, pero sí puedo procurar que el aula sea un espacio donde exista respeto, comunicación y acompañamiento.

La reflexión sobre redes sociales también me permitió reconocer que la atención del estudiante se ha convertido en un recurso especialmente valioso.

Los jóvenes están expuestos diariamente a una enorme cantidad de estímulos.

Por ello, una clase necesita tener una estructura que permita mantener el interés.

Esto no significa que cada minuto deba estar lleno de estímulos.

Significa que debemos evitar clases completamente pasivas cuando el objetivo requiere participación.

Una pregunta, una imagen, una situación clínica o una actividad pueden ayudar a recuperar la atención.

En este sentido, la experiencia de las redes sociales puede enseñarnos algo importante sobre comunicación: las personas prestan mayor atención cuando encuentran un motivo para hacerlo.

El docente necesita construir ese motivo desde el contenido académico.

En Fisiología, una pregunta clínica puede ser suficiente para despertar curiosidad.

¿Por qué un paciente presenta determinado síntoma?

¿Qué mecanismo fisiológico puede explicar esa respuesta?

¿Qué ocurriría si se altera determinada estructura?

Estas preguntas pueden convertirse en puertas de entrada hacia contenidos complejos.

Esta práctica también me llevó a reflexionar sobre el papel del docente como curador de información.

Actualmente no es realista pensar que el profesor puede transmitir todo el conocimiento que el estudiante necesitará.

La información es demasiado amplia.

El docente debe entonces ayudar a seleccionar.

Debe orientar hacia fuentes confiables.

Debe enseñar criterios para valorar información.

Y debe ayudar al estudiante a distinguir aquello que es esencial de aquello que es complementario.

Esta función me parece especialmente importante en Medicina.

El exceso de información puede ser tan problemático como la falta de ella.

Un estudiante que encuentra cientos de explicaciones diferentes puede terminar confundido si no tiene herramientas para determinar cuáles son confiables.

Por ello, la alfabetización científica y digital debe formar parte de la educación universitaria.

Al finalizar esta práctica, considero que mi percepción de las redes sociales cambió. Ya no las veo únicamente como una fuente potencial de distracción. Tampoco las considero automáticamente una herramienta educativa. Las entiendo como un fenómeno cultural que forma parte del contexto de nuestros estudiantes y que puede ser aprovechado pedagógicamente cuando existe una finalidad clara. Esta perspectiva me permite asumir una posición equilibrada. Debemos conocer el mundo digital de nuestros estudiantes, pero no debemos renunciar a la profundidad académica. Debemos aprovechar los recursos tecnológicos, pero sin permitir que sustituyan el razonamiento. Debemos enseñar a buscar información, pero también a cuestionarla. Debemos reconocer las nuevas formas de comunicación, pero continuar desarrollando la capacidad de leer, escribir y argumentar con profundidad. Como docente de Medicina, considero que esta última responsabilidad es fundamental. Nuestros estudiantes vivirán en un mundo cada vez más digital, pero seguirán teniendo que atender personas reales, escuchar historias, interpretar problemas complejos y tomar decisiones responsables. La tecnología puede ayudarles a encontrar información. La formación universitaria debe ayudarles a comprender qué hacer con ella. Por ello, esta práctica reforzó mi convicción de que la educación debe acompañar los cambios de la sociedad sin perder sus principios fundamentales. Las redes sociales pueden convertirse en una herramienta de mediación, comunicación e investigación, pero su verdadero valor dependerá de la intención pedagógica con la que sean utilizadas. La finalidad no debe ser enseñar a los estudiantes a utilizar más redes sociales. La finalidad debe ser ayudarlos a convertirse en profesionales capaces de desenvolverse críticamente dentro de una sociedad en la que la información está permanentemente presente. En última instancia, enseñar en la era digital significa enseñar a pensar en medio de una enorme cantidad de información. Y considero que esta es una de las responsabilidades más importantes que tenemos actualmente como docentes universitarios.

2.6. Práctica N.º 6. El aprendizaje desde la experiencia y el contexto del estudiante

Esta práctica me permitió profundizar en una idea que considero fundamental dentro de mi proceso de transformación como docente: el aprendizaje no ocurre de manera aislada del contexto en el que vive el estudiante. Cada persona llega al aula con conocimientos previos, experiencias, expectativas, preocupaciones y formas particulares de relacionarse con el mundo. Por esta razón, enseñar implica reconocer que aquello que ocurre dentro de la clase está permanentemente relacionado con aquello que sucede fuera de ella.

Como docente universitario, en ocasiones resulta fácil concentrarse exclusivamente en el contenido que debe ser desarrollado. En una asignatura como Fisiología existe una planificación académica que debe cumplirse y una cantidad importante de conocimientos que el estudiante necesita adquirir. Sin embargo, durante esta reflexión comprendí que cumplir con los contenidos no garantiza necesariamente que se haya producido aprendizaje.

El estudiante necesita encontrar una relación entre aquello que estudia y aquello que considera significativo.

Esta relación puede construirse mediante ejemplos, experiencias prácticas, situaciones clínicas o problemas relacionados con la realidad profesional. Cuando el conocimiento adquiere sentido, el estudiante puede involucrarse de una manera diferente en el proceso.

En mi experiencia con estudiantes de Medicina, esta relación con la práctica profesional resulta especialmente importante. Los estudiantes desean comprender por qué necesitan estudiar determinados mecanismos fisiológicos, estructuras o procesos. Cuando pueden

identificar la relación entre esos conocimientos y situaciones que posteriormente encontrarán en su ejercicio profesional, la asignatura adquiere una dimensión diferente.

Por esta razón, considero que el docente debe buscar permanentemente conexiones entre la teoría y la realidad.

En Fisiología, por ejemplo, estudiar el funcionamiento del sistema cardiovascular no debería quedarse únicamente en la descripción de mecanismos. Puede relacionarse con situaciones en las que una alteración de esos mecanismos produzca determinadas manifestaciones clínicas. De esta manera, el estudiante comienza a comprender que el conocimiento básico constituye una herramienta para interpretar posteriormente la enfermedad.

Esta forma de enseñanza permite que el estudiante deje de considerar los contenidos como elementos aislados.

También favorece la integración entre diferentes asignaturas.

Un conocimiento adquirido en Fisiología puede posteriormente ser utilizado en Patología, Farmacología, Medicina Interna o diferentes áreas clínicas. Mostrar estas conexiones puede ayudar a construir una visión más integrada de la carrera.

La experiencia también me permitió reconocer el valor de los conocimientos previos.

Antes de introducir un nuevo tema, es importante conocer qué entiende el estudiante sobre él. En ocasiones puede existir una idea previa que necesita ser modificada. En otras, puede existir un conocimiento que sirve como punto de partida.

Preguntar antes de explicar permite conocer ese punto de partida.

Además, permite que el estudiante sea consciente de aquello que ya conoce y de aquello que todavía necesita aprender.

Esta estrategia puede favorecer la participación porque el estudiante deja de ser únicamente receptor de información y comienza a construir una explicación desde sus propios conocimientos.

Considero que esto resulta especialmente importante en los jóvenes universitarios actuales, quienes tienen acceso a una gran cantidad de información antes de llegar al aula. Pueden haber visto un video, leído una publicación o escuchado una explicación sobre el tema que estamos por abordar.

El docente debe aprovechar esta situación.

No necesariamente debemos asumir que todo lo que el estudiante trae es correcto, pero tampoco debemos ignorarlo.

Podemos utilizarlo como punto de partida.

La pregunta “¿qué han escuchado sobre este tema?” puede abrir una conversación que posteriormente permita diferenciar información confiable de información incorrecta.

Esta estrategia también favorece el pensamiento crítico.

El estudiante aprende que sus conocimientos previos pueden ser revisados.

Aprende que una idea puede parecer correcta y posteriormente necesitar modificaciones.

Y aprende que el conocimiento científico se construye mediante evidencia.

Esta disposición a cuestionar las propias ideas es fundamental para un futuro profesional de la salud.

Otro aspecto importante de esta práctica fue comprender el valor de la experiencia.

Aprender haciendo permite que determinados conocimientos adquieran una dimensión que difícilmente puede alcanzarse mediante la lectura exclusiva.

Las actividades prácticas de Fisiología son un ejemplo claro.

Cuando el estudiante participa directamente en una experiencia relacionada con los sentidos, el movimiento, la respuesta fisiológica o cualquier otro fenómeno, puede establecer una conexión entre aquello que estudió y aquello que está observando.

La experiencia también genera preguntas.

Y las preguntas son fundamentales para el aprendizaje.

Un estudiante puede recordar una definición porque la estudió para un examen, pero una experiencia que le produjo curiosidad puede permanecer durante mucho más tiempo.

Por esta razón, considero que las prácticas deben procurar generar experiencias significativas.

No necesariamente tienen que ser complejas.

Lo importante es que permitan observar, analizar y relacionar.

Esta reflexión también modificó mi manera de comprender el error.

Cuando un estudiante participa en una actividad práctica, existe la posibilidad de que el resultado no sea el esperado. Esto puede convertirse en una oportunidad para analizar qué ocurrió.

En lugar de considerar inmediatamente que la actividad fracasó, podemos utilizar el resultado para formular preguntas.

¿Qué esperábamos encontrar?

¿Qué observamos?

¿Por qué existe una diferencia?

¿Qué variables pudieron influir?

Este tipo de razonamiento es muy cercano al pensamiento científico.

La ciencia no consiste únicamente en obtener el resultado esperado.

También consiste en analizar resultados inesperados y buscar explicaciones.

Por ello, considero que las actividades prácticas pueden ayudar a desarrollar una actitud investigativa.

Esta relación entre aprendizaje e investigación tiene un significado especial para mí porque la investigación científica constituye una de las áreas que más me apasionan. Como docente, considero que puedo transmitir a los estudiantes no solamente conocimientos científicos, sino también una actitud de curiosidad frente a los fenómenos.

Una buena pregunta puede ser el comienzo de un proceso de investigación.

Por esta razón, quiero continuar desarrollando actividades que no se limiten a proporcionar respuestas, sino que también generen preguntas.

La experiencia del estudiante también está relacionada con sus compañeros.

El aprendizaje entre pares puede ser una herramienta muy valiosa. Cuando los estudiantes trabajan juntos, tienen la posibilidad de explicar, escuchar, discutir y comparar diferentes formas de comprender un problema.

En ocasiones, una explicación realizada por un compañero puede ser comprendida de manera más sencilla porque utiliza un lenguaje cercano.

Esto no significa que el docente pierda importancia.

Al contrario, debe orientar el proceso para garantizar que las explicaciones sean correctas y que el trabajo colaborativo tenga una finalidad académica.

El docente continúa siendo responsable de garantizar el rigor científico.

Pero permite que los estudiantes también participen activamente en la construcción del conocimiento.

Esta forma de trabajo también ayuda a desarrollar habilidades profesionales.

Un médico necesita trabajar en equipo.

Necesita escuchar a otros profesionales.

Necesita comunicar sus ideas.

Necesita aceptar que puede existir una interpretación diferente.

Necesita argumentar cuando considera que una decisión debe ser tomada de determinada manera.

Estas habilidades pueden comenzar a desarrollarse desde las actividades universitarias.

Por ello, considero que el trabajo colaborativo no debe verse únicamente como una estrategia para hacer las clases más dinámicas.

También constituye una preparación para la práctica profesional.

La experiencia de aprendizaje está relacionada además con las emociones.
Un estudiante que siente interés, curiosidad o satisfacción puede relacionarse de manera diferente con el conocimiento que uno que experimenta únicamente miedo o presión.
Esto no significa que el proceso educativo deba eliminar toda dificultad.
La dificultad forma parte del aprendizaje.
Pero la dificultad puede ser acompañada.
El docente puede ayudar al estudiante a comprender que no entender algo inmediatamente no significa que no tenga capacidad para aprenderlo.
Esta idea es importante en Medicina, donde existen contenidos que pueden resultar inicialmente complejos.
El estudiante necesita desarrollar perseverancia.
Y el docente puede contribuir a construirla mediante una retroalimentación adecuada y mediante experiencias que permitan reconocer avances.
También considero importante que el estudiante pueda reconocer sus propios progresos.
A veces la atención se concentra tanto en aquello que falta aprender que se pierde de vista lo que ya se ha conseguido.
Mostrar al estudiante que ha mejorado puede fortalecer su confianza y motivación.
Esto no significa entregar reconocimientos sin fundamento.
Significa hacer visible el progreso.
Por ejemplo, un estudiante que inicialmente no podía explicar un mecanismo y posteriormente logra relacionarlo correctamente con una situación clínica ha desarrollado una capacidad que debe ser reconocida.
Este reconocimiento puede ayudarlo a asumir nuevos desafíos.
La práctica también me permitió reflexionar sobre el papel de la autonomía.
El estudiante necesita desarrollar la capacidad de tomar decisiones sobre su aprendizaje.
El docente puede orientar, pero no puede estar presente permanentemente.
En la Universidad, el estudiante debe aprender progresivamente a organizar su tiempo, seleccionar fuentes, establecer prioridades y buscar respuestas.
Esta autonomía es particularmente importante en Medicina porque el aprendizaje continuará durante toda la vida profesional.
Por ello, las actividades deberían permitir progresivamente que el estudiante tome decisiones.
Al inicio podemos proporcionar instrucciones más detalladas.
Posteriormente podemos permitir mayor libertad.
Este proceso puede contribuir a formar profesionales capaces de aprender de manera independiente.
Otro aspecto importante es que el contexto también incluye la realidad social y cultural de los estudiantes.
No todos viven las mismas circunstancias.
No todos tienen las mismas oportunidades.
No todos cuentan con los mismos recursos.
Por esta razón, el docente debe evitar asumir que todos pueden responder de la misma manera a una determinada exigencia.
Esta consideración no significa reducir las expectativas.
Significa reconocer que el acompañamiento puede necesitar adaptarse.
En determinados casos puede ser necesario ofrecer recursos adicionales, ampliar una explicación o proporcionar una alternativa para desarrollar una actividad.
La educación inclusiva requiere precisamente esta sensibilidad.
La experiencia de esta práctica reforzó en mí la importancia de mirar al estudiante como una persona integral.

No puedo conocer toda su realidad, pero sí puedo reconocer que existe.

No puedo solucionar todos sus problemas, pero puedo evitar agregar dificultades innecesarias.

No puedo garantizar que todos aprendan de la misma manera, pero puedo ofrecer diferentes oportunidades para acercarse al conocimiento.

Esta mirada transforma la relación pedagógica.

El estudiante deja de ser únicamente alguien que debe cumplir actividades y comienza a ser comprendido como una persona que se encuentra en proceso de formación.

Como docente, considero que esta responsabilidad es especialmente importante porque estoy participando en una etapa fundamental de la vida profesional de los estudiantes.

Durante los años universitarios no solamente adquieren conocimientos.

También desarrollan hábitos, actitudes y formas de relacionarse con los demás.

Por ello, la experiencia educativa puede influir sobre el profesional que llegarán a ser.

En Medicina esto tiene una dimensión ética muy importante.

Un estudiante que aprende a escuchar, trabajar en equipo, reconocer sus errores y respetar a los demás tendrá mayores posibilidades de trasladar estas actitudes hacia su ejercicio profesional.

Por el contrario, si durante su formación aprende que la humillación es una forma válida de corregir o que la autoridad justifica el maltrato, existe el riesgo de reproducir estas conductas posteriormente.

Por eso, considero que cada experiencia educativa tiene una dimensión formativa.

Incluso aquellas que parecen pequeñas.

Una práctica.

Una conversación.

Una evaluación.

Una pregunta.

Una corrección.

Todas pueden contribuir a formar al futuro profesional.

Al finalizar esta práctica, comprendí con mayor claridad que el aprendizaje debe relacionarse con la experiencia y el contexto del estudiante. No puedo pretender que todos aprendan simplemente porque yo expliqué correctamente un contenido.

Necesito crear oportunidades para que puedan relacionarlo con lo que ya conocen, aplicarlo, discutirlo, experimentarlo y encontrarle sentido.

Esta reflexión también me permite entender de mejor manera mi propia responsabilidad como docente.

No soy únicamente transmisor de información.

Soy diseñador de experiencias de aprendizaje.

Soy acompañante.

Soy orientador.

Y también soy alguien que continúa aprendiendo.

La práctica docente se vuelve entonces un proceso de construcción conjunta.

Yo apporto conocimiento y experiencia.

El estudiante aporta preguntas, experiencias y perspectivas.

Las actividades permiten que ambos elementos se encuentren.

Y la reflexión posterior permite determinar cómo mejorar.

Esta forma de comprender la enseñanza representa una evolución importante dentro de mi formación en la Maestría.

Cada vez considero más necesario que las clases tengan una conexión con la realidad, que los estudiantes puedan participar y que el conocimiento no aparezca como algo distante de sus futuras responsabilidades profesionales.

En definitiva, aprender significa mucho más que acumular información. Significa transformar esa información en conocimiento, relacionarla con la experiencia y desarrollar la capacidad de utilizarla de manera responsable.

Como docente de Medicina, mi objetivo es contribuir a que los estudiantes puedan realizar ese proceso, manteniendo siempre el equilibrio entre rigor científico, participación, autonomía y humanidad.

2.7. Práctica N.º 7. La comunicación y el discurso de los jóvenes

Esta práctica me permitió profundizar en una dimensión que considero especialmente importante dentro de mi experiencia como docente universitario: la manera en que los jóvenes se comunican y construyen sus discursos en la actualidad. Comprender sus formas de comunicación no significa simplemente conocer las herramientas tecnológicas que utilizan, sino acercarnos a la manera en que expresan sus ideas, construyen relaciones, reciben información y participan dentro de la sociedad. Para el docente universitario, esta comprensión resulta necesaria porque la comunicación constituye uno de los principales medios mediante los cuales se desarrolla la relación pedagógica.

Los jóvenes actuales viven en un entorno caracterizado por una comunicación rápida, visual y permanentemente conectada. Las redes sociales, los teléfonos inteligentes y las diferentes plataformas digitales han generado espacios en los que las personas pueden expresarse de manera inmediata y establecer contacto con otras personas independientemente de la distancia. Esta transformación ha cambiado las formas tradicionales de comunicación y también ha influido sobre la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento.

Como docente, considero que no sería adecuado interpretar estas transformaciones únicamente desde una perspectiva negativa. Es cierto que existen riesgos asociados con el exceso de información, la distracción, la superficialidad o la dificultad para mantener la atención durante períodos prolongados. Sin embargo, también existen posibilidades importantes relacionadas con la creatividad, la comunicación, la colaboración y el acceso al conocimiento.

El desafío consiste en comprender estas nuevas formas de comunicación sin perder de vista los objetivos de la educación universitaria.

Una de las características que más llama mi atención es la importancia que actualmente tienen las imágenes y los videos. Los estudiantes están acostumbrados a recibir una gran cantidad de información mediante recursos audiovisuales. Esto tiene implicaciones importantes para la enseñanza porque nos invita a reconsiderar la manera en que presentamos los contenidos.

En Medicina, las imágenes siempre han tenido un papel fundamental. Una radiografía, una tomografía, una imagen anatómica o un esquema fisiológico pueden proporcionar información que difícilmente podría transmitirse únicamente mediante palabras. Por esta razón, considero que la cultura visual de los jóvenes puede convertirse en una oportunidad pedagógica.

Sin embargo, utilizar imágenes no significa necesariamente simplificar el aprendizaje.

Una imagen puede convertirse en un recurso para desarrollar análisis.

Por ejemplo, en Imagenología no basta con mostrar una imagen y proporcionar inmediatamente el diagnóstico. Puede ser mucho más enriquecedor solicitar al estudiante que observe, describa, identifique estructuras, formule hipótesis y posteriormente contraste su interpretación con la evidencia disponible.

De esta manera, la imagen deja de ser solamente un recurso ilustrativo y se convierte en un objeto de análisis.

Esta misma lógica puede trasladarse a Fisiología.

Un esquema de una vía fisiológica puede ser utilizado para que el estudiante identifique relaciones, explique mecanismos y prediga qué ocurriría si determinada estructura dejara de funcionar adecuadamente.

La comunicación visual se convierte así en una forma de mediación.

También considero importante analizar el lenguaje utilizado por los jóvenes.

Las nuevas generaciones utilizan expresiones, códigos y formas de escritura que pueden resultar diferentes a las utilizadas por los docentes. En redes sociales, por ejemplo, la comunicación puede ser mucho más breve y acompañarse de imágenes, emojis, videos o diferentes recursos visuales.

Esto no significa que el estudiante sea incapaz de desarrollar un lenguaje académico.

Significa que convive con diferentes formas de comunicación.

La Universidad tiene la responsabilidad de ayudarlo a dominar el lenguaje científico y académico, pero puede hacerlo reconociendo también las formas de comunicación que forman parte de su vida cotidiana.

En este sentido, considero que el docente debe enseñar a transitar entre diferentes registros comunicativos.

Un estudiante puede comunicarse informalmente con sus compañeros y, al mismo tiempo, necesita aprender a escribir un informe científico, presentar un trabajo académico o explicar un procedimiento a un paciente.

Cada contexto requiere un lenguaje diferente.

La educación universitaria debe desarrollar esta capacidad de adaptación.

En Medicina, esta competencia es fundamental.

No podemos utilizar el mismo lenguaje cuando conversamos con un colega que cuando explicamos una enfermedad a un paciente.

El lenguaje científico es necesario para la comunicación profesional, pero también debemos ser capaces de traducir conceptos complejos a un lenguaje comprensible para personas que no poseen formación médica.

Por ello, aprender a comunicar constituye una parte esencial de la formación profesional.

Esta reflexión me llevó a pensar que las actividades universitarias deberían proporcionar más oportunidades para que los estudiantes expliquen y comuniquen.

No basta con que sepan responder correctamente una pregunta.

Necesitan ser capaces de explicar por qué una respuesta es correcta.

Necesitan defender una idea.

Necesitan presentar resultados.

Necesitan sintetizar información.

Necesitan hablar frente a otros.

Necesitan escuchar.

Estas habilidades pueden desarrollarse mediante actividades sencillas, pero requieren planificación y práctica.

Una exposición, por ejemplo, no debería utilizarse únicamente para comprobar si el estudiante estudió un tema. También puede convertirse en una experiencia para desarrollar comunicación científica.

El estudiante necesita organizar la información, seleccionar aquello que es relevante y encontrar una manera clara de presentarlo.

El docente puede posteriormente proporcionar retroalimentación sobre el contenido y también sobre la forma de comunicar.

Esta práctica puede contribuir a desarrollar seguridad.

Muchos estudiantes poseen conocimientos, pero tienen dificultades para expresarlos oralmente. La experiencia progresiva puede ayudarles a superar esta dificultad.

También considero importante que el docente modele una comunicación adecuada.

Los estudiantes observan cómo hablamos.

Observan cómo respondemos.

Observan cómo escuchamos.

Observan cómo manejamos una discrepancia.

Por ello, nuestra propia comunicación constituye una forma de enseñanza.

Si queremos estudiantes capaces de comunicarse con respeto, debemos ofrecer ese modelo.

Si queremos que argumenten sin agredir, debemos mostrarles que es posible discutir una idea sin descalificar a la persona.

Si queremos que sepan escuchar a los pacientes, debemos demostrar que escuchar es parte de una relación profesional.

Esta dimensión resulta especialmente importante en Cuidados Paliativos, donde la comunicación constituye una herramienta fundamental para acompañar al paciente y a su familia.

En este contexto, la comunicación no consiste simplemente en transmitir información.

También implica escuchar emociones, reconocer silencios, comprender necesidades y acompañar situaciones difíciles.

Por esta razón, considero que la formación médica debe desarrollar la comunicación desde una perspectiva humana y no solamente técnica.

La reflexión sobre el discurso también me llevó a pensar en la influencia que tienen los mensajes que los jóvenes reciben diariamente.

Las redes sociales presentan constantemente modelos de éxito, belleza, productividad, relaciones personales y estilos de vida. Estos discursos pueden influir sobre la percepción que los jóvenes construyen de sí mismos y de los demás.

La Universidad no puede controlar todo aquello que los estudiantes consumen, pero sí puede ayudarlos a desarrollar una mirada crítica.

Un estudiante universitario necesita aprender a preguntarse quién está detrás de un mensaje, qué intención tiene, qué información utiliza y qué intereses pueden existir detrás de determinado contenido.

Esta capacidad crítica es fundamental en la actualidad.

La comunicación digital puede presentar información de manera muy convincente, aunque carezca de evidencia.

Una afirmación puede repetirse miles de veces y continuar siendo incorrecta.

Una imagen puede generar una impresión fuerte sin representar necesariamente la realidad.

Un video puede utilizar un lenguaje científico para transmitir una conclusión que no está respaldada por investigaciones.

Por ello, la educación debe enseñar a cuestionar.

Esta responsabilidad adquiere una importancia todavía mayor en Medicina.

La desinformación médica puede tener consecuencias importantes. Los estudiantes necesitan aprender a reconocer señales de alerta y a contrastar la información con fuentes científicas.

Desde mi perspectiva como docente, considero que este puede convertirse en un objetivo transversal.

No solamente debemos enseñar contenidos.

También debemos enseñar a distinguir conocimiento de opinión.

La comunicación y el discurso también están relacionados con la identidad profesional.

Los estudiantes comienzan a construir su identidad como médicos desde los primeros años de la carrera. La manera en que hablan sobre los pacientes, las enfermedades y sus compañeros forma parte de esa construcción.

Por ello, considero importante prestar atención al lenguaje que utilizamos dentro de la formación médica.

No es lo mismo referirse a una persona como “el paciente de la cama cinco” que reconocer que estamos hablando de una persona que tiene una historia, una familia, temores y expectativas.

El lenguaje puede despersonalizar o humanizar.

Esta reflexión tiene una relación profunda con mi motivación para enseñar.

Desde el inicio de mi experiencia docente he considerado que la Medicina no puede reducirse al conocimiento científico. El profesional necesita también desarrollar humanidad y respeto.

Por ello, quiero que mis estudiantes aprendan a utilizar un lenguaje profesional, pero también humano.

La comunicación con los pacientes requiere precisión, pero también empatía.

Necesitamos explicar sin asustar innecesariamente.

Necesitamos informar sin generar confusión.

Necesitamos escuchar antes de responder.

Necesitamos reconocer cuándo una persona no ha comprendido.

Estas habilidades no aparecen automáticamente cuando un estudiante obtiene su título.

Necesitan ser desarrolladas durante la formación.

Otra reflexión importante fue reconocer que la comunicación es bidireccional.

Durante mucho tiempo la educación universitaria se estructuró alrededor de la idea de que el docente habla y el estudiante escucha. Actualmente considero que esta estructura puede ser insuficiente.

La comunicación pedagógica necesita interacción.

El estudiante debe tener oportunidades para expresarse y el docente debe estar dispuesto a escuchar.

Esto puede lograrse mediante preguntas, discusiones, actividades colaborativas, debates o presentaciones.

Cuando los estudiantes tienen que explicar un concepto, el docente puede conocer mejor la forma en que están pensando.

Esta información resulta muy valiosa para la enseñanza.

También puede permitir detectar errores conceptuales antes de una evaluación formal.

La comunicación, entonces, se convierte simultáneamente en una herramienta de enseñanza y evaluación.

Esta práctica también me llevó a reflexionar sobre el silencio.

En una clase, el silencio no necesariamente significa falta de interés.

Puede representar un momento de pensamiento.

En ocasiones los docentes hacemos una pregunta y esperamos inmediatamente una respuesta. Si nadie responde, podemos interpretar que los estudiantes no saben.

Sin embargo, quizás simplemente necesitan unos segundos para organizar sus ideas.

Aprender a tolerar esos silencios puede favorecer una participación más reflexiva.

Esto constituye también una forma de respeto hacia el ritmo de pensamiento del estudiante.

La comunicación efectiva requiere paciencia.

Esta idea tiene una relación directa con una de las características que considero parte de mi identidad docente: mi disposición para escuchar y resolver dudas.

La Maestría me ha permitido valorar esta característica no solamente como una cualidad personal, sino como una herramienta pedagógica.

Escuchar permite conocer.

Conocer permite adaptar.

Y adaptar permite acompañar mejor.

Por ello, quiero mantener esta disposición en mi práctica futura.

También considero que la comunicación debe estar acompañada de claridad.

Un docente puede dominar profundamente un tema y, sin embargo, tener dificultades para explicarlo.

Esto demuestra nuevamente que saber no significa necesariamente saber enseñar.

El conocimiento necesita ser mediado.
En ocasiones debemos utilizar ejemplos.
En otras, esquemas.
En otras, analogías.
También podemos utilizar preguntas o situaciones problemáticas.
La elección depende del objetivo y de las características del grupo.
Esta capacidad de transformar un conocimiento complejo en una experiencia comprensible constituye una de las competencias que más deseo continuar desarrollando.
Al finalizar esta práctica, considero que comprendí mejor la importancia de acercarme a las formas de comunicación de los jóvenes sin intentar imitarlas de manera superficial.
No necesito hablar exactamente como ellos.
Necesito comprender cómo se comunican para encontrar puntos de encuentro.
Mi papel como docente no es convertirme en creador de contenido para redes sociales, aunque puedo utilizar algunos de esos formatos cuando resulten pertinentes.
Mi responsabilidad es formar profesionales capaces de comunicarse adecuadamente en diferentes contextos.
La cultura digital puede ofrecer herramientas.
La Universidad debe proporcionar profundidad.
La combinación de ambas puede generar experiencias educativas significativas.
Esta práctica reforzó en mí una convicción importante: la comunicación no es un elemento secundario dentro de la educación.
Es el medio mediante el cual se construye gran parte de la relación pedagógica.
El conocimiento necesita ser comunicado.
Las preguntas necesitan ser escuchadas.
Los errores necesitan ser explicados.
Las experiencias necesitan ser compartidas.
Y los aprendizajes necesitan poder expresarse.
Como docente de Medicina, considero que enseñar a comunicar es también enseñar a cuidar.
Un médico que sabe mucho pero no puede comunicarse adecuadamente puede tener dificultades para establecer una relación terapéutica.
Un profesional que conoce un diagnóstico pero no sabe explicarlo puede generar miedo o confusión.
Un médico que no sabe escuchar puede pasar por alto información importante.
Por ello, la comunicación debe ocupar un lugar central en la formación.
La reflexión desarrollada en esta práctica me permitió comprender que los jóvenes tienen nuevas formas de comunicarse, pero que las necesidades humanas fundamentales permanecen. Necesitan ser escuchados, comprendidos, respetados y acompañados.
Las herramientas pueden cambiar.
Los formatos pueden cambiar.
Las plataformas pueden cambiar.
Pero la relación humana continúa siendo esencial.
Esta es precisamente la perspectiva que quiero conservar en mi práctica docente: utilizar las nuevas posibilidades de comunicación sin perder la dimensión humana de la educación.

2.8. Práctica N.º 8. La educación como espacio para el diálogo, la participación y la construcción de sentido

Esta práctica permitió integrar varias de las reflexiones desarrolladas a lo largo del segundo Texto Paralelo y, especialmente, comprender que la educación universitaria adquiere mayor sentido cuando existe una verdadera participación de quienes forman parte del proceso.

Después de analizar las características de los jóvenes, su relación con la Universidad, las nuevas formas de comunicación y la influencia de las redes sociales, considero que todos estos elementos convergen en una necesidad fundamental: construir espacios educativos en los que el estudiante pueda sentirse parte del proceso y no únicamente receptor de contenidos.

En mi experiencia como docente, he podido comprobar que una clase cambia completamente cuando los estudiantes participan. No es lo mismo desarrollar una explicación durante un período prolongado y esperar que los estudiantes simplemente escuchen, que generar preguntas, plantear situaciones, solicitar opiniones y permitir que ellos mismos intenten construir respuestas. La participación transforma la dinámica del aula y también proporciona al docente información sobre aquello que los estudiantes están comprendiendo.

Cuando un estudiante participa, puedo conocer cómo está razonando.

Puedo identificar sus conocimientos previos.

Puedo reconocer sus dificultades.

Puedo descubrir conexiones que quizás no había considerado.

Por esta razón, actualmente considero que la participación no debe entenderse solamente como una estrategia para hacer una clase más dinámica. También constituye una herramienta para conocer el aprendizaje.

Esta idea tiene especial importancia en Fisiología. Los contenidos de esta asignatura requieren comprender relaciones y mecanismos, por lo que la participación puede permitir que los estudiantes hagan explícito su razonamiento. Una pregunta adecuadamente planteada puede revelar mucho más que una respuesta memorística.

Por ejemplo, ante una determinada alteración fisiológica, no solamente interesa conocer cuál es la respuesta correcta. También resulta importante saber cómo llegó el estudiante a esa conclusión. El razonamiento permite identificar si realmente comprendió el mecanismo o si simplemente recordó una información.

Esta manera de trabajar modifica también mi concepción del error.

Anteriormente podía pensar que una respuesta incorrecta demostraba que el estudiante no había aprendido adecuadamente. Actualmente considero que el error puede proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje. Si el estudiante explica por qué respondió de determinada manera, el docente puede identificar dónde se produjo la dificultad.

Esto permite intervenir de manera más precisa.

La corrección deja de ser únicamente una afirmación de que algo está mal y se convierte en una oportunidad para reconstruir el razonamiento.

Esta concepción se relaciona directamente con la educación como espacio de diálogo. Dialogar no significa que el docente renuncie a su conocimiento o que todas las respuestas tengan el mismo valor. Significa generar un espacio en el que las ideas puedan ser expresadas, analizadas y contrastadas.

En una formación científica, este proceso resulta fundamental.

La ciencia necesita preguntas.

Necesita dudas.

Necesita discusión.

Necesita evidencia.

Por ello, considero que una clase universitaria debería permitir que los estudiantes aprendan también a preguntar.

En ocasiones damos mucha importancia a responder correctamente, pero una buena pregunta puede demostrar un nivel de comprensión incluso mayor que una respuesta memorizada. Cuando un estudiante es capaz de formular una pregunta relacionada con un mecanismo, una situación clínica o una contradicción aparente, está demostrando que está interactuando activamente con el conocimiento.

Como docente, quiero favorecer este tipo de participación.

No quiero que los estudiantes tengan como único objetivo encontrar rápidamente la respuesta correcta.

Quiero que aprendan a formular preguntas relevantes.

Esta idea también se relaciona con la investigación.

La investigación comienza muchas veces con una pregunta.

Si desde la Universidad logramos despertar esa capacidad de cuestionamiento, estaremos contribuyendo a formar profesionales con una actitud científica.

En mi caso, este aspecto tiene un significado especial porque la investigación es una de las áreas que más me apasionan. Me gustaría que mis estudiantes comprendan que investigar no significa únicamente realizar grandes proyectos científicos. También significa aprender a observar, identificar problemas, cuestionar afirmaciones y buscar evidencia.

Una pregunta surgida durante una clase puede convertirse en una oportunidad para investigar.

Una información encontrada en redes sociales puede convertirse en una oportunidad para verificar una afirmación.

Una diferencia observada durante una práctica puede convertirse en una oportunidad para buscar una explicación.

De esta manera, la investigación puede integrarse naturalmente dentro del aprendizaje.

La participación también permite fortalecer la autonomía.

Cuando el estudiante participa activamente, comienza a asumir responsabilidad sobre aquello que aprende. Ya no espera que el docente le proporcione todas las respuestas, sino que aprende progresivamente a buscar, comparar y construir explicaciones.

Esta autonomía debe desarrollarse de manera gradual.

Un estudiante de primer ciclo probablemente necesitará mayor orientación que uno que se encuentra en los últimos años de la carrera. Sin embargo, ambos pueden desarrollar progresivamente la capacidad de tomar decisiones dentro de su proceso educativo.

Esta progresión me parece fundamental porque la formación médica no termina cuando finaliza la Universidad.

El médico necesita continuar aprendiendo.

Necesita actualizarse.

Necesita revisar nueva evidencia.

Necesita reconocer aquello que no sabe.

Por ello, una de las responsabilidades de la Universidad es enseñar a aprender de manera permanente.

La participación también está relacionada con la motivación.

Cuando el estudiante siente que su opinión tiene un espacio dentro del aula, puede desarrollar un mayor compromiso con la actividad. Esto no significa que todas las actividades tengan que ser elegidas por los estudiantes, sino que deben existir oportunidades reales para que puedan intervenir.

Una pregunta abierta, una discusión en grupo o una actividad colaborativa pueden generar esa participación.

Considero que la motivación también aumenta cuando el estudiante puede relacionar el contenido con situaciones reales.

En Medicina, una situación clínica puede convertirse en un excelente punto de partida. El estudiante observa un problema y necesita utilizar sus conocimientos para intentar explicarlo.

Este proceso puede generar curiosidad.

Y la curiosidad puede conducir al aprendizaje.

Por esta razón, considero que las situaciones problemáticas tienen un gran potencial dentro de mis asignaturas.

También permiten integrar diferentes conocimientos.

Un problema médico rara vez pertenece exclusivamente a una asignatura.

Para comprenderlo, el estudiante puede necesitar conocimientos de fisiología, anatomía, bioquímica, farmacología y posteriormente conocimientos clínicos.

Esta integración ayuda a superar la fragmentación que en ocasiones existe dentro de la formación universitaria.

El estudiante comienza a comprender que las asignaturas no son compartimentos aislados.

Son diferentes perspectivas sobre una realidad compleja.

La participación también permite trabajar la colaboración.

El aprendizaje entre compañeros puede ser especialmente enriquecedor porque los estudiantes pueden explicar conceptos utilizando diferentes formas de expresión. En ocasiones un estudiante comprende mejor una explicación de un compañero porque ambos comparten experiencias académicas similares.

Esto no significa sustituir la explicación docente.

Significa ampliar las posibilidades de aprendizaje.

El docente puede organizar el trabajo, establecer objetivos y criterios y posteriormente intervenir para aclarar conceptos o corregir errores.

La colaboración también prepara al estudiante para la realidad profesional.

La Medicina es una profesión que requiere trabajo en equipo. El médico no trabaja de manera aislada. Se relaciona con enfermería, laboratorio, imagenología, fisioterapia, psicología y muchas otras áreas.

Aprender a escuchar y trabajar con otros desde la Universidad constituye una preparación para esa realidad.

Por ello, considero que las actividades colaborativas tienen un valor que va más allá de la asignatura.

También contribuyen al desarrollo de competencias profesionales.

Esta práctica me permitió reflexionar igualmente sobre la importancia de crear un ambiente seguro para la participación.

No todos los estudiantes se sienten cómodos hablando frente a un grupo. Algunos pueden tener miedo de equivocarse o sentirse inseguros al expresar sus ideas.

Por esta razón, el docente debe construir progresivamente un clima de confianza.

Una respuesta equivocada no debería convertirse en motivo de burla.

Una pregunta sencilla no debería ser descalificada.

Una opinión diferente no debería ser interpretada automáticamente como falta de respeto.

La seguridad psicológica dentro del aula favorece la participación.

Esta reflexión se relaciona nuevamente con el tema de la violencia educativa. La participación solamente puede desarrollarse cuando existe respeto.

Un aula donde los estudiantes tienen miedo de equivocarse difícilmente puede convertirse en un espacio de pensamiento crítico.

Por ello, considero que la prevención de la violencia también forma parte de la construcción de metodologías activas.

No basta con decir a los estudiantes que participen.

Tenemos que crear las condiciones para que puedan hacerlo.

La comunicación del docente tiene un papel central.

La manera de responder una pregunta puede determinar si ese estudiante volverá a preguntar.

La manera de corregir una respuesta puede determinar si el estudiante continuará participando.

La manera de reconocer un aporte puede motivarlo a realizar nuevas contribuciones.

Cada interacción tiene consecuencias.

Esta conciencia me ha llevado a prestar mayor atención a la manera en que respondo durante las clases.

También considero importante aprender a manejar los momentos en los que no existe participación.

No siempre significa que los estudiantes estén desinteresados.

En ocasiones pueden estar cansados, inseguros o simplemente necesitar más tiempo para pensar.

Por ello, considero útil utilizar diferentes formas de participación.

No siempre es necesario solicitar que alguien responda frente a todo el grupo.

Puede plantearse primero una discusión entre compañeros.

Puede utilizarse una pregunta escrita.

Puede solicitarse una respuesta breve.

Puede trabajarse en pequeños grupos.

Estas alternativas permiten que estudiantes con diferentes niveles de seguridad encuentren formas de participar.

Esta flexibilidad también forma parte de una educación inclusiva.

No todos los estudiantes participan de la misma manera y eso no significa que algunos estén aprendiendo menos.

El docente necesita observar diferentes manifestaciones del aprendizaje.

Una intervención oral puede ser una.

Una explicación escrita puede ser otra.

Un trabajo práctico puede demostrar capacidades diferentes.

Una discusión grupal puede revelar otros aprendizajes.

Por esta razón, considero que la diversidad de estrategias también enriquece la evaluación.

La participación puede convertirse entonces en una fuente permanente de información.

Durante una clase puedo observar qué conceptos generan dificultades, qué preguntas aparecen repetidamente y qué conexiones realizan los estudiantes.

Esta información puede utilizarse para modificar la planificación.

Si un tema genera muchas dudas, puedo dedicar más tiempo a él.

Si un concepto fue comprendido rápidamente, puedo avanzar.

Si una estrategia no funciona, puedo modificarla.

De esta manera, la enseñanza se vuelve más flexible.

Esta flexibilidad no significa improvisación.

Por el contrario, requiere una planificación sólida que permita realizar ajustes de acuerdo con lo que ocurre durante la clase.

Considero que esta es una de las características que más quiero fortalecer en mi práctica docente.

Planificar, pero también observar.

Organizar, pero también escuchar.

Establecer objetivos, pero estar dispuesto a modificar las estrategias cuando sea necesario.

Esta práctica también me llevó a comprender que el diálogo educativo puede extenderse más allá del aula.

Las plataformas digitales permiten mantener determinados espacios de comunicación académica. Los estudiantes pueden plantear dudas, compartir recursos o continuar una discusión.

Sin embargo, nuevamente considero que debe existir equilibrio.

La comunicación digital debe estar organizada y mantener límites profesionales.

No todo necesita resolverse mediante mensajes inmediatos.

Algunas situaciones requieren una conversación directa.

Otras pueden resolverse mediante un recurso escrito.

La tecnología debe facilitar la comunicación, no generar una dependencia permanente.

Al finalizar esta práctica, considero que el diálogo, la participación y la construcción de sentido deben ocupar un lugar más importante dentro de mi planificación docente.

Quiero continuar desarrollando clases donde los estudiantes puedan preguntar y argumentar.

Quiero incorporar situaciones que les permitan relacionar la teoría con la práctica.

Quiero utilizar actividades colaborativas que favorezcan la construcción conjunta.

Quiero aprovechar las herramientas digitales cuando realmente aporten al aprendizaje.

Y quiero mantener un ambiente en el que equivocarse sea entendido como parte del proceso y no como motivo de humillación.

Esta práctica también reforzó mi idea de que el docente debe aprender a ceder parte del protagonismo.

No significa desaparecer.

Significa permitir que los estudiantes ocupen un espacio mayor dentro de la experiencia educativa.

Una clase no pierde calidad porque el docente habla menos.

Puede ganar calidad si los estudiantes piensan más.

Esta afirmación representa para mí un cambio importante.

Durante mi formación profesional aprendí mucho escuchando a docentes que tenían un gran dominio de sus materias. Actualmente sigo valorando profundamente la explicación docente, especialmente en disciplinas complejas como la Medicina. Sin embargo, comprendo que una explicación, por excelente que sea, necesita complementarse con oportunidades para que el estudiante procese, aplique y comunique aquello que aprendió.

Por eso, considero que mi papel debe ser cada vez más el de un mediador que diseña experiencias y acompaña procesos.

La finalidad no es que el estudiante dependa permanentemente de mi explicación.

La finalidad es que llegue progresivamente a desarrollar la capacidad de comprender y resolver problemas por sí mismo.

En última instancia, esta práctica me permitió comprender que una educación universitaria centrada en los jóvenes requiere diálogo, participación y sentido. Los estudiantes necesitan comprender por qué aprenden aquello que aprenden, tener oportunidades para participar en el proceso y encontrar espacios donde puedan construir sus propias respuestas.

Como docente de Medicina, quiero que mis estudiantes desarrollen conocimientos sólidos, pero también quiero que aprendan a preguntar, investigar, discutir, escuchar y trabajar con otros. Quiero que sean capaces de utilizar la información de manera crítica y que comprendan que el aprendizaje no termina con una calificación.

La verdadera formación profesional comienza cuando el estudiante puede utilizar aquello que aprendió para interpretar nuevas situaciones y continuar aprendiendo frente a ellas.

Esta es, finalmente, una de las principales enseñanzas que me deja el segundo Texto Paralelo: enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos a los jóvenes, sino en crear las condiciones para que ellos puedan convertirse progresivamente en protagonistas de su propio aprendizaje.

2.9. Reflexión final del Texto Paralelo II

El desarrollo de este segundo Texto Paralelo me permitió continuar el proceso de revisión de mi práctica docente iniciado en el primer módulo, pero esta vez desde una perspectiva más centrada en los estudiantes, en sus características, en sus formas de comunicación y en la manera en que construyen su relación con la Universidad y con el conocimiento. Esta mirada me permitió comprender que no es suficiente con dominar una disciplina para poder enseñarla adecuadamente. El docente necesita también conocer a

quienes aprenden, comprender el contexto en el que se desenvuelven y reconocer que las transformaciones sociales y tecnológicas tienen una influencia directa sobre la educación universitaria.

Una de las principales conclusiones que obtengo de este recorrido es que no puedo continuar pensando en los estudiantes únicamente desde mi propia experiencia como estudiante. El contexto ha cambiado y las nuevas generaciones viven realidades diferentes. La tecnología forma parte de su vida cotidiana, las redes sociales tienen una presencia permanente y el acceso a la información es mucho más rápido que en generaciones anteriores. Esto no significa que los jóvenes tengan menos interés por aprender o que sean incapaces de concentrarse. Significa que se relacionan con la información y con la comunicación de una manera diferente.

Como docente, esta realidad me obliga a mantener una actitud de aprendizaje permanente. Necesito conocer las nuevas herramientas, comprender cómo las utilizan mis estudiantes y analizar cuáles pueden tener un verdadero valor educativo. Sin embargo, también comprendí que adaptarse a las nuevas generaciones no significa abandonar los principios fundamentales de la educación universitaria. La rigurosidad científica, el pensamiento crítico, la investigación, la responsabilidad y la capacidad de argumentar continúan siendo indispensables.

Esta búsqueda de equilibrio constituye uno de los aprendizajes más importantes que me deja este Texto Paralelo.

No considero que debamos competir con las redes sociales ni intentar convertir cada clase en un contenido diseñado para captar atención durante unos pocos segundos. La Universidad tiene una responsabilidad diferente. Debe enseñar a profundizar, a analizar y a cuestionar. Pero sí considero necesario reconocer que los estudiantes llegan al aula después de haber estado expuestos a múltiples formas de comunicación y que podemos utilizar algunas de ellas como puertas de entrada hacia aprendizajes más complejos.

La reflexión sobre las redes sociales me permitió comprender especialmente la importancia de enseñar a distinguir información de conocimiento. Actualmente un estudiante puede encontrar una respuesta en segundos, pero encontrar una respuesta no significa necesariamente comprenderla. En Medicina, esta diferencia resulta fundamental porque la información disponible en internet puede ser correcta, incompleta o equivocada. Por ello, enseñar a buscar información debe estar acompañado de enseñar a valorar las fuentes, contrastar evidencias y reconocer la calidad científica de aquello que se encuentra.

Esta responsabilidad se relaciona directamente con mi interés por la investigación. Considero que la formación médica debe desarrollar en los estudiantes una actitud de curiosidad y cuestionamiento. No quiero que acepten una afirmación únicamente porque aparece publicada en internet o porque es presentada por alguien que parece tener autoridad. Quiero que aprendan a preguntar, investigar y contrastar.

La investigación, desde esta perspectiva, deja de ser una actividad separada de la enseñanza. Puede surgir de una pregunta durante una clase, de una situación observada durante una práctica o incluso de una información que circula en redes sociales. El docente puede transformar esa curiosidad en una oportunidad para desarrollar pensamiento científico.

Otro aprendizaje importante fue reconocer el valor de la experiencia del estudiante. Cada joven llega a la Universidad con conocimientos previos y con una historia particular. No todos comienzan desde el mismo punto ni aprenden exactamente de la misma manera. Esto me llevó a valorar más las actividades que permiten relacionar los contenidos con experiencias, situaciones clínicas y problemas reales.

En Fisiología, esta relación resulta especialmente importante. Los estudiantes necesitan comprender que los mecanismos que estudian no son conocimientos aislados, sino fundamentos para comprender posteriormente las alteraciones que aparecen en la enfermedad.

Cuando un contenido puede relacionarse con una situación clínica, el estudiante puede encontrar un sentido diferente al esfuerzo que requiere aprenderlo.

También comprendí que el aprendizaje necesita participación. Una clase en la que solamente habla el docente puede permitir transmitir una gran cantidad de información, pero no necesariamente permite conocer cuánto está comprendiendo el estudiante. Cuando los estudiantes preguntan, explican, discuten o intentan resolver un problema, el docente obtiene información sobre su proceso de aprendizaje.

Por ello, quiero continuar desarrollando clases donde exista mayor interacción.

Esto no significa que la explicación docente pierda importancia. En Medicina existen contenidos complejos que requieren explicaciones rigurosas y estructuradas. Sin embargo, esas explicaciones necesitan complementarse con actividades que permitan al estudiante procesar y aplicar aquello que ha aprendido.

Esta combinación entre explicación, participación y aplicación representa una de las transformaciones que quiero continuar incorporando en mi práctica.

La reflexión sobre la comunicación también tuvo un impacto importante. Comprendí que la forma en que el docente comunica puede influir directamente sobre la experiencia del estudiante. No basta con conocer profundamente un tema; es necesario encontrar la manera adecuada de explicarlo.

Esto implica utilizar ejemplos, imágenes, preguntas, situaciones problemáticas y diferentes recursos según el objetivo de aprendizaje.

También implica saber escuchar.

Considero que escuchar es una de las características que quiero conservar y fortalecer dentro de mi identidad docente. Tengo paciencia para resolver dudas y considero que esta disposición es una fortaleza, pero la Maestría me ha permitido comprender que escuchar puede ser todavía más importante cuando se utiliza como una herramienta para conocer cómo está pensando el estudiante.

Cuando un estudiante explica su razonamiento, incluso cuando llega a una respuesta incorrecta, está proporcionando información valiosa.

Esa información permite intervenir.

Permite identificar dificultades.

Permite adaptar la explicación.

Permite transformar el error en aprendizaje.

Esta manera de comprender el error representa otro cambio importante en mi perspectiva. Ya no quiero considerar una respuesta equivocada únicamente como un resultado negativo. Quiero analizar qué produjo esa respuesta y utilizarla como una oportunidad para reconstruir el aprendizaje.

Esto también tiene relación con la evaluación. La evaluación no debería aparecer únicamente al final de un proceso para asignar una calificación. Puede acompañar todo el aprendizaje. Las preguntas durante una clase, las actividades prácticas, las discusiones y la retroalimentación pueden funcionar como formas de evaluación formativa.

Esta concepción permite que el estudiante conozca progresivamente aquello que está haciendo bien y aquello que necesita mejorar.

En este sentido, considero que evaluar también significa acompañar.

La reflexión sobre la relación pedagógica me permitió comprender que la autoridad docente puede construirse de una manera diferente. No considero necesario utilizar el miedo para mantener el respeto dentro del aula. El docente puede ser exigente, establecer límites y mantener altos estándares académicos sin recurrir a la humillación o al autoritarismo.

Esta idea tiene especial importancia para mí porque quiero formar médicos que comprendan la dignidad humana.

No sería coherente enseñar a respetar a los pacientes y al mismo tiempo reproducir relaciones educativas basadas en la falta de respeto.

La forma en que tratamos a los estudiantes también educa.

La manera en que corregimos educa.

La manera en que escuchamos educa.

La manera en que reaccionamos frente a un error educa.

Por ello, considero que la dimensión humana de la docencia no es un elemento adicional, sino parte esencial de la formación profesional.

Esta reflexión adquiere una importancia todavía mayor en Cuidados Paliativos, donde la dignidad, la comunicación y la humanidad son componentes fundamentales. Pero considero que estos principios deben estar presentes en todas las asignaturas.

Un estudiante de Fisiología también necesita ser tratado con dignidad.

Un estudiante de Imagenología también necesita ser escuchado.

Un estudiante de cualquier ciclo necesita sentir que la exigencia académica no está acompañada de humillación.

La formación médica debe integrar ciencia y humanidad desde el inicio.

Otro aspecto importante de este segundo Texto Paralelo fue comprender que el docente también necesita transformarse junto con sus estudiantes.

No puedo esperar que las nuevas generaciones se adapten exclusivamente a las metodologías que hemos utilizado durante años.

También debo estar dispuesto a revisar mis propias prácticas.

Esto no significa abandonar aquello que funciona.

Significa analizarlo.

Si una estrategia produce buenos resultados, debo conservarla.

Si una actividad no genera el aprendizaje esperado, debo modificarla.

Si los estudiantes plantean una dificultad recurrente, debo preguntarme si existe algo que pueda mejorar.

Esta actitud de revisión permanente constituye una forma de responsabilidad profesional.

La docencia, al igual que la Medicina, requiere actualización.

Un profesional de la salud no puede continuar utilizando indefinidamente los mismos conocimientos sin revisar nueva evidencia. De manera similar, un docente no debería asumir que las estrategias que funcionaron en el pasado necesariamente funcionarán de la misma manera en el presente.

La educación cambia porque las personas cambian.

Esta idea representa para mí una invitación a continuar aprendiendo.

Al finalizar este segundo Texto Paralelo, considero que mi mirada sobre los estudiantes es más amplia. Ya no quiero observar únicamente su rendimiento académico. Quiero comprender también el contexto en el que aprenden, sus formas de comunicación, sus intereses y las dificultades que pueden influir sobre su proceso.

Esto no significa que el docente deba conocer todos los aspectos de la vida personal de cada estudiante.

Significa reconocer que existe una persona detrás de cada calificación.

Esta perspectiva me ayuda también a comprender que una dificultad académica no siempre significa falta de capacidad o falta de interés. Puede existir una diversidad de factores que influyan sobre el desempeño.

Por ello, considero que el acompañamiento debe formar parte de la práctica docente.

Acompañar no significa resolver los problemas del estudiante.

Significa proporcionar orientación, escuchar cuando sea necesario y reconocer cuándo una situación requiere apoyo adicional.

Esta actitud puede contribuir a construir una relación educativa más humana.

El segundo Texto Paralelo también reforzó mi convicción de que el estudiante debe avanzar progresivamente hacia la autonomía. El objetivo de la Universidad no puede ser que el

estudiante dependa permanentemente del docente para obtener respuestas. Debemos ayudarlo a desarrollar la capacidad de buscar, analizar, cuestionar y aprender por sí mismo.

Esto es especialmente importante en Medicina.

El conocimiento médico continuará cambiando después de la graduación.

Por ello, un buen profesional no será aquel que recuerde absolutamente todo lo aprendido durante la carrera, sino aquel que tenga la capacidad de continuar aprendiendo y de tomar decisiones sustentadas en evidencia.

La Universidad debe preparar para esa realidad.

Como docente, quiero contribuir a desarrollar esa autonomía.

Quiero que mis estudiantes aprendan a investigar.

Quiero que sepan utilizar fuentes científicas.

Quiero que puedan analizar información.

Quiero que puedan explicar sus razonamientos.

Quiero que sean capaces de reconocer cuando no saben algo y sepan dónde buscar una respuesta confiable.

Y, sobre todo, quiero que comprendan que aprender es un proceso que continúa durante toda la vida.

Al cerrar este segundo Texto Paralelo, siento que la pregunta “¿cómo enseñar?” ha comenzado a transformarse en una pregunta más amplia: “¿cómo puedo generar mejores condiciones para que mis estudiantes aprendan?”.

Esta diferencia representa un cambio importante en mi identidad docente.

Ya no quiero medir mi trabajo únicamente por la cantidad de contenidos desarrollados.

Quiero valorar también la capacidad de mis estudiantes para comprender, aplicar, preguntar, investigar y relacionar lo aprendido con la realidad.

Quiero que mis clases sean espacios donde exista rigor académico, pero también confianza.

Quiero que exista exigencia, pero también acompañamiento.

Quiero utilizar tecnología, pero sin perder profundidad.

Quiero promover participación, pero sin abandonar la responsabilidad docente.

Quiero formar profesionales competentes, pero también seres humanos capaces de reconocer la dignidad de las personas a las que servirán.

En definitiva, este segundo Texto Paralelo me permitió comprender que conocer a los jóvenes es una condición fundamental para enseñarles mejor. Las nuevas generaciones presentan características particulares, pero sus necesidades humanas continúan siendo esenciales: necesitan ser escuchadas, respetadas, orientadas y reconocidas.

Como docente, mi tarea consiste en construir puentes entre esas necesidades y los objetivos de la formación universitaria.

La Maestría me está permitiendo comprender que esos puentes no se construyen solamente con conocimientos o metodologías. También se construyen con comunicación, empatía, investigación, creatividad, respeto y disposición para aprender.

Por eso, considero que este proceso no termina con la entrega del Texto Paralelo. Al contrario, constituye una invitación a continuar transformando mi práctica docente. Cada nuevo grupo de estudiantes representará una nueva oportunidad para observar, aprender, experimentar y mejorar.

Y esa posibilidad de continuar aprendiendo junto con mis estudiantes es, probablemente, una de las razones más importantes por las que sigo encontrando sentido en la docencia.

CAPÍTULO III

Reflexión sobre la educación y la investigación desde mi experiencia docente

Las lecturas realizadas durante este módulo me han permitido reflexionar de una manera diferente sobre mi papel como docente universitario y, particularmente, sobre la relación que existe entre la educación, la investigación y la práctica cotidiana en el aula. Como profesor de Medicina en la Universidad del Azuay, muchas veces he entendido la investigación principalmente como una actividad relacionada con la generación de conocimiento científico, la elaboración de artículos o el desarrollo de proyectos académicos. Sin embargo, estas lecturas me han llevado a comprender que investigar también puede significar observar mi propia práctica docente, cuestionarme sobre lo que ocurre con mis estudiantes y buscar nuevas formas de enseñar y de lograr que ellos aprendan mejor.

Una de las ideas que más me llamó la atención es la planteada por Torres Carrillo y Jiménez Becerra sobre la construcción del objeto de investigación. Los autores explican que los problemas de investigación no simplemente están allí esperando ser encontrados, sino que son contruidos por el investigador a partir de su experiencia, sus conocimientos y sus referentes teóricos. Además, señalan que en educación muchos problemas surgen precisamente de la necesidad de comprender o mejorar una práctica educativa.

Esta idea la relaciono directamente con mi experiencia en la universidad. En el aula de Medicina constantemente observo situaciones que generan preguntas: estudiantes que tienen dificultades para comprender determinados temas, diferencias importantes en los niveles de conocimiento previo, estudiantes que participan mucho mientras otros permanecen pasivos, dificultades para relacionar la teoría con la práctica clínica o incluso diferentes maneras de responder frente a una misma estrategia de enseñanza. Antes podía considerar estas situaciones simplemente como parte normal de la docencia. Ahora pienso que muchas de ellas pueden convertirse en verdaderos problemas de investigación educativa si se observan de manera sistemática y se formulan las preguntas adecuadas.

Esto también me hace comprender que ser docente universitario implica mantener una actitud permanente de observación y cuestionamiento. No basta con preguntarme si terminé de explicar un tema; debería preguntarme también si los estudiantes realmente lo comprendieron, qué dificultades tuvieron, por qué las tuvieron y qué puedo modificar para mejorar ese aprendizaje. En ese sentido, la investigación deja de ser algo alejado de la docencia y pasa a formar parte de ella.

La lectura sobre investigación en educación también amplía esta perspectiva. Mosteiro García y Porto Castro muestran cómo la investigación educativa ha evolucionado desde una visión predominantemente experimental y cuantitativa hacia una concepción más amplia, en la que tienen cabida diferentes paradigmas y formas de comprender la realidad educativa.

Particularmente interesante me resulta la diferencia entre los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico. Mientras el primero busca explicar, predecir y controlar los fenómenos, el interpretativo busca comprender los significados, percepciones e intenciones de las personas, y el sociocrítico pretende además generar procesos de transformación.

Como profesor de Medicina, esta clasificación me hace pensar que no todos los problemas

educativos pueden ser entendidos solamente mediante números o resultados de evaluaciones. Por supuesto, las calificaciones, los porcentajes de aprobación y los resultados de los exámenes son importantes, pero no siempre explican por qué un estudiante aprende o no aprende. También es necesario conocer sus experiencias, sus dificultades, sus motivaciones y la manera en que interpreta aquello que ocurre dentro del aula.

Por ejemplo, si observo que un grupo de estudiantes obtiene bajos resultados en una determinada evaluación, puedo analizar cuantitativamente los resultados. Pero también podría preguntarme cómo estudiaron, qué conceptos previos tenían, qué parte de la explicación les resultó más compleja o cómo percibieron la metodología utilizada. Esta mirada más amplia puede ayudarme a entender el problema y no solamente a medirlo.

Otra reflexión importante surge de la lectura sobre la investigación como forma de desarrollo profesional docente. El texto plantea que la investigación educativa permite al profesor analizar sus problemas, proponer acciones de mejora y aplicar estas acciones en el aula. También destaca que la investigación tiene un doble propósito: producir conocimiento y mejorar la práctica docente.

Esta idea tiene mucho sentido para mí porque considero que un profesor no debería dejar de aprender por el hecho de haber adquirido experiencia. Al contrario, la experiencia debería generar nuevas preguntas. La práctica docente puede enseñarnos mucho, pero si no reflexionamos sobre ella, corremos el riesgo de repetir durante años las mismas estrategias simplemente porque siempre las hemos utilizado.

En mi experiencia con los estudiantes de Medicina he podido comprobar que una metodología que funciona muy bien con un grupo no necesariamente funciona igual con otro. Cada generación tiene características particulares, diferentes conocimientos previos y diferentes maneras de aprender. Por eso considero que la docencia requiere una capacidad permanente de adaptación. La investigación puede ayudarme precisamente a pasar de la intuición a una reflexión más sistemática sobre esas experiencias.

También me parece muy importante la relación entre conocimiento profesional, conocimiento pedagógico y conocimiento práctico que plantea esta lectura. El profesor investigador no solamente necesita dominar su disciplina, sino también comprender cómo enseñar y aprender a partir de su propia práctica. La reflexión, la planificación y la formación continua permiten integrar estos conocimientos.

En mi caso, esta reflexión adquiere una importancia especial porque mi formación principal está vinculada con la Medicina. Conocer profundamente una disciplina no significa automáticamente saber enseñarla. Ser un buen médico y ser un buen profesor son competencias relacionadas, pero no son exactamente lo mismo. El ejercicio de la docencia me ha obligado a desarrollar otras habilidades: explicar conceptos complejos de manera sencilla, identificar las dificultades de los estudiantes, utilizar diferentes estrategias didácticas, evaluar el aprendizaje y, sobre todo, aprender a escuchar.

La lectura sobre docencia e investigación en el aula refuerza todavía más esta idea. La obra plantea que separar la docencia de la investigación significa limitar las posibilidades del

estudiante de conocer no solamente el resultado del conocimiento, sino también el proceso mediante el cual ese conocimiento fue construido.

Esta reflexión me parece particularmente relevante en la enseñanza de la Medicina. En Medicina no debería ser suficiente enseñar al estudiante cuál es la respuesta correcta. También es necesario enseñarle cómo se llegó a esa respuesta, cómo se construyó la evidencia científica y cómo debe cuestionarla y utilizarla frente a un paciente concreto. Un estudiante de Medicina debe aprender a pensar, analizar, comparar evidencias y tomar decisiones, no solamente memorizar contenidos.

De hecho, uno de los planteamientos de la lectura señala que la investigación puede incorporarse a la docencia universitaria y nutrir los contenidos, las actividades y las tareas durante toda la formación profesional. Esto me hace pensar que la investigación no debería aparecer únicamente cuando el estudiante llega a elaborar un trabajo de titulación. La actitud investigativa debería desarrollarse desde los primeros ciclos.

En una clase de Fisiología, por ejemplo, se puede ir más allá de la explicación de un mecanismo fisiológico. Se puede plantear una pregunta, generar una hipótesis, analizar información, discutir resultados y relacionarlos con situaciones clínicas. De esta manera, el estudiante comienza a desarrollar una forma de pensamiento científico sin necesidad de convertir cada clase en un proyecto de investigación formal.

Finalmente, la lectura sobre investigaciones educativas y prácticas profesionales exitosas me hace pensar en la importancia de aprender de otras experiencias, pero sin olvidar que cada institución y cada grupo de estudiantes tienen características propias. El texto destaca experiencias en las que el trabajo colaborativo, la investigación-acción y la reflexión permitieron transformar las prácticas docentes y favorecer aprendizajes más activos y autónomos.

Esto me lleva a pensar que la investigación educativa no tiene por qué ser un trabajo individual. En la universidad puede convertirse en una oportunidad para que docentes y estudiantes construyan conocimiento conjuntamente. El aula puede ser un espacio donde se planteen preguntas, se discutan problemas y se busquen soluciones. Incluso las dificultades cotidianas pueden convertirse en oportunidades para mejorar.

Después de estas lecturas, considero que mi visión de la investigación ha cambiado. Antes podía verla principalmente como una actividad académica que se desarrolla mediante proyectos, protocolos, análisis estadístico y publicaciones. Ahora la veo también como una actitud frente a la docencia: observar, preguntar, analizar, reflexionar, probar, evaluar y volver a empezar.

Como profesor de Medicina en la Universidad del Azuay, considero que tengo una responsabilidad que va más allá de transmitir conocimientos médicos. Debo ayudar a formar profesionales capaces de pensar críticamente, cuestionar lo que conocen, buscar evidencia y continuar aprendiendo durante toda su vida profesional. Para lograrlo, también debo mantener esa actitud en mi propia práctica docente.

En conclusión, este módulo me ha permitido comprender que docencia e investigación no deberían ser caminos separados. La investigación puede ayudarme a comprender mejor a mis

estudiantes y a mejorar mi manera de enseñar, mientras que la docencia puede generar nuevas preguntas que posteriormente se conviertan en problemas de investigación. La teoría aporta herramientas para interpretar lo que ocurre en la realidad, pero es la práctica la que constantemente nos plantea nuevas preguntas. Torres Carrillo y Jiménez Becerra señalan precisamente que la construcción del objeto de investigación parte de la reflexión sobre la realidad y de los conocimientos que ya posee el investigador.

Me quedo, por tanto, con la idea de que ser profesor universitario también significa ser un profesional en permanente construcción. Cada clase, cada estudiante y cada dificultad pueden convertirse en una oportunidad para aprender algo nuevo. Investigar mi propia práctica no significa necesariamente buscar grandes descubrimientos, sino intentar comprender mejor lo que hago para hacerlo cada vez mejor. Y, en última instancia, esa mejora de mi práctica docente tiene como principal beneficiario al estudiante.

CONCLUSIONES GENERALES

El desarrollo de esta Maestría en Docencia Universitaria ha representado un proceso de transformación personal y profesional. Más que adquirir nuevas herramientas metodológicas, este recorrido me permitió detenerme a observar mi propia práctica docente y comprender que enseñar en la Universidad implica una responsabilidad mucho más amplia que transmitir conocimientos. La docencia supone acompañar procesos, generar experiencias de aprendizaje, establecer relaciones humanas respetuosas y contribuir a la formación integral de quienes posteriormente ejercerán una profesión.

Uno de los principales aprendizajes obtenidos es que el conocimiento científico, aunque constituye una base indispensable para la enseñanza universitaria, necesita ser acompañado de una adecuada mediación pedagógica. Como docente de Medicina, puedo dominar los contenidos de Fisiología, Imagenología o Cuidados Paliativos, pero ese conocimiento solamente adquiere verdadero valor educativo cuando soy capaz de transformarlo en experiencias que permitan al estudiante comprender, relacionar, aplicar y cuestionar.

Esta comprensión ha modificado progresivamente mi manera de planificar las clases. Actualmente considero que no debo preguntarme únicamente qué contenido necesito enseñar, sino también qué quiero que el estudiante sea capaz de hacer con aquello que aprendió. Esta diferencia permite orientar las actividades hacia aprendizajes más significativos y relacionados con la futura práctica profesional.

Otro aprendizaje fundamental fue comprender que el estudiante debe ocupar un papel activo dentro del proceso educativo. La participación, la formulación de preguntas, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la relación entre teoría y práctica permiten que el aprendizaje deje de ser un proceso exclusivamente receptivo.

Esto no significa que la explicación del docente haya perdido importancia. Por el contrario, en disciplinas complejas como las que forman parte de la carrera de Medicina, la explicación rigurosa continúa siendo necesaria. Sin embargo, debe complementarse con oportunidades para que el estudiante pueda procesar, aplicar y comunicar aquello que está aprendiendo.

La reflexión sobre los jóvenes universitarios también me permitió comprender que las nuevas generaciones tienen formas particulares de relacionarse con la información y con la comunicación. Las tecnologías digitales y las redes sociales forman parte de su realidad cotidiana y no pueden ser ignoradas dentro de la educación universitaria.

Sin embargo, comprendí también que incorporar tecnología no significa necesariamente mejorar la educación. Una herramienta solamente adquiere verdadero valor pedagógico cuando responde a un objetivo de aprendizaje. Por ello, mi intención como docente será utilizar los recursos digitales de manera crítica, evitando incorporarlos únicamente por ser novedosos y procurando que contribuyan realmente a la comprensión, la participación y la construcción del conocimiento.

La comunicación constituye otro de los aprendizajes centrales de este proceso. Comprendí que enseñar implica también saber escuchar. La manera en que respondemos a una pregunta, corregimos un error o establecemos una relación con los estudiantes puede influir profundamente sobre su experiencia educativa.

Por esta razón, considero que la comunicación debe ser clara, respetuosa y humana. Un estudiante debe poder expresar una duda sin sentir que será ridiculizado. Debe poder equivocarse y utilizar ese error como una oportunidad para aprender. Debe poder participar y encontrar un espacio donde sus ideas sean escuchadas y posteriormente analizadas.

Esta concepción se relaciona directamente con la necesidad de prevenir cualquier forma de violencia dentro de los espacios universitarios. La investigación desarrollada durante la Maestría permitió profundizar en esta problemática y comprender que la violencia universitaria puede presentar diferentes manifestaciones y tener consecuencias sobre dimensiones importantes de la experiencia estudiantil, entre ellas la salud mental y el rendimiento académico.

Esta investigación reafirmó una convicción que ya estaba presente en mi manera de comprender la docencia: no puede existir una educación verdaderamente integral si no se respeta la dignidad de quienes participan en ella.

La exigencia académica y el respeto no son conceptos contradictorios.

Un docente puede ser riguroso sin ser violento.

Puede corregir sin humillar.

Puede establecer límites sin generar miedo.

Puede evaluar con exigencia y, al mismo tiempo, ofrecer acompañamiento.

Considero que esta es una de las principales responsabilidades que quiero asumir en mi ejercicio docente.

Otro aprendizaje importante fue comprender el valor de la investigación educativa. Durante el proceso descubrí que investigar no significa únicamente desarrollar grandes proyectos científicos. También significa observar la propia práctica, formular preguntas, revisar evidencia y buscar explicaciones para aquello que ocurre dentro del aula.

Esta mirada investigativa me permitirá continuar mejorando como docente.

Una dificultad recurrente puede convertirse en una pregunta.

Una pregunta puede convertirse en una investigación.

Una investigación puede generar conocimiento.

Y ese conocimiento puede regresar nuevamente al aula para mejorar la práctica.

Esta relación entre investigación y docencia constituye una de las principales herramientas que quiero conservar después de terminar la Maestría.

También comprendí que la investigación requiere una actitud crítica. No debemos asumir que una práctica es adecuada simplemente porque ha sido utilizada durante mucho tiempo. Tampoco debemos aceptar una afirmación únicamente porque proviene de una fuente que parece confiable.

Investigar implica preguntar, contrastar, analizar y estar dispuesto a modificar nuestras propias ideas.

Esta actitud tiene una relación directa con mi formación médica. Así como un profesional de la salud necesita actualizar permanentemente sus conocimientos y fundamentar sus decisiones en evidencia, el docente universitario también debe mantener una disposición permanente hacia el aprendizaje y la actualización.

La evaluación fue otra dimensión que adquirió un significado diferente durante este proceso. Comprendí que evaluar no debe limitarse a asignar una calificación al final de una unidad o de un período académico. La evaluación puede acompañar el proceso y proporcionar información tanto al estudiante como al docente.

El estudiante necesita saber qué está haciendo correctamente y qué aspectos necesita mejorar.

El docente necesita conocer qué contenidos fueron comprendidos y cuáles requieren nuevas estrategias.

Por ello, quiero continuar fortaleciendo una evaluación que sea coherente con los objetivos de aprendizaje, que permita demostrar capacidades reales y que esté acompañada de retroalimentación.

También comprendí que el error puede ser una herramienta educativa. Una respuesta incorrecta no necesariamente representa ausencia de aprendizaje. Puede revelar un razonamiento incompleto, una confusión conceptual o una interpretación que necesita ser revisada.

Si el error se aborda adecuadamente, puede convertirse en una oportunidad para aprender.

Esta perspectiva también contribuye a construir un ambiente de mayor confianza.

El estudiante que sabe que puede equivocarse sin ser humillado tiene mayores posibilidades de participar, preguntar y asumir riesgos intelectuales.

La Maestría también me permitió comprender mejor el concepto de autonomía. La Universidad debe preparar estudiantes capaces de continuar aprendiendo después de graduarse. Esto resulta especialmente importante en Medicina, donde los conocimientos científicos evolucionan permanentemente.

Por ello, uno de mis objetivos como docente será ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de buscar información, analizar evidencia, formular preguntas y reconocer sus propios límites.

No quiero que dependan permanentemente del docente para obtener respuestas.

Quiero que desarrollen las herramientas necesarias para continuar aprendiendo por sí mismos.

Finalmente, considero que el mayor aprendizaje de este proceso está relacionado con mi identidad docente. La Maestría me permitió reconocer que algunas características que ya formaban parte de mi manera de enseñar, como la paciencia, la disposición para resolver dudas y el interés por la ciencia y la investigación, constituyen fortalezas que quiero conservar.

Al mismo tiempo, comprendí que siempre existen aspectos que pueden mejorar.

Quiero continuar desarrollando nuevas metodologías.

Quiero mejorar mis formas de evaluar.

Quiero utilizar la tecnología de manera más consciente.

Quiero investigar mi práctica.

Quiero escuchar más a mis estudiantes.

Y quiero mantener una actitud abierta frente a los cambios.

Después de este proceso, no considero que exista una fórmula definitiva para enseñar.

Considero que existe un compromiso permanente con aprender a hacerlo mejor.

Cada grupo de estudiantes será diferente.

Cada generación tendrá nuevas características.

Cada experiencia generará nuevos aprendizajes.

Por ello, la formación docente no termina con la obtención del título.

Continúa en cada clase, en cada pregunta y en cada experiencia compartida con los estudiantes.

Como docente de Medicina, mi compromiso será continuar formando profesionales con sólidos conocimientos científicos, pero también con sensibilidad humana, capacidad crítica, responsabilidad ética y respeto por la dignidad de las personas.

Quiero que mis estudiantes aprendan Medicina.

Pero también quiero que aprendan a ser médicos.

Y ser médico significa mucho más que conocer enfermedades, tratamientos o mecanismos fisiológicos. Significa saber escuchar, acompañar, investigar, comunicar y reconocer que detrás de cada paciente existe una persona.

De la misma manera, detrás de cada estudiante existe una persona que está construyendo su futuro profesional.

Reconocer esa realidad transforma la manera de enseñar.

Por ello, concluyo este proceso con la convicción de que la docencia universitaria es una responsabilidad, pero también una oportunidad extraordinaria de contribuir a la formación de otros.

La ciencia me proporciona el conocimiento.

La investigación me proporciona herramientas para cuestionarlo y ampliarlo.

La pedagogía me permite transformarlo en aprendizaje.

Y la humanidad le proporciona sentido.

Ese es el equilibrio que quiero mantener en mi futuro ejercicio como docente universitario.

RECOMENDACIONES

A partir del proceso de reflexión desarrollado durante la Maestría en Docencia Universitaria, considero necesario continuar fortaleciendo una práctica docente centrada en el estudiante, pero sin perder de vista la rigurosidad científica que requiere la formación universitaria y, particularmente, la formación de profesionales de la salud. Las experiencias desarrolladas durante los diferentes módulos me permitieron reconocer que enseñar implica un proceso permanente de revisión, por lo que una de las principales recomendaciones que surgen de este trabajo es mantener una actitud de aprendizaje continuo por parte del docente.

Se recomienda que la planificación de las asignaturas no se limite únicamente a establecer los contenidos que deben desarrollarse durante un período académico. Es importante definir también qué aprendizajes se espera que alcancen los estudiantes y qué experiencias pueden favorecer su consecución. En asignaturas como Fisiología, Imagenología y Cuidados Paliativos, los contenidos adquieren mayor significado cuando pueden relacionarse con situaciones reales y con las futuras responsabilidades profesionales de los estudiantes.

Por ello, sería conveniente continuar incorporando actividades que permitan establecer relaciones entre teoría y práctica. La utilización de situaciones problemáticas, análisis de casos, interpretación de imágenes, actividades prácticas, preguntas de razonamiento y ejercicios de aplicación puede favorecer que los estudiantes comprendan que los conocimientos adquiridos durante la carrera constituyen herramientas para interpretar situaciones reales y no únicamente información que debe ser memorizada para una evaluación.

También se recomienda fortalecer la participación activa de los estudiantes. La clase universitaria puede convertirse en un espacio donde el estudiante tenga oportunidades reales para preguntar, argumentar, explicar, discutir y construir respuestas. Esto requiere que el docente genere un ambiente de confianza en el que el error sea comprendido como parte del proceso de aprendizaje.

La participación no debería limitarse exclusivamente a aquellos estudiantes que tienen mayor facilidad para expresarse oralmente. Es recomendable utilizar diferentes estrategias de participación que permitan incorporar a estudiantes con distintas características y formas de aprendizaje. El trabajo individual, las discusiones en grupos pequeños, las actividades colaborativas y las preguntas reflexivas pueden ampliar las posibilidades de participación dentro del aula.

Se recomienda igualmente fortalecer la comunicación entre docentes y estudiantes. La comunicación debe ser clara, respetuosa y coherente con los objetivos formativos de la Universidad. El docente debe procurar escuchar las dudas y dificultades de los estudiantes y utilizar esta información para ajustar sus estrategias cuando sea necesario.

En este sentido, resulta importante mantener una actitud de apertura frente a las nuevas generaciones. Los estudiantes actuales se relacionan de manera diferente con la información y utilizan recursos tecnológicos y redes sociales como parte de su vida cotidiana. En lugar de considerar estas herramientas exclusivamente como una dificultad, se recomienda analizarlas críticamente e incorporarlas cuando puedan aportar al aprendizaje.

Sin embargo, la utilización de tecnología debe responder siempre a una finalidad pedagógica. No se recomienda incorporar herramientas digitales únicamente por ser novedosas. Su utilización debe estar relacionada con los objetivos de aprendizaje y con las características de la actividad. El estudiante debe aprender también a utilizar la información digital de manera crítica, diferenciando opiniones, contenidos comerciales, información sin respaldo y evidencia científica.

Otra recomendación importante se relaciona con la evaluación. Se recomienda continuar desarrollando procesos de evaluación coherentes con los aprendizajes que se pretende alcanzar. Si se busca formar estudiantes capaces de razonar, aplicar conocimientos y resolver

problemas, las evaluaciones deben proporcionar oportunidades para demostrar esas capacidades.

La evaluación debería ser entendida también como una oportunidad de retroalimentación. Más allá de la calificación obtenida, el estudiante necesita conocer cuáles fueron sus fortalezas y qué aspectos necesita mejorar. Esta retroalimentación puede contribuir a desarrollar autonomía y responsabilidad frente al propio aprendizaje.

También se recomienda utilizar el error como una oportunidad pedagógica. En lugar de considerar una respuesta incorrecta únicamente como un resultado negativo, el docente puede analizar el razonamiento que condujo a ella y utilizarlo para aclarar conceptos. Esto puede contribuir a construir un ambiente en el que los estudiantes tengan mayor confianza para participar y formular preguntas.

En relación con la investigación educativa, se recomienda fortalecer progresivamente la cultura investigativa dentro de la práctica docente. Los problemas observados en el aula pueden convertirse en preguntas que permitan analizar y mejorar las estrategias de enseñanza. El docente puede observar los resultados de sus metodologías, revisar evidencia científica y utilizar esa información para tomar decisiones pedagógicas más fundamentadas.

También sería recomendable promover espacios de intercambio entre docentes. Compartir experiencias, dificultades, estrategias y resultados puede enriquecer la práctica educativa. La reflexión colectiva puede permitir identificar problemas que no son evidentes desde una perspectiva individual y generar propuestas de mejora.

En relación con la investigación desarrollada sobre la violencia en los espacios universitarios, se recomienda fortalecer las acciones destinadas a promover ambientes educativos seguros, respetuosos e inclusivos. La evidencia revisada durante el proyecto busca precisamente comprender el impacto de la violencia sobre la salud mental y el rendimiento académico y reconocer estrategias orientadas a su prevención.

Se recomienda que las instituciones universitarias continúen fortaleciendo los mecanismos de prevención, identificación y atención de situaciones de violencia. Para ello, resulta importante que los estudiantes y docentes conozcan claramente los mecanismos institucionales existentes y sepan a dónde acudir cuando se presenta una situación que requiere intervención.

También es recomendable promover una cultura universitaria basada en el respeto y la dignidad. La prevención no debería comenzar únicamente cuando aparece un caso de violencia. Debe desarrollarse de manera permanente mediante acciones educativas que permitan reconocer conductas inadecuadas, fortalecer la convivencia y promover relaciones saludables entre los miembros de la comunidad universitaria.

En este contexto, el docente tiene una responsabilidad importante. Se recomienda mantener relaciones pedagógicas basadas en el respeto, evitando prácticas que puedan generar humillación, intimidación o discriminación. La exigencia académica debe mantenerse, pero acompañada de comunicación adecuada, criterios claros y respeto por la persona.

Otra recomendación consiste en continuar fortaleciendo la formación humanística dentro de las carreras de salud. La formación médica debe integrar conocimiento científico, pensamiento crítico, investigación, comunicación y humanidad. El estudiante necesita prepararse para enfrentar enfermedades y problemas clínicos, pero también para relacionarse con pacientes y familias desde una perspectiva ética y respetuosa.

En el caso particular de Cuidados Paliativos, esta recomendación adquiere especial relevancia. La comunicación, la empatía y el reconocimiento de la dignidad del paciente son componentes fundamentales de la práctica profesional. Estos aprendizajes pueden reforzarse mediante experiencias que permitan a los estudiantes reflexionar sobre la enfermedad, el sufrimiento, la comunicación y el acompañamiento.

Finalmente, se recomienda que este proceso de formación no sea considerado como concluido con la obtención del título de Maestría. La formación docente debe mantenerse como

un proceso permanente. Las nuevas tecnologías, las transformaciones sociales, las características de las nuevas generaciones y los avances en investigación educativa requieren que el docente continúe actualizándose.

En mi caso particular, considero que uno de los principales compromisos que surge de este trabajo es continuar investigando mi propia práctica. Quiero mantener la disposición para reconocer aquello que funciona, pero también para identificar aquello que necesita ser modificado.

Recomiendo, por tanto, mantener una actitud docente basada en cuatro principios que considero fundamentales después de este proceso: aprender continuamente, investigar la práctica, escuchar a los estudiantes y enseñar desde el respeto.

Estos principios pueden ayudar a construir una práctica docente más consciente y coherente con las necesidades actuales de la Universidad.

La principal recomendación que me llevo de todo este proceso es no perder nunca la curiosidad. Un docente que continúa preguntándose cómo mejorar mantiene viva su capacidad de aprender. Y un docente que continúa aprendiendo puede ofrecer a sus estudiantes mejores oportunidades para aprender también.

La docencia universitaria debe mantener un equilibrio entre conocimiento científico, innovación pedagógica, investigación, evaluación, comunicación y humanidad. Considero que ese equilibrio será el principal desafío que asumiré en mi futuro ejercicio profesional y, al mismo tiempo, una de las mayores oportunidades para continuar creciendo como docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga Abad, F. M. (s. f.). *Fundamentos de investigación educativa*. Universidad de Valencia.
- Bondestam, F., & Lundqvist, M. (2020). Sexual harassment in higher education: A systematic review. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 397–419. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1721443>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Comte, A. (2004). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1844).
- De Gouw, D., Kleijweg, J. H. M., & colaboradores. (2018). Violence and health in educational settings: A systematic review. *BMC Public Health*, 18, 212. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5125-8>
- Delgado Menoscal, J., et al. (2021). *Investigación educativa: fundamentos y perspectivas contemporáneas*.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Paidós. (Obra original publicada en 1910).
- García, M. J. M., & Porto Castro, A. M. (2017). La investigación en educación. En L. P. Mororó, M. E. S. Couto, & R. A. M. Assis (Orgs.), *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* (pp. 13–40). Editus. <https://doi.org/10.7476/9788574554938.001>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Promolibro.
- Hill, C., & Silva, E. (2005). *Drawing the line: Sexual harassment on campus*. American Association of University Women.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization.
- Kuhn, T. S. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas* (4.^a ed.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018*. World Health Organization.
- ONU Mujeres. (2022). *Safe cities and safe public spaces: Global results report*. UN Women.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Torres Carrillo, A., & Jiménez Becerra, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En A. Torres Carrillo (Ed.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 15–35). Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Recommendation on Open Science and Safe Learning Environments*. UNESCO.
- Universidad del Azuay. (2026). *Docencia universitaria. Módulo III. Unidad 1: Investigar como camino y no como punto de llegada*. Universidad del Azuay.
- Voth Schrag, R. J. (2017). Campus sexual violence prevention: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(4), 397–411. <https://doi.org/10.1177/1524838016631125>

World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization.

Zemelman, H. (1987). *Los horizontes de la razón: Dialéctica y apropiación del presente*. El Colegio de México.

ANEXOS

ANEXO 1

GLOSARIO

1. Investigación cuantitativa

Autor: Campbell y Stanley.

Definición: Enfoque basado en la medición objetiva y el análisis estadístico de variables.

Explicación: Busca establecer relaciones entre variables y obtener resultados generalizables mediante procedimientos científicos.

2. Innovación educativa

Autor: Delgado Menoscal et al.

Definición: Incorporación de nuevas estrategias, metodologías o recursos que buscan mejorar la calidad de los procesos educativos.

Explicación: La investigación constituye una de las principales fuentes para generar innovación y responder a las necesidades cambiantes de la educación contemporánea.

3. Paradigma positivista

Autor: Auguste Comte.

Definición: Corriente de investigación que sostiene que el conocimiento científico debe obtenerse mediante la observación objetiva, la experimentación y la medición.

Explicación: Este paradigma predominó durante los primeros años de la investigación educativa, privilegiando los métodos cuantitativos y la búsqueda de leyes generales.

4. Reflexión crítica

Autor: John Dewey.

Definición: Proceso mediante el cual una persona analiza de forma consciente una situación problemática para comprenderla y resolverla.

Explicación: La reflexión constituye el punto de partida para generar nuevos conocimientos y mejorar la práctica educativa.

5. Investigación educativa

Autor: Hernández Pina (1995).

Definición: La investigación educativa es el estudio sistemático de los métodos, procedimientos y técnicas que permiten comprender científicamente los fenómenos educativos y contribuir a la solución de los problemas presentes en este ámbito.

Explicación: La investigación educativa busca generar conocimientos que permitan mejorar la práctica docente y responder a las necesidades de la sociedad mediante procesos rigurosos de análisis y reflexión.

6. Metodología

Autor: Hernández Pina.

Definición: Conjunto organizado de métodos y procedimientos utilizados para desarrollar una investigación científica.

Explicación: La metodología garantiza que el estudio siga un proceso sistemático y coherente con los objetivos planteados.

7. Paradigma sociocrítico

Autor: Jürgen Habermas.

Definición: Paradigma que entiende la investigación como un medio para promover cambios sociales mediante la reflexión crítica y la participación.

Explicación: Su propósito principal es transformar la realidad educativa y favorecer procesos de emancipación y justicia social.

8. Investigación-acción

Autor: Kurt Lewin.

Definición: Método de investigación que integra la reflexión y la acción para mejorar la práctica profesional.

Explicación: El docente investiga su propio contexto, implementa cambios y evalúa continuamente sus resultados.

9. Investigación cualitativa

Autor: Lincoln y Guba.

Definición: Enfoque orientado a comprender los significados, experiencias e interpretaciones de las personas.

Explicación: Se centra en el análisis profundo de los fenómenos educativos dentro de su contexto natural.

10. Construcción del conocimiento

Autor: Hugo Zemelman.

Definición: Proceso dinámico mediante el cual el investigador interpreta la realidad y genera nuevas formas de comprensión.

Explicación: El conocimiento no se descubre pasivamente, sino que se construye mediante la interacción entre teoría, experiencia y contexto.

11. Pensamiento complejo

Autor: Edgar Morin.

Definición: Enfoque que propone comprender los fenómenos considerando la interacción entre múltiples factores relacionados.

Explicación: En educación permite analizar los procesos de enseñanza desde una perspectiva integral, evitando interpretaciones simplificadas.

12. Teoría

Autor: Edgar Morin.

Definición: Sistema organizado de conceptos que permite interpretar la realidad y orientar la producción de conocimiento.

Explicación: Morin sostiene que toda teoría permanece abierta y en constante transformación debido a la complejidad de la realidad social.

13. Pluralismo metodológico

Autor: Mosteiro García y Porto Castro.

Definición: Perspectiva que reconoce la complementariedad entre diferentes enfoques metodológicos.

Explicación: La elección del método depende del problema de investigación y no de la superioridad de un paradigma sobre otro.

14. Paradigma interpretativo

Autor: Wilhelm Dilthey.

Definición: Enfoque que busca comprender el significado que las personas atribuyen a sus experiencias dentro de un contexto determinado.

Explicación: En educación permite analizar cómo estudiantes y docentes interpretan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde su propia realidad.

15. Objeto de investigación

Autor: Alfonso Torres Carrillo y Absalón Jiménez Becerra.

Definición: Es la construcción conceptual del fenómeno que será estudiado dentro de una investigación.

Explicación: El objeto de estudio no se encuentra previamente definido en la realidad, sino que es construido por el investigador mediante la delimitación del problema y el apoyo de referentes teóricos.

16. Problema de investigación

Autor: Alfonso Torres Carrillo y Absalón Jiménez Becerra.

Definición: Es la situación o interrogante que motiva el proceso investigativo y requiere una explicación o solución fundamentada.

Explicación: El problema surge del análisis crítico de la realidad y orienta el desarrollo de toda la investigación.

17. Referentes teóricos

Autor: Alfonso Torres Carrillo y Absalón Jiménez Becerra.

Definición: Son los conceptos, teorías y modelos científicos que orientan la interpretación del fenómeno estudiado.

Explicación: Los referentes teóricos proporcionan el marco conceptual necesario para comprender la realidad y analizar los resultados de la investigación.

18. Epistemología

Autor: Mario Bunge.

Definición: Rama de la filosofía que estudia el origen, la validez y los límites del conocimiento científico.

Explicación: La epistemología orienta la forma en que se construye y justifica el conocimiento dentro de una investigación.

19. Paradigma

Autor: Thomas Kuhn (1962).

Definición: Un paradigma es el conjunto de creencias, teorías, métodos y valores compartidos por una comunidad científica que orienta la forma de investigar y comprender la realidad.

Explicación: Los paradigmas determinan cómo se formulan los problemas de investigación, qué métodos se consideran adecuados y cómo se interpretan los resultados obtenidos.

20. Docente investigador

Autor: Stenhouse.

Definición: Profesional de la educación que analiza sistemáticamente su práctica para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Explicación: Su labor combina la experiencia pedagógica con la investigación científica para favorecer la innovación educativa.

ANEXO 2

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa constituye uno de los pilares fundamentales para comprender la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para generar propuestas que contribuyan al mejoramiento continuo de la práctica docente. En un contexto caracterizado por constantes cambios científicos, tecnológicos y sociales, el profesorado no puede limitarse únicamente a transmitir conocimientos, sino que debe asumir una actitud crítica y reflexiva frente a su propia labor, utilizando la investigación como una herramienta permanente para comprender las necesidades del entorno y responder de manera pertinente a ellas. Esta perspectiva convierte a la investigación en un proceso dinámico que acompaña el ejercicio profesional y favorece la construcción de una educación de mayor calidad.

Desde esta perspectiva, investigar en educación implica mucho más que aplicar técnicas o recopilar información. Significa formular preguntas relevantes, analizar críticamente la realidad, interpretar los fenómenos educativos desde diferentes enfoques y construir conocimientos que permitan explicar y transformar los contextos donde se desarrolla la actividad docente. Como señalan Mosteiro García y Porto Castro, la investigación educativa ha evolucionado desde una visión eminentemente experimental y positivista hacia una concepción plural, en la que convergen enfoques cuantitativos, cualitativos y sociocríticos, reconociendo la complejidad propia de los fenómenos educativos.

En este sentido, el proceso investigativo requiere una adecuada delimitación del objeto de estudio, una comprensión clara del problema de investigación y la construcción de referentes teóricos que orienten el análisis de la realidad. El problema no surge de manera espontánea,

sino que es el resultado de un ejercicio intelectual mediante el cual el investigador identifica situaciones relevantes, las contextualiza y formula interrogantes que conduzcan a la generación de nuevos conocimientos. Esta construcción exige tanto dominio conceptual como capacidad crítica para relacionar la teoría con la práctica educativa.

El presente trabajo desarrolla los fundamentos teóricos que sustentan el diseño de un proyecto de investigación educativa. Para ello se revisan los principales aportes relacionados con la investigación en educación, la evolución de sus paradigmas, la construcción del objeto de estudio y la importancia de los referentes teóricos dentro del proceso investigativo. Finalmente, se presenta un glosario de conceptos fundamentales que facilitan la comprensión de los principales términos abordados, constituyendo una base conceptual que orienta el desarrollo de la propuesta de investigación.

MARCO TEÓRICO

La investigación educativa: una herramienta para comprender y transformar la práctica docente

La investigación educativa constituye uno de los principales mecanismos para comprender la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, generar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la educación. A diferencia de una investigación desarrollada en otras disciplinas, la investigación en educación tiene la particularidad de estudiar fenómenos profundamente influenciados por factores sociales, culturales, históricos y humanos, razón por la cual requiere una visión amplia que permita interpretar la complejidad de los escenarios educativos. En este sentido, investigar no significa únicamente producir conocimiento científico, sino también comprender la realidad para transformarla mediante propuestas fundamentadas en evidencia.

Mosteiro García y Porto Castro (2017) señalan que la investigación educativa surgió durante el siglo XIX bajo la influencia de la pedagogía experimental y del pensamiento positivista. Durante este periodo predominó la idea de que los fenómenos educativos podían estudiarse utilizando procedimientos similares a los empleados por las ciencias naturales, privilegiando la observación, la experimentación y el análisis estadístico como principales herramientas metodológicas. Autores como Auguste Comte, Émile Durkheim, Francis Galton, Alfred Binet y Edward Thorndike contribuyeron al desarrollo de esta etapa, consolidando una visión de la educación basada en la objetividad, la medición y la búsqueda de leyes generales que explicaran el comportamiento de los procesos educativos.

Aunque este enfoque permitió importantes avances metodológicos, con el paso de los años comenzaron a evidenciarse sus limitaciones. La educación no puede entenderse únicamente a través de variables cuantificables, ya que involucra aspectos relacionados con la cultura, las emociones, las experiencias personales, los valores y las relaciones sociales que difícilmente pueden reducirse a cifras o indicadores estadísticos. Esta situación favoreció el desarrollo de nuevos enfoques de investigación que ampliaron la comprensión de los fenómenos educativos, incorporando metodologías cualitativas e interpretativas capaces de explorar el significado que las personas atribuyen a sus experiencias de aprendizaje.

En este contexto, Mosteiro García y Porto Castro sostienen que la investigación educativa evolucionó hacia un pluralismo metodológico que reconoce la coexistencia de distintos paradigmas científicos. Desde esta perspectiva, la elección del método depende del problema que se pretende estudiar y no de la superioridad de un enfoque sobre otro. En consecuencia, la investigación contemporánea acepta la complementariedad entre métodos cuantitativos y cualitativos, entendiendo que ambos aportan información valiosa para comprender la complejidad de la realidad educativa.

La Unidad 1 del módulo "Investigar como camino y no como punto de llegada" coincide con esta visión al afirmar que la investigación debe concebirse como un proceso continuo de reflexión y aprendizaje, más que como una actividad destinada únicamente a obtener

resultados. Bajo esta concepción, investigar implica cuestionar permanentemente la práctica docente, analizar críticamente las situaciones educativas y construir respuestas fundamentadas que permitan mejorar la calidad del proceso formativo. La investigación deja de ser una tarea exclusiva de especialistas para convertirse en una competencia esencial de todo profesional de la educación comprometido con la innovación y la mejora continua.

Esta manera de comprender la investigación educativa también encuentra sustento en el pensamiento de John Dewey, quien defendía que el conocimiento surge de la reflexión sobre la experiencia. Para Dewey, los problemas de investigación aparecen cuando una situación genera incertidumbre o rompe el equilibrio habitual del pensamiento. En consecuencia, el investigador inicia un proceso sistemático de observación, análisis y búsqueda de soluciones que permiten comprender y transformar la realidad. Esta perspectiva continúa teniendo plena vigencia en la investigación educativa contemporánea, donde las necesidades detectadas en la práctica docente constituyen el punto de partida para la formulación de proyectos de investigación.

Desde otra perspectiva, Hernández Pina define la investigación educativa como el estudio sistemático de los métodos, procedimientos y técnicas que permiten comprender científicamente los fenómenos educativos y ofrecer soluciones a los problemas presentes en este ámbito. Esta definición resulta especialmente relevante porque integra tres elementos fundamentales: el objeto de estudio, la metodología utilizada y la finalidad práctica del conocimiento generado. De esta manera, la investigación no se limita a producir teoría, sino que busca generar aportes que mejoren los procesos educativos y favorezcan el desarrollo de la sociedad.

En la actualidad, la investigación educativa ha dejado de concebirse como una actividad exclusivamente académica para convertirse en un componente esencial del ejercicio profesional docente. El profesor contemporáneo ya no puede limitarse a reproducir conocimientos previamente establecidos; por el contrario, debe desarrollar competencias investigativas que le permitan analizar críticamente su práctica, identificar dificultades, evaluar estrategias pedagógicas e introducir innovaciones fundamentadas en evidencia científica. Esta concepción fortalece la relación entre investigación y docencia, favoreciendo una educación más pertinente y contextualizada.

Asimismo, investigar implica asumir una responsabilidad ética frente a la sociedad. Cada investigación desarrollada dentro del ámbito educativo tiene repercusiones sobre estudiantes, docentes e instituciones, razón por la cual el investigador debe actuar con rigurosidad científica, honestidad intelectual y compromiso social. La generación de conocimiento adquiere verdadero significado cuando contribuye a mejorar las condiciones de aprendizaje, promover la equidad educativa y responder a las necesidades reales del contexto donde se desarrolla la investigación.

Finalmente, puede afirmarse que la investigación educativa constituye un proceso permanente de construcción de conocimiento orientado a comprender y transformar la realidad. Su evolución histórica demuestra que la educación no puede analizarse desde una única perspectiva metodológica, sino que requiere integrar diferentes enfoques capaces de explicar la complejidad de los procesos formativos. Esta visión interdisciplinaria fortalece el papel del docente como investigador y convierte la reflexión crítica sobre la práctica en uno de los principales motores para la innovación educativa.

Evolución histórica de la investigación educativa

Comprender la evolución histórica de la investigación educativa permite reconocer cómo han cambiado las formas de producir conocimiento y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. La investigación en educación no ha permanecido estática; por el contrario, ha experimentado profundas transformaciones influenciadas por el desarrollo de la ciencia, los cambios sociales y las diferentes corrientes filosóficas que han marcado cada época. Estas

transformaciones explican por qué actualmente coexisten diversos enfoques metodológicos y epistemológicos que enriquecen el estudio de los fenómenos educativos.

Según Mosteiro García y Porto Castro (2017), la investigación educativa tiene sus antecedentes en la pedagogía experimental desarrollada durante el siglo XIX. En sus primeras etapas predominó una orientación claramente positivista, inspirada en la idea de que la educación podía estudiarse mediante los mismos principios utilizados por las ciencias naturales. Bajo este paradigma, la observación sistemática, la experimentación y el análisis estadístico fueron considerados los procedimientos más adecuados para obtener conocimientos objetivos y verificables sobre los procesos educativos.

Durante las primeras décadas del siglo XX, investigadores como Alfred Binet, Francis Galton, Wilhelm Wundt y Edward Thorndike impulsaron el desarrollo de pruebas psicométricas, métodos experimentales y técnicas estadísticas aplicadas a la educación. Sus aportes permitieron consolidar una tradición investigativa basada en la medición del rendimiento académico, las diferencias individuales y la evaluación objetiva del aprendizaje. Estos avances contribuyeron significativamente al fortalecimiento científico de la educación; sin embargo, también promovieron una visión reduccionista que dejaba en segundo plano aspectos relacionados con la subjetividad, la cultura y las interacciones humanas presentes en los procesos educativos.

PRACTICA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Violencia en los espacios universitarios: revisión de la evidencia científica sobre su impacto en la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Pregunta de investigación

¿Qué evidencia científica existe sobre el impacto de la violencia en los espacios universitarios sobre la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios?

Objetivo general

Analizar la evidencia científica publicada sobre el impacto de la violencia en los espacios universitarios en la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Objetivos específicos

1. **Identificar** las principales formas de violencia descritas en la literatura científica en estudiantes universitarios.
2. **Analizar** los efectos de la violencia sobre la salud mental y el rendimiento académico reportados en investigaciones recientes.
3. **Sintetizar** las principales estrategias de prevención y promoción de ambientes universitarios seguros descritas en la evidencia científica.

Marco teórico

Violencia en la educación superior

La violencia en las instituciones de educación superior comprende un conjunto de conductas que afectan la integridad física, psicológica, sexual o social de los estudiantes. Estas manifestaciones incluyen agresiones físicas, acoso psicológico, violencia sexual, discriminación, violencia institucional y ciberacoso.

Salud mental en estudiantes universitarios

La salud mental constituye un componente fundamental del bienestar integral. Diversos estudios muestran que la exposición a ambientes hostiles incrementa la prevalencia de

ansiedad, depresión, estrés y agotamiento emocional, afectando la adaptación universitaria y la calidad de vida.

Rendimiento académico

El rendimiento académico depende de múltiples factores individuales, sociales e institucionales. La violencia representa un factor de riesgo que disminuye la motivación, incrementa el ausentismo y favorece la deserción universitaria.

Prevención de la violencia universitaria

La literatura científica destaca la importancia de implementar políticas institucionales de prevención, protocolos de actuación, programas de apoyo psicológico, campañas educativas y mecanismos de denuncia confidenciales como estrategias para reducir la violencia en los espacios universitarios.

Metodología

Se realizará una revisión bibliográfica narrativa con estrategia de búsqueda sistematizada, orientada a identificar y sintetizar la evidencia científica publicada sobre violencia en estudiantes universitarios.

Estrategia de búsqueda (PRISMA adaptado)

La búsqueda bibliográfica se realizará siguiendo las recomendaciones de la declaración PRISMA adaptadas para revisiones narrativas.

Se consultarán las bases de datos:

- PubMed
- Scopus
- SciELO
- ERIC
- Web of Science

Se utilizarán los siguientes descriptores:

- Violence
- Campus violence
- University students
- Mental health
- Academic performance
- Higher education

Los operadores booleanos serán:

("Violence" OR "Campus violence") AND ("University students") AND ("Mental health" OR "Academic performance").

Criterios de inclusión

- Artículos originales.
- Revisiones sistemáticas.
- Metaanálisis.
- Publicaciones entre 2020 y 2026.
- Idiomas español e inglés.
- Texto completo disponible.

Criterios de exclusión

- Cartas al editor.
- Editoriales.
- Resúmenes de congresos.
- Estudios duplicados.
- Investigaciones realizadas exclusivamente en población escolar no universitaria.

Consideraciones éticas

Al tratarse de una revisión bibliográfica, la investigación no involucra seres humanos ni el manejo de datos personales, por lo que no requiere consentimiento informado ni aprobación

de un comité de ética. No obstante, se respetarán los principios de integridad científica mediante el uso responsable de la información, la adecuada citación de las fuentes y el cumplimiento de las normas APA séptima edición.

Cronograma

Tabla 1

Actividad	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana
Búsqueda bibliográfica		X			
Selección de artículos		X	X		
Lectura crítica			X	X	
Elaboración del documento				X	X
Revisión final					X

Tabla 2 Presupuesto

Concepto	Valor (USD)
Acceso a internet	20
Impresiones	15
Material de oficina	10
Transporte	15
Total	60

Resultados esperados

Se espera identificar las principales formas de violencia presentes en los espacios universitarios, describir sus efectos sobre la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes, y sintetizar las estrategias de prevención reportadas en la literatura científica. Los hallazgos permitirán disponer de una visión actualizada del problema y servirán como base para futuras investigaciones y para el diseño de intervenciones orientadas a promover ambientes universitarios seguros.

Discusión esperada

Se espera que la evidencia científica confirme que la violencia universitaria constituye un importante determinante del bienestar estudiantil y del desempeño académico. Asimismo, es probable que los estudios revisados coincidan en señalar la necesidad de fortalecer las políticas institucionales de prevención, los programas de apoyo psicológico y los protocolos de atención a víctimas. Finalmente, esta revisión permitirá identificar vacíos de conocimiento, especialmente en el contexto latinoamericano, y destacar la importancia de desarrollar investigaciones futuras que evalúen la efectividad de las estrategias preventivas implementadas en las instituciones de educación superior.

CONCLUSIÓN

El desarrollo del presente trabajo permitió comprender que la investigación educativa constituye un proceso indispensable para fortalecer la calidad de la educación y promover una práctica docente basada en la reflexión crítica y la búsqueda permanente de soluciones a los problemas que surgen en los diferentes contextos educativos. A lo largo de la revisión teórica se evidenció que investigar no significa únicamente aplicar métodos o recopilar información, sino construir conocimiento de manera sistemática, sustentada y orientada a transformar la realidad. En este sentido, la investigación deja de ser una actividad exclusiva del ámbito académico para convertirse en una competencia fundamental del docente universitario, quien debe analizar continuamente su práctica y responder con propuestas innovadoras a las necesidades de sus estudiantes y de la sociedad.

Asimismo, fue posible reconocer la evolución histórica que ha experimentado la investigación educativa, desde los enfoques positivistas centrados en la observación y la medición objetiva hasta las perspectivas interpretativas y sociocríticas que incorporan la comprensión de los significados, la reflexión ética y la transformación social. Los aportes de autores como Mosteiro García y Porto Castro, Torres Carrillo y Jiménez Becerra, John Dewey, Edgar Morin y Thomas Kuhn permiten comprender que ningún paradigma, por sí solo, logra explicar la complejidad de los fenómenos educativos. Por el contrario, la complementariedad entre diferentes enfoques metodológicos enriquece el proceso investigativo y favorece una comprensión más amplia de la realidad educativa.

Otro aspecto relevante fue comprender que toda investigación debe partir de una adecuada construcción del objeto de estudio y de una clara delimitación del problema de investigación. Estas etapas representan el fundamento sobre el cual se desarrollan los objetivos, las preguntas de investigación y el marco teórico. Del mismo modo, los referentes teóricos constituyen el soporte conceptual que permite interpretar los resultados y otorgar coherencia al proceso investigativo, demostrando que la teoría y la práctica no son elementos independientes, sino componentes que se complementan de manera permanente durante la producción del conocimiento.

La elaboración de la propuesta sobre la violencia en los espacios universitarios permitió aplicar estos fundamentos metodológicos a una problemática de gran relevancia para la educación superior. El análisis de los antecedentes, la delimitación del problema, la formulación de la pregunta de investigación y la justificación evidencian la importancia de generar evidencia científica que contribuya a comprender este fenómeno y orientar el diseño de políticas institucionales dirigidas a fortalecer la convivencia, proteger la salud mental de los estudiantes y garantizar ambientes universitarios seguros e inclusivos. La investigación propuesta no solo posee pertinencia académica, sino también un importante impacto social y sanitario, al abordar un problema que afecta el bienestar, el rendimiento académico y la permanencia estudiantil.

Finalmente, este trabajo reafirma que investigar representa una oportunidad para transformar la educación mediante la generación de conocimiento pertinente y contextualizado. Como futuro magíster en Docencia Universitaria, este proceso fortalece la capacidad de analizar críticamente la práctica profesional, formular preguntas relevantes y diseñar investigaciones con rigor científico y compromiso ético. La investigación educativa debe entenderse como un camino de aprendizaje permanente que impulsa la innovación, favorece la mejora continua de la enseñanza y contribuye al desarrollo de instituciones de educación superior más inclusivas, reflexivas y comprometidas con las necesidades de la sociedad.