



Escuela de Posgrados

Tras la bata, el aula: la metamorfosis del médico en docente

Máster en Docencia Universitaria

Autora: Tannya Mariuxi Paguay Morocho

Directora: María Verónica Crespo Serrano

Cuenca, Ecuador

2026

Dedicatoria

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios y la Virgen, porque han sido mi refugio, mi fortaleza y mi guía en cada etapa de mi vida. En los momentos de incertidumbre, cansancio y dificultad, me recordaron que los sueños se alcanzan con fe, perseverancia y confianza.

A mi esposo Hitler, por ser mi compañero de vida y mi apoyo incondicional. Gracias por comprender las horas de estudio, las noches de desvelo, el cansancio y los momentos en los que tuve que dedicar gran parte de mi tiempo a este sueño. Tu amor, paciencia y confianza en mí, me dieron fuerza para continuar cuando parecía difícil. Este logro también es nuestro.

A mis padres Rigoberto y Nora, porque ustedes son la razón de muchos de mis sueños. Gracias por cada sacrificio silencioso, por cada consejo, por creer en mí incluso cuando yo dudaba de mis capacidades y por enseñarme que la educación es el legado más valioso que una persona puede recibir. Todo lo que soy y todo lo que he logrado lleva el amor, los valores y el esfuerzo que sembraron en mí desde niña. Este logro también les pertenece.

A mi hermana Samantha, por ser mi compañera de vida, por escucharme, animarme y celebrar cada uno de mis logros como si fueran propios. Gracias por estar presente en los momentos felices y también en aquellos en los que más necesité una palabra de aliento. Tenerte como hermana ha sido una de las mayores bendiciones que Dios me ha regalado.

A mi querido abuelito Tomás, quien, aunque no se encuentre físicamente a mi lado, permanece siempre en mi corazón y en mis recuerdos. Hay personas cuya ausencia duele, pero cuyo amor permanece para siempre. Hoy habría deseado abrazarte y decirte que lo logré. Me gusta pensar que, desde el cielo, me acompañaste en cada paso de este camino y que sonríes al verme cumplir una meta más. Tu recuerdo sigue siendo una de las fuerzas que me impulsa a seguir adelante, y este logro también lleva tu nombre.

A mi familia, por su cariño, comprensión y apoyo constante durante cada etapa de mi formación académica.

Agradecimientos

La culminación de esta tesis representa un logro académico y personal que no habría sido posible sin el apoyo, la confianza y el acompañamiento de muchas personas.

En primer lugar, agradezco a Dios por brindarme salud, fortaleza, sabiduría y perseverancia para afrontar cada desafío durante este proceso de formación. Su guía ha sido fundamental para mantener la motivación y la esperanza en cada etapa de este camino.

Expreso mi sincero agradecimiento a la Universidad del Azuay, por brindarme una formación académica de excelencia, fundamentada en principios éticos, humanísticos y científicos, que fortalecieron mis competencias como futura docente universitaria y enriquecieron mi visión de la educación superior.

Agradezco de manera especial a mi docente y directora de tesis Mst. Verónica Serrano Crespo, gracias por compartir generosamente sus conocimientos, experiencias y valores, contribuyendo significativamente a mi crecimiento profesional y humano. Cada enseñanza recibida fortaleció mi compromiso con una educación superior de calidad.

Resumen

La presente tesis reflexiona y sistematiza la transformación profesional experimentada durante la Maestría, evidenciando la transición de la práctica clínica hacia la docencia universitaria. Mediante un enfoque cualitativo, narrativo, reflexivo e interpretativo, se analizaron experiencias de aprendizaje, tutorías, texto paralelo y prácticas docentes. El marco teórico aborda la educación superior, la mediación pedagógica, el aprendizaje significativo y el rol docente como mediador. Los resultados evidencian el fortalecimiento de competencias pedagógicas, comunicativas, investigativas y éticas, favoreciendo una nueva identidad profesional. Se concluye que la docencia universitaria integra experiencia clínica y competencias educativas para formar profesionales críticos, éticos, reflexivos y comprometidos socialmente.

Palabras clave: Docencia universitaria; mediación pedagógica; identidad docente; educación superior; formación docente; medicina

Abstract

This thesis reflects upon and systematizes the professional transformation experienced during the Master's program, highlighting the transition from clinical practice to university teaching. Employing a qualitative, narrative, reflective, and interpretive approach, the study analyzes learning experiences, mentoring, parallel texts, and teaching practicums. The theoretical framework addresses higher education, pedagogical mediation, meaningful learning, and the role of the teacher as a mediator. The results demonstrate the strengthening of pedagogical, communicative, research, and ethical competencies, fostering a new professional identity. It is concluded that university teaching integrates clinical experience and educational competencies to shape professionals who are critical, ethical, reflective, and socially committed.

Keywords: University teaching; pedagogical mediation; teacher identity; higher education; teacher training; medicine



Índice de contenido

Introducción	1
1. Marco teórico	3
1.1 <i>La educación en el contexto actual.</i>	3
1.2 <i>La deriva del aprendizaje</i>	4
1.3 <i>La mediación pedagógica como promoción y acompañamiento del aprendizaje</i>	5
1.4 <i>El rol del docente como mediador pedagógico</i>	7
1.5 <i>El estudiante como protagonista del aprendizaje</i>	8
1.6 <i>La mediación pedagógica en la educación superior</i>	9
2. Metodología	12
2.1 <i>Enfoque metodológico</i>	12
2.2 <i>Fundamentación metodológica</i>	13
2.3 <i>Las prácticas de aprendizaje como eje metodológico de la formación docente.</i>	13
2.4 <i>La tutoría como estrategia de acompañamiento y mediación pedagógica</i>	16
2.5 <i>Las prácticas realizadas como experiencia de construcción docente</i>	16
2.6 <i>El texto paralelo como estrategia de mediación pedagógica</i>	18
3. Contenido	19
3.1. Capítulo 1. La enseñanza en la universidad	19
3.1.1. <i>Unidad 1. La mediación pedagógica</i>	19
3.1.1.1. En torno a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje	19
3.1.1.2. Mediar con toda la cultura.....	20
3.1.1.3. Volver la mirada al currículum	22
3.1.2. <i>Unidad 2. Una educación alternativa.</i>	26
3.1.2.1. En torno a nuestras casas de estudio.....	26
3.1.2.2. En torno a los educar para	28
3.1.3. <i>Unidad 3. Las instancias de aprendizaje</i>	32
3.1.3.1. La vivencia de las instancias de aprendizaje	32
3.1.4. <i>Unidad 4. Tratamiento del contenido</i>	35
3.1.4.1. Un ejercicio de interaprendizaje	35
3.1.5. <i>Unidad 5. La inclusión en la universidad</i>	38
3.1.6. <i>Unidad 6. Prácticas de aprendizaje</i>	42
3.1.6.1. Práctica de prácticas	42
3.1.7. <i>Unidad 7. Evaluación y validación</i>	44

3.1.7.1.	En torno a la evaluación	44
3.1.7.2.	La fundamental tarea de validar	46
3.2.	Capítulo 2 : El aprendizaje en la universidad	50
3.2.1.	<i>Unidad 1. En torno a la labor educativa con la juventud</i>	50
3.2.1.1.	¿Cómo percibimos a y los jóvenes?	50
3.2.1.2.	Escuchemos a las y los jóvenes	51
3.2.1.3.	Enseñanza, aprendizaje e inteligencia artificial en la universidad	55
3.2.1.4.	Del silencio a la Voz: Humanismo y resiliencia frente a la violencia docente.....	56
3.2.1.5.	Búsqueda de solución a la violencia cotidiana.....	58
3.2.2.	<i>Unidad 2. Comunicación moderna y posmoderna</i>	60
3.2.2.1.	<i>La forma educa</i>	60
3.2.2.2.	Acercarnos al discurso del espectáculo.	63
3.2.3.	<i>Unidad 3. Caminos del aprendizaje</i>	66
3.2.3.1.	Una experiencia pedagógica con sentido	66
3.3.	Capítulo 3: La investigación en la universidad	68
3.3.1.	Unidad 1. Investigar como camino y no como punto de llegada	68
3.3.1.1.	Proyectémonos hacia adelante	68
3.3.2.	Unidad 2. Investigar nuestra docencia universitaria	71
3.3.2.1.	Investiguemos nuestra práctica docente	71
4.	Conclusiones.....	74
5.	Recomendaciones	75
	Referencias.....	76
	Anexos	79
	<i>Anexo 1. Glosario</i>	79
	<i>Anexo 2. Proyecto de investigación</i>	84

Introducción

La educación superior enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de responder a las transformaciones científicas, tecnológicas, sociales y culturales del siglo XXI. En este escenario, el docente universitario deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador de aprendizaje, responsable de generar experiencias educativas que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión y la construcción significativa del conocimiento. Esta realidad adquiere especial relevancia en el ámbito de las ciencias de la salud, donde el dominio disciplinar resulta insuficiente sin el desarrollo de competencias pedagógicas que permitan formar profesionales íntegros, críticos y comprometidos con la sociedad.

La presente tesis, tiene como propósito reflexionar y sistematizar el proceso de transformación experimentado durante la Maestría en Docencia Universitaria, comprendiendo cómo la formación pedagógica contribuyó a resignificar mi identidad profesional desde el ejercicio clínico hacia la docencia universitaria. Este proceso formativo permitió integrar conocimientos, experiencias y aprendizajes relacionados con la mediación pedagógica, las prácticas de aprendizaje, las tutorías, el texto paralelo y la investigación educativa, elementos que contribuyeron progresivamente a una nueva comprensión del quehacer docente.

A lo largo de la Maestría, las diferentes experiencias de aprendizaje permitieron reconocer que enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en acompañar, orientar y generar condiciones para que el estudiante construya aprendizajes significativos. Las experiencias más relevantes del proceso formativo estuvieron relacionadas con la reflexión sobre la práctica, la mediación pedagógica, la planificación de experiencias educativas y la necesidad de establecer una relación más humana y cercana con los estudiantes.

El documento recoge el proceso de formación desarrollado durante la Maestría en Docencia Universitaria. En primer lugar, se presenta el marco teórico, que sustenta los principales conceptos y reflexiones abordados durante el proceso formativo. A continuación, se presenta el apartado de metodología, en el que se describe el enfoque, los métodos, las técnicas y los procedimientos utilizados para recuperar, organizar, analizar e interpretar las experiencias y aprendizajes construidos durante el proceso formativo. Además, el documento consta de tres partes, la primera parte aborda la enseñanza en la universidad y recoge aprendizajes y reflexiones a partir del primer texto paralelo. La segunda parte se centra en el aprendizaje en la universidad y recupera las experiencias y reflexiones desarrolladas durante el segundo texto paralelo. La tercera parte aborda la investigación del tercer texto paralelo.

Finalmente, este trabajo representa un ejercicio de reflexión sobre el proceso de transformación personal y profesional experimentado durante la formación de posgrado. La experiencia desarrollada reafirma que la docencia universitaria constituye una práctica profundamente humana, ética y transformadora, en la que a la medicina y la educación pueden convergen para formar profesionales capaces de aprender, enseñar, reflexionar e investigar.

1. Marco teórico

1.1 La educación en el contexto actual.

La educación contemporánea atraviesa un proceso de transformación impulsado por los cambios científicos, tecnológicos, sociales y culturales que caracterizan al siglo XXI. En este escenario, los procesos de enseñanza y aprendizaje han dejado de desarrollarse exclusivamente dentro de las instituciones educativas, debido a que el acceso permanente a la información y el desarrollo de las tecnologías digitales han ampliado significativamente las posibilidades de aprendizaje. En consecuencia, el conocimiento ya no depende únicamente de los espacios formales de educación, sino que se construye mediante múltiples experiencias y escenarios que favorecen la formación continua de las personas (Guevara-Toledo et al., 2024).

Desde esta perspectiva, los procesos educativos requieren una transformación profunda que permita responder a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. Los autores sostienen que las tecnologías digitales han reorganizado la manera en que las personas viven, se comunican y aprenden, generando nuevas formas de interacción que modifican la concepción tradicional del aprendizaje. Este deja de entenderse como una actividad limitada a la escolarización para convertirse en un proceso permanente, dinámico y en constante evolución a lo largo de la vida (Guevara-Toledo et al., 2024).

Asimismo, el aprendizaje contemporáneo se caracteriza por desarrollarse en diversos contextos, tanto formales como informales, permitiendo que las personas adquieran conocimientos, habilidades y actitudes mediante experiencias cotidianas, recursos tecnológicos, redes sociales y diferentes espacios de interacción. Esta realidad exige que las instituciones de educación superior consideren sus modelos pedagógicos y fortalezcan estrategias que favorezcan un aprendizaje significativo, autónomo y contextualizado (Guevara-Toledo et al., 2024).

En este contexto, la labor del docente adquiere una nueva dimensión. Su función ya no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino en orientar, acompañar y facilitar procesos que permitan a los estudiantes desarrollar competencias para aprender de manera permanente. Este cambio implica reconocer que el conocimiento se construye mediante la interacción, la reflexión y la participación activa de los estudiantes, aspectos que constituyen la base de la mediación pedagógica propuesta (Guevara-Toledo et al., 2024).

En síntesis, la educación actual demanda una visión pedagógica centrada en el aprendizaje, en el cual el estudiante asume un papel protagónico y el docente se convierte en mediador de experiencias educativas significativas. Este enfoque representa una respuesta a los desafíos de una sociedad caracterizada por la innovación constante, la transformación

digital y la necesidad de promover aprendizajes permanentes que contribuyan al desarrollo integral de las personas (Guevara-Toledo et al., 2024).

1.2 La deriva del aprendizaje

La evolución de la sociedad contemporánea ha transformado profundamente la manera en que las personas adquieren conocimientos y desarrollan nuevas competencias. En este contexto, los autores Guevara-Toledo et al., (2024) introducen el concepto de deriva del aprendizaje para explicar que el aprendizaje ya no sigue un recorrido lineal ni predecible, sino que responde a los cambios permanentes del entorno, las experiencias personales y las múltiples interacciones que el individuo establece en su contexto. Esta perspectiva reconoce que aprender constituye un proceso dinámico que se modifica continuamente a lo largo de la vida, adaptándose a las circunstancias sociales, culturales y tecnológicas que caracterizan cada momento histórico (Guevara-Toledo et al., 2024).

Además, explican que el término deriva no debe interpretarse únicamente como un desplazamiento sin dirección, sino como un proceso de transformación constante en el cual el aprendizaje cambia de rumbo de acuerdo a las necesidades, oportunidades y desafíos que enfrenta cada persona. Desde esta perspectiva, ningún individuo puede prever con exactitud cuáles serán los conocimientos que deberá adquirir en el futuro, debido a que las exigencias del entorno evolucionan de manera permanente. En consecuencia, el aprendizaje deja de concebirse como un proceso limitado a una etapa específica de la vida para convertirse en una actividad continua y adaptable (Guevara-Toledo et al., 2024).

Esta transformación también se relaciona con el crecimiento de la educación informal, favorecida por el acceso masivo a recursos digitales y plataformas virtuales. Actualmente, millones de personas obtienen conocimientos mediante tutoriales, cursos abiertos, redes sociales, comunidades virtuales y otros espacios de aprendizaje que complementan o incluso sustituyen algunos procesos de educación formal. En este escenario, el acceso a la información es prácticamente ilimitado; sin embargo, también surge el desafío de seleccionar contenidos confiables, pertinentes y de calidad que realmente contribuyan al desarrollo del aprendizaje (Guevara-Toledo et al., 2024).

Desde el enfoque de la mediación pedagógica, esta realidad exige que el docente oriente al estudiante en la construcción de criterios para analizar, interpretar y utilizar críticamente la información disponible. La función del docente ya no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en acompañar al estudiante durante su proceso de aprendizaje, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad para aprender de manera permanente. En consecuencia, la mediación pedagógica adquiere una importancia

fundamental, ya que permite transformar la abundancia de información en conocimiento significativo y contextualizado (Guevara-Toledo et al., 2024).

En síntesis, la deriva del aprendizaje representa una nueva manera de comprender la formación humana en el siglo XXI. Este enfoque reconoce que el aprendizaje se construye mediante experiencias diversas, múltiples fuentes de información y constantes procesos de adaptación. Por ello, las instituciones de educación superior están llamadas a fortalecer estrategias pedagógicas que preparen a los estudiantes para aprender durante toda la vida, enfrentando con criterio los desafíos de una sociedad caracterizada por el cambio permanente y la innovación tecnológica (Guevara-Toledo et al., 2024).

1.3 La mediación pedagógica como promoción y acompañamiento del aprendizaje

La mediación pedagógica constituye uno de los fundamentos esenciales de los procesos educativos contemporáneos, al proponer una concepción de la enseñanza centrada en el aprendizaje y en el desarrollo integral del estudiante. Desde esta perspectiva, el acto educativo trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en un proceso de interacción permanente que favorece la construcción significativa del conocimiento. La mediación pedagógica debe comprenderse como un proceso orientado a promover y acompañar el aprendizaje, generando condiciones que permitan a los estudiantes desarrollar sus capacidades cognitivas, sociales, afectivas y éticas (Guevara-Toledo et al., 2024).

Aunque el término mediación pedagógica es ampliamente utilizado en diferentes instituciones educativas, en muchos casos su aplicación se limita al discurso teórico, sin lograr una verdadera apropiación epistemológica que permita transformar la práctica docente. Esta situación evidencia la necesidad de comprender la mediación no únicamente como una estrategia metodológica, sino como una concepción educativa que orienta la planificación, el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, la mediación pedagógica implica un cambio profundo en la manera de entender la función del docente, del estudiante y de la propia institución educativa (Guevara-Toledo et al., 2024).

Desde este enfoque, la educación debe favorecer el desarrollo integral de las personas, promoviendo espacios de aprendizaje donde la creatividad, la reflexión, la participación y la construcción colectiva del conocimiento ocupen un lugar central. La mediación pedagógica reconoce que cada estudiante posee características, experiencias y necesidades particulares, por lo que los procesos educativos deben generar oportunidades para potenciar sus capacidades y favorecer su desarrollo humano. En este sentido, la enseñanza adquiere un carácter humanista al reconocer que el aprendizaje constituye una experiencia personal y social que transforma tanto al individuo como a su entorno (Guevara-Toledo et al., 2024).

Los autores destacan que uno de los principales desafíos de la educación consiste en superar los modelos tradicionales centrados en la repetición de contenidos y en la memorización. Históricamente, el docente fue considerado la principal fuente del conocimiento, mientras que el estudiante asumía un papel pasivo limitado a recibir y reproducir información. La mediación pedagógica rompe con este paradigma al situar el aprendizaje como el verdadero eje del proceso educativo, favoreciendo la participación activa, la autonomía y la construcción crítica del conocimiento (Guevara-Toledo et al., 2024).

En este contexto, el docente deja de desempeñar exclusivamente el papel de transmisor de contenidos para convertirse en un mediador del aprendizaje. Su responsabilidad consiste en diseñar experiencias educativas significativas, construir puentes entre los conocimientos, el contexto y las experiencias previas de los estudiantes, además de generar ambientes que favorezcan la reflexión, la comunicación y el aprendizaje colaborativo. Esta función requiere una constante actualización profesional, así como el desarrollo de competencias pedagógicas que permitan responder a las necesidades de una sociedad caracterizada por el cambio permanente y la innovación tecnológica (Guevara-Toledo et al., 2024).

Asimismo, los autores resaltan que la mediación pedagógica promueve un cambio epistemológico en la educación al reconocer que todos los participantes del proceso educativo son protagonistas del aprendizaje. Este enfoque elimina los roles pasivos y favorece relaciones horizontales basadas en el diálogo, el respeto, la cooperación y la construcción conjunta del conocimiento. En consecuencia, el proceso educativo se convierte en un espacio de interacción donde el aprendizaje se constituye a partir de la realidad, las experiencias y los problemas del contexto, fortaleciendo la formación integral de las personas (Guevara-Toledo et al., 2024).

De igual manera, la mediación pedagógica impulsa el desarrollo de habilidades metacognitivas, la autorregulación del aprendizaje y la capacidad para aprender de forma autónoma durante toda la vida. Para ello, el docente debe proponer desafíos intelectuales, promover la investigación, estimular la creatividad y generar experiencias que despierten el interés y el compromiso de los estudiantes con su propio proceso formativo. Estas acciones favorecen una educación orientada al desarrollo humano, donde el aprendizaje adquiere significado porque responde a las necesidades y aspiraciones de quienes participan en él (Guevara-Toledo et al., 2024).

Finalmente, la mediación pedagógica representa una propuesta educativa integral que busca fortalecer la calidad de los procesos formativos mediante una visión humanista, participativa y contextualizada. Este enfoque sitúa a la persona como el centro del proceso educativo y promueve una educación comprometida con el desarrollo de ciudadanos críticos,

reflexivos y capaces de transformar positivamente la realidad en la que viven (Guevara-Toledo et al., 2024).

1.4 El rol del docente como mediador pedagógico

El docente mediador reconoce que el aprendizaje es un proceso dinámico en el que intervienen múltiples factores personales, sociales y culturales. Por ello, su función no se limita a impartir contenidos, sino que comprende la planificación de estrategias didácticas, la selección de recursos adecuados y la creación de ambientes de aprendizaje que estimulen la interacción y el pensamiento crítico. En este sentido, la mediación pedagógica exige una práctica docente flexible, capaz de responder a las necesidades y características de los estudiantes, favoreciendo la construcción de conocimientos contextualizados y pertinentes (Guevara-Toledo et al., 2024).

Asimismo, el docente asume el compromiso de establecer una comunicación basada en el respeto, la empatía y el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes. La interacción constante fortalece la confianza, motiva la participación y facilita la construcción de aprendizajes significativos. En la educación superior, esta función requiere que el docente articule conocimientos disciplinares y pedagógicos de manera que pueda seleccionar estrategias y recursos acordes con los objetivos de aprendizaje y con las características de sus estudiantes (Moreira et al., 2023).

Desde esta perspectiva, el rol del docente como mediador implica diseñar experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante relacionar los conocimientos nuevos con sus saberes previos y con situaciones concretas de su realidad. El docente no se limita a proporcionar información, sino que orienta al estudiante mediante preguntas, problemas, actividades y recursos que favorecen la reflexión y la construcción autónoma del conocimiento. Esta transformación del rol docente supone pasar de una función centrada principalmente en la transmisión de información hacia una función de facilitador, guía y acompañante del aprendizaje (UNESCO, 2002).

De igual manera, la mediación pedagógica requiere que el docente reflexione continuamente sobre su práctica y sea capaz de adaptar sus estrategias a las necesidades del contexto educativo. La didáctica universitaria constituye, en este sentido, un elemento fundamental para transformar las prácticas docentes y superar modelos centrados exclusivamente en la repetición y la memorización. El docente participa en el aprendizaje como acompañante y motivador, utilizando estrategias que favorecen experiencias educativas más activas y significativas (Zapata y Agudelo, 2025).

Otro aspecto fundamental del rol mediador es el reconocimiento de la diversidad existente en el aula universitaria. Los estudiantes poseen diferentes experiencias, conocimientos previos, necesidades y formas de aproximarse al aprendizaje, por lo que la práctica docente debe favorecer ambientes inclusivos y participativos. Esto implica generar espacios de diálogo, colaboración y acompañamiento en los que los estudiantes puedan expresar sus ideas, planear inquietudes y participar activamente en la construcción del conocimiento (Zapata y Agudelo, 2025).

La mediación también implica acompañar al estudiante en el desarrollo de capacidades para analizar información, formular preguntas, resolver problemas y tomar decisiones fundamentadas. En este proceso, el docente actúa como orientador del aprendizaje y promueve progresivamente la autonomía del estudiante. Por ello, enseñar en la universidad implica crear condiciones para que el conocimiento sea construido mediante la participación, la reflexión y la interacción con otros (Guevara-Toledo et al., 2024).

La evaluación constituye igualmente una dimensión esencial de la mediación pedagógica. Desde un enfoque formativo, la evaluación permite identificar avances, dificultades y necesidades de aprendizaje, mientras que la retroalimentación proporciona al estudiante información para reconocer sus fortalezas y mejorar aquellos aspectos que requieren mayor atención. De esta manera, la evaluación deja de ser entendida únicamente como mecanismo de calificación y se convierte en una herramienta de acompañamiento y mejora continua (Guevara-Toledo et al., 2024).

Finalmente, el docente universitario debe asumir una actitud reflexiva frente a su propia práctica. Esto supone analizar estrategias utilizadas, valorar sus resultados y realizar los ajustes necesarios para responder a las características y necesidades de los estudiantes. La práctica reflexiva favorece la transformación profesional del docente y contribuye a la construcción de experiencias educativas más pertinentes, participativas y humanizadas. En este sentido, la mediación pedagógica no solo transforma la experiencia de aprendizaje del estudiante, sino que también implica un proceso permanente de aprendizaje y desarrollo profesional del propio docente (Zapata y Agudelo, 2025).

1.5 El estudiante como protagonista del aprendizaje

La mediación pedagógica reconoce al estudiante como el eje central del proceso educativo, al considerarlo un sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento. Este enfoque rompe con el modelo tradicional en el que el estudiante desempeña un papel pasivo como receptor de información, para promover una participación consciente, reflexiva y responsable en su proceso de aprendizaje (Guevara-Toledo et al., 2024).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje adquiere significado cuando el estudiante establece relaciones entre los nuevos conocimientos, sus experiencias previas, el contexto y las situaciones que enfrenta en la vida cotidiana. En consecuencia, la construcción del conocimiento deja de depender exclusivamente de la enseñanza impartida por el docente y pasa a convertirse en un proceso dinámico de interacción, análisis y reflexión. La participación activa favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones fundamentadas, competencias indispensables para el desempeño profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida (Guevara-Toledo et al., 2024).

Asimismo, la mediación pedagógica promueve el desarrollo de la autonomía del estudiante, entendida como la capacidad para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Esta autonomía implica la disposición para investigar, cuestionar, argumentar y construir nuevos conocimientos mediante el diálogo y la interacción con docentes, compañeros y recursos educativos. De esta manera, el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un participante comprometido con su formación integral, fortaleciendo tanto sus competencias cognitivas como sus habilidades sociales y comunicativas (Guevara-Toledo et al., 2024).

Otro aspecto relevante de este enfoque es la importancia del aprendizaje colaborativo. La interacción entre estudiantes favorece el intercambio de experiencias, la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de actitudes de respeto, cooperación y responsabilidad compartida. En este contexto, la comunicación se convierte en un elemento esencial de la mediación pedagógica, ya que facilita el diálogo, la retroalimentación y la participación activa en los diferentes espacios de aprendizaje. Estas experiencias fortalecen no solo el rendimiento académico, sino también la formación ética y humana de los futuros profesionales (Guevara-Toledo et al., 2024).

En síntesis, la mediación pedagógica sitúa al estudiante como protagonista de su proceso formativo, promoviendo un aprendizaje activo, significativo y orientado al desarrollo integral. Este enfoque favorece la construcción de conocimientos pertinentes, fortalece la autonomía y estimula el compromiso con el aprendizaje continuo, elementos fundamentales para responder a los desafíos de la educación superior contemporánea (Guevara-Toledo et al., 2024).

1.6 La mediación pedagógica en la educación superior

En el ámbito universitario, la mediación pedagógica en la educación superior reconoce la importancia de integrar diversos elementos que intervienen en el proceso formativo. No solamente considera la interacción docente-estudiante, sino también los recursos educativos,

las estrategias metodológicas, los espacios de aprendizaje y los procesos de evaluación. Cada uno de estos elementos debe orientarse hacia la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, favoreciendo experiencias educativas coherentes con las características y necesidades de los estudiantes universitarios (Guevara-Toledo et al., 2024).

Desde esta visión, la educación superior requiere docentes capaces de reflexionar sobre su propia práctica y adaptar sus estrategias pedagógicas para responder a los nuevos escenarios educativos. La mediación pedagógica demanda sensibilidad hacia las particularidades de los estudiantes, capacidad de promover la autonomía y compromiso con una enseñanza basada en la comunicación y la construcción colectiva del conocimiento. Por ello, el docente universitario no solo debe dominar su área disciplinar, sino también desarrollar competencias pedagógicas que permitan transformar el aprendizaje en una experiencia significativa (Guevara-Toledo et al., 2024).

Además, la mediación pedagógica favorece una formación integral al considerar que el estudiante universitario no únicamente necesita conocimientos técnicos, sino también habilidades para analizar, resolver problemas, trabajar colaborativamente y actuar con responsabilidad ética dentro de la sociedad. En este sentido, la universidad se convierte en un espacio de formación humana donde el aprendizaje contribuye al desarrollo personal y profesional de los futuros graduados (Guevara-Toledo et al., 2024).

En conclusión, la mediación pedagógica en la educación superior constituye un enfoque que permite comprender la enseñanza y el aprendizaje como procesos dinámicos, participativos y orientados al desarrollo integral del estudiante. Su aplicación implica superar una concepción de la educación centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos y avanzar hacia prácticas educativas basadas en la interacción, el diálogo, la reflexión y el acompañamiento del aprendizaje (Guevara-Toledo et al., 2024).

Desde esta perspectiva, el docente universitario adquiere un papel fundamental como mediador y facilitador del aprendizaje, pues tiene la responsabilidad de generar experiencias educativas significativas, promover la autonomía, estimular el pensamiento crítico y atender a las características y necesidades de los estudiantes. A su vez, el estudiante asume un papel activo y responsable en la construcción de sus conocimientos, fortaleciendo competencias que trascienden el ámbito académico y contribuyeron a su formación personal, profesional y humana (Moreira et al., 2023).

En este sentido, la mediación pedagógica no constituye únicamente una estrategia para mejorar la enseñanza, son una forma de comprender y ejercer la docencia universitaria. Su incorporación requiere docentes capaces de reflexionar sobre sus prácticas, adaptarse a los

cambios del contexto educativo y construir relaciones pedagógicas fundamentadas en el respeto, la comunicación y el acompañamiento. De esta manera la educación superior puede contribuir a la formación de profesionales críticos, autónomos y comprometidos con su realidad social.

2. Metodología

2.1 Enfoque metodológico

El presente trabajo se desarrolló desde un enfoque cualitativo, sustentado en la investigación narrativa con carácter reflexivo e interpretativo. Este enfoque permitió comprender el proceso de transformación profesional experimentado durante la Maestría en Docencia Universitaria, reconociendo que la formación de un docente no puede entenderse únicamente desde la adquisición de conocimientos teóricos, sino a partir de las experiencias, reflexiones y aprendizajes construidos durante su trayectoria formativa.

La investigación cualitativa busca interpretar la realidad desde la perspectiva de quien vive, otorgando significado a las experiencias y al contexto en el que estas ocurren (Hernández y Mendoza, 2023). En este sentido, el presente trabajo no pretende medir variables ni establecer relaciones de causa y efecto, sino comprender cómo las experiencias desarrolladas durante la maestría favorecieron la construcción de una nueva identidad profesional.

La investigación narrativa permitió reconstruir el recorrido académico realizado durante los diferentes módulos de la maestría mediante el análisis de las prácticas de aprendizaje, tutorías, texto paralelo y las experiencias de mediación pedagógica. Como señalan Clandinin y Connelly (2000), las narrativas constituyen una forma válida de producir conocimiento, ya que permiten comprender cómo las personas interpretan sus experiencias y construyen significado a partir de ellas.

El trabajo incorpora elementos de la práctica reflexiva que sostiene que el verdadero aprendizaje profesional ocurre cuando el sujeto analiza críticamente sus acciones, identifica oportunidades de mejora y reconstruye su manera de actuar frente a nuevas situaciones. Durante toda la maestría, este ejercicio de reflexión estuvo presente de manera permanente y permitió comprender que la docencia, al igual que la medicina, exige una actualización constante, capacidad crítica y compromiso ético.

Desde esta perspectiva, la metodología utilizada se fundamenta en la sistematización de experiencias, entendida como un proceso de organización, análisis e interpretación de las vivencias desarrolladas durante la formación académica. Este proceso permitió reconocer la evolución progresiva de las competencias docentes y comprender que la construcción de la identidad profesional es el resultado de un aprendizaje continuo basado en la experiencia, la reflexión y la interacción con otros actores educativos.

La elección de este enfoque metodológico guarda estrecha relación con el propósito central de la Tesis Tras la bata, el aula: mi metamorfosis de médico en docente, ya que busca evidenciar el tránsito de una identidad centrada exclusivamente en el ejercicio clínico hacia otra

que integra los saberes médicos con las competencias pedagógicas necesaria para la formación de futuros profesionales de la salud.

2.2 Fundamentación metodológica

La metodología desarrollada durante la Maestría en Docencia universitaria estuvo sustentada en principios metodológicos que conciben al aprendizaje como un proceso activo, reflexivo y profundamente humano. En este contexto, la formación docente no se limitó a la apropiación de conceptos teóricos, sino que implicó vivir experiencias que permitieron analizar la práctica, construir conocimiento y resignificar el propio ejercicio profesional.

Uno de los fundamentos que orientó este proceso de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984), quien plantea que el conocimiento se construye mediante un ciclo continuo que integra la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización y la experimentación activa. Esta propuesta estuvo presente durante toda la maestría, donde cada práctica de aprendizaje, cada tutoría y cada actividad académica fueron seguidas por procesos de análisis y reflexión que favorecieron nuevos aprendizajes.

La mediación pedagógica transformó mi concepción sobre la enseñanza universitaria. Como médica, mi formación había estado orientada principalmente al dominio del conocimiento científico y a la toma de decisiones clínicas. Sin embargo, la maestría me permitió comprender que el ejercicio docente requiere competencias adicionales relacionadas con la planificación educativa, la comunicación, la evaluación, la mediación y la capacidad para generar experiencias significativas de aprendizaje.

Asimismo, la competencia docente implica movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para responder de manera pertinente a las situaciones educativas. Esta concepción estuvo presente durante toda la maestría, donde cada actividad desarrollada representó una oportunidad para fortalecer competencias relacionadas con la planificación, la comunicación, la evaluación, el trabajo colaborativo y la innovación metodológica.

En conjunto, estos referentes sustentan la metodología del presente trabajo y explican cómo la experiencia vivida durante la maestría trascendió el cumplimiento de actividades académicas para convertirse en un verdadero proceso de transformación profesional.

2.3 Las prácticas de aprendizaje como eje metodológico de la formación docente.

Uno de los elementos más significativos de la metodología implementada durante la maestría fue el desarrollo sistemático de las prácticas de aprendizaje. Estas constituyeron el espacio donde los fundamentos teóricos adquirieron sentido mediante su aplicación en actividades diseñadas para promover la reflexión, la creatividad y la resolución de problemas educativos.

A diferencia de los modelos tradicionales centrados en la repetición de contenidos, las prácticas de aprendizaje estuvieron orientadas al desarrollo de competencias docentes mediante metodologías activas. Cada una de ellas representó una oportunidad para analizar situaciones reales, diseñar propuestas educativas, construir materiales de mediación y valorar críticamente el papel del docente en la formación universitaria.

Las prácticas permitieron comprender que enseñar no consiste únicamente en dominar una disciplina, sino en saber transformar ese conocimiento en experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes. Este proceso exigió planificar, seleccionar estrategias metodológicas, diseñar recursos didácticos, establecer criterios de evaluación y, sobre todo, colocar al estudiante en el centro del proceso educativo.

Las actividades realizadas evidenciaron que no existe una única forma de enseñar. Por el contrario, cada contexto educativo exige seleccionar metodologías pertinentes, considerando las características de los estudiantes, los resultados de aprendizaje esperados y las particularidades de cada disciplina. Esta comprensión marcó un cambio significativo en mi manera de entender el ejercicio docente, pues dejó de concebirse como la simple transmisión de conocimientos para convertirse en un proceso dinámico de mediación y construcción conjunta del aprendizaje.

Uno de los principales aportes de las prácticas consistió en el desarrollo de estrategias de enseñanza orientadas hacia un aprendizaje activo y significativo. Durante los diferentes módulos fue posible diseñar actividades que promovían la participación del estudiante.

Las prácticas permitieron experimentar diversas estrategias metodológicas, entre ellas el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos, la elaboración de organizadores gráficos, la planificación didáctica, el diseño de recursos educativos, la comunicación científica y la evaluación formativa. Cada una de estas experiencias amplió mi repertorio metodológico y fortaleció la capacidad para seleccionar estrategias acordes con las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, estas actividades favorecieron la comprensión de que la planificación constituye una herramienta indispensable para la docencia. Elaborar una práctica implica definir objetivos claros, seleccionar contenidos pertinentes, establecer metodologías adecuadas, diseñar recursos didácticos y prever mecanismos de evaluación. Este proceso permitió comprender que una enseñanza efectiva requiere organización, intencionalidad pedagógica y coherencia entre los diferentes elementos que conforman el proceso educativo.

Un aspecto transversal en todas las prácticas fue la mediación pedagógica. Desde los planteamientos de Prieto (2025), la mediación implica generar condiciones que faciliten el

encuentro entre el estudiante y el conocimiento, promoviendo aprendizajes con sentido y favoreciendo la autonomía del aprendiz.

Durante la maestría, esta concepción estuvo presente en el diseño de cada actividad. Las prácticas no buscaban únicamente comprobar conocimientos, sino propiciar experiencias que permitieran construirlos. Ello implicó elaborar recursos didácticos, formular preguntas orientadoras, diseñar actividades participativas y promover procesos permanentes de reflexión.

Uno de los cambios más significativos experimentados durante la maestría fue comprender que el estudiante constituye el eje central del proceso educativo. Las prácticas de aprendizaje permitieron evidenciar que las decisiones metodológicas deben responder a las características, necesidades e intereses de quienes aprenden.

Este principio también transformó mi práctica profesional. En medicina, el paciente ocupa el centro del proceso asistencial; de manera similar, en educación comprendí que el estudiante debe ocupar el centro del proceso formativo. Esta analogía fortaleció mi convicción de que ambas profesiones comparten una misma esencia: el servicio a las personas mediante el acompañamiento, la orientación y el compromiso con su desarrollo.

El conjunto de prácticas realizadas fortaleció competencias humanas como la empatía, la escucha activa, la responsabilidad, la creatividad y la capacidad para adaptarse a diferentes contextos educativos. Estas habilidades resultan especialmente relevantes en la formación de profesionales de salud, donde la educación debe integrar conocimientos científicos con valores éticos y humanísticos.

La retroalimentación recibida por parte de los docentes favoreció la mejora continua y permitió reconocer que la docencia requiere una actitud permanente de actualización, apertura al cambio y disposición para aprender de la propia experiencia.

Al revisar de manera retrospectiva las prácticas desarrolladas durante la maestría contribuyeron a resignificar mi identidad profesional. Dejé de concebir la enseñanza como un complemento de la práctica médica para entenderla como una disciplina que requiere preparación específica, fundamentos científicos y un profundo compromiso con el aprendizaje de los estudiantes.

Así, las prácticas de aprendizaje no solo constituyeron una estrategia metodológica de la maestría, sino que se transformaron en el escenario donde comenzó mi verdadera metamorfosis profesional. Cada actividad realizada permitió integrar la rigurosidad científica propia de la medicina con los principios pedagógicos de la educación superior, dando origen a una nueva manera de comprender mi vocación. La bata dejó de representar exclusivamente el ejercicio clínico y comenzó a convivir con el aula como un espacio desde el cual también es

posible cuidar vidas, formando profesionales capaces de ejercer su labor con conocimiento, ética, sensibilidad y compromiso social.

2.4 La tutoría como estrategia de acompañamiento y mediación pedagógica

Uno de los aspectos más enriquecedores de la Maestría en Docencia Universitaria fue el acompañamiento permanente brindado por los docentes tutores. Lejos de limitarse a un proceso de supervisión o evaluación, la tutoría constituyó un espacio de diálogo, reflexión y construcción conjunta del conocimiento que fortaleció el desarrollo de competencias pedagógicas y favoreció una formación integral.

En cada módulo, orientó el proceso de aprendizaje mediante observaciones, sugerencias metodológicas y retroalimentaciones oportunas que permitieron revisar críticamente las actividades desarrolladas. Este acompañamiento facilitó la identificación de fortalezas y oportunidades de mejora, promoviendo un aprendizaje basado en la reflexión y en la mejora continua.

Desde la perspectiva de la mediación pedagógica, el tutor asumió el papel de facilitador del aprendizaje, creando condiciones para que cada estudiante desarrollara autonomía, pensamiento crítico y capacidad de análisis. Tal como plantea Prieto (2025), el verdadero sentido de la mediación consiste en acompañar al estudiante para que construya su propio conocimiento y otorgue significado a lo aprendido.

Las tutorías evidenciaron que el aprendizaje universitario no depende únicamente del esfuerzo individual del estudiante, sino también del acompañamiento oportuno del docente. La orientación recibida permitió comprender que la retroalimentación constituye una herramienta esencial para mejorar la práctica educativa, fortalecer la confianza académica y favorecer procesos permanentes de autoevaluación.

Esta experiencia transformó mi concepción del rol docente. Comprendí que enseñar no significa únicamente explicar contenidos, sino acompañar procesos de crecimiento académico y humano, generando ambientes de confianza donde el estudiante pueda expresar dudas, construir respuestas y desarrollar progresivamente su autonomía.

2.5 Las prácticas realizadas como experiencia de construcción docente.

Además de recibir acompañamiento, tuve la oportunidad de asumir el rol de docente en diferentes actividades académicas. Estas experiencias representaron un momento decisivo dentro del proceso de formación, ya que permitieron aplicar los conocimientos pedagógicos adquiridos y experimentar directamente la responsabilidad de orientar el aprendizaje de otras personas. Este tránsito de estudiante a docente permitió enfrentar situaciones concretas del aula y reconocer que el ejercicio docente requiere integrar conocimientos disciplinares,

competencias pedagógicas y capacidad para responder de manera flexible a las necesidades de los estudiantes (Moreira et al., 2023).

Durante las clases impartidas fue necesario planificar las actividades, seleccionar estrategias metodológicas pertinentes, organizar los contenidos y adaptar el lenguaje técnico para facilitar la comprensión de los estudiantes. Esta experiencia permitió comprender que la enseñanza requiere sensibilidad para reconocer las necesidades individuales, flexibilidad para modificar las estrategias cuando es necesario y disposición permanente para escuchar. En este sentido, el docente deja de ser únicamente un transmisor de conocimientos para asumir una función de facilitador y guía del aprendizaje, capaz de generar condiciones que favorezcan la participación y construcción activa del conocimiento (UNESCO, 2022).

Cada clase fortaleció habilidades relacionadas con la comunicación efectiva, la empatía, el liderazgo académico y la resolución de problemas educativos. Asimismo, permitió desarrollar competencias para formular preguntas orientadoras, promover la participación, estimular el pensamiento crítico y generar ambientes de aprendizaje colaborativo. Estas experiencias también me llevaron a reconocer que las competencias docentes no se limitan al dominio de una disciplina, sino que incluyen habilidades para diseñar, implementar y evaluar procesos educativos de manera reflexiva y pertinente (Moreira et al., 2023).

Estas vivencias evidenciaron que el aprendizaje es un proceso bidireccional. Mientras orientaba a los estudiantes, también fortalecía mi propia comprensión sobre la docencia y reconocía que enseñar implica aprender continuamente. La reflexión sobre cada experiencia permitió identificar aspectos que podían mejorarse y comprender que la práctica docente se construye progresivamente a partir de la experiencia, la retroalimentación y la revisión crítica de las propias estrategias. En este proceso, la formación continua adquiere un papel fundamental para transformar y resignificar las prácticas docentes (Zapata y Agudelo, 2025).

Desde mi formación como médica, estas clases representaron un cambio importante de perspectiva. Así como en la práctica clínica se acompaña al paciente durante su proceso de recuperación, en la práctica docente se acompaña al estudiante durante la construcción de su conocimiento. Esta analogía me permitió comprender que tanto la medicina como la docencia requieren observación, escucha, empatía y capacidad de adaptación frente a las necesidades de cada persona. Sin embargo, también comprendí que acompañar el aprendizaje exige una preparación específica, pues no basta con dominar los conocimientos médicos; es necesario saber comunicarlos, mediarlos y convertirlos en experiencias que favorezcan la comprensión y la autonomía del estudiante.

Asumir el rol docente durante estas prácticas representó, por tanto, un punto de inflexión en mi formación. Ya no reconocía únicamente como una médica que podía transmitir conocimientos desde su experiencia profesional, sino como una docente en construcción, consciente de la responsabilidad que implica formar a otros profesionales. Esta experiencia fortaleció mi identidad docente y confirmó que la enseñanza constituye una dimensión que puede integrarse de manera complementaria con mi identidad profesional como médica.

2.6 El texto paralelo como estrategia de mediación pedagógica

Uno de los recursos metodológicos más significativos desarrollados durante la maestría fue la elaboración del texto paralelo. Este documento constituyó mucho más que una recopilación de actividades académicas; se convirtió en un espacio de reflexión permanente que permitió registrar, analizar e interpretar las experiencias vividas durante todo el proceso formativo.

La construcción del texto paralelo favoreció la integración entre teoría y práctica. Cada módulo permitió documentar aprendizajes, registrar emociones, analizar dificultades y reflexionar sobre los cambios experimentados durante la formación. La escritura reflexiva facilitó procesos de metacognición que hicieron posible comprender cómo se construía el aprendizaje y cómo evolucionaba mi identidad profesional.

Desde la propuesta de Prieto (2026), el texto paralelo constituye una estrategia de mediación pedagógica porque promueve la construcción del conocimiento mediante la reflexión y la experiencia. Esta herramienta permitió transformar cada actividad académica en una oportunidad para aprender de manera consciente, relacionando los contenidos estudiados con la práctica profesional y con las experiencias desarrolladas durante la maestría.

A medida que el texto paralelo avanzaba, también fortalecía mi comprensión sobre la docencia universitaria. La escritura permitió reconocer que enseñar requiere sensibilidad, creatividad, capacidad crítica y una profunda responsabilidad ética frente a la formación de futuros profesionales.

Asimismo, este documento se convirtió en la principal fuente para reconstruir la narrativa presentada en esta investigación, ya que permitió identificar los momentos más significativos de la transformación profesional descrita en la presente tesis.

3. Contenido

3.1. Capítulo 1. La enseñanza en la universidad

“No podemos enseñar nada; solo podemos ayudar a descubrirlo por sí solos”

Albert Einstein.

3.1.1. Unidad 1. La mediación pedagógica

“Lo que el niño puede hacer con ayuda hoy, será capaz de hacerlo por sí mismo mañana”

Vygotsky, 1978

3.1.1.1. En torno a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje

Siempre pensé que la bata blanca sería un símbolo definitivo, un punto de llegada y con ella imaginaba resolver diagnósticos, atender urgencias, enfrentar la vida y la muerte con la solidez que prometen los años de estudio. Sólo más tarde descubriría que la bata no era un destino, sino un umbral: un lugar desde el cual también se aprende y, sobre todo, se enseña.

Mi metamorfosis comenzó sin que yo lo notara, en los primeros semestres de la carrera, cuando la Anatomía, la Histología y la Fisiología parecían montañas imposibles. A veces sentía que la medicina era un territorio demasiado vasto para mis manos jóvenes. Aquellas clases eran rigurosas, y aunque constituían la base necesaria, todavía no lograba comprender cómo ese conocimiento abstracto se transformaría algún día en decisiones clínicas. Aun así, intuía que cada concepto tenía un propósito futuro, aunque su sentido todavía se mantuviera distante.

El verdadero cambio llegó con una experiencia que, sin anticiparlo, abrió una grieta en mi manera de aprender: mi primera autopsia, hasta entonces la muerte era un concepto, una idea repetida en libros y seminarios. Pero aquella tarde, al entrar a la sala, el aire adquirió un peso distinto. El cuerpo, un anciano cuyo nombre no conocimos, pero cuya presencia marcó profundamente, se convirtió en un silencioso recordatorio de que la medicina es un acto profundamente humano.

Sentí nerviosismo, respeto y una curiosidad que se mezclaba con el temor a equivocarme. Mi docente, el Dr. Dante, parecía comprender que no era solo una práctica técnica, sino una experiencia emocional y ética. Sus palabras iniciales no fueron instrucciones: fueron una invitación a mirar al cuerpo con gratitud, a recordar que detrás de cada forma anatómica había una historia que ha decidido enseñarnos incluso después del final, aquella reflexión calmó mi ansiedad más que cualquier explicación técnica.

Pero lo que más transformó mi aprendizaje no fue la autopsia en sí, sino la manera en que él nos acompañó. A cada momento, en cada estructura que debíamos identificar, el Dr. Dante nos guiaba con preguntas, cuando mi mano temblorosa buscó el apéndice en el lado

equivocado, él no río ni corrigió de inmediato. Me condujo a observar cicatrices, a repasar mentalmente lo estudiado, a confiar en que la respuesta estaba en mí, aunque el miedo la escondiera. El instante en que finalmente lo encontré entre risas nerviosas, alivio y un suspiro compartido, fue más pedagógico que cualquier clase magistral.

Entendí entonces que acompañar el aprendizaje no es dar respuestas, sino sostener el proceso. No es invadir ni abandonar, sino caminar al ritmo del estudiante, como si cada pregunta fuera una mano extendida hacia el conocimiento. Comprendí también que la promoción del aprendizaje nace del desafío: del docente que nos invita a ver más allá de la superficie, a unir teoría y realidad, a reflexionar con honestidad ante lo que la vida y la muerte nos ponen enfrente.

Esta práctica me enseñó algo que ningún examen podría evaluar: que el conocimiento técnico sólo adquiere sentido cuando se vive, cuando se piensa críticamente y cuando se acompaña con humanidad. Aprendí que detrás de la bata también hay un maestro en construcción, alguien que aprende mientras enseña y que enseña mientras aprende.

Al mirar hacia atrás, reconozco que cada etapa de mi formación fue un peldaño. Las ciencias básicas me ofrecieron estructura, las asignaturas clínicas me dieron integración, y aquella autopsia me reveló una verdad que llevo conmigo: la medicina no se aprende en soledad, se aprende con otros, gracias a otros, y para otros.

Hoy entiendo que mi metamorfosis no consiste solo en ser médica, sino en aceptar que dentro de mí también crece una docente que quiere acompañar, respetar, orientar y sostener, que comprende que la enseñanza no comienza en el aula, sino en la mirada con la que se acompaña el aprendizaje de quien se atreve a comenzar.

3.1.1.2. Mediar con toda la cultura

En mi transición “de la bata al aula” me llevó a recordar que la docencia, especialmente en el ámbito de la salud, exige mucho más que la repetición de conocimientos técnicos. Esta práctica reveló que la metamorfosis del médico hacia el rol de docente solo es posible cuando se comprende que educar implica mediar con toda la cultura. En este sentido, la mediación pedagógica deja de ser una estrategia complementaria para convertirse en el eje que articula la construcción del aprendizaje (Prieto, 2025). Comprender este proceso me permitió asumir que la bata, símbolo de ciencia y técnica, no basta para enseñar; es necesario integrar la cultura, la experiencia y los significados que cada estudiante aporta al aula.

La educación, entendida como interaprendizaje, redefine la función del profesional de la salud que se transforma en docente. La práctica destaca que el docente no es solo un

transmisor de información, sino un mediador cultural que interpreta el contexto, las experiencias de los estudiantes y los recursos simbólicos que sostienen el acto educativo (Prieto, 2025).

Esta idea se relaciona directamente con la metamorfosis del médico en docente: ya no basta con saber, es necesario aprender a guiar procesos, promover la comprensión y acompañar en el desarrollo del pensamiento crítico. Aquí es donde figuras teóricas como Rodríguez, Vigostsky, Sartre, Foucault y Martín Barbero sustentan categorías como el umbral pedagógico, la madurez docente y la comunicabilidad, pilares que ayudan a comprender el tránsito entre la práctica clínica y la educativa (Prieto, 2025).

La mediación pedagógica tal y como se explica en el módulo, pone de manifiesto que la cultura es inseparable del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la metamorfosis del médico en docente implica reconocer que incluso los conocimientos más técnicos requieren ser contextualizados culturalmente para adquirir significado. Como señalan Fernández y Villavicencio (2016), la mediación es el puente entre el estudiante y el conocimiento, y se sostiene en la capacidad del educador para movilizar experiencias, símbolos, códigos y lenguajes. Este enfoque desafía la visión clásica de la medicina, que suele priorizar la objetividad y técnica, invitando a integrar el saber científico con los marcos culturales que lo hacen comprensible.

La práctica también aclara que mediar con toda la cultura no exige que el docente domine múltiples disciplinas; más bien demanda que reconozca su propio acervo cultural y lo utilice para generar conexiones interdisciplinarias que favorezcan la comprensión del estudiante (Prieto, 2025). Esta tarea se vuelve fundamental en mi metamorfosis, pues implica transformar la lógica clínica centrada en la precisión y la acción rápida, en una lógica educativa que requiere reflexión, diálogo y acompañamiento. Así, el docente en medicina debe aprender a leer no solo cuerpos, sino significados; no solo síntomas, sino narrativas que construyen la experiencia de aprender.

Las aportaciones teóricas revisadas profundizan en esta transformación. Rodríguez afirmaba que “El buen maestro enseña a aprender y ayuda a comprender” (Prieto, 2025, p. 16), un cambio profundo para quien debe dejar de ser un ejecutor técnico para convertirse en un acompañante del proceso formativo. Vigotsky recordaba que la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real del estudiante que es determinado por lo que puede hacer de manera autónoma y el nivel de desarrollo potencial, aquello que puede lograr con la guía de un adulto o en colaboración con pares competentes. Sartre subrayaba que cada sujeto crea su historia en un contexto previo, y Foucault planteaba que el conocimiento transforma al sujeto, no solo lo informa (Prieto, 2025). Para Barbero (1987),

la comunicación siempre es un acto situado, donde cada estudiante resignifica lo que recibe según su propia realidad. Estos aportes, aplicados a mi propio tránsito personal, hicieron evidente que enseñar exige mucho más que dominar contenidos, exige comprender cómo aprende el otro.

Un punto central es la reflexión sobre la autopsia. Tradicionalmente tratada desde una perspectiva normativa y técnica, esta práctica adquiere una lectura distinta cuando se analiza desde la mediación. Se muestra que la autopsia no es solo un procedimiento orientado a determinar causas de muerte, sino un acto interpretativo que combina ciencia, ética y cultura. El médico forense se convierte así en lector de huellas, alguien que reconstruye historias silenciosas a partir de signos corporales. Esta reflexión permite entender que, igual que sucede en la práctica clínica, el docente debe aprender a interpretar más allá de lo evidente, guiando al estudiante a una comprensión profunda.

La comparación con la gastronomía incluida en el análisis, refuerza esta articulación entre ciencia y cultura. Al igual que el chef, el forense trabaja con materia transformadora: analiza, interpreta, organiza y reconstruye procesos para comunicar un resultado. Esta metáfora evidencia que la cultura proporciona formas accesibles para comprender procedimientos complejos y que la mediación permite traducir lo técnico a un lenguaje significativo para el estudiante. Aquí nuevamente se revela la metamorfosis del médico en docente: el profesional que antes trabajaba solo en la exactitud de datos, ahora debe aprender a traducir, analogar, contextualizar y narrar.

En síntesis, mediar con toda la cultura se convierte en un componente esencial para el tránsito entre la bata y el aula. La metamorfosis del médico en docente no consiste únicamente en cambiar de escenario profesional, sino en adoptar una nueva forma de comprender y acompañar el aprendizaje. La educación exige sensibilidad cultural, capacidad interpretativa y una actitud abierta para integrar la técnica con los significados que la sostienen. En esta práctica comprendí que enseñar medicina implica reconocer que el conocimiento no se transmite: se construye, se interpreta y se resignifica en un diálogo constante entre ciencia, cultura y experiencia (Prieto, 2025).

3.1.1.3. Volver la mirada al currículum

Durante años, la bata definió mi relación con el mundo. Era un símbolo de autoridad clínica, pero también un recordatorio constante del compromiso con la vida, la ciencia y el sufrimiento humano. Con ella aprendí a caminar entre pasillos silenciosos, a observar con atención quirúrgica, a escuchar respiraciones difíciles y a interpretar signos mínimos que revelaban diagnósticos complejos. Sin embargo, con el tiempo descubrí que la bata, por sí sola,

no explicaba toda mi identidad profesional y que había otra dimensión, menos evidente pero igualmente poderosa, que comenzaba a llamarme: la docencia.

Ese llamado no llegó de manera abrupta. Surgió con sutileza, en pequeños momentos que pasaban inadvertidos: cuando un compañero me pedía que explicara un tema, cuando un estudiante en prácticas buscaba orientación o cuando, frente a un caso clínico, sentía la necesidad de compartir no solo el procedimiento, sino la manera de pensar que lo sostenía. Con el tiempo comprendí que ese deseo por enseñar no era accidental: era parte de una metamorfosis profunda que comenzaba a gestarse.

Prieto (2025) menciona que la docencia universitaria implica un proceso de reconstrucción identitaria, donde el profesional reinterpreta su saber de origen para transformarlo en un saber enseñable. Esta idea resonó en mí porque evidenciaba algo que ya intuía: la medicina me había formado técnicamente, pero la docencia me exigía una comprensión más amplia del conocimiento, del estudiante y del acto educativo en sí. La bata me había enseñado a responder con rapidez, a decidir correctamente bajo presión, a sostener la precisión como principio ético. Pero el aula me enfrentó a una dinámica distinta: un espacio donde las respuestas no siempre son inmediatas, donde la duda no es una falla sino un proceso, donde la voz del estudiante tiene tanto valor como la del docente y donde el tiempo se expande para permitir la reflexión. Comprendí entonces que la enseñanza no es la extensión natural de la clínica, sino una práctica profundamente humana que exige sensibilidad, mediación y escucha.

En este tránsito, las reflexiones de Fernández y Villavicencio (2016) sobre la mediación docente fueron iluminadoras. Ellos sostienen que enseñar implica articular significados, no solo transmitir información. Esta articulación requiere reconocer que cada estudiante llega al aula con un bagaje cultural propio que condiciona la forma en que comprende la realidad. De pronto, lo que en medicina podría parecer obvio: una fisiología, un síntoma, un examen complementario, se convertía en un concepto que debía contextualizarse, traducirse y hacerse significativo. Y esa tarea descubrí que es inseparable del rol de docente.

Mirar retrospectivamente mi formación académica me permitió comprender mejor esta metamorfosis. Recordé a docentes que, con un gesto o una explicación, lograban que un concepto complejo se volviera claro. Pero también a quienes enseñaban desde el temor o desde la distancia, generando silencios más densos que aprendizajes. Y entre ambas experiencias fui moldeando mi propio modo de entender la docencia. Prieto (2025) señala que el docente universitario construye su práctica desde su historia como estudiante, y esa

afirmación cobró sentido cuando advertí cuántas de mis decisiones actuales están influenciadas por las vivencias de aquel entonces.

Sin embargo, transformarse en docente implica también comprender que la enseñanza no es un acto individual, sino un acto inscrito en un sistema: el currículum. Brovelli (2005) plantea que este debe ser leído como una construcción cultural que guía la formación profesional. Entendí que no podía enseñar desde la improvisación; debía hacerlo desde la intención pedagógica. El currículum, que alguna vez seguí sin cuestionar, ahora se convirtió en un mapa que necesitaba comprender para poder acompañar a otros en su recorrido.

El currículum no es únicamente una estructura organizativa ni un listado de contenidos distribuidos en asignaturas; constituye una construcción social, histórica y política que define qué saberes se consideran legítimos, qué competencias se priorizan y qué tipo de profesional se aspira formar. Como señala Brovelli (2005), el currículum debe comprometerse como una construcción cultural atravesada por tensiones, intereses y decisiones institucionales que configuran la identidad de la formación superior. Desde esta perspectiva, enseñar dentro de un currículum implica asumir una postura crítica frente a sus fundamentos epistemológicos y éticos. Asimismo, la concepción de currículum como praxis propuesta por Brovelli (2005) refuerza la idea de que no se trata de un documento estático, sino de una acción reflexiva y transformadora. Comprender esto transformó mi mirada: ya no podía asumir el currículum como algo dado, sino como un proyecto formativo en permanente construcción, en el cual mi práctica docente también interviene y deja huella.

En esta lectura curricular descubrí tensiones que habían atravesado mi propia formación: contenidos repetidos, vacíos en competencias humanas, evaluaciones centradas en la memorización y una escasa articulación entre teoría-práctica. Comprenderlas desde la perspectiva docente permitió darles un sentido diferente a esas experiencias; dejaron de ser anécdotas para convertirse en elementos de análisis pedagógico. Tamariz (2008) sostiene que el currículum debe comprenderse en diferentes niveles macro, meso y micro, y este enfoque permitió visualizar que la docencia no se limita al aula: forma parte de un entramado educativo más amplio.

La metamorfosis del médico en docente también exige una profunda transformación interior. Implica abandonar la comodidad del rol clínico: donde la jerarquía y el saber técnico son indiscutibles, para ingresar a un espacio donde el conocimiento se construye colectivamente. En aceptar que el estudiante no es un recipiente vacío, sino un sujeto de saber. En comprender que enseñar no es repetir lo aprendido, sino reconfigurarlo desde la mediación pedagógica. Y,

sobre todo, implica reconocer que la docencia transforma al docente tanto como transforma al estudiante.

En el aula descubrí que el error no es un signo de incompetencia, sino una oportunidad de aprendizaje; que la pregunta sincera vale más que la respuesta automática; que enseñar exige paciencia, claridad y, a veces, la valentía de decir “no lo sé”. Descubrí también que la docencia es una forma de cuidado: intelectual, emocional y ético que, al igual que el cuidado clínico, requiere disposición, tiempo y compromiso (Prieto, 2025).

La metamorfosis no implica abandonar la bata, sino integrarla a un nuevo escenario. La bata sigue siendo parte de mi identidad, pero ahora está acompañada por libros, discusiones, estrategias pedagógicas, reflexiones y estudiantes que, en su diversidad, enriquecen mi práctica. Y en esa integración encontré un sentido profundo: la docencia no es una renuncia a la medicina, sino una expansión de horizonte.

Mientras la clínica me enseñó a cuidar cuerpos, el aula me enseña a cuidar procesos formativos; mientras la bata me exigió precisión, el aula me exige reflexión, mientras la medicina se centra en el presente, la docencia mira hacia el futuro. En ese cruce, descubro que enseñar es también una manera de sanar: sanar la distancia entre la teoría y la realidad, sanar prácticas educativas descontextualizadas, sanar el miedo al error y sanar la idea de que la ciencia es sólo técnica, cuando en realidad también es encuentro humano.

Esta metamorfosis es una experiencia profundamente humana, ética y transformadora. No se trata de elegir entre la bata o el aula, sino de comprender que ambas dimensiones se enriquecen mutuamente. La docencia me permitirá ver la medicina desde otros lentes y comprender que el conocimiento solo se vuelve poderoso cuando se comparte. Hoy, más que nunca, entiendo que enseñar es otra forma de cuidar la vida.

Desde esta experiencia, las conclusiones de la unidad se sitúan en el reconocimiento de mi tránsito identitario y en la comprensión del currículum como horizonte de mediación pedagógica. No concluyo únicamente desde la teoría revisada, sino desde la práctica analizada críticamente a comenzar a pensarlo como constructora potencial del mismo, entiendo que la docencia universitaria exige conocer el proyecto formativo, dialogar con sus niveles de concreción y asumir la responsabilidad ética de hacerlo significativo para los estudiantes.

3.1.2. Unidad 2. Una educación alternativa.

“La mayor señal de éxito de un educador es poder decir: los niños ahora trabajan como si yo no existiera”

Montessori, 1949

3.1.2.1. En torno a nuestras casas de estudio

Cuando inicié mi formación en medicina, nunca imaginé que, algún día, la bata que llevaba en los pasillos clínicos también me acompañaría al aula universitaria. Sin embargo, con el paso del tiempo, comprendí que mi vocación no se limitaba únicamente al cuidado directo de los pacientes, sino que también se extendía al deseo profundo de formar, guiar y acompañar a las nuevas generaciones. Esta convicción marca el inicio de mi metamorfosis; el tránsito personal y profesional de la bata al aula, un recorrido que resignifica mi identidad y da sentido a mi proyecto como futura docente.

La reflexión desarrollada en la práctica, En torno a nuestras casas de estudio, me permitió comprender que esta transformación no ocurre en soledad, sino dentro de una institución concreta: la universidad. No se trata únicamente de un espacio físico donde se transmiten contenidos, sino de una comunidad de aprendizaje corresponsable, integrada por docentes, estudiantes, directivos y personal administrativo, cuya interacción configura el sentido del quehacer universitario. Tal como plantea Prieto (2025), la educación alternativa invita a superar modelos verticales y fragmentados para construir relaciones más horizontales, críticas y transformadoras. Esta idea resignifica mi papel como futura docente, pues me desafía a comprender que formar médicos implica también transformar la cultura institucional desde dentro.

Ser médica ha moldeado mi manera de observar el mundo: he aprendido a escuchar con atención, a actuar con responsabilidad, a tomar decisiones bajo presión y a enfrentar diariamente la fragilidad humana. No obstante, al acercarme a la docencia, he descubierto que enseñar demanda otro tipo de sensibilidad: una que no parte del diagnóstico o del tratamiento, sino del diálogo; una que reconoce la diversidad de los estudiantes y busca construir con ellos modos de comprender la salud y la vida. Prieto (2025) señala que la educación alternativa pretende superar los modelos verticales para promover relaciones más horizontales y críticas. Como futura docente este enfoque me interpela profundamente, porque me invita a dejar de ver al estudiante como receptor pasivo y empezar a reconocerlo como sujeto activo, pensante y capaz de construir conocimiento conmigo.

He comprendido también que el aula es un espacio de libertad intelectual, un lugar donde no solo se enseña, sino donde también se cuestiona, se duda, se dialoga y se crea.

Derrida (2002) recuerda que la esencia de la Universidad radica en esa libertad de pensamiento que permite reinventar continuamente el conocimiento. En este sentido, la universidad no puede reducirse a indicadores de eficiencia o productividad; su verdadera calidad radica en la posibilidad de cuestionarlo todo, incluso a sí misma. En mi tránsito hacia la docencia, he logrado mirar mi propia práctica clínica desde esta perspectiva; aquello que viví como médica: los casos, las emociones y las decisiones difíciles, se ha convertido en una fuente de reflexión que permitirá guiar a mis futuros estudiantes hacia una comprensión más humana, crítica y situada del ejercicio profesional.

Cuando pienso como futura docente, entiendo que mi rol no será únicamente transmitir información biomédica, sino promover la razón, el análisis y la ética. Malo (1983) define a la universidad como la “sede de la razón”, y esta idea resuena profundamente en mi proceso formativo. Deseo que mis estudiantes no solo memoricen contenidos, sino que piensen, argumenten, cuestionen y comprendan la complejidad del mundo de la salud, quiero formar médicos capaces de integrar la evidencia científica con el juicio crítico, la empatía y la sensibilidad social; profesionales que actúen con criterios propios, pero también con responsabilidad colectiva. Esta comprensión amplía mi mirada: ya no concibo la docencia únicamente como transmisión de saber biomédico, sino como participación activa en una institución llamada a formar ciudadanos críticos, solidarios y conscientes de su responsabilidad social.

En mi camino hacia la docencia, he descubierto que enseñar implica también transformarse. La bata se convierte en símbolo de experiencia, pero también de apertura, de diálogo y de acompañamiento, llevarla al aula no solo significa trasladar la jerarquía del hospital, sino integrar mi vivencia profesional en un proceso pedagógico más amplio, inclusivo y humanizante. Como futura docente, asumo este desafío con humildad, consciente de que la autoridad no proviene solo del conocimiento, sino también de la capacidad de escuchar, comprender y orientar.

La UNESCO (2021) recuerda que la educación superior debe responder a los desafíos globales mediante enfoques colaborativos, éticos e innovadores. Esta visión coincide con mi aspiración de contribuir a una docencia que forme profesionales sensibles a las desigualdades sociales, capaces de comprender la salud como un fenómeno multidimensional y comprometidos con el bienestar de la comunidad. Mi deseo no es únicamente enseñar medicina, sino formar seres humanos íntegros, reflexivos, críticos y empáticos.

Esta metamorfosis, que me ha llevado de la bata al aula, representa para mí un proceso de crecimiento personal y profesional. Me he visto obligada a desaprender ciertos hábitos

propios del ejercicio clínico, para sustituirlos por prácticas pedagógicas centradas en la interacción, la colaboración y el análisis crítico. También he aprendido a reconocer la importancia de la didáctica, la evaluación formativa y la gestión del aula como herramientas esenciales para una enseñanza significativa.

La práctica también me permitió reconocer que cada actor universitario cumple un papel esencial en la formación integral del estudiante. Desde el docente que orienta el pensamiento crítico hasta el personal administrativo que sostiene la operatividad institucional, todos configuran el ecosistema educativo. Entender esta red de interdependencias fortalece mi compromiso con una docencia colaborativa y respetuosa, consciente de que la transformación educativa requiere trabajo colectivo.

Hoy, mientras avanzo mi formación como futura docente, comprendo que enseñar es un acto profundamente humano y ético, tendré la oportunidad de influir no solo en el conocimiento de mis estudiantes, sino también en la manera en que ellos comprenderán y ejercerán la medicina. Ser docente es formar conciencias, sembrar valores, inspirar vocaciones y construir futuros posibles. Es, en esencia, una extensión natural de mi vocación médica.

La esencia de lo transitado en esta práctica radica en haber comprendido que la universidad no es un escenario neutral, sino un espacio político, cultural y humano donde se construyen sentidos. Mi metamorfosis del médico en docente se inscribe, entonces, en una metamorfosis institucional más amplia: la necesidad de repensar nuestras casas de estudio como comunidades vivas, abiertas al diálogo, al cambio y a la corresponsabilidad.

Por todo ello, mi metamorfosis del médico en docente no es una renuncia a lo que soy, sino una expansión de lo que puedo llegar a ser. Enseñaré porque quiero acompañar, transformar y construir un futuro. Y en ese futuro mío, como médica y como docente, conviven la bata y el aula, no como espacios separados, sino como dimensiones complementarias de una misma vocación de servicio.

3.1.2.2. En torno a los educar para

En mi trayecto como estudiante de Medicina, descubrí que formarse no es solamente aprender sobre órganos, diagnósticos y tratamientos. Formarse es, sobre todo, un proceso de confrontación interior, de convivir con la incertidumbre, de aprender a mirar al otro con humanidad y asumir la responsabilidad ética que implica cada decisión. A medida que avanzo hacia la docencia, comprendo que estas dimensiones no desaparecen; al contrario, se multiplican y revelan un nuevo sentido: enseñar Medicina también es un acto de bioética, profesionalismo y compromiso social.

Esta comprensión dialoga profundamente con la propuesta de la educación alternativa desarrollada en la práctica, donde los educar para no se presentan como contenidos aislados, sino como horizontes formativos que atraviesan la identidad docente. Como plantean Gutiérrez y Prieto (2025), educar para la incertidumbre, para la significación, para la convivencia, para la expresión, para el goce de la vida y para la apropiación de la historia y cultura no son líneas teóricas abstractas, sino dimensiones que hoy reconozco, presentes en mi propia experiencia formativa.

Mis vivencias académicas estuvieron marcadas por contrastes intensos. Hubo clases donde la experiencia parecía un muro infranqueable, donde el error era castigado y la incertidumbre se vivía como una amenaza. Pero también existieron docentes que encarnaban la vocación de formar, que mostraban el lado humano de la medicina, que escuchaban y acompañaban. En ellos descubrí que la enseñanza es una forma de cuidar. Freire (1997) afirma que educar es un acto de amor y valentía; y reconozco que, gracias a esos encuentros, mi deseo de convertirme en docente comenzó a tomar forma.

En estas experiencias comprendí también lo que significa educar para la convivencia y para la expresión: cuando un docente permite preguntar sin miedo, cuando habita el diálogo y reconoce la voz del estudiante, está formando no solo competencias académicas, sino ciudadanía, respeto y autonomía.

Enseñar es un acto moral donde la bioética siempre estuvo presente en mis experiencias clínicas, aun cuando nadie la mencionaba explícitamente. Está allí cuando el médico mira a un paciente con respeto, cuando reconoce sus miedos, cuando explica un diagnóstico difícil con honestidad y sensibilidad. Ahora entiendo que esa ética del cuidado debe estar también en el aula. Miranda (2014) sostiene que toda mediación pedagógica es, ante todo, un encuentro humano.

Como futura docente, comprendo que cada palabra puede validar o silenciar una vocación. Cada retroalimentación puede fortalecer o quebrar la confianza de un estudiante. Por ello, enseñar desde la bioética implica reconocer la dignidad del estudiante, valorar su autonomía, acompañar su vulnerabilidad y promover la reflexión moral en cada situación clínica que abordaremos. Transmitir conocimientos técnicos es importante; pero formar una conciencia ética es indispensable.

Aquí se entrelaza también la propuesta de educar para la significación, pues ninguna experiencia educativa se transforma sino logra conectar con la historia personal del estudiante y con el sentido profundo de su vocación. La bioética, entonces, deja de ser un contenido curricular para convertirse en una experiencia vivida y resignificada.

El profesionalismo médico suele relacionarse con la conducta en el hospital: empatía, responsabilidad, integridad, altruismo y compromiso social. Pero con el tiempo comprendí que estas competencias comienzan a gestarse mucho antes, en el aula, en el modo en el que el docente se relaciona con sus estudiantes. Si un médico aprende de docentes que humillan, es probable que repita ese patrón. Si aprende de docentes que escuchan, respetan y guían, entonces interiorizará ese modelo de comportamiento.

Morin (2001) sostiene que la educación debe unir conocimiento y humanidad. Desde esta visión, enseñar no consiste en dictar normas, sino en encarnar aquello que se desea que el estudiante comprenda. Como futura docente, sé que mi conducta será un espejo inevitable para mis estudiantes: mi forma de hablarles, de escucharlos, de guiarlos, de ser coherente con lo que enseño, comunicará tanto como los contenidos que imparta. Comprendo hoy que el aula es el primer laboratorio de profesionalismo. Y en ese laboratorio, deseo ser una docente que inspire responsabilidad sin intimidación, excelencia sin deshumanización, rigor sin perder sensibilidad por el otro.

Esta postura se vincula con educar para el goce de la vida, porque aprender en un ambiente de respeto, entusiasmo y sentido fortalece no solo el conocimiento, sino también la motivación y la alegría por ejercer la profesión. La formación médica no debe estar asociada únicamente al sacrificio y la presión, sino también al descubrimiento, al asombro y al compromiso vital con el cuidado del otro.

Esta reflexión me conduce inevitablemente a otro aprendizaje fundamental en mi proceso formativo: la relación entre educación e incertidumbre. Si el aula es un laboratorio de profesionalismo, también es un espacio donde se aprende a habitar la duda. La incertidumbre, me acompañó desde el primer día de la carrera: la duda de si mis conocimientos eran suficientes, el temor de equivocarme frente a un docente, la confusión frente a diagnósticos complejos. Pero fue en la formación docente donde descubrí que la incertidumbre no es enemiga del aprendizaje, sino su fuerza motriz. Prieto (2025) señala que “educar para la incertidumbre” significa preparar a las personas para actuar con juicio ético en escenarios complejos, ambiguos y cambiantes. Y no existe escenario más incierto que la práctica médica.

Como futura docente, quiero enseñar a mis estudiantes que la incertidumbre no se combate con arrogancia, sino con preguntas, que no se resuelve con respuestas automáticas, sino con reflexión crítica, que la medicina no es una ciencia exacta, sino un ejercicio de deliberación ética, cuidado humano y toma de decisiones basada en la mejor evidencia disponible.

La simulación clínica, los casos abiertos, los debates éticos y la reflexión personal son herramientas que deseo incorporar en mis clases, porque en ellos el estudiante aprende a pensar, a argumentar, a dudar y a decidir. Schön (1987) describe este proceso como el camino profesional reflexivo, aquel que es capaz de aprender en la acción y sobre la acción. Ese es el tipo de médico que quiero formar: uno que no tema la incertidumbre, sino que la comprenda y la gestione con responsabilidad.

Asimismo, estas estrategias permiten educar para la apropiación de la historia y la cultura, ya que cada caso clínico está inserto en un contexto social, económico y cultural específico. Comprender esa dimensión amplía la mirada biomédica y sitúa al estudiante como sujeto histórico capaz de transformar su realidad profesional y social.

Hoy reconozco que mi identidad docente se está tejiendo con hilos de mis experiencias personales y profesionales. Comprendo que la docencia no es una función secundaria del médico, sino una extensión natural de su compromiso ético. Así como en la clínica se cuida el cuerpo y la vida, en la educación se cuida la mente, la vocación y el futuro profesional del estudiante.

La metamorfosis del médico en docente no implica sustituir un rol por otro; implica comprender que ambos roles se iluminan mutuamente. La bata da testimonio de la experiencia clínica; el aula da sentido a esa experiencia cuando se comparte, la medicina me enseñó a cuidar con las manos; la docencia me enseña ahora a cuidar con la palabra.

La esencia de esta práctica radica en comprender que los educar para no son consignas pedagógicas, sino compromisos éticos que orientan mi manera de ser docente. Cada línea alternativa se convierte en un principio de acción que guía mi identidad profesional y fortalece mi vocación humanista.

Como futura docente, deseo ser puente: entre el conocimiento y la ética, entre la ciencia y la humanidad, entre la incertidumbre y la reflexión. Entiendo que cada estudiante es una historia de formación, una posibilidad de transformar la profesión y una responsabilidad que se asume desde la humildad, el respeto y el compromiso moral.

Hoy, tras la bata, descubro que el aula es un nuevo lugar de encuentro, de cuidado y de responsabilidad ética. Y en esa frontera luminosa, donde convergen la bioética, el profesionalismo y la incertidumbre, reconozco que también estoy aprendiendo a ser docente.

La Unidad me permitió comprender que la educación alternativa no es únicamente una propuesta teórica, sino una postura ética y transformadora frente a la universidad y frente a mi propia identidad profesional. Inspirada en la mirada de Montessori (1949), quien afirmaba que el mayor logro del educador es que los estudiantes trabajen como si él no existiera, reconozco que

enseñar no consiste en ocupar el centro del aula, sino en propiciar condiciones para que el aprendizaje florezca con autonomía, sentido y responsabilidad. En este tránsito de la bata al aula, he entendido que la universidad es una comunidad viva, un espacio político, cultural y humano donde cada actor contribuye a la formación integral del estudiante, y donde el docente está llamado no solo a transmitir saberes, sino a transformar relaciones, prácticas y sentidos institucionales.

Asimismo, los educar para se revelan como horizontes formativos que atraviesan mi vocación: educar para la incertidumbre, para la significación, para la convivencia, para la expresión, para el goce de la vida y para la apropiación histórica y cultural implica asumir la docencia como un acto profundamente humano.

En definitiva, esta unidad consolida mi metamorfosis: ser docente no significa abandonar la medicina, sino expandirla. La bata y el aula dejan de ser espacios separados para convertirse en dimensiones complementarias de una misma vocación de servicio. Hoy entiendo que educar es cuidar de otro modo: si en la clínica se protege la vida, en el aula se protege la dignidad, la vocación y el futuro profesional. Y en esa convergencia, descubro que también estoy aprendiendo con humildad y compromiso a ser la docente que deseo llegar a ser.

3.1.3. Unidad 3. Las instancias de aprendizaje

“La meta principal de la educación es formar personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho”

Piaget, 1970

3.1.3.1. La vivencia de las instancias de aprendizaje

Todo aquello que viví como estudiante de Medicina: las exigencias, los silencios, las presencias inspiradoras, las ausencias que dolían, los materiales repetitivos, los grupos de estudio improvisados y las tensiones institucionales, conforma hoy el tejido desde el cual estoy aprendiendo a enseñar.

En esta metamorfosis, las instancias de aprendizaje se comprenden como los ámbitos que configuran y condicionan el proceso formativo, articulando las relaciones, mediaciones y significados que hacen posible la experiencia educativa. En este sentido, Prieto (2025) las describe como la institución, educador, materiales, grupo, contexto y sujeto. Estas ya no se presentan como categorías dispersas, sino como una red compleja que define mi manera de habitar el aula. Antes recorría esos espacios como estudiante; ahora los interpreto críticamente como futura docente.

La institución que me formó, con sus aciertos y limitaciones, se revela hoy como un escenario de responsabilidad pedagógica. Comprendo que no basta con reproducir la cultura

académica recibida; es necesario contribuir a transformarla. Tal como advierte Prieto (2025), cuando la comunicación institucional se distorsiona emerge la entropía comunicacional, afectando la experiencia estudiantil. Ese fenómeno, que viví, se convierte ahora en un llamado ético: deseo promover prácticas más claras, humanas y dialógicas, para evitar que mis estudiantes experimenten la misma incertidumbre que yo enfrenté en ciertos momentos de mi formación.

En esta metamorfosis también reaparece la figura del educador. Durante mis estudios, encontré docentes cuya pasión por la enseñanza dejó huella indeleble y otros cuya distancia emocional generó inseguridad. Hernández y Flores (2012) sostienen que la mediación pedagógica implica orientar, interpretar y contextualizar el aprendizaje más allá de la transmisión de contenidos. Hoy, desde el futuro rol docente, comprendo la magnitud de esta afirmación; lo que un docente hace o deja de hacer, influye no solo en la comprensión académica, sino en la autoestima, la autonomía y la identidad profesional del estudiante. Por ello, mi compromiso es convertirme en la docente que necesitaba: cercana, respetuosa, sensible y rigurosa, capaz de acompañar procesos sin apagar motivaciones.

Otro de los elementos que emerge con fuerza en mi tránsito hacia la docencia son los materiales y recursos de aprendizaje. En mi formación predominaban diapositivas extensas, textos acumulativos y evaluaciones centradas en la repetición. Prieto (2025) recuerda que los materiales no son neutros; son mediadores que modelan el pensamiento. Y Cardozo-Ortiz (2011) demuestra que cuando los recursos se integran con acompañamiento, como en la tutoría entre pares, favorecen la autonomía y la permanencia educativa. Esta comprensión me impulsa a evitar usos mecánicos de materiales tradicionales y a buscar recursos dinámicos, interactivos y contextualizados. La docencia exige creatividad para diseñar experiencias significativas: simulación clínica, análisis de casos reales, plataformas tecnológicas, reflexión narrativa y actividades que permitan al estudiante pensar la medicina, no solo repetirla.

También reconozco el papel fundamental que el grupo tuvo en mi propia formación. Mis compañeros fueron una red emocional, académica y humana que me sostuvo en momentos cruciales. Galindo y Arango (2009) explican que el aprendizaje colaborativo transforma la construcción de conocimientos en un proceso social donde la interacción y el diálogo potencian habilidades cognitivas superiores. Desde esta convicción, asumo que promoveré comunidades de aprendizaje, debates respetuosos, tutorías entre pares y dinámicas cooperativas que fortalezcan tanto el pensamiento crítico como las competencias socioemocionales. El grupo no es un simple conjunto de estudiantes: es una comunidad con capacidad de transformar la experiencia educativa.

El contexto, otro elemento clave, adquiere una nueva valoración en mi identidad de futura docente. En mi formación médica, muchas veces el contexto del paciente permanecía separado de las aulas, generando una brecha entre la teoría y la realidad. Prieto (2025) afirma que el contexto otorga sentido a lo aprendido, y que la educación en salud debe responder a realidades sociales complejas. Por ello, en mi futura práctica docente integraré el contexto hospitalario, comunitario y ético, como parte esencial del proceso formativo. Entiendo que la medicina se aprende también desde la incertidumbre, desde la complejidad de los casos reales, desde la vulnerabilidad del paciente y desde las implicaciones éticas de cada decisión.

Finalmente, la instancia del consigo mismo se convierte en la más reveladora de esta metamorfosis. Durante mis estudios, la reflexión personal, la gestión emocional fueron aspectos poco estimulados, probablemente porque el ritmo académico no dejaba espacio para la introspección. Sin embargo, Hernández y Flores (2012) subrayan que la autonomía intelectual requiere procesos metacognitivos, en los que el estudiante pueda reconocer sus emociones, sus ritmos y sus modos de aprender. Como futura docente, quiero que el aula sea también un espacio de cuidado emocional y reflexión personal. Promoveré prácticas de metacognición, diarios reflexivos, tutorías individuales y actividades que permitan al estudiante pensar sobre sí mismo, no solo sobre la medicina.

En conjunto, todas estas comprensiones confluyen en una idea central: convertirme en docente no significa dejar de ser médica, sino aprender a cuidar desde otro lugar. Ya no cuido cuerpos, sino trayectorias; no interpreto síntomas, sino experiencias; no acompaño patologías, sino procesos humanos de aprendizaje. Mi metamorfosis es un tránsito entre dos escenarios que no se excluyen entre sí, sino que se enriquecen mutuamente. Tras la bata, el aula se convierte en un espacio donde puedo ofrecer a otros lo que alguna vez necesité, donde la enseñanza se transforma en un acto de humanidad y donde la medicina se aprende desde el vínculo, la reflexión, la colaboración y la conciencia ética. En este encuentro entre mi pasado como estudiante y mi futuro como docente, nace mi identidad profesional renovada, una identidad que comprende que educar es, también, una forma de sanar.

La presente unidad permitió profundizar en la comprensión del aprendizaje como un proceso sistémico, relacional y multidimensional, configurado por diversas instancias que interactúan dinámicamente en la experiencia formativa. En coherencia con Piaget (1970), la educación superior no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe orientarse a la formación de sujetos capaces de innovar, reflexionar y actuar con autonomía crítica. Desde esta perspectiva, la institución, el educador, los materiales, el grupo, el contexto y el consigo mismo no constituyen elementos aislados, sino componentes interdependientes que

inciden de manera decisiva en la construcción del saber y en la configuración de la identidad profesional.

El análisis reflexivo de mi trayectoria como estudiante de Medicina, a la luz de estas instancias, evidenció que cada una de ellas dejó marcas significativas en mi proceso formativo. Algunas experiencias fortalecieron mi desarrollo académico y humano; otras revelaron tensiones y vacíos que hoy reconozco como oportunidades de transformación. Esta lectura crítica no solo resignifica mi pasado formativo, sino que orienta mi proyección como futura docente, comprometiéndome a ejercer una mediación pedagógica ética, consciente y contextualizada.

En consecuencia, esta unidad consolida una comprensión rigurosa de la docencia universitaria como práctica integral y deliberada. Asumo que intervenir pedagógicamente implica atender de manera articulada las dimensiones institucionales, didácticas, sociales y personales que configuran el aprendizaje.

3.1.4. Unidad 4. Tratamiento del contenido

El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe.

Averígüese esto y enséñese consecuentemente.

Ausubel, 1968

3.1.4.1. Un ejercicio de interaprendizaje

Desde mi experiencia como médica y futura docente, he podido comprender que el paso del ejercicio clínico al aula universitaria no es un tránsito automático ni inmediato, sino un proceso de transformación identitaria, pedagógica y ética. Enseñar en educación superior implica ir más allá del dominio del saber disciplinar para asumir la responsabilidad de mediar el conocimiento, resignificar la experiencia clínica y convertirla en un saber enseñable, comprensible y relevante para todos. En esta unidad reflexiono sobre esta metamorfosis del médico en docente universitario, a la luz de la mediación pedagógica y de mi propia práctica formativa.

Del saber clínico al saber pedagógicamente mediado, durante mi formación clínica aprendí a actuar con rapidez, precisión y seguridad frente a situaciones complejas. Sin embargo, al asumir el rol docente, comprendí que saber no equivale a saber enseñar. El conocimiento docente, construido en la práctica asistencial, requiere de un proceso de reorganización didáctica para convertirse en contenido formativo. Tal como sostiene Prieto (2025), mediar no es transmitir información, sino diseñar condiciones para que los contenidos puedan ser interpretados, reconstruidos y situados en la experiencia del estudiante.

Desde mi perspectiva, el contenido deja de ser un objetivo cerrado y se convierte en un entramado de sentidos que debe ser cuidadosamente tratado. Como futura docente universitaria, he entendido que mi rol consiste en construir puentes cognitivos, experienciales y lingüísticos que permitan a los estudiantes ingresar al universo conceptual de la medicina, sin perder de vista la complejidad humana que atraviesa toda práctica clínica (Prieto, 2025).

En el ámbito de la educación médica, la mediación pedagógica adquiere un valor particular, especialmente cuando se abordan contenidos vinculados a emergencias y situaciones clínicas. En estos escenarios, el desafío no radica únicamente en explicar protocolos, sino en acompañar procesos de comprensión, razonamiento clínico y toma de decisiones éticas.

Coincido con Freire (2004) cuando afirma que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción y construcción. Desde esta mirada, la mediación pedagógica me exige articular rigor científico, claridad discursiva y sensibilidad humana, reconociendo que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante logra dotar de sentido a lo que aprende y puede proyectarlo a la práctica profesional.

Uno de los aprendizajes más significativos de mi proceso formativo ha sido reconocer el lugar central del lenguaje en la enseñanza universitaria. Bullrich y Carranza (s.f.) sostienen que el lenguaje es condición de posibilidad del pensamiento y de la existencia intersubjetiva, por lo que enseñar implica necesariamente un acto lingüístico cargado de sentido.

Desde mi práctica, he comprobado que la narrativa pedagógica constituye una herramienta poderosa para mediar contenidos clínicos complejos. Vásquez y Prieto (2007) señalan que la narrativa articula razón y emoción, experiencia y conceptualización, permitiendo aprendizajes más profundos y duraderos. Al incorporar relatos, analogías y casos clínicos contextualizados, el aula se transforma en un espacio de interpretación compartida, donde estudiantes y docentes construimos sentidos de manera dialógica.

La experiencia de ser observada por un colega durante mi práctica docente, marcó un punto de inflexión en la construcción de mi identidad como futura docente universitaria. Abrir el aula a la mirada de otro me permitió revisar críticamente mi discurso pedagógico, mis decisiones didácticas y la coherencia entre lo planificado y lo vivido en la clase.

Previo a este ejercicio, fue necesario realizar una planificación consciente de la sesión, explicitar los objetivos de aprendizaje, seleccionar las estrategias metodológicas y definir los criterios de evaluación que orientarían la clase. Asimismo, acordamos con el colega observador los aspectos a focalizar: uso de lenguaje, interacción con los estudiantes, manejo del tiempo y coherencia pedagógica, para que la observación no fuera un acto improvisado, sino una

experiencia formativa con intención reflexiva. Este encuadre previo dio sentido al proceso y permitió comprender la observación como una oportunidad de crecimiento y no como un juicio externo.

Este ejercicio de interaprendizaje se alinea con la idea de que la docencia no es una práctica solidaria, sino un proceso colectivo y reflexivo. Como señalan Bullrich y Carranza (s.f.), la palabra docente puede habilitar procesos de construcción del conocimiento o reproducir relaciones verticales que limitan el pensamiento crítico. Ser observada me permitió tomar conciencia del impacto real de mi palabra, de mis silencios y de mis gestos en el aprendizaje de los estudiantes.

Posteriormente, el diálogo de retroalimentación constituyó un momento clave del proceso. Escuchar la mirada del otro, contrastarla con mi propia percepción y revisar conjuntamente fortalezas y aspectos de mejora me permitió resignificar la experiencia. Comprendí que la reflexión compartida amplía la comprensión de la práctica y favorece la construcción de una identidad docente más crítica y consciente.

Asumir el rol docente en medicina implica también una profunda responsabilidad ética, enseñar en contextos clínicos no puede reducirse a la transmisión de saberes técnicos; exige reconocer al estudiante como sujeto epistémico, con emociones, temores y expectativas frente a la práctica profesional. En este sentido, la mediación pedagógica se convierte en un acto ético que requiere escucha, empatía y respeto por los ritmos de aprendizaje (Prieto, 2025).

Desde mi experiencia, he comprendido que humanizar el discurso pedagógico no debilita el rigor académico, sino que lo fortalece. Reconocer el miedo frente a la emergencia, la incertidumbre ante la toma de decisiones y la carga emocional del acto médico prepara a los futuros profesionales para ejercer una medicina más consciente y comprometida con la vida.

Tras la bata, el aula se ha convertido para mí en un espacio de transformación personal y profesional. La metamorfosis del médico en docente universitario implica ampliar la identidad clínica para asumir el rol de mediador, reflexivo y ético. La mediación pedagógica, el uso intencional del lenguaje, la narrativa y la observación entre colegas, han sido pilares fundamentales en la construcción de mi camino como futura docente universitaria.

Esta experiencia me reafirma que enseñar es un acto profundamente humano, que exige disposición para revisarse, aprender y construir saberes. Asumo así la docencia no como una extensión automática de la práctica médica, sino como un compromiso consciente con la formación crítica, ética y sensible de los futuros profesionales de la salud.

La unidad 4 me permitió comprender que el tratamiento del contenido en la educación superior no se reduce a la organización temática de saberes disciplinares, sino que constituye

un proceso complejo de mediación pedagógica, reinterpretación didáctica y responsabilidad ética. En este marco, la transición del saber clínico al saber pedagógicamente mediado, evidencia que dominar una disciplina no garantiza su adecuada enseñanza. El contenido requiere ser reorganizado, contextualizado y traducido en experiencias formativas que articulen teoría, práctica y reflexión crítica. La mediación pedagógica se configura, entonces, como un acto deliberado que integra rigor científico, claridad discursiva y sensibilidad humana, permitiendo que el estudiante no solo comprenda protocolos y conceptos, sino que desarrolle razonamiento clínico, juicio ético y capacidad de toma de decisiones responsables.

Asimismo, el ejercicio de interaprendizaje y la observación entre colegas consolidan la comprensión de la docencia como práctica reflexiva y colectiva. La retroalimentación crítica, el análisis del lenguaje y la revisión de las decisiones didácticas fortalecen la construcción de una identidad docente consciente y en permanente desarrollo. Este proceso reafirma que enseñar implica exponerse, revisarse y aprender continuamente, en coherencia con una ética profesional que reconoce al estudiante como sujeto activo del conocimiento.

En síntesis, esta unidad consolida mi metamorfosis del médico en docente universitario al comprender que el aula es un espacio de transformación donde el contenido se humaniza y adquiere sentido formativo. Asumir la mediación pedagógica como eje del tratamiento del contenido significa comprometerse con una enseñanza significativa, contextualizada y ética, orientada a formar profesionales capaces de integrar ciencia, reflexión y humanidad en el ejercicio de la salud.

3.1.5. Unidad 5. La inclusión en la universidad

Una universidad inclusiva no es aquella que integra a los estudiantes “diferentes”, sino la que se transforma para responder a la diversidad
Booth y Ainscow, 2000

La transición del rol clínico al rol docente constituye un proceso complejo que va más allá del dominio del conocimiento biomédico. La figura del médico- docente no se construye únicamente a partir de la experiencia asistencial, sino que exige una transformación profunda en la forma de comprender el acto educativo, la relación pedagógica y la responsabilidad ética que implica formar a otros. En este sentido, “tras la bata, el aula” representa un espacio simbólico en el que el profesional de la salud deja de ser exclusivamente ejecutor de prácticas clínicas para convertirse en mediador del aprendizaje, referente ético y configurador de experiencias formativas que impactan directamente en las trayectorias estudiantiles.

Desde una perspectiva inclusiva, esta metamorfosis interpela de manera directa las prácticas docentes tradicionales que predominan en la formación médica. Históricamente, la

educación en salud ha estado atravesada por lógicas jerárquicas, meritocráticas y homogeneizadoras, donde se espera que los estudiantes se adapten a un modelo único de desempeño físico, emocional y cognitivo. En este marco, la inclusión en la educación superior, y particularmente en la formación médica, no puede reducirse al acceso formal, a la carrera ni a la permanencia administrativa del estudiante, sino que debe comprenderse como un proceso de transformación institucional y pedagógica que cuestione dichas lógicas (Echeita y Ainscow, 2011).

En esta práctica, el análisis colectivo de casos concretos permitió evidenciar que la inclusión universitaria no es un concepto abstracto, sino una experiencia situada que se configura en las decisiones pedagógicas cotidianas, en el uso del lenguaje docente, en la respuesta institucional frente a la diferencia y en la actitud del grupo de pares. A través del diálogo y la reflexión compartida, comprendimos que las situaciones de exclusión no siempre se manifiestan de manera explícita, sino que muchas veces operan mediante silencios, sospechas, prejuicios o exigencias uniformes que desconocen la diversidad real de las trayectorias estudiantiles. Esta práctica me permitió reconocer que transformar la universidad, implica revisar críticamente nuestras propias concepciones sobre capacidad, normalidad, rendimiento y mérito, especialmente en la formación médica, donde persisten ideales hegemónicos difíciles de cuestionar.

El médico que asume el rol docente se enfrenta, muchas veces sin formación pedagógica previa, al desafío de acompañar trayectorias profundamente diversas. Sin embargo, cuando esta diversidad es interpretada como déficit o desviación respecto a un ideal de estudiante hegemónico, se reproducen prácticas de exclusión simbólica y pedagógica. Tal como advierte Gentili (2001), la exclusión educativa no constituye una anomalía del sistema, sino una consecuencia estructural de modelos educativos que naturalizan la desigualdad. En la formación médica, esta exclusión se manifiesta cuando determinadas condiciones corporales, de salud o psicológicas son percibidas como incompatibles con el ejercicio profesional, sin considerar adaptaciones razonables ni redefinir los modelos de enseñar y evaluar.

Los casos analizados en el desarrollo del trabajo evidencian con claridad estas tensiones. La experiencia del interno rotativo con paraplejía pone de manifiesto cómo ciertos docentes, aún desde una posición de autoridad académica, reducen la formación clínica a la ejecución de tareas físicas, invisibilizando dimensiones centrales del ejercicio médico como el razonamiento clínico, el análisis de casos, la toma de decisiones y el trabajo interdisciplinario. En este escenario, el médico-docente que no ha atravesado una reflexión pedagógica profunda

tiende a reproducir una concepción reduccionista de la profesión, centrada en el hacer técnico y no en el saber integral.

No obstante, este mismo caso permite visibilizar que la inclusión es posible cuando la institución asume una postura ética y política clara. El acompañamiento institucional, la asignación de tareas acordes a las capacidades del estudiante y la proyección de oportunidades formativas posteriores, evidencian que la formación médica puede sostener altos niveles de exigencia académica sin excluir. Este enfoque se alinea con la concepción de inclusión como transformación de la universidad, y no como adaptación forzada del estudiante a una estructura rígida (Universidad del Azuay, 2025).

En contraste, el caso del estudiante con epilepsia durante su internado refleja una ausencia total de esta metamorfosis docente. La desconfianza hacia el diagnóstico médico, las acusaciones de simulación y la falta de intervención institucional revelan prácticas profundamente contradictorias en un espacio que, paradójicamente, se define como formador de profesionales de la salud. Aquí, el médico-docente no solo fracasa en su rol pedagógico, sino también en su rol ético, al negar la legitimidad de una condición de salud y exponer al estudiante a la estigmatización y al abandono simbólico.

Desde una perspectiva pedagógica, Santos Guerra (2006) advierte que las instituciones educativas han sido construidas bajo una lógica de homogeneización que convierte la diferencia en problema. En la formación médica, esta lógica se refuerza cuando se exige el mismo rendimiento, los mismos tiempos y las mismas formas de evaluación a estudiantes con trayectorias y condiciones profundamente distintas. La igualdad entendida como trato idéntico, se transforma así en una forma de injusticia educativa, desplazando la responsabilidad del fracaso hacia el estudiante y eximiendo a la institución de revisarse críticamente.

Esta tensión se articula con los planteos de Gimeno Sacristán (1999), quien sostiene que la diversidad es un hecho, mientras que la igualdad constituye una aspiración ética. En el aula universitaria, y particularmente en el aula clínica, el desafío del médico-docente consiste en articular un proyecto formativo común que reconozca las diferencias sin fragmentar ni excluir. Ello implica repensar el currículo, las estrategias de enseñanza y los dispositivos de evaluación como construcciones históricas y políticas, y no como estructuras neutras o incuestionables.

Los aportes de Skliar (2006) y Morales García (2009) profundizan esta reflexión al señalar que el problema central de la inclusión no radica en cómo integrar al “otro”, sin en cómo la institución y el docente producen esa otredad a través de categorías que clasifican, jerarquizan y normalizan. En la formación médica, el estudiante que no encaja en el ideal corporal, emocional o conductual esperado, es rápidamente señalado como problema,

reforzando relaciones asimétricas de poder entre quien enseña y quien aprende. La metamorfosis del médico en docente exige, entonces, abandonar la posición de superioridad epistemológica para asumir una pedagogía del encuentro, la escucha y la responsabilidad con el otro.

Los casos vinculados con ansiedad severa y a las prácticas docentes de maltrato evidencian que la inclusión no depende únicamente de políticas formales, sino de las relaciones pedagógicas cotidianas. Cuando el grupo de pares se involucra activamente, cuando se flexibilizan las formas de evaluación y cuando se prioriza el bienestar del estudiante sin disminuir la exigencia académica, la inclusión deja de ser un discurso abstracto para convertirse en una experiencia concreta de reconocimiento y pertenencia.

En este sentido, el médico-docente inclusivo no es aquel que “tolera” la diferencia, sino aquel que transforma su práctica para hospedarla. Esta transformación implica asumir una ética del cuidado, promover espacios seguros de diálogo, fomentar el trabajo colaborativo y cuestionar prácticas naturalizadas de violencia simbólica. Asimismo, requiere que la institución universitaria acompañe este proceso mediante formación pedagógica permanente, protocolos claros frente a situaciones de discriminación y dispositivos de apoyo integral para los estudiantes.

En definitiva, la metamorfosis del médico en docente supone un desplazamiento profundo: del saber experto al saber pedagógico, de la autoridad incuestionable a la responsabilidad ética, y de la homogeneización a la inclusión. Solo desde esta transformación será posible construir una formación médica que no solo transmita conocimientos técnicos, sino que forme profesionales comprometidos con la justicia educativa, el respeto por la diversidad y la dignidad humana.

Esta unidad me permitió reafirmar que la inclusión en la educación superior, especialmente en mi formación médica, no se limita al acceso o permanencia del estudiante, sino que exige una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, institucionales y éticas. El análisis de los casos evidenció que las lógicas homogeneizadoras y meritocráticas pueden generar exclusión simbólica y académica cuando no se cuestionan críticamente. Desde esta perspectiva, la metamorfosis del médico en docente implica abandonar modelos rígidos de enseñanza y adoptar una pedagogía fundamentada en la equidad, el reconocimiento y la responsabilidad institucional.

En síntesis, asumir la docencia desde un enfoque inclusivo supone articular rigor académico con sensibilidad ética, promoviendo una formación médica que respete la

diversidad, garantice oportunidades reales de aprendizaje y contribuya a la construcción de universidad más justa y comprometida con la dignidad humana.

3.1.6. Unidad 6. Prácticas de aprendizaje

Aprender no es acumular información, sino darle sentido a la experiencia vivida.

Paulo Freire

3.1.6.1. Práctica de prácticas

La práctica pedagógica desarrollada en la asignatura de Pediatría pone de manifiesto que el ejercicio docente no constituye una función accesorio al rol médico, sino una transformación profunda de su identidad profesional. Esta metamorfosis se evidencia en la planificación intencional de prácticas de aprendizaje que integran la significación, la prospección, la observación, la interacción, la aplicación, la reflexión, la inventiva y la superación de la inhibición discursiva. Estas prácticas no operan de manera aislada, sino que se articulan en un proceso secuencial e intencionado que orienta el aprendizaje desde la exploración inicial hasta la proyección crítica y creativa del saber. En ellas, el médico-docente no se limita a “enseñar Pediatría”, sino que construye condiciones pedagógicas para que el estudiante aprenda a mirar al niño como sujeto, comprenda su desarrollo en relación con su historia y su contexto, y asuma una práctica profesional humanizada.

La práctica de significación muestra con claridad este tránsito: el caso clínico deja de ser un objeto técnico de análisis para convertirse en una narración con sentido humano, social y ético. Aquí el médico que enseña asume una postura pedagógica consciente, orientando la lectura del caso hacia la comprensión integral del desarrollo infantil. No obstante, la significación no constituye la única práctica relevante dentro del proceso. La prospección permite activar saberes previos y proyectar escenarios posibles, situando al estudiante frente a preguntas anticipatorias que lo invitan a pensar en trayectorias evolutivas, factores de riesgo y posibles intervenciones, educándolos para la toma de decisiones en contextos inciertos. La observación fortalece la rigurosidad clínica al diferenciar la descripción e interpretación, promoviendo una mirada atenta, sistemática y fundamentada que evita juicios apresurados y favorece la construcción de diagnósticos responsables. La interacción promueve el diálogo horizontal, el intercambio argumentado y la construcción colectiva del conocimiento, reconociendo que el aprendizaje clínico no es un acto solitario, sino un proceso social mediado por la palabra y la escucha activa. La aplicación articula teoría y práctica en situaciones concretas mediante el análisis de casos, el uso de instrumentos y la formulación de conductas clínicas básicas, permitiendo que el estudiante transfiera el conocimiento a contextos reales y simulados. La reflexión contextual introduce una mirada crítica sobre los determinantes sociales de la salud,

analizando cómo las condiciones familiares, económicas y culturales inciden en el desarrollo infantil y ampliando así la comprensión más allá de los parámetros biomédicos. Finalmente, la inventiva junto con la superación de la inhibición discursiva favorece la creatividad pedagógica y la seguridad comunicativa del estudiante, habilitando la expresión de ideas propias, la formulación de preguntas y la elaboración de propuestas educativas dirigidas a las familias, lo cual fortalece su identidad profesional y su capacidad de comunicación en escenarios clínicos reales.

En este sentido, la mediación pedagógica se convierte en el eje de la transformación del médico en docente. Tal como lo señalan diversos autores, la mediación pedagógica no se limita a la selección de contenidos, sino que implica el diseño intencional de prácticas con sentido, la explicitación de los propósitos formativos y el acompañamiento sostenido del proceso de aprendizaje desde una ética del cuidado. Esta perspectiva resulta coherente con la Pediatría como disciplina centrada en la infancia y en la garantía de los derechos del niño (Prieto, 2025; Villodre et al., s. f.).

A continuación, en el desarrollo de la práctica de aprendizaje correspondiente a la asignatura de Pediatría, dirigida a estudiantes de Noveno Ciclo y centrada en la unidad temática de Desarrollo y crecimiento infantil. La propuesta se organiza como un mapa articulado de prácticas de aprendizaje que integran significación, prospección, observación, interacción, aplicación, reflexión sobre el contexto, superación de la inhibición discursiva e inventiva, cada una estructurada a partir de objetivos, resultados de aprendizaje, contenidos, alternativas educativas, estrategias metodológicas (inicio, desarrollo y cierre), instancias de aprendizaje, dimensiones del saber (saber, saber hacer y saber ser) y materiales didácticos. Este diseño responde a una planificación pedagógica intencional que busca articular la comprensión teórica del crecimiento y desarrollo infantil con su aplicación clínica, su análisis contextual y la formación ética y comunicativa del futuro pediatra. De este modo, las prácticas no se presentan como actividades aisladas, sino como un proceso formativo coherente que integra mediación pedagógica, participación activa del estudiante y contextualización social del aprendizaje. (véase Anexo 2)

El análisis y diseño de las prácticas de aprendizaje desarrolladas permiten afirmar que la enseñanza en Pediatría requiere una planificación pedagógica intencional, que trasciende la transmisión de contenidos y se oriente a la formación integral del futuro médico. La articulación entre mediación pedagógica y prácticas de aprendizaje posibilita crear condiciones para que el estudiante comprenda, aplique, reflexione y se involucre activamente en su proceso de aprendizaje, reconociendo la complejidad del crecimiento y desarrollo infantil.

Las prácticas propuestas evidencian la importancia de diversificar las experiencias educativas, integrando instancias de aprendizaje como el grupo, sujeto, contexto, materiales y educador. En particular, la incorporación de una práctica orientada a salir de la inhibición discursiva pone de relieve la dimensión subjetiva y emocional del aprendizaje, frecuentemente desatendida en la formación médica, y reconoce la palabra del estudiante como un componente esencial del aprendizaje.

Asimismo, el enfoque adoptado permite integrar las dimensiones del saber, el saber hacer y el saber ser, promoviendo no solo competencias clínicas, sino también actitudes éticas, empáticas y reflexivas indispensables para la atención pediátrica. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se configura como una experiencia significativa, social y transformadora, en la que el estudiante es acompañado por una mediación pedagógica consciente y comprendida.

En síntesis, planificar prácticas de aprendizaje desde una perspectiva integral y mediada contribuye a una formación médica más humana, crítica y contextualizada, capaz de responder a las demandas profesionales y sociales vinculadas al cuidado de la infancia y al desarrollo pleno del niño como sujeto de derechos.

La presente unidad posibilitó consolidar la comprensión de que la práctica pedagógica en la educación médica exige una planificación intencional, articulada y éticamente fundamentada, orientada a dotar de sentido a la experiencia formativa. El diseño y análisis de las prácticas de aprendizaje en la asignatura de Pediatría evidencia que la mediación pedagógica constituye el eje central de la transformación del médico en docente.

En consecuencia, esta unidad reafirma que la enseñanza en el ámbito clínico debe orientarse a la construcción de experiencias educativas coherentes, participativas y socialmente situadas. Planificar prácticas de aprendizaje desde una perspectiva mediada y contextualizada, fortalece la formación de futuros profesionales capaces de integrar rigor científico, sensibilidad ética y compromiso con la infancia como sujeto de derechos. De este modo, la metamorfosis del médico en docente se concreta en una práctica pedagógica reflexiva, humana y transformadora.

3.1.7. Unidad 7. Evaluación y validación

La evaluación cobra sentido pedagógico cuando sus procedimientos han sido previamente validados en coherencia con los objetivos de aprendizaje

Ralph Tyler, 1950

3.1.7.1. En torno a la evaluación

Esta práctica constituye una evidencia sustantiva del proceso de construcción de la identidad docente en el ámbito de la educación superior. A través del análisis del entorno de la

evaluación, se pone de manifiesto una transformación conceptual y ética en la manera de comprender el acto evaluativo, el cual deja de concebirse como un proceso técnico orientado exclusivamente a la medición de resultados, para asumirse como una práctica pedagógica compleja, situada y formativa.

Desde esta perspectiva contemporánea, la evaluación no puede reducirse a la asignación de calificaciones ni a la verificación puntual de contenidos, sino que debe entenderse como un proceso que orienta el aprendizaje, regula la enseñanza y configura relaciones pedagógicas (Prieto, 2025). En este sentido, la práctica evidencia una ruptura con el paradigma tradicional de evaluación centrado en la confrontación y el control. Tal como señala Prieto et al. (2025), la lógica del examen entendido como escenario de defensa y ataque ha consolidado relaciones asimétricas de poder que generan ansiedad, simulación del aprendizaje y prácticas centradas en la memorización instrumental. Frente a ello, la propuesta desarrollada resignifica la evaluación como mediación pedagógica privilegiando la retroalimentación, la reflexión crítica y el acompañamiento de los procesos formativos.

Esta reconfiguración del acto evaluativo refleja con claridad la metamorfosis. El médico que transita hacia la docencia universitaria comienza a comprender que su rol no se limita a transmitir conocimientos clínicos, sino que implica diseñar experiencias de aprendizaje coherentes, éticamente fundamentadas y contextualizadas. Evaluar, en este marco, se convierte en un acto de responsabilidad académica y social, dado que incide directamente en la formación de futuros profesionales de la salud.

Así mismo, la práctica demuestra una comprensión integral del aprendizaje al articular de manera explícita las dimensiones del saber, saber hacer y saber ser. Esta integración responde a una concepción formativa de la evaluación que reconoce la complejidad del desempeño profesional y la necesidad de valorar no solo conocimientos conceptuales, sino también habilidades clínicas, capacidades comunicativas, actitudes éticas y compromiso social (Prieto, 2025). Las estrategias propuestas: análisis de casos, simulaciones, producciones reflexivas, diseño de recursos educativos y ejercicios de prospectiva, evidencian una diversificación evaluativa orientada a recoger evidencias tanto de procesos como de productos, superando enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en resultados finales.

Otro aspecto relevante es la coherencia pedagógica que articula objetivos, resultados de aprendizaje, estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación. Esta alineación curricular refleja la incorporación de fundamentos propios de la didáctica universitaria, consolidando una práctica docente planificada y sustentada teóricamente. La evaluación deja de ser un elemento

añadido al final del proceso para integrarse de manera orgánica al proyecto formativo, en concordancia con una visión ética y contextualizada de la educación superior (Prieto, 2025).

En consecuencia, lo más significativo de esta práctica, en relación con la metamorfosis del médico en docente, radica en la resignificación de la evaluación como un acto pedagógico humanizante. La bata, símbolo del saber técnico y de la autoridad clínica, no se abandona; se transforma al ingresar en el aula como compromiso con la formación integral del estudiante. El médico-docente reconoce cada criterio, cada rúbrica y cada instancia de retroalimentación y modelan no sólo aprendizajes académicos, sino también formas de comprender la profesión y de ejercerla con responsabilidad ética. De este modo, la evaluación se consolida como un espacio de mediación, diálogo y construcción de sentido, evidenciando que la docencia universitaria exige no solo competencia disciplinar, sino también conciencia pedagógica y compromiso formativo.

En el desarrollo de la práctica se incluyen las estrategias de evaluación para cada una de las prácticas de aprendizaje. Estas estrategias son el resultado de un ejercicio sistemático de análisis y articulación entre los propósitos formativos, las actividades propuestas y los criterios de valoración, con el fin de garantizar coherencia, pertinencia y claridad del proceso evaluativo. En esta práctica, la evaluación fue concebida no solo como un mecanismo de verificación de resultados, sino como un proceso formativo que acompaña el aprendizaje, retroalimenta al estudiante y permite ajustar la mediación pedagógica. De este modo, cada instrumento fue diseñado considerando las competencias clínicas, comunicativas y éticas que buscan fortalecer en la asignatura de Pediatría, asegurando que exista correspondencia entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa (véase en Anexo 2).

En síntesis, la evaluación, comprendida desde una perspectiva formativa y mediada, se consolida como un componente estructural del proceso pedagógico y no como una instancia aislada o meramente calificadora. Evaluar en Pediatría implica valorar integralmente el saber, el saber hacer y el saber ser, promoviendo en el estudiante una comprensión crítica del crecimiento y desarrollo infantil, así como una práctica profesional ética, reflexiva y humanizada. De esta manera, la evaluación se integra coherentemente al proyecto formativo, fortaleciendo la calidad académica y la responsabilidad social de la formación médica.

3.1.7.2. La fundamental tarea de validar

El tránsito del ejercicio clínico hacia la práctica docente universitaria no constituye un simple cambio de escenario profesional, sino una transformación epistemológica, ética y pedagógica profunda. En el ámbito hospitalario, el médico se forma bajo el rigor de la evidencia científica, la precisión diagnóstica y la toma de decisiones sustentada en protocolos. Sin

embargo, cuando ese mismo profesional ingresa al aula universitaria, se enfrenta a un territorio distinto: el de la formación de sujetos, la mediación del aprendizaje y la construcción de sentido. En esta transición, la validación se erige como uno de los ejes estructurales que permiten consolidar la metamorfosis del médico en docente.

Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, la validación no puede entenderse como un procedimiento accesorio o meramente técnico. Se configura como un proceso reflexivo, crítico y colectivo orientado a garantizar la coherencia, pertinencia, claridad y consistencia de las propuestas formativas antes de su implementación (Prieto, 2025). Validar implica someter a revisión de objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos e instrumentos de evaluación, analizando su articulación interna y su correspondencia con los propósitos formativos declarados. Este ejercicio exige del docente una actitud autocrítica y una disposición al diálogo profesional que trasciende la lógica individualista del experto disciplinar.

En el caso del médico que asume la docencia universitaria, este proceso adquiere una significación especial. La formación médica tradicional privilegia el dominio técnico y el conocimiento científico, sin embargo, enseñar no es una prolongación automática del saber clínico. La validación confronta al médico-docente con la necesidad de explicitar intencionalidades pedagógicas, anticipar dificultades de aprendizaje, contextualizar contenidos y construir instrumentos transparentes y equitativos. De esta manera, la validación opera como una instancia de toma de conciencia sobre la complejidad del acto educativo.

Cortés (1993) sostiene que validar no significa únicamente comprobar la corrección técnica de un instrumento, sino analizar su coherencia con los objetivos de aprendizaje, su pertinencia contextual y su viabilidad en la práctica real. Este planteamiento resulta particularmente relevante en el proceso de metamorfosis profesional, ya que obliga al médico-docente a desplazar su foco desde la exactitud biomédica hacia la coherencia pedagógica. No basta con que el contenido sea científicamente correcto; es imprescindible que esté organizado de manera comprensible, articulado con los resultados de aprendizaje y adecuado a las características del estudiantado.

En este sentido, la validación se convierte en un puente entre la racionalidad clínica y la racionalidad pedagógica. Mientras en el hospital se validan diagnósticos mediante pruebas complementarias, en el aula se validan propuestas formativas mediante la revisión crítica, la retroalimentación entre pares y el contraste con criterios previamente definidos. Este paralelismo permite comprender que la validación no es ajena a la cultura médica, sino que adopta nuevas formas en el ámbito educativo, orientadas no al tratamiento de enfermedades, sino al acompañamiento del aprendizaje.

Uno de los aportes centrales del proceso de validación radica en la explicitación de criterios. La claridad-comprensión constituye un principio esencial, ya que las consignas ambiguas, los criterios implícitos o la falta de alineación entre objetivos y evaluación generan incertidumbre y desigualdad en los procesos formativos (Prieto, 2025). Para el médico-docente, acostumbrado a utilizar terminología especializada, este criterio supone un desafío comunicativo: traducir el lenguaje técnico en orientaciones pedagógicas accesibles sin perder rigor científico. De acuerdo con Cortés (1993), la claridad en la formulación de criterios fortalece la equidad y reduce la arbitrariedad, configurando un entorno formativo más transparente y justo.

El criterio de reconocimiento e identificación cultural amplía aún más la mirada del docente. La formación médica, históricamente marcada por un enfoque universalista del conocimiento, puede tender a invisibilizar las particularidades socioculturales de los estudiantes. Validar desde esta perspectiva implica analizar si las propuestas dialogan con las experiencias, contextos y trayectorias de quienes aprenden (Prieto, 2025). En consecuencia, el médico-docente comienza a comprender que enseñar ciencias de la salud no es únicamente transmitir fisiopatología o protocolos terapéuticos, sino formar profesionales capaces de intervenir en realidades sociales diversas, atravesadas por inequidades y determinantes sociales de la salud.

Asimismo, la dimensión narrativa y estética de la práctica de aprendizaje adquiere relevancia en esta metamorfosis. El caso clínico, tradicional herramienta de formación médica, puede resignificar pedagógicamente cuando se estructura como narrativa problematizadora que invita al análisis crítico y a la reflexión ética. La capacidad narrativa-belleza, entendida como coherencia discursiva y riqueza expresiva, contribuye a generar experiencias formativas significativas y no meramente procedimentales (Prieto, 2025). Esta dimensión evidencia que la enseñanza no es solo transmisión de datos, sino construcción de sentido.

El criterio de formato, por su parte, recuerda que la calidad pedagógica también se expresa en la organización visual, la legibilidad y la viabilidad práctica de los instrumentos. Un diseño sobrecargado, extenso o poco funcional puede obstaculizar la comprensión y la aplicación en el aula (Cortés, 1993). En este punto, la validación exige al médico-docente desarrollar competencias de planificación y diseño didáctico que complementen su formación disciplinar.

En términos más amplios, la validación promueve una cultura de mejora continua. La retroalimentación recibida durante el proceso de validación no debe interpretarse como señalamiento de errores, sino como una oportunidad formativa orientada al perfeccionamiento

de la práctica docente. Esta perspectiva fortalece una ética profesional basada en la apertura al aprendizaje permanente, característica indispensable en la educación superior contemporánea.

En definitiva, la validación se configura como un componente esencial en la metamorfosis del médico como docente universitario. Representa el tránsito desde una identidad centrada en la experticia clínica hacia otra comprometida con la mediación pedagógica, la coherencia formativa y la responsabilidad ética en la construcción del aprendizaje. Tras la bata, el aula simboliza el espacio donde el conocimiento científico se articula con la reflexión pedagógica; donde la autoridad del experto se transforma en acompañamiento formativo; y donde la validación se convierte en garantía de calidad, pertinencia y sentido educativo.

Así, la metamorfosis no implica abandonar la identidad médica, sino integrarla en una nueva dimensión profesional que reconoce la enseñanza como práctica compleja, situada y profundamente humana. La validación, entendida como proceso crítico y dialogado, constituye el mecanismo que sostiene y orienta esta transformación.

Finalmente, la unidad reafirma que la evaluación y la validación son procesos esenciales para garantizar coherencia, pertinencia y calidad en la educación superior. En el proceso de metamorfosis del médico en docente, ambas prácticas representan el tránsito del dominio técnico a la conciencia pedagógica y ética. Así, evaluar y validar se consolidan como actos de responsabilidad académica que fortalecen una formación médica integral, reflexiva y humanizada.

3.2. Capítulo 2 : El aprendizaje en la universidad

“La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo.”

Freire, 1970

3.2.1. Unidad 1. En torno a la labor educativa con la juventud

“Los jóvenes no son solo el futuro de la sociedad, sino su presente activo y transformador.”

Bourdieu, 1998

3.2.1.1. ¿Cómo percibimos a y los jóvenes?

En mi transición de la práctica clínica a la docencia universitaria, he comprendido que el estudiante, al igual que un paciente, requiere de una observación aguda y libre de prejuicios para ser comprendido. Reflexionar sobre cómo percibimos a las y los jóvenes no es solo un ejercicio académico; es un paso vital en mi metamorfosis. En la educación superior, nuestro trabajo diario se nutre de sus inquietudes y visiones del mundo.

Las percepciones suelen reflejar nuestras propias experiencias y valores previos. Por ello, esta reflexión busca cuestionar mis ideas preconcebidas y reconocer que la realidad de las nuevas generaciones late a un ritmo distinto al de las anteriores. En el diálogo grupal sostenido, identificamos ejes transversales que definen a la juventud actual: su relación con la política, su responsabilidad social, el impacto de la Inteligencia Artificial, sus expectativas educativas y la sombra de la violencia en su entorno.

Al observar a los jóvenes desde el umbral del aula, es fácil caer en tradiciones. Los vemos como nativos digitales capaces de adaptarse a cualquier cambio tecnológico, pero a menudo los etiquetamos por una supuesta falta de profundidad o atención. Sin embargo, mi análisis me invita a ver más allá de la superficie:

Primero en cuanto a la política en la era digital, a diferencia de las estructuras tradicionales, los jóvenes hoy se informan y participan a través de redes sociales. Lo que a veces parece desinterés es, en realidad, una preocupación profunda por temas tangibles: empleo, accesos a educación y el rumbo ético del país.

Segundo en los valores y ética existe una búsqueda genuina de justicia, igualdad y empatía. No solo teorizan el respeto; buscan aplicarlo en sus vínculos afectivos y académicos, intentando construir un proyecto de vida que sea coherente con la responsabilidad social.

Tercero en relación a la Inteligencia Artificial, si bien la tecnología es su hábitat natural, el reto reside en el pensamiento crítico. Como docente en formación, reconozco que mi labor no

es enseñarles a usar la herramienta, sino evaluar, seleccionar y utilizar la información de manera ética y consciente.

En cuarto lugar, los jóvenes conciben su formación como un proyecto de vida. Aunque la educación superior sigue representando una vía esencial para acceder a mejores oportunidades, esperan encontrar en la universidad mucho más que contenidos académicos. Aspiran a formar parte de un entorno dinámico que les permita desarrollar habilidades, adaptarse a los cambios y prepararse para los desafíos de un futuro cada vez más incierto. Por último, en cuanto al impacto de la violencia, que no podemos ignorar que muchos jóvenes navegan en entornos donde la violencia (física, psicológica o simbólica) está normalizada. Como docentes, estamos llamados a crear espacios de diálogo y “desaprendizaje” de patrones violentos, fomentando la comunicación asertiva.

En conclusión, esta primera práctica del Módulo 2, me deja tres aprendizajes fundamentales:

El peligro de las etiquetas: Nuestras percepciones suelen ser ecos de estereotipos generacionales. La metamorfosis de médico a docente me exige dejar de diagnosticar a los jóvenes bajo estándares antiguos y empezar a escucharlos desde su contexto actual.

El aula como espacio de formación integral: La universidad va más allá de la transmisión de datos; es el lugar donde se forman ciudadanos. Mi papel es acompañarlos en la toma de decisiones responsables.

El potencial del cambio: Más que juzgar sus formas de comunicación o su uso de tecnología, el desafío es reconocer su potencial transformador. Mi meta “tras la bata” es ser el puente que conecte su energía con el conocimiento crítico necesario para mejorar la sociedad.

En medicina, los signos vitales nos dicen cómo está el cuerpo. En el aula, la participación y las inquietudes de los jóvenes son los signos vitales de la institución. Esta práctica me ha enseñado que, para ser buena docente, primero debo aprender a leer esos signos sin los filtros del pasado.

3.2.1.2. Escuchemos a las y los jóvenes

En la práctica anterior reflexioné sobre cómo percibimos a las y los jóvenes desde nuestras experiencias, creencias y marcos de referencia. Como parte de mi proceso de transición de la práctica clínica hacia la docencia universitaria, identifiqué percepciones relacionadas con su participación política, sus valores, el uso de inteligencia artificial, sus expectativas educativas y el impacto de la violencia en sus vidas. Consideré que los jóvenes mostraban interés por construir proyectos de vida significativos, que buscaban actuar con responsabilidad social y que enfrentaban el desafío de desarrollar una mirada crítica frente al

creciente uso de la tecnología. Sin embargo, comprendí que estas reflexiones seguían principalmente desde mi propia interpretación de la realidad juvenil. La primera práctica anterior me permitió reconocer el riesgo de construir percepciones basadas en experiencias personales o estereotipos generacionales; por ello, el siguiente paso lógico fue escuchar directamente a las y los jóvenes para contrastar, confirmar o replantear esas ideas iniciales.

En la metamorfosis de identidad profesional que me invita a colgar la bata de la certeza diagnóstica para vestir el aula con la apertura reflexiva, reconociendo que nuestras percepciones sobre la juventud son construcciones sociales que requieren una revisión profunda y constante bajo la luz de la Medicación Pedagógica (Prieto, 2025). Este ejercicio de escucha no es solo un trámite académico, sino una necesidad ética para transitar desde una educación centrada en la transmisión de contenidos hacia una centrada en el estudiante como ser humano integral en constante proceso de construcción.

De esta manera, si en primer momento intenté comprender a las y los jóvenes desde mi mirada como futura docente, ahora el desafío consiste en otorga protagonismo a sus propias voces. Este tránsito de la percepción a la escucha representa también una transformación en mi forma de entender la docencia: pasar de interpretar la realidad de los estudiantes a construir conocimiento junto a ellos a través del diálogo.

En este camino, reconozco que el principal obstáculo a vencer es el “discurso identitario” y el “adultocentrismo” que, a través de la violencia simbólica a la infantilización del estudiante, suelen invalidar el sentir juvenil y anular la posibilidad de un diálogo genuino (Prieto, 2025). Por ello, esta práctica busca confrontar mis prejuicios iniciales con la realidad de los jóvenes, analizando ejes transversales como la participación política, el uso de la Inteligencia Artificial, los valores en sus relaciones y el impacto de la violencia, con el fin de validar su subjetividad y su capacidad de agencia en un mundo que a menudo les cierra los horizontes de futuro (Prieto, 2025).

A continuación, en esta práctica se consideró a un grupo de jóvenes, que expresaron lo que piensan acerca de estos temas, cuyo propósito es contrastar mis percepciones iniciales sobre la juventud con las respuestas obtenidas por los jóvenes, permitiendo un análisis reflexivo sobre sus realidades actuales.

1. ¿Qué conocen de política y cómo influye en su vida diaria?

Sostenía que el desinterés de los jóvenes es a menudo aparente y que su preocupación real se centra en temas estructurales como el empleo, la educación y las decisiones nacionales que afectan su futuro.

La mayoría de jóvenes afirma conocer "nada" o "muy poco" de política. Incluso, varios aseguran que esta no influye en absoluto en su vida diaria porque no les interesa. Algunas respuestas mencionan que las decisiones de los gobernantes pueden impactar en aspectos prácticos como el precio de los alimentos.

Análisis comparativo: Existe una brecha clara en este punto. Yo otorgaba a la política un rol relevante en su proyección a futuro. En cambio, la respuesta predominante de los estudiantes fue la indiferencia o el desconocimiento total. Esto me indica que, como docente, tengo el reto de ayudarles a conectar las decisiones políticas con su realidad inmediata para que dejen de verla como algo ajeno.

2. ¿Qué valores considera importantes para la responsabilidad social y cómo se aplican en las relaciones con amigos, pareja y trabajo?

Consideraba que los jóvenes buscan aplicar principios como el respeto, la igualdad y la justicia en su vida cotidiana, promoviendo la empatía y la resolución pacífica de conflictos en sus círculos sociales.

Los jóvenes consideran como pilares el respeto, la fidelidad, la honestidad y el amor. Aplican estos valores escuchando, compartiendo, siendo puntuales en el trabajo y construyendo relaciones transparentes.

Análisis comparativo: Ambos coincidimos en que los valores se manifiestan en las relaciones de amistad, pareja y trabajo. Sin embargo, noté que mientras mi análisis se orientaba hacia una "conciencia sobre problemáticas sociales" más amplia, los jóvenes priorizan la "micro-ética": la lealtad y el respeto en sus vínculos más íntimos como su base fundamental de acción en el mundo.

3. ¿Cómo se debe usar correctamente la información y la inteligencia artificial en los estudios, el trabajo y la vida diaria?

En mi percepción, destacaba la facilidad en el entorno digital, pero advertía sobre la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico para evitar el uso pasivo o poco ético de estas herramientas. advertí sobre la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico para que los estudiantes no acepten la información de forma pasiva.

Los jóvenes definen la IA estrictamente como un "método de apoyo" o "ayuda" para investigar. Coinciden en que no debe reemplazar sus deberes ni se debe confiar al 100% en ella. Surge un matiz de temor sobre la IA "consumiendo a las personas".

Análisis comparativo: Mi análisis enfatiza su capacidad de adaptación tecnológica. Los jóvenes demostraron ser conscientes de los riesgos, afirmando que no se debe "confiar al 100%" en la IA ni dejar que esta "resuelva todo". No obstante, el análisis me revela que ellos

sienten una presión y una incertidumbre por la rapidez del avance tecnológico mucho mayor de lo que yo inicialmente percibí.

4. ¿Qué esperan de la educación superior para su futuro personal y profesional?

La percibía como una oportunidad para construir un proyecto de vida, adquirir habilidades y acceder a mejores oportunidades laborales ante los cambios sociales

Ellos esperan una educación que les ayude a prepararse bien, ampliar conocimientos, encontrar un trabajo estable y llegar a ser "buenos profesionales" y "mejores personas". Uno de ellos muestra escepticismo debido al avance de la IA.

Análisis comparativo: La coincidencia es plena: ambos vemos la educación superior como el eje del desarrollo personal y profesional. Sin embargo, detecté una nota de escepticismo en un estudiante que, debido al avance de la IA, ya no espera mucho de la educación superior por temor a que las puertas laborales se cierren, lo cual contrasta con mi visión más optimista de la educación como motor de cambio.

5. ¿Cómo afecta la violencia a la sociedad y a las relaciones entre amigos, pareja y familia?

Planteaba que la violencia (física, psicológica o simbólica) afecta el bienestar emocional y la forma de construir vínculos, subrayando la necesidad de desaprender patrones normalizados.

Los jóvenes señalan que la violencia "rompe la confianza", genera miedo, daño psicológico y aislamiento social. Mencionan que se llegan a "romantizar actitudes violentas" que luego se repiten y que genera un ambiente social de inseguridad.

Análisis comparativo: Lo más revelador para mí fue cómo ellos identifican la normalización de la violencia, mencionando que se llegan a "romantizar ciertas actitudes violentas" y luego se repiten. Esto valida mi propuesta inicial de que la educación debe ser un espacio para "desaprender patrones de violencia". Los estudiantes reconocen con claridad que la violencia no es solo un acto físico, sino una fuerza que genera aislamiento social y daño mental profundo.

Aunque estas reflexiones surgieron inicialmente a partir de mis propias percepciones sobre la juventud actual, posteriormente tuve la oportunidad de contrastarlas con las opiniones expresadas directamente por la y los jóvenes. Este diálogo me permitió reconocer que algunas de mis apreciaciones coincidían con sus experiencias, especialmente en relación con la importancia de los valores, la educación como proyecto de vida y la preocupación por los efectos de la violencia. Sin embargo, también encontré diferencias significativas. Por ejemplo, mientras yo suponía una mayor preocupación por la política y los asuntos públicos, varios

jóvenes manifestaron indiferencia o escaso interés por estos temas. Asimismo, descubrí que sus inquietudes frente a la inteligencia artificial incluyen incertidumbre y temores que inicialmente no había considerado. Esta experiencia enriqueció mi mirada y me enseñó que comprender a los estudiantes requiere ir más allá de las interpretaciones personales para construir conocimiento a partir de la escucha auténtica de sus voces.

Además, esta reflexión me permite concluir que la labor docente, tras haber sido médico, requiere sustituir el estereotipo por una escucha activa y empática, reconociendo que nuestras ideas sobre los jóvenes están a menudo influenciadas por estereotipos generacionales que nublan su verdadera realidad. He aprendido que la mediación pedagógica es la herramienta clave para evitar que el placer de aprender se derrumbe ante la violencia o el miedo al futuro tecnológico, asegurando que el paso por la universidad no sea una experiencia de alienación, sino un proceso de realización personal donde el joven deje de ser un objeto de estudio para convertirse en el verdadero protagonista de su historia. Mi desafío final en esta metamorfosis es sostener la pasión por el conocimiento y acompañar a los estudiantes en la construcción de su propia obra pedagógica, garantizando que la educación superior sea un espacio de libertad donde sus miedos encuentren un camino sólido hacia una ciudadanía crítica, resiliente y profundamente comprometida con la creación de un mundo más justo.

3.2.1.3. Enseñanza, aprendizaje e inteligencia artificial en la universidad

En el actual escenario de la educación médica, mi metamorfosis docente me lleva a identificar a la inteligencia artificial (IA) como un potente catalizador de la transposición didáctica, aunque su implementación de una cátedra tan compleja como la Anatomía exige una vigilancia epistemológica rigurosa. Mi postura frente a la integración de estas tecnologías en la docencia universitaria se define por un uso ocasional y estratégico, donde las herramientas actúen como un soporte para el andamiaje cognitivo y no como sustituto del esfuerzo intelectual necesario para dominar la complejidad biológica. Como futura docente, entiendo que el riesgo latente de un uso excesivo es menoscabar el pensamiento crítico y el razonamiento clínico; la Anatomía no es una disciplina solo de memorización, sino de comprensión de estructuras interconectadas y relaciones espaciales que un algoritmo no puede delegar sin debilitar la capacidad de abstracción del estudiante, indispensable para futuros diagnósticos o intervenciones quirúrgicas. No obstante, reconozco su valor innegable para transformar la densidad de los tratados anatómicos en materiales de apoyo efectivos, optimizando procesos de síntesis y facilitando el abordaje de textos complejos sin sustituir el análisis propio.

El desafío ético central que he analizado en esta transición, radica en la transferencia de la responsabilidad intelectual, planteándome si la inmediatez de la IA podría atrofiar la

capacidad del estudiante para construir el mapa mental tridimensional esencial en la práctica clínica. Para mitigar esta posible dependencia técnica superficial, propongo la estrategia “IA con propósito”, fundamentada en el “anclaje de fuentes” mediante herramientas como NotebookLM. Este enfoque permite que la IA trabaje estrictamente sobre textos oficiales, asegurando que cada resumen o esquema tenga un respaldo bibliográfico verificable y eliminando las “alucinaciones” del algoritmo bajo la supervisión del criterio humano. En mi ecosistema tecnológico propuesto, herramientas como Gemini permiten optimizar el diseño visual de infografías para que el estudiante dedique su energía al análisis de la función anatómica, mientras que Claude funciona como revisor crítico para elevar el rigor académico en proyectos de investigación. Mi diagnóstico de la realidad estudiantil actual revela que la rapidez de la IA suele eliminar el proceso de aprendizaje profundo, por lo cual mi rol como docente-mediadora es validar no solo el producto final, sino el proceso de razonamiento seguido, utilizando Gemini Canvas para generar autoevaluaciones basadas en el acuerdo activo que fortalezcan la retención a largo plazo.

En conclusión, tras explorar diversas opciones tecnológicas, concluyo que mi preferencia se inclina hacia NotebookLM por su solvencia para procesar volúmenes extensos de información sin perder la precisión ni el contexto de las fuentes originales, garantizando un respaldo académico sólido e indispensable en la formación médica.

Esta experiencia en el taller de IA me permite reafirmar que la docencia universitaria debe abrazar la tecnología como un medio para potenciar el análisis y la investigación, evitando que el estudiante acepte la información de forma pasiva. Mi meta en esta metamorfosis es asegurar que la tecnología sirva para superar barreras del lenguaje académico y comparar enfoques metodológicos de manera eficiente, manteniendo siempre el compromiso con una formación humana y ética que no puede ser replicada por ningún algoritmo. La IA, bajo esta mirada docente, deja de ser un atajo para convertirse en una herramienta que sostiene la pasión por el conocimiento y la construcción de un futuro médico capaz de ejercer con seguridad diagnóstica y juicio crítico.

3.2.1.4. *Del silencio a la Voz: Humanismo y resiliencia frente a la violencia docente.*

En esta etapa de mi metamorfosis, la mirada hacia atrás me obliga a confrontar las cicatrices de una formación médica que, en ocasiones, confundió la exigencia académica con la violencia estructural. La lectura del “Manual para profesores sanguinarios” me permitió reconocer que mi identidad como futura docente se forja en oposición a prácticas educativas que legitiman la humillación y el maltrato como resultados pedagógicos. Por el contrario, aspiro a promover ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la empatía y la dignidad de los

estudiantes (Samper, 2002). Esta práctica no es solo un ejercicio de análisis teórico sobre el humanismo en la universidad, sino un acto de civilización que priorice la formación integral del ser humano sobre la mera transmisión de datos. La “crisis silenciosa” se manifiesta precisamente cuando el aula se convierte en un escenario de terror, y mi postura hoy es defender un “deber ser” educativo basado en el acompañamiento, el respeto y la generación de entusiasmo, elementos que me fueron negados en momentos críticos de mi pregrado.

A partir de ello, me gustaría redactar una carta a uno de los autores de esta práctica.

Cañar, 27 de marzo de 2026

Estimado Joaquín Moreno Aguilar:

Reciba un cordial y respetuoso saludo. Me dirijo a usted con profunda sensibilidad tras la lectura de su texto *“Humor negro universitario”*, el cual no solo me permitió reflexionar sobre la realidad educativa, sino que también despertó en mí la necesidad de expresar una experiencia personal que marcó significativamente mi vida académica y emocional.

A lo largo de su escrito, usted logra evidenciar con gran claridad cómo ciertas prácticas dentro del aula, disfrazadas de “humor” o de autoridad, pueden convertirse en formas de violencia que afectan profundamente a los estudiantes. Las escenas que describe, especialmente en torno a los exámenes y la actitud de algunos docentes, no me resultaron ajenas; por el contrario, sentí que, en muchos momentos, estaba reviviendo situaciones que experimenté durante mi formación universitaria.

En particular, durante el noveno ciclo de mi carrera de Medicina, en la asignatura de cirugía, tuve que enfrentar a un docente cuya conducta coincidía con lo que usted denomina “profesores sanguinarios”. De manera constante, se dirigía hacia nosotros utilizando términos ofensivos como “submangólicos”, generando un ambiente cargado de humillación, miedo e inseguridad. Lejos de fomentar el aprendizaje, sus palabras debilitaban nuestra confianza y apagaban progresivamente el entusiasmo por continuar.

El impacto de esta experiencia fue profundo. No solo afectó mi desempeño académico, sino también mi estabilidad emocional. Llegué a cuestionar mis capacidades, a sentir que no era suficiente y a experimentar un desgaste que fue acumulándose con el tiempo. En aquel momento decidí abandonar mi carrera a pesar de lo avanzada que estaba, pero gracias a Dios y a mi familia que nunca me abandonaron comprendí la palabra “resiliencia” y a partir de ella me esforcé, las cosas no terminaron como esperaba debido a que perdí la materia, pero eso no me impidió terminar mi carrera y hoy estar en donde estoy.

Es por ello que su reflexión final, cuando menciona que “no tiene por qué ser así” y propone educar para el goce, resonó profundamente en mí. Me hizo pensar en cuán diferente habría sido mi proceso si hubiese existido un ambiente basado en el respeto, la empatía y el acompañamiento.

A partir de su texto, surge en mí no solo una reflexión, sino también el deseo de abrir un diálogo. ¿Cómo cree usted que los estudiantes pueden hacer frente a estas situaciones dentro de las universidades? ¿De qué manera se podría transformar esta cultura que, en muchos casos, normaliza el maltrato bajo la excusa de la exigencia académica? Y, sobre todo, ¿qué papel considera que tienen tanto docentes como estudiantes en la construcción de espacios educativos más humanos?

Considero que su voz y su experiencia pueden aportar significativamente a este debate, tan necesario en la actualidad. Iniciar este tipo de conversaciones es, quizás, el primer paso para generar cambios reales en la educación.

Le agradezco por la reflexión que promueve y por abrir la puerta a cuestionar prácticas que no deberían formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respeto y gratitud,

Tannya Paguay Morocho

Esta reflexión me permite concluir que la verdadera excelencia académica es incompatible con el maltrato y que la universidad debe ser, ante todo, un bastión de humanismo. He aprendido que las experiencias de estrés y presión evaluativa no tienen por qué ser traumáticas si existe una mediación pedagógica que reconozca al estudiante como un interlocutor legítimo. Mi metamorfosis de médico en docente se nutre hoy de esa herida sanada, transformando el dolor de haber enfrentado a un “profesor sanguinario” en el compromiso inquebrantable de ser una guía que fomente el aprendizaje desde la empatía. Mi desafío es contribuir a la construcción de espacios educativos más humanos, donde el futuro médico no solo domine la técnica, sino que lo haga desde un entorno de libertad y respeto, asegurando que el paso por el aula sea una experiencia de crecimiento y no de supervivencia emocional.

3.2.1.5. *Búsqueda de solución a la violencia cotidiana*

El tránsito del hospital a la academia no ha sido para mí un simple cambio de funciones administrativas, sino una auténtica metamorfosis que me ha obligado a cuestionar las estructuras de poder que durante años acepté como parte intrínseca de mi formación profesional. Al despojarme de la bata para entrar al aula, me encontré con la necesidad imperiosa de sanar primero mis propias cicatrices pedagógicas, aquellas que quedaron grabadas durante mi octavo ciclo de Medicina.

Mi propia historia en la asignatura de Cirugía, marcada por un entorno que se transformó en un “imperio del pánico y la humillación”, me sirve hoy como el contraejemplo perfecto para definir mi nueva identidad docente. Aquella autoridad que no se ejercía desde el conocimiento, sino desde el insulto sistemático y el maltrato naturalizado, donde términos deshumanizantes como “submongólico” se usaban para descalificar nuestra capacidad intelectual ante cualquier duda, representa el clímax de lo que la educación humanista debe combatir: la anulación del ser. He comprendido que la violencia educativa es una problemática compleja que trasciende las agresiones físicas; se instala en prácticas simbólicas, discursivas e institucionales que afectan la dignidad humana y el sentido mismo del aprendizaje. Esta violencia, muchas veces invisible y normalizada bajo el nombre de “exigencia académica”, se manifiesta en la imposición de dogmas, el uso de un lenguaje despectivo y procesos de evaluación punitivos que convierten el derecho de aprender en una experiencia traumática donde el pánico conduce a un estado de ignorancia inducida.

En este proceso de transformación, he concluido que la verdadera labor del docente universitario, especialmente en áreas de alta presión como la salud, debe basarse en una ética del cuidado y el reconocimiento del otro como un ser igual y diferente a la vez. No se puede formar a un profesional para salvar vidas si el método utilizado para enseñarle destruye su propia integridad emocional y anula incluso su instinto de autocuidado, como aquel doloroso recuerdo de una compañera que, por el miedo a sufrir represalias de un profesor por una tardanza, terminó en una intervención quirúrgica tras una caída accidental. Por ello, mi metamorfosis implica abrazar una “Pedagogía del Sentido” y una “Pedagogía del Goce” que rompa la disociación entre la razón y la sensibilidad afectiva, sustituyendo la agresión por la comunicabilidad, la serenidad y la alegría del encuentro pedagógico. Es fundamental entender que el error no debe ser una fuente de terror o una fiesta punitiva, sino una oportunidad científica de construcción colectiva donde el docente reconozca sus propias limitaciones, valide los aportes de sus alumnos y guíe la mejora desde el acompañamiento profesional en lugar de la destrucción del material o la moral del estudiante.

Finalmente, esta evolución me lleva a la convicción de que la prevención de la violencia en el aula exige abandonar la lógica reactiva para adoptar una cultura pedagógica preventiva basada en el diálogo horizontal, la transparencia y la corresponsabilidad. Mi compromiso como docente del futuro no será únicamente la transmisión de contenidos técnicos, sino la creación de ambientes seguros donde el respeto, la autonomía y la convivencia armónica sean condiciones permanentes del aprendizaje. Para que este cambio sea efectivo y no quede en un discurso vacío, la institución debe trascender el discurso ético y aplicar mecanismos técnicos y

administrativos que garanticen la seguridad psicológica. Esto incluye la implementación de protocolos de comunicación asertiva, el uso consciente del humor pedagógico sin rastro de sarcasmo y la vinculación del trato humano como un requisito de idoneidad indispensable para el ejercicio de la cátedra. Solo a través de esta conciencia crítica y la implementación de estrategias concretas, como la construcción conjunta de acuerdos de convivencia, el uso de evaluaciones formativas y la formación continua del profesorado, podremos contribuir a que la institución sea un espacio sustentado en la razón, la empatía y el respeto, donde la dignidad, el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes constituyen principios fundamentales de la práctica educativa.

3.2.2. Unidad 2. Comunicación moderna y posmoderna

“La comunicación es el proceso mediante el cual la realidad se construye, se mantiene, se repara y se transforma”

Carey, 1989

3.2.2.1. La forma educa

El camino que me condujo desde la práctica médica hacia la docencia universitaria ha representado una de las transformaciones más significativas de mi vida profesional. Durante muchos años concebí el conocimiento desde la lógica propia de la formación médica, donde predominan la precisión científica, el dominio técnico y la toma de decisiones fundamentadas en la evidencia. Sin embargo, descubrí que poseer conocimientos especializados no garantiza, por sí mismo, que los estudiantes aprendan. Esta comprensión marcó el inicio de una profunda metamorfosis profesional y personal que me ha permitido resignificar el acto educativo y replantear mi identidad como formadora de futuros profesionales.

Consideraba que la responsabilidad principal consistía en transmitir información científica de manera clara, organizada y rigurosa. Las clases se estructuraban alrededor de conceptos, definiciones y explicaciones técnicas, bajo la convicción de que el conocimiento médico debía presentarse con exactitud para garantizar un aprendizaje adecuado. No obstante, aunque muchos estudiantes recibían la información, no lograban apropiarse significativamente de ella. Esta situación me llevó a cuestionar una creencia profundamente arraigada: la idea de que enseñar equivale únicamente a exponer contenidos.

Las reflexiones desarrolladas durante la maestría me permitieron comprender que la educación es un fenómeno mucho más complejo, influenciado por factores sociales, culturales, comunicativos y tecnológicos. Según Prieto (2025), la transición de la modernidad a la posmodernidad ha generado profundas transformaciones en la manera en que las personas perciben la realidad y construyen conocimiento. Los medios de comunicación y las tecnologías

digitales han multiplicado las formas de acceder a la información, dando lugar a una sociedad caracterizada por la diversidad de discursos y coexistencia de múltiples interpretaciones del mundo. Esta perspectiva me permitió reconocer que los estudiantes ya no pertenecen exclusivamente a la cultura impresa que marcó mi formación, sino a una cultura digital donde predominan la inmediatez, la hiperconectividad y la fragmentación de la información.

Desde esta perspectiva, comprendí que el futuro docente universitario no puede limitarse a reproducir modelos tradicionales de enseñanza centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos. Como afirma Prieto (2025), la universidad enfrenta el desafío de formar a estudiantes que son “hijos de la virtualidad”, lo que exige repensar las estrategias pedagógicas y las formas de comunicación dentro del aula. Esta reflexión resultó particularmente significativa para mí porque me permitió reconocer que, durante mucho tiempo, concebí la enseñanza como un proceso unidireccional donde el profesor transmite conocimientos y el estudiante los recibe pasivamente.

Las lecturas realizadas sobre el discurso pedagógico también contribuyeron significativamente a mi proceso de reflexión. Desde la perspectiva de Maldonado (2022), el discurso pedagógico no solo transmite conocimientos especializados, sino que también regula relaciones, valores e identidades dentro de los espacios educativos. Este planteamiento me permitió comprender que el docente influye constantemente en la formación de los estudiantes, no únicamente a través de lo que enseña, sino también mediante la forma en que se comunica, organiza las actividades y establece vínculos con quienes aprenden.

A medida que avanzaba en la maestría, comencé a cuestionarme qué tipo de docente deseo llegar a ser. Esta pregunta me llevó a reconocer que mi formación médica me ha proporcionado una sólida base científica, pero que necesito desarrollar competencias pedagógicas que me permitan traducir ese conocimiento a experiencias significativas de aprendizaje. Entendí que dominar una disciplina no equivale necesariamente a saber enseñarla.

Otro aspecto que marcó profundamente mi proceso de transformación fue la reflexión sobre la comunicación educativa. Hernández (2018) sostiene que la enseñanza constituye esencialmente un proceso comunicativo donde el aprendizaje depende de la interacción entre docentes y estudiantes. Esta idea me permitió comprender que la educación no se limita al contenido de los mensajes, sino que involucra elementos como la escucha, el lenguaje corporal, la empatía, la retroalimentación y la construcción de ambientes de confianza.

Como profesional de salud, estoy acostumbrada a utilizar un lenguaje técnico y especializado. Sin embargo, las reflexiones desarrolladas durante la maestría me hicieron comprender que uno de los desafíos más importantes de la docencia consiste en transformar la

complejidad del conocimiento científico en explicaciones comprensibles, cercanas y significativas para los estudiantes. Esta capacidad de mediación constituye una competencia fundamental que espero seguir fortaleciendo en mi proceso de formación.

Un aprendizaje especialmente valioso fue el relacionado con la premisa de que “la forma educa”. Prieto (2025), plantea que la manera en que se presenta el conocimiento posee un valor educativo tan importante como el contenido mismo. Esta idea me llevó a reflexionar sobre la necesidad de superar la enseñanza centrada exclusivamente en la exposición verbal y considerar recursos que favorezcan la participación, la motivación y la comprensión de los estudiantes.

A partir de esta reflexión, comencé a imaginar estrategias que podría implementar en mi futura práctica docente dentro del campo de la medicina. En lugar de iniciar una clase únicamente con definiciones o conceptos teóricos, podría partir de casos clínicos, situaciones reales, testimonios de pacientes o recursos audiovisuales que permitan contextualizar el conocimiento. Este enfoque favorecería una mayor conexión entre la teoría y la práctica, facilitando la construcción de aprendizajes más significativos.

Asimismo, comprendí que la educación implica reconocer al estudiante como sujeto activo del proceso de aprendizaje. Esta perspectiva contrasta con modelos tradicionales donde el alumno ocupa un papel pasivo. Las lecturas y actividades desarrolladas durante la maestría me permitieron entender que aprender significa construir, cuestionar, interpretar y relacionar conocimientos con experiencias previas. Por ello, considero que uno de los mayores desafíos para mi futura práctica docente será crear espacios que promuevan la participación, el pensamiento crítico y el diálogo.

Mi metamorfosis de médico a docente no ha culminado; por el contrario, apenas comienza. Actualmente me encuentro en una etapa de construcción de una identidad profesional que integra los conocimientos científicos adquiridos en la medicina con los fundamentos pedagógicos aprendidos durante la maestría. Este proceso me ha permitido reconocer fortalezas, identificar limitaciones y comprender que la docencia exige una formación permanente.

Hoy entiendo que ser docente universitario implica mucho más que enseñar contenidos disciplinares. Significa acompañar procesos de aprendizaje, construir relaciones humanas significativas, promover el pensamiento crítico y contribuir a la formación integral de los estudiantes. Aunque todavía no ejerzo este rol, las experiencias vividas durante la maestría han transformado mi manera de comprender la educación y han despertado en mí el compromiso de

convertirme en una profesional capaz de unir la rigurosidad científica de la medicina con la sensibilidad pedagógica que exige la enseñanza universitaria.

De esta manera, la bata y el aula dejan de ser escenarios independientes para convertirse en espacios complementarios de formación humana. La medicina me ha enseñado a comprender la complejidad de la vida; la docencia me está enseñando a comprender la complejidad del aprendizaje. En convergencia de ambas disciplinas encuentro el sentido de esta metamorfosis que continúa construyéndose día a día y que orienta el tipo de profesional que aspiro a llegar a ser.

3.2.2.2. *Acercarnos al discurso del espectáculo.*

Durante mi proceso de formación en Docencia Universitaria, una de las experiencias que generó una profunda reflexión sobre mi futuro rol como docente fue el análisis de un contenido audiovisual difundido a través de Tik Tok. En un primer momento consideré que se trataba únicamente de una actividad relacionada con las redes sociales y los medios digitales; sin embargo, a medida que profundicé en el estudio del discurso del espectáculo comprendí que esta práctica tenía una estrecha relación con los procesos educativos contemporáneos y con los desafíos que enfrentan actualmente los docentes universitarios.

Como profesional de salud, mi formación estuvo orientada principalmente hacia el desarrollo del pensamiento científico, el análisis crítico de la evidencia y la toma de decisiones fundamentadas en conocimientos técnicos y especializados. Durante gran parte de mi trayectoria académica concebí el aprendizaje como un proceso basado en el estudio riguroso, la práctica profesional y la reflexión constante. No obstante, esta actividad me permitió comprender que las nuevas generaciones se desarrollan en entornos profundamente influenciados por los medios digitales, donde la información circula mediante formatos audiovisuales breves, dinámicos e interactivos. En este sentido, entendí que enseñar en la actualidad implica reconocer los cambios culturales y tecnológicos que han transformado las formas de aprender, comunicar y construir conocimiento.

El análisis del discurso del espectáculo me permitió comprender que la comunicación contemporánea ya no se centra exclusivamente en transmitir información, sino también en captar la atención y generar experiencias significativas para las audiencias. Según Landi (1993), los medios audiovisuales han desarrollado formas de representación basadas en la espectacularización de la realidad, donde las imágenes, la emoción y el ritmo narrativo adquieren un papel fundamental en la construcción de significados. Esta perspectiva me llevó a reflexionar sobre la importancia de considerar los aspectos comunicativos dentro de los

procesos educativos, especialmente cuando se trabaja con estudiantes que han crecido inmersos en una cultura digital caracterizada por la rapidez y la interacción constante.

Asimismo, el estudio realizado permitió reconocer que las plataformas digitales, particularmente TikTok, constituyen una de las expresiones más visibles del discurso del espectáculo en la actualidad. Prieto (2025), señala que este fenómeno se caracteriza por elementos de la espectacularización, la personalización, la fragmentación de los mensajes, la rapidez narrativa y la búsqueda permanente de identificación con las audiencias. Durante el análisis del video seleccionado fue posible observar claramente estas características a través de la utilización de gestos expresivos, cambios rápidos de escena, lenguaje cotidiano y recursos audiovisuales diseñados para mantener la atención del espectador. Esta observación me permitió comprender que detrás de cada contenido digital existe una planificación comunicativa orientada a generar impacto emocional e interacción social.

Uno de los aprendizajes más importantes que obtuve de esta práctica fue reconocer que la enseñanza también requiere habilidades comunicativas que favorezcan la atención y el interés de los estudiantes. Tradicionalmente se ha considerado que el dominio del contenido es suficiente para ejercer la docencia; sin embargo, esta experiencia me permitió comprender que el conocimiento necesita ser comunicado de manera significativa para facilitar el aprendizaje. Al igual que los creadores de contenido diseñan estrategias para conectar con sus audiencias, los docentes debemos desarrollar metodologías que permitan acercar los conocimientos a las experiencias y necesidades de los estudiantes, favoreciendo una participación más activa dentro del proceso educativo.

Por otra parte, la práctica me llevó a reflexionar sobre la transformación de los escenarios educativos en el contexto digital. Diversos estudios han demostrado que las redes sociales pueden constituir herramientas valiosas para el aprendizaje cuando son utilizadas de manera adecuada. Conde et al. (2023) sostienen que plataformas como Tik Tok poseen potencial educativo debido a su capacidad para integrar recursos visuales, participación activa y experiencias de aprendizaje contextualizadas. Esta perspectiva amplió mi visión sobre las posibilidades pedagógicas de las tecnologías digitales y me permitió reconocer que los entornos virtuales pueden convertirse en espacios complementarios para la construcción del conocimiento.

Sin embargo, el análisis también permitió identificar limitaciones importantes asociadas a la lógica de funcionamiento de estas plataformas. La necesidad de captar atención inmediata suele favorecer la simplificación de contenidos complejos y priorizar el impacto emocional sobre la profundidad conceptual. Debord (1967) advertía que la sociedad contemporánea se

caracteriza por la predominancia de representaciones visuales que pueden sustituir la experiencia directa y promover formas superficiales de comprensión de la realidad. Esta reflexión resultó especialmente significativa para mí como profesional de salud, ya que reafirmó la importancia de promover procesos educativos que combinen recursos innovadores con rigor académico y pensamiento crítico.

Otro aspecto relevante fue comprender que el papel del docente en la actualidad trasciende la transmisión de conocimientos. Los estudiantes requieren orientación para interpretar críticamente la enorme cantidad de información que reciben diariamente a través de medios digitales. En este sentido, Barrera (2023) señala que la educación contemporánea debe fortalecer habilidades comunicativas y reflexivas que permitan a los individuos desenvolverse de manera crítica dentro de los entornos mediáticos actuales. Como futuro docente universitario, comprendí que una de mis responsabilidades será acompañar a los estudiantes en el desarrollo de competencias que les permitan analizar, cuestionar y valorar críticamente los contenidos que consumen.

Esta experiencia también favoreció mi proceso de construcción identitaria como docente. A lo largo de esta maestría he comprendido que enseñar implica mucho más que compartir conocimientos especializados; significa convertirse en mediador del aprendizaje, facilitador de experiencias significativas y promotor del pensamiento crítico. El análisis del discurso del espectáculo me permitió reconocer que la educación universitaria debe dialogar con las realidades culturales y tecnológicas de los estudiantes, incorporando estrategias innovadoras que favorezcan la participación, la creatividad y la reflexión.

Por ello, considero que esta práctica constituyó un aporte importante dentro de mi proceso de metamorfosis profesional. Me permitió comprender que el tránsito de médico a docente implica desarrollar nuevas competencias, ampliar mi comprensión de los procesos educativos y asumir una actitud permanente de aprendizaje. Lejos de representar un alejamiento de mi identidad profesional, esta transformación ha significado la posibilidad de integrar mi experiencia en el ámbito de la salud con una visión pedagógica más amplia, crítica y contextualizada.

Finalmente, esta experiencia reafirmó mi convicción de que la educación universitaria contemporánea requiere docentes capaces de comprender las dinámicas comunicativas actuales, aprovechar críticamente los recursos tecnológicos y promover procesos formativos que respondan a las necesidades de una sociedad en constante transformación. En este sentido, el análisis del discurso del espectáculo no solo enriqueció mis conocimientos teóricos,

sino que también contribuyó significativamente a fortalecer mi visión de la docencia como una práctica reflexiva, humana y comprometida con la formación integral de los estudiantes.

3.2.3. Unidad 3. Caminos del aprendizaje

“El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información.”

Einstein, 1936

3.2.3.1. Una experiencia pedagógica con sentido

Durante el desarrollo de esta unidad, comprendí que una experiencia pedagógica significativa no depende únicamente de la transmisión de conocimientos, sino de la capacidad que tiene el proceso educativo para transformar a las personas y dejar huellas duraderas en su formación. Esta reflexión surgió a partir del análisis de la experiencia de un docente universitario de Semiología, cuya práctica educativa logró integrar conocimientos científicos, experiencias reales, valores éticos y compromiso profesional.

La entrevista realizada al docente permitió profundizar en el significado de una educación con sentido. Uno de los aspectos que más llamó mi atención fue su afirmación de que el verdadero propósito de la educación no se limita a transmitir conocimientos, sino a acompañar procesos de formación humana y profesional. Asimismo, destacó la importancia de la honestidad, la responsabilidad y el compromiso con el aprendizaje permanente, valores que consideró indispensables para el ejercicio profesional. Esta reflexión me permitió comprender que la labor docente tiene un impacto que trasciende el aula y contribuye a la construcción de profesionales más conscientes, éticos y comprometidos con la sociedad.

Lo que más llamó mi atención fue la manera en que el docente articulaba la teoría con la práctica. El aprendizaje no se limitaba a escuchar explicaciones en el aula, sino que avanzaba progresivamente desde la comprensión conceptual hasta la aplicación en escenarios reales. El uso de videos clínicos, prácticas entre compañeros, análisis de situaciones concretas y el contacto con pacientes permitían que los contenidos adquirieran significado y relevancia para los estudiantes. Esta experiencia evidencia que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante logra relacionar lo que estudia con situaciones auténticas de su futuro desempeño profesional.

Desde la perspectiva de Morin (1999), esta práctica representa una forma de promover un conocimiento pertinente, ya que los saberes no se presentan de manera fragmentada, sino vinculados con la realidad y con los problemas que los futuros profesionales deberán enfrentar. Comprender la utilidad de los conocimientos favorece una formación más profunda y consciente, capaz de trascender la memorización temporal de contenidos.

Asimismo, esta experiencia permitió reconocer la importancia de la mediación pedagógica planteada por Prieto (2025). El docente asumía el papel de orientador del

aprendizaje, creando condiciones para que los estudiantes participaran activamente, reflexionaran sobre sus acciones y construyeran conocimientos a partir de la experiencia. Este acompañamiento demuestra que enseñar no consiste únicamente en explicar, sino en generar oportunidades para que otros aprendan de manera significativa.

Otro aspecto que considero especialmente relevante para mi proceso de transformación profesional fue la dimensión ética presente en la experiencia. El docente insistía en que la honestidad académica y el compromiso con el aprendizaje son responsabilidades personales que tienen repercusiones directas en el ejercicio profesional. Esta reflexión resulta particularmente significativa en el ámbito de la salud, donde los conocimientos adquiridos pueden influir directamente en el bienestar de otras personas. Comprendí que la formación profesional no puede separarse de la formación humana y ética.

Además, esta práctica me permitió valorar las ideas de conectivismo propuestas por Siemens (2004), quien sostiene que el aprendizaje ocurre mediante conexiones entre personas, experiencias, recursos y fuentes de información. La integración de recursos audiovisuales, experiencias prácticas y espacios de interacción favorece la construcción de conocimientos más sólidos y contextualizados, respondiendo a las características de la sociedad actual.

Como futura docente universitaria, esta experiencia me invita a reflexionar sobre el tipo de enseñanza que deseo promover. Más allá de transmitir información, aspiro a generar experiencias educativas que ayuden a los estudiantes a comprender, cuestionar, relacionar y aplicar los conocimientos en contextos reales. Considero que la verdadera enseñanza ocurre cuando lo aprendido permanece en el tiempo y continúa orientando las decisiones profesionales y humanas de quienes participan en el proceso educativo.

Esta práctica fortaleció mi comprensión de que la educación con sentido se construye a través del diálogo, la participación, la reflexión crítica y la conexión permanente entre teoría y práctica. En mi proceso de transición de la medicina hacia la docencia, reafirma la importancia de concebir la enseñanza como una oportunidad para acompañar el crecimiento integral de las personas y contribuir a la formación de profesionales competentes, éticos y comprometidos con la sociedad.

3.3. Capítulo 3: La investigación en la universidad

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.”

Freire, 1997

3.3.1. Unidad 1. Investigar como camino y no como punto de llegada

“La investigación es una búsqueda constante no una meta definitiva.”

Sabino, 1992

3.3.1.1. Proyectémonos hacia adelante

El tránsito de la práctica clínica hacia la docencia universitaria implica asumir una profunda transformación profesional y personal. Durante la formación médica, la mayor parte del tiempo se dedica a desarrollar competencias diagnósticas, terapéuticas y asistenciales, donde el objetivo principal es brindar una atención basada en evidencia científica y en el bienestar del paciente. Sin embargo, al ingresar al aula, el médico descubre que el dominio de una disciplina no garantiza, por sí solo, la capacidad para enseñar. La docencia exige comprender cómo aprenden los estudiantes, cómo se construye el conocimiento y cuáles son las estrategias pedagógicas más adecuadas para favorecer aprendizajes significativos.

Esta nueva realidad me ha permitido comprender que ser docente significa convertirse también en investigadora de mi propia práctica. La investigación educativa deja de ser una actividad reservada únicamente para especialistas en pedagogía y pasa a constituirse en una herramienta indispensable para analizar críticamente lo que ocurre dentro del aula, identificar fortalezas, reconocer dificultades y proponer mejoras continuas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Mosteiro y Porto (2017), la investigación educativa tiene como finalidad comprender científicamente los fenómenos educativos para contribuir a la transformación de la práctica docente.

Durante muchos años concebí la investigación desde una perspectiva estrictamente biomédica, asociándola al método científico, los ensayos clínicos y el análisis estadístico. No obstante, el estudio de la docencia universitaria me permitió descubrir que la investigación educativa posee características particulares, ya que busca comprender fenómenos humanos complejos donde intervienen factores cognitivos, emocionales, sociales, culturales e institucionales. En consecuencia, investigar en educación implica analizar cómo aprenden los estudiantes, cómo influyen las metodologías empleadas y qué estrategias favorecen una formación significativa y pertinente (Mosteiro y Porto, 2017).

Comprender esta diferencia ha representado un cambio importante en mi manera de entender la enseñanza. Como médica esta acostumbrada a buscar respuestas precisas y protocolos establecidos; como docente he aprendido que el aula constituye un espacio dinámico

donde no existen soluciones únicas, sino múltiples posibilidades que requieren observación, reflexión y adaptación permanente. Esta perspectiva fortalece una actitud crítica frente a la propia práctica y promueve un aprendizaje profesional continuo.

Uno de los aspectos que más ha enriquecido mi formación es reconocer que toda investigación inicia con la construcción del objetivo de estudio. Torres y Jiménez (2004) explican que el objetivo de investigación no se encuentra simplemente en la realidad, sino que es elaborado por el investigador a partir de su experiencia, conocimientos y capacidad para identificar problemas relevantes. Esta idea adquiere un significado especial en mi proceso de formación docente, ya que comprendí que muchas de las situaciones cotidianas que antes observaba únicamente desde la práctica clínica ahora pueden convertirse en problemas de investigación educativa.

Por ejemplo, la dificultad de algunos estudiantes para desarrollar razonamiento clínico, la dependencia excesiva de herramientas tecnológicas o la poca participación durante las clases dejaron de ser simples situaciones observadas en el aula para transformarse en interrogantes susceptibles de investigación. Esta nueva forma de mirar la realidad representa uno de los cambios más importantes en mi metamorfosis como docente, porque implica abandonar una postura pasiva para asumir un rol investigativo orientado a comprender y mejorar los procesos educativos.

Asimismo, el estudio de la epistemología me permitió entender que producir conocimiento educativo requiere reconocer la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La epistemología analiza el origen, la validez y los límites del conocimiento científico, permitiendo seleccionar metodologías coherentes con el problema que se desea investigar (Guevara y Céleri, 2025). Desde esta perspectiva, el docente universitario necesita comprender que no existe una única manera de generar conocimiento, sino diferentes enfoques que responden a distintas formas de interpretar la realidad.

Esta comprensión resulta especialmente relevante para quienes provenimos del campo de la Medicina, donde tradicionalmente predomina el paradigma positivista sustentado en la medición objetiva y la comprobación empírica. En la educación, en cambio, en cambio, también adquieren gran importancia los enfoques interpretativos y sociocríticos, ya que permiten comprender las experiencias, percepciones y significados construidos por los estudiantes durante su proceso formativo (Mosteiro y Porto, 2017).

Otro aprendizaje significativo ha sido comprender el paradigma de la complejidad. Este enfoque planea que los fenómenos educativos no pueden analizarse de forma aislada, pues responden a múltiples interacciones entre factores personales, familiares, culturales,

tecnológicos e institucionales (Guevara y Célleri, 2025). Como médica estaba acostumbrada a identificar causas concretas para explicar un problema de salud; sin embargo, la docencia me ha enseñado que el aprendizaje depende de numerosos elementos que interactúan simultáneamente y que requieren una visión integral para ser comprendidos.

Esta perspectiva ha transformado mi forma de entender el aula universitaria. Ahora reconozco que cada estudiante posee una historia, experiencias previas, estilos de aprendizaje y necesidades particulares que influyen en la manera en que construye el conocimiento. En consecuencia, enseñar implica mucho más que transmitir contenidos; significa generar ambientes de aprendizaje donde el estudiante pueda participar activamente, reflexionar, cuestionar y construir saberes significativos.

Dentro de este proceso de transformación, la investigación representa una de las estrategias más valiosas para fortalecer el desarrollo profesional docente. Este enfoque propone que el profesor investigue su propia práctica mediante ciclos permanentes de planificación, observación y reflexión, favoreciendo el mejoramiento continuo de los procesos educativos (Guevara y Célleri, 2025). Lejos de separar la teoría de la práctica, la investigación la integra, permitiendo que cada experiencia en el aula se convierta en una oportunidad para aprender y mejorar.

Como futura docente universitaria, considero que esta metodología será fundamental para mi crecimiento profesional. Reflexionar sobre mis clases, escuchar la retroalimentación de los estudiantes, evaluar los resultados obtenidos y modificar las estrategias cuando sea necesario constituye una forma responsable de ejercer la docencia. Del mismo modo que en Medicina la actualización científica es permanente para ofrecer una atención de calidad, en educación también resulta indispensable revisar continuamente la propia práctica para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Finalmente, la incorporación de la inteligencia artificial representa uno de los mayores desafíos para quienes enseñamos en la actualidad. Estas herramientas ofrecen importantes oportunidades para facilitar el acceso a la información, apoyar la resolución de problemas y favorecer experiencias de aprendizaje innovadoras. Sin embargo, su verdadero valor dependerá de la capacidad del docente para integrarlas mediante estrategias pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión y la construcción activa del conocimiento. La inteligencia artificial no sustituye al docente; por el contrario, exige una mayor preparación pedagógica para orientar su uso de manera ética, crítica y responsable, fortaleciendo así la calidad de la educación superior (Guevara y Célleri, 2025).

Desde mi perspectiva, mi metamorfosis del médico al docente no consiste únicamente en cambiar el escenario del hospital por el aula universitaria. Significa asumir una nueva identidad profesional caracterizada por la reflexión permanente, la investigación educativa, la innovación pedagógica y el compromiso con la formación integral de futuros profesionales de salud. Comprendo ahora que enseñar también implica aprender continuamente, cuestionar la propia práctica y mantener una actitud investigativa que permita mejorar cada experiencia educativa.

3.3.2. Unidad 2. Investigar nuestra docencia universitaria

“El profesional reflexivo debe investigar su propia práctica para mejorarla continuamente”

Schön, 1992

3.3.2.1. Investiguemos nuestra práctica docente

El ejercicio de la medicina y el de la docencia comparten una característica fundamental: ambos requieren un compromiso permanente con el aprendizaje y la mejora continua. Así como el médico actualiza constantemente sus conocimientos para brindar una atención de calidad a sus pacientes, el docente universitario debe analizar y transformar su práctica educativa para responder a las necesidades de los estudiantes y a los cambios que experimenta la educación superior. Esta reflexión constituye uno de los pilares de la docencia universitaria contemporánea, pues permite comprender que enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en investigar, evaluar y perfeccionar continuamente las estrategias utilizadas en el aula (Guevara y Célleri, 2025).

Uno de los cambios más significativos que experimenta el médico al incorporarse a la docencia universitaria es comprender que el conocimiento disciplinar, aunque indispensable, no garantiza por sí solo una enseñanza efectiva. El dominio de la medicina debe complementarse con competencias pedagógicas, investigativas y reflexivas que permitan comprender cómo aprenden los estudiantes, cuáles son sus dificultades y qué metodologías favorecen un aprendizaje significativo. En este sentido, el docente deja de ser únicamente un especialista en su área para convertirse en un profesional capaz de analizar críticamente su propia práctica y mejorarla de manera sistemática (Muñoz-Martínez y Garay-Garay, 2015; Guevara y Célleri, 2025).

Investigar la propia práctica docente significa convertir el aula en un espacio de observación, análisis y aprendizaje. Cada clase ofrece información valiosa sobre las estrategias utilizadas, la participación estudiantil, las dificultades que enfrentan los alumnos y los resultados obtenidos. Esta información permite al docente identificar qué prácticas deben mantenerse,

cuáles requieren ajustes y cuáles necesitan ser remplazadas por metodologías más pertinentes. De esta manera, la investigación deja de ser una actividad exclusiva de especialistas y se convierte en una competencia inherente al ejercicio de la docencia universitaria (Porlán-Ariza, 2015; Muñoz-Martínez y Garay-Garay, 2015).

La investigación educativa también fortalece la capacidad de reflexión crítica del docente. Reflexionar sobre la práctica implica analizar las decisiones pedagógicas, valorar su impacto en el aprendizaje y fundamentar los cambios en evidencia más que en la experiencia o la tradición. Este proceso favorece una enseñanza flexible, contextualizada y orientada a la mejora continua, permitiendo que el docente aprenda de su propia experiencia y construya conocimiento pedagógico a partir de ella (Muñoz-Martínez y Garay-Garay, 2015).

En la formación médica esta perspectiva adquiere una importancia especial, ya que los futuros profesionales de salud necesitan desarrollar competencias que van más allá del conocimiento científico. El docente debe promover el razonamiento clínico, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la capacidad de resolver problemas reales. Para lograrlo, resulta necesario implementar estrategias didácticas activas que favorezcan la participación del estudiante y la construcción significativa del conocimiento, sustituyendo modelos tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de información (Guevara y Célleri, 2025).

Otro aspecto relevante es la incorporación de la inteligencia artificial dentro de los procesos educativos. Estas herramientas ofrecen oportunidades para personalizar el aprendizaje, facilitar el acceso a la información y proporcionar retroalimentación inmediata; sin embargo, su verdadero valor depende de la mediación pedagógica del docente. La inteligencia artificial no sustituye al docente ni el razonamiento humano, sino que constituye un recurso complementario que debe usarse de forma ética, crítica y planificada para fortalecer el aprendizaje significativo y la autonomía del estudiante (UNESCO, 2023; Holmes et al., 2019).

Desde mi experiencia, esta reflexión representa uno de los mayores aprendizajes en el proceso de pasar de la bata al aula. Comprendo que enseñar medicina implica mucho más que compartir conocimientos clínicos; significa acompañar a los estudiantes en la construcción de su aprendizaje, cuestionar permanentemente las propias prácticas y asumir que la formación docente es un proceso continuo. Así como en la medicina cada paciente representa una oportunidad de aprender, en la docencia cada grupo de estudiantes se convierte en una oportunidad para investigar, innovar y crecer profesionalmente.

En definitiva, investigar la práctica docente constituye un camino hacia la excelencia educativa. Permite transformar la experiencia cotidiana del aula en conocimiento útil para mejorar la enseñanza y formar profesionales capaces de responder a los desafíos de una

sociedad en constante cambio. La verdadera metamorfosis del médico en docente ocurre cuando comprende que enseñar también significa aprender, investigar y reflexionar continuamente sobre su propia práctica (Guevara y Célleri, 2025; Porlán-Ariza, 2015).

4. Conclusiones

La formación recibida durante la Maestría en Docencia Universitaria me permitió comprender que el ejercicio docente requiere competencias pedagógicas, investigativas, comunicativas y éticas que complementan el conocimiento disciplinar adquirido durante la formación médica. Esta transformación fortaleció una nueva identidad profesional basada en la mediación pedagógica y el aprendizaje significativo.

La mediación pedagógica se consolidó como el eje central del proceso educativo al reconocer al estudiante como protagonista del aprendizaje y al docente como facilitador, orientador y acompañante de la construcción del conocimiento, favoreciendo ambientes participativos, reflexivos e inclusivos.

Las prácticas de aprendizaje, las tutorías, el texto paralelo y la reflexión permanente constituyeron estrategias fundamentadas para desarrollar competencias docentes, permitiendo analizar críticamente las experiencias, fundamentar las decisiones pedagógicas y promover procesos permanentes de innovación y calidad en la educación superior.

La incorporación responsable de la inteligencia artificial constituye una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre que su utilización responda a criterios pedagógicos, éticos y críticos, manteniendo al docente como principal mediador del aprendizaje.

La experiencia vivida durante la maestría evidenció que la metamorfosis del médico en docente no implica abandonar la identidad profesional construida en la práctica clínica, sino ampliarla mediante la incorporación de competencias pedagógicas que permitan formar profesionales con sólidos conocimientos científicos, pensamiento crítico, sensibilidad humana y compromiso social.

5. Recomendaciones

Fortalecer los programas de formación pedagógica dirigidos a profesionales de las ciencias de salud que desempeñen funciones docentes, promoviendo el desarrollo de competencias didácticas, investigativas y comunicativas.

Fomentar la implementación de estrategias de mediación pedagógica centradas en el estudiante, privilegiando metodologías activas, el aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa.

Promover la reflexión sistemática sobre la práctica docente mediante la investigación educativa, el uso de textos paralelos, portafolios reflexivos y procesos permanentes de autoevaluación y retroalimentación.

Incentivar el uso ético, crítico y planificado de herramientas de inteligencia artificial como recursos complementarios que fortalezcan el aprendizaje significativo sin sustituir el papel del docente.

Favorecer espacios institucionales de actualización continua que permitan a los docentes compartir experiencias, innovaciones pedagógicas y resultados de investigaciones orientadas a mejorar la calidad de la educación superior

Continuar investigando los procesos de construcción de la identidad docente en profesionales provenientes de otras disciplinas, con el propósito de generar evidencia que contribuya al fortalecimiento de la formación universitaria y al desarrollo de una educación cada vez más humanista, inclusiva y de calidad.

Referencias

- Chatgpt (OpenAI): Para la elaboración del presente trabajo como herramienta de apoyo para mejorar la redacción, claridad, coherencia y corrección gramatical de algunos fragmentos del documento. Su utilización se limitó al apoyo en aspectos de redacción y edición del texto.
- Barrera, P. A. (2023). La importancia de un modelo de comunicación asertiva en el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista RECIAMUC*, 7(2), 827–837.
- Brovelli, M. (2005). *La elaboración del currículum como potenciadora de cambios de las instituciones universitarias*. Mar del Plata.
- Bullrich, S., y Carranza, M. (s. f.). *Lenguaje, subjetividad y educación*. Editorial Universitaria.
- Cardozo-Ortiz, C. M. (2011). *Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria: Un estudio sobre el programa de apoyo mental Ramón Álvarez (PAMRA)*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación.
- Conde, D., Castillo, C. A., Ballesteros, I., Rivero, L., y Mariano, L. (2023). Microlearning through TikTok in higher education: An evaluation of uses and potentials. *Education and Information Technologies*.
- Cortés, C. (1993). *Herramientas para validar*. Especialización en Docencia Universitaria.
- Debord, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Buchet-Chastel.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco conceptual y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11–24.
- Fernández, C., y Villavicencio, C. (2016). Mediación docente: Una mirada desde Paulo Freire. *Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 12(12), 47–70.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2016000200004
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (10.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Galindo-Cárdenas, L. A., y Arango-Rave, M. E. (2009). La mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica. *Iatreia*, 22(3), 284–291.
- Gentili, P. (2001). *La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento*. FLACSO.
- Gimeno-Sacristán, J. (1999). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Morata.
- Guevara, C., y Céleri, A. (2025). *Docencia universitaria: Investigar como camino y no como punto de llegada*. Universidad del Azuay.

- Hernández, R. M. (2018). La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Su papel en el aula como herramienta educativa. *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 41, 137–153.
- Hernández-Segura, A. M., y Flores-Davis, L. E. (2012). Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 37–48.
- Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Jaramillo, M. (s. f.). *Violencia y educación*. Universidad del Azuay.
- Landi, O. (1993). *Devórame otra vez: Qué hizo la televisión con la gente, qué hace la gente con la televisión*. Planeta.
- Laso, R. (2016). *Universidad, humanismo y educación*. Universidad del Azuay.
- Maldonado, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: Enfoque bernsteiniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 409–431.
<https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.022>
- Malo-González, H. (1983). *Pensamiento universitario ecuatoriano*. Universidad del Azuay.
- Miranda, G. (2014). La persona: Núcleo vital del proceso de mediación pedagógica. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 1–20. Universidad de Costa Rica.
- Morales-García, C. (2009). *Educación, diversidad y alteridad*. Graó.
- Moreira, M. A., Rumbo-Arcas, B., Gómez-Sánchez, T., Bermejo-García, R., Ruiz-Melero, M. J., Cunha Paula-Souza, N. B., Viana, M. A., y Almeida, M. E. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(1). <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.
- Moreno, J. (2004). *Un escrito sin nombre*.
- Mosteiro, M. J. M., y Porto, A. M. (2017). *La investigación en educación*. SciELO Books.
- Muñoz-Martínez, M., y Garay-Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389–399.
- Porlán-Ariza, R. (2015). *Docencia e investigación en el aula: Una relación imprescindible*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Prieto, D. (2025a). *Comunicación educativa y discurso mediático contemporáneo*. Universidad del Azuay.
- Prieto, D. (2025b). *Comunicación moderna y posmoderna*. Universidad del Azuay.
- Prieto, D. (2025c). *Evaluación y validación. Unidad 7*. Universidad del Azuay.

- Prieto, D. (2025d). *La enseñanza en la universidad*. Universidad del Azuay.
- Prieto, D. (2025e). *Módulo 1: Evaluación educativa*. Universidad del Azuay.
- Prieto, D. (2025f). *Módulo 2: El aprendizaje en la universidad*. Universidad del Azuay.
- Prieto, D. (2025g). *Unidad 3: Caminos del aprendizaje*. Universidad del Azuay.
- Prieto, D. (2025h). *Unidad 6: Las prácticas de aprendizaje*. Material de cátedra.
- Prieto, D., Guevara-Toledo, C., y Célleri-Gomezcoello, Á. (2025). *Más allá de la densa y el ataque*. Universidad del Azuay.
- Santos-Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende*. Morata.
- Samper, D. (2002). *Manual para profesores sanguinarios*.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.
- Skliar, C. (2006). *La educación (que es) del otro*. Noveduc.
- Tamariz, V. (2008). *La pasión por aprender: Una vocación*. Universidad del Azuay.
- Toledo, C. W., Prieto Castillo, D., y Célleri Gomezcoello, A. (2025). *Mediación pedagógica: Teoría y práctica en estudios de posgrado*. Universidad del Azuay.
<https://doi.org/10.33324/ceuazuay.369>
- Torres, A., y Jiménez, A. (2004). *La construcción del objetivo y los referentes teóricos de la investigación social*. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2002). *Information and communication technologies in teacher education: A planning guide*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2023). *Orientaciones para el uso de la inteligencia artificial generativa en la educación y la investigación*.
- Universidad del Azuay. (2025). *Inclusión y diversidad en la educación superior*. Universidad del Azuay.
- Vásquez, F., y Prieto, D. (2007). *Narrar para aprender: La narrativa como mediación pedagógica*. Editorial Universitaria.
- Villodre, S. L., González de Doña, M. G., y Llarena, M. G. (s. f.). *Problemática de la mediación de prácticas pedagógicas en la modalidad no presencial: Propuesta de solución*. Programa Permanente de Investigación en Educación a Distancia.
- Zapata, D. del C., y Agudelo, J. F. (2025). Didáctica universitaria y resignificación de las prácticas del docente. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (75).
<https://doi.org/10.35575/rvucn.n75a4>

Anexos

Anexo 1. Glosario

Glosario

Acompañamiento académico: Apoyo sistemático que se brinda al estudiante para orientar su proceso de aprendizaje y adaptación universitaria (Cardozo Ortiz, 2011).

Acompañamiento emocional: Dimensión de la tutoría entre pares que atiende las tensiones, inseguridades y necesidades afectivas de los estudiantes, contribuyendo a su adaptación y bienestar dentro de la vida universitaria (Cardozo Ortiz, 2011).

Acto evaluativo como relación pedagógica: Concepción de la evaluación como un vínculo dinámico entre docente y estudiante, donde se ponen en juego la confianza, el diálogo y la mediación del aprendizaje, más allá de la simple emisión de un juicio (Prieto, 2025).

Alteridad como principio ético-pedagógico: Categoría ética y pedagógica que reconoce al otro como un sujeto singular e irreductible a clasificaciones normativas que buscan integrar desde una lógica de normalización, asimilación o corrección de la diferencia (Skliar, 2006).

Aprendizaje colaborativo: Modelo pedagógico en el que los estudiantes construyen conocimiento mediante la interacción, el diálogo y la resolución conjunta de problemas (Galindo Cárdenas & Arango Rave, 2009).

Autonomía intelectual: Capacidad progresiva del estudiante para reflexionar, autorregularse y tomar decisiones fundamentadas en su proceso formativo (Freire, 2004).

Collage electrónico: Forma de construcción audiovisual caracterizada por la combinación rápida de imágenes, sonidos, escenas y efectos visuales que generan una narrativa fragmentada, dinámica e intensa, propia del videoclip y de los medios contemporáneos (Landi, 1993).

Comunicación educativa: Proceso de interacción entre docentes y estudiantes que permite la construcción de conocimientos mediante el diálogo, la retroalimentación y el intercambio de significados (Hernández, 2018).

Confrontación simbólica en el examen: Metáfora que describe la evaluación tradicional como un espacio de enfrentamiento entre docente y estudiante, en el que se disputa el poder y el control del saber (Prieto, 2025).

Conocimiento pertinente: Capacidad de relacionar los saberes con su contexto y aplicación práctica, evitando la fragmentación del conocimiento y favoreciendo una comprensión integral de la realidad (Morin, 1999).

Crisis silenciosa: Problemas profundos de la educación superior que no siempre son visibles, pero afectan su sentido formativo y permiten comprender dificultades estructurales del sistema universitario (Laso, 2016).

Dimensión lúdica y estética del aprendizaje: Elementos que incorporan el juego, la imaginación y la belleza en los procesos formativos, favoreciendo una relación más afectiva y significativa con el conocimiento (Prieto, 2025).

Diversidad como condición constitutiva de los sujetos: Expresión de la multiplicidad de capacidades, trayectorias y formas de aprender presentes en la comunidad universitaria, que no debe interpretarse como déficit o desviación del estudiante ideal (Echeita & Ainscow, 2011).

Entramado docente-persona y estudiante-persona: Relación educativa basada en la reciprocidad y el reconocimiento mutuo, donde ambos se conciben como personas integrales que aprenden y se transforman a través del vínculo humano y la interacción emocional (Laso, 2016).

Escucha activa: Habilidad comunicativa que implica atender, comprender e interpretar los mensajes emitidos por los estudiantes, promoviendo un clima de respeto y confianza dentro del aula (Barrera, 2023).

Espectacularización: Proceso mediante el cual los acontecimientos, hechos o situaciones de la vida cotidiana son transformados en productos mediáticos atractivos mediante recursos visuales, emocionales y narrativos que buscan captar la atención de las audiencias (Debord, 1967).

Ética del cuidado y la comprensión: Propuesta educativa orientada al reconocimiento de la diversidad, la empatía y la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo (Morin, 1999).

Exclusión educativa dentro de la institución: Proceso mediante el cual ciertos estudiantes son marginados simbólicamente, pedagógicamente o socialmente dentro del sistema educativo, aun cuando permanezcan físicamente en la institución y cumplan con los requisitos formales de permanencia (Gentili, 2001).

Formación integral: Proceso educativo que promueve el desarrollo de las dimensiones intelectuales, éticas, sociales y humanas de la persona, más allá de la adquisición de contenidos académicos (Morin, 1999).

Homogeneización en las prácticas educativas: Lógica institucional que impone modelos únicos de aprendizaje, evaluación y trayectoria académica, invisibilizando las diferencias y transformándolas en causas de fracaso académico (Skliar, 2006).

Humanismo en la universidad: Enfoque educativo que prioriza la formación integral del ser humano junto al conocimiento académico y resalta la importancia de educar personas y no solo profesionales (Laso, 2016).

Innovación pedagógica: Incorporación planificada de nuevas metodologías, estrategias y recursos educativos con el propósito de responder a las necesidades de los estudiantes y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Muñoz-Martínez & Garay-Garay, 2015).

Investigación educativa: Proceso sistemático, crítico y reflexivo orientado a comprender, explicar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la producción de conocimiento científico que contribuya a mejorar la calidad de la educación (Mosteiro & Porto, 2017).

Lenguaje: Estructura simbólica que posibilita el pensamiento y la interpretación de la realidad. Su uso consciente y crítico constituye un elemento fundamental de la mediación pedagógica (Bullrich & Carranza, s. f.).

Lugar de enunciación: Posición histórica, cultural y académica desde la cual el investigador interpreta la realidad y constituye el conocimiento. Este concepto reconoce que toda investigación está influenciada por las experiencias, valores y contexto del investigador, por lo que no existe una completa neutralidad en el proceso investigativo (Torres & Jiménez, 2004).

Mediación pedagógica: Acción intencional del docente para diseñar, orientar y facilitar experiencias de aprendizaje significativo (Prieto Castillo et al., 2025).

Narrativa pedagógica: Forma de estructurar la enseñanza a través de historias o relatos que integran dimensiones cognitivas, afectivas y culturales, facilitando la comprensión y significación del conocimiento (Vásquez & Prieto, 2007).

Normalización pedagógica de la diferencia: Mecanismo que define parámetros de lo considerado “normal” en términos cognitivos, culturales y conductuales, produciendo jerarquías entre sujetos y saberes, y reforzando procesos de inclusión excluyente (Skliar, 2006).

Palabra: Acto humano cargado de sentido que expresa intenciones, afectos y posiciones éticas. No es neutra, sino un vehículo de diálogo o de imposición, según su uso en la relación educativa (Freire, 2004).

Paradigma educativo: Conjunto de principios, valores, creencias y procedimientos que orientan la forma de comprender la realidad y producir conocimiento. En investigación educativa destacan los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico (Mosteiro & Porto, 2017).

Pedagogía de la pregunta: Enfoque educativo que reemplaza la enseñanza basada en respuestas predeterminadas por el diálogo, la curiosidad y la formulación constante de interrogantes (Freire, 2004).

Práctica docente reflexiva: Capacidad del docente de evaluar críticamente sus acciones pedagógicas, identificar fortalezas y oportunidades de mejora, y realizar cambios fundamentados en evidencias para optimizar el aprendizaje de los estudiantes (Muñoz-Martínez & Garay-Garay, 2015).

Profesores sanguinarios: Docentes que ejercen autoridad mediante el miedo, la burla o la humillación hacia los estudiantes, afectando la confianza y motivación académica (Samper, 2002).

Proyecto educativo común: Propuesta pedagógica orientada a articular el reconocimiento de las diferencias con la construcción de igualdad de derechos, evitando tanto la uniformidad como la fragmentación educativa (Echeita & Ainscow, 2011).

Red de aprendizaje: Conjunto de relaciones e interacciones entre individuos, fuentes de información y recursos que facilitan la construcción y actualización permanente del conocimiento (Siemens, 2004).

Recontextualización: Proceso por el cual los conocimientos especializados son adaptados para ser comprendidos y utilizados en contextos educativos específicos (Maldonado, 2022).

Representación mediática: Proceso mediante el cual la realidad es representada y reinterpretada por los medios de comunicación, influyendo en la forma en que las personas perciben y comprenden el mundo social (Debord, 1967).

Sede de la razón: Concepto fundamental en el pensamiento de Hernán Malo que designa a la universidad como el lugar donde la razón se ejerce de manera libre, crítica y responsable, regida por principios de racionalidad, verdad y ética (Malo González, 1983).

Sociedad del espectáculo: Concepto que describe una sociedad donde las relaciones humanas están cada vez más mediadas por imágenes, representaciones y medios de comunicación, sustituyendo la experiencia directa de la realidad (Debord, 1967).

Tutorado: Estudiante que recibe acompañamiento, apoyo y orientación del tutor en las dimensiones académica, emocional y social (Cardozo Ortiz, 2011).

Tutoría entre pares: Relación educativa entre estudiantes donde uno, con mayor trayectoria, acompaña a otro para promover su bienestar académico y emocional (Cardozo Ortiz, 2011).

Zona de desarrollo próximo: Espacio teórico donde el estudiante puede avanzar gracias a la guía de otros más competentes, especialmente en contextos colaborativos (Cardozo Ortiz, 2011).

Anexo 2. Proyecto de investigación

Título: Integración pedagógica de la inteligencia artificial en el aprendizaje significativo de estudiantes universitarios.

Antecedentes: La educación universitaria del siglo XXI enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de analizar, interpretar, reflexionar y aplicar el conocimiento para responder a las necesidades de una sociedad caracterizada por la transformación digital y el acelerado desarrollo tecnológico. En este contexto, la inteligencia artificial (IA) se ha incorporado progresivamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en una herramienta utilizada por estudiantes y docentes para acceder a información, elaborar contenidos, resolver problemas y apoyar diversas actividades académicas.

Las teorías del aprendizaje significativo sostienen que el conocimiento se construye cuando el estudiante relaciona la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas, favoreciendo procesos de comprensión, análisis, interpretación y aplicación en diferentes contextos. Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial puede constituirse en un recurso educativo innovador, siempre que su incorporación esté sustentada en estrategias de mediación pedagógica que promuevan la participación activa del estudiante y el desarrollo de competencias cognitivas superiores, evitando que su utilización se limite a la obtención automática de respuestas o a la reproducción de información.

Durante la experiencia académica desarrollada en la Maestría en Docencia Universitaria, particularmente en el ámbito de las Ciencias de la Salud, se ha observado un incremento significativo en el uso de herramientas de inteligencia artificial por parte de los estudiantes para apoyar sus actividades académicas. Sin embargo, también se evidencia que su utilización ocurre, en muchos casos, sin criterios pedagógicos claramente definidos y sin una orientación docente que favorezca el desarrollo del aprendizaje significativo, generando interrogantes sobre el verdadero aporte de estas herramientas en la construcción del conocimiento.

Esta realidad evidencia que la incorporación de la inteligencia artificial representa uno de los principales desafíos para la educación superior contemporánea, ya que no basta con disponer de herramientas tecnológicas, sino que resulta indispensable comprender cómo integrarlas pedagógicamente para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, surge la necesidad de investigar la relación existente entre la integración pedagógica de la inteligencia artificial y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios.

Presentación del problema: La incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior ha transformado significativamente la manera en que los estudiantes buscan

información, desarrolla actividades académicas y construyen conocimientos. No obstante, esta incorporación ha ocurrido con mayor rapidez que el desarrollo de estrategias pedagógicas, lineamientos institucionales y modelos didácticos que orienten su utilización con fines educativos.

En el contexto universitario se observa que un número creciente de estudiantes emplea herramientas de inteligencia artificial para elaborar trabajos, resolver actividades, sintetizar información y responder consultas académicas. Sin embargo, aún existe incertidumbre acerca de cómo los docentes integran estas herramientas dentro de sus prácticas educativas y sobre la influencia que dicha integración ejerce en el desarrollo del aprendizaje significativo.

Esta situación puede estar asociada a diversos factores, entre ellos la limitada formación docente en competencias digitales relacionadas con la inteligencia artificial, la ausencia de políticas institucionales que regulen su uso educativo, la escasa incorporación de metodologías activas apoyadas en estas tecnologías y la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica para promover procesos de aprendizaje reflexivos, críticos y contextualizados.

En consecuencia, el objeto de estudio de la presente investigación se centra en analizar la integración pedagógica de la inteligencia artificial y su relación con el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios. La investigación se delimita a estudiantes universitarios, considerando las prácticas docentes relacionadas con la incorporación de herramientas de inteligencia artificial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y su influencia en la construcción de aprendizajes significativos. Esta delimitación permite establecer con claridad el contexto, la población y el alcance de la investigación, garantizando su viabilidad metodológica.

Pregunta de investigación: ¿Cómo incide la integración pedagógica de la inteligencia artificial en el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios?

De manera complementaria, la investigación busca responder las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se integra pedagógicamente la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria?
- ¿Qué prácticas docentes favorecen el uso pedagógico de la inteligencia artificial para promover aprendizajes significativos?
- ¿Qué beneficios y desafíos presenta la integración pedagógica de la inteligencia artificial en el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios?
- ¿Qué estrategias de mediación pedagógica pueden fortalecer el uso de la inteligencia artificial como recurso para favorecer el aprendizaje

Justificación: La presente investigación posee relevancia académica, pedagógica y social, ya que aborda una temática de creciente importancia en la educación superior

relacionada con la incorporación de la inteligencia artificial como recurso de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y su posible contribución al desarrollo del aprendizaje significativo.

Desde el punto de vista académico, la investigación permitirá ampliar el conocimiento sobre la integración pedagógica de la inteligencia artificial en la educación universitaria y comprender cómo su utilización puede favorecer la construcción de aprendizajes significativos cuando se encuentra respaldada por estrategias didácticas adecuadas.

Desde la perspectiva pedagógica, los resultados contribuirán a reflexionar sobre las prácticas docentes y la necesidad de fortalecer la formación del profesorado en el uso educativo de la inteligencia artificial. Asimismo, podrán aportar orientaciones para el diseño de metodologías de enseñanza, estrategias de mediación pedagógica y sistemas de evaluación que integren estas herramientas de manera ética, crítica y responsable, favoreciendo procesos de aprendizaje activos, reflexivos y centrados en el estudiante.

La investigación también posee relevancia social, ya que la formación de profesionales capaces de utilizar de manera crítica y responsable las herramientas de inteligencia artificial contribuirá al fortalecimiento de las competencias necesarias para responder a las demandas de una sociedad digital. En áreas como Medicina y Ciencias de la Salud, una adecuada integración pedagógica de estas tecnologías puede favorecer el análisis de información, la toma de decisiones fundamentadas, el razonamiento clínico y la resolución de problemas, siempre bajo la orientación del docente y el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, esta investigación se considera pertinente porque permitirá identificar estrategias que favorezcan la integración pedagógica de la inteligencia artificial dentro de la educación superior, aportando evidencia para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la construcción de aprendizajes significativos, críticos, contextualizados y orientados al desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

La incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior representa uno de los cambios más significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la última década. Su rápida evolución ha transformado la manera en que docentes y estudiantes acceden, producen y gestionan el conocimiento, ofreciendo nuevas oportunidades para enriquecer las experiencias educativas. Sin embargo, el verdadero desafío no radica únicamente en la disponibilidad de estas herramientas tecnológicas, sino en su integración pedagógica dentro del proceso formativo, de manera que contribuya al logro de aprendizajes significativos y al desarrollo de competencias propias del contexto universitario (UNESCO, 2023).

La integración pedagógica de la inteligencia artificial implica incorporar estas tecnologías como recursos didácticos planificados y alineados con los objetivos de aprendizaje, evitando que su utilización se limite a funciones instrumentales o mecánicas. Desde esta perspectiva, el docente desempeña un papel fundamental como mediador del aprendizaje, ya que es responsable de diseñar estrategias metodológicas que permitan utilizar la IA para promover el análisis, la reflexión, la creatividad y la resolución de problemas. En consecuencia, la tecnología deja de constituir un fin en sí misma y pasa a convertirse en un medio para fortalecer los procesos educativos (Holmes et al., 2022).

El desarrollo reciente de herramientas de inteligencia artificial, como ChatGPT, Gemini y Copilot, ha ampliado considerablemente las posibilidades de apoyo al aprendizaje universitario. Estas aplicaciones facilitan la búsqueda y organización de información, la elaboración de contenidos, la generación de ejemplos, la retroalimentación inmediata y la resolución de actividades académicas. No obstante, diversos estudios advierten que su utilización indiscriminada puede favorecer la dependencia tecnológica, disminuir el esfuerzo cognitivo y generar riesgos relacionados con la integridad académica, la autoría intelectual y la veracidad de la información. Por ello, su implementación requiere criterios pedagógicos claros que orienten a los estudiantes hacia un uso crítico, ético y responsable de estas herramientas (UNESCO, 2023; Holmes et al., 2022).

En este contexto, el papel del docente universitario adquiere una importancia estratégica. Más que transmitir información, el profesor debe diseñar experiencias de aprendizaje que integren la inteligencia artificial como un recurso para fortalecer el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas. Asimismo, corresponde al docente orientar a los estudiantes en la evaluación de la calidad de las respuestas generadas por la IA, fomentando la verificación de fuentes, la reflexión sobre los resultados obtenidos y el respeto por los principios de honestidad académica (Zawacki et al., 2019).

Por otra parte, el aprendizaje significativo constituye uno de los fundamentos teóricos más importantes para comprender los procesos educativos contemporáneos. El aprendizaje adquiere significado cuando la nueva información logra relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante.

Esta relación favorece la comprensión profunda de los contenidos, facilita la transferencia del conocimiento hacia nuevas situaciones y promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. Desde esta perspectiva, el estudiante deja de

desempeñar un papel pasivo para convertirse en protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje.

El aprendizaje significativo requiere que el docente diseñe ambientes educativos capaces de despertar el interés, la motivación y la participación de los estudiantes. Para ello, resulta indispensable utilizar estrategias didácticas que favorezcan la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica y la aplicación del conocimiento en contextos reales. La simple incorporación de recursos tecnológicos no garantiza mejores resultados académicos; por el contrario, su impacto depende de la manera en que estos sean integrados dentro de una planificación pedagógica coherente con los objetivos de aprendizaje (Holmes et al., 2022).

En este sentido, la inteligencia artificial puede convertirse en un recurso que favorezca el aprendizaje significativo cuando permite adaptar las actividades a las necesidades individuales de los estudiantes, ofrecer retroalimentación personalizada, facilitar el acceso a diversas fuentes de información y promover procesos permanentes de autoevaluación. Estas características contribuyen a fortalecer la autonomía del estudiante y a desarrollar competencias para aprender durante toda la vida. Sin embargo, estos beneficios solo pueden alcanzarse cuando existe una adecuada mediación pedagógica que promueva la reflexión crítica sobre la información generada por la IA y evite la reproducción automática de respuestas sin comprensión conceptual (Holmes et al., 2022).

Diversos organismos internacionales coinciden en que la incorporación de la inteligencia artificial en la educación debe sustentarse en principios éticos que garanticen la equidad, la inclusión, la transparencia y la protección de los datos personales. La UNESCO (2023) señala que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de establecer políticas y lineamientos que orienten el uso responsable de estas tecnologías, promoviendo tanto el desarrollo de competencias digitales como el fortalecimiento de valores relacionados con la ciudadanía digital y la integridad académica.

Desde esta perspectiva, la integración pedagógica de la inteligencia artificial constituye una oportunidad para innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. No obstante, su implementación exige transformar las prácticas docentes mediante estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y la formación integral de los estudiantes. En consecuencia, la calidad de los resultados educativos dependerá no solamente del avance tecnológico disponible, sino principalmente de la capacidad de los docentes para incorporar estas herramientas de manera planificada, ética y contextualizada,

respondiendo a las necesidades de una sociedad caracterizada por la transformación digital constante.

Estado del arte

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha adquirido una presencia creciente en el ámbito de la educación superior, convirtiéndose en un campo de investigación orientado a comprender sus posibilidades, limitaciones e impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diversas investigaciones han demostrado que el uso de herramientas de IA favorece la personalización del aprendizaje, el acceso a información en tiempo real y el desarrollo de competencias digitales; sin embargo, estos beneficios dependen de la planificación pedagógica y de la mediación docente (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023).

Uno de los estudios más representativos es la revisión sistemática realizada por Zawacki et al. (2019), quienes analizaron 146 investigaciones sobre inteligencia artificial en educación superior. Los autores encontraron que la mayoría de los estudios se enfocaron en el desarrollo de sistemas inteligentes, tutorías automatizadas y evaluación del rendimiento académico, mientras que existían pocas investigaciones orientadas a comprender cómo los docentes integran pedagógicamente estas tecnologías en el aula. Como resultado, concluyeron que es necesario fortalecer la investigación sobre las estrategias didácticas y el papel del profesor como mediador del aprendizaje.

Por su parte, otros autores evidenciaron que la inteligencia artificial puede mejorar la retroalimentación personalizada, favorecer la autonomía del estudiante y apoyar la resolución de problemas complejos. No obstante, señalaron que estos beneficios solo se alcanzan cuando la IA se incorpora mediante propuestas pedagógicas claramente definidas, ya que su utilización sin orientación docente puede limitar el desarrollo del pensamiento crítico y generar dependencia tecnológica (Holmes et al., 2022).

La UNESCO (2023), en la Guía para el uso de la inteligencia artificial generativa en educación e investigación, concluye que la incorporación de herramientas como ChatGPT representa una oportunidad para innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre que exista una adecuada formación docente y políticas institucionales que regulen su uso. Además, recomienda que la IA fortalezca capacidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, evitando que sustituya el aprendizaje autónomo o afecte la integridad académica.

En el contexto latinoamericano, diversos estudios reportan que, aunque el uso de herramientas de inteligencia artificial en las universidades ha aumentado significativamente, muchos docentes aún presentan limitaciones en competencias digitales y en el diseño de

estrategias pedagógicas para integrar estas tecnologías de manera efectiva. Como consecuencia, la IA suele emplearse principalmente para automatizar tareas académicas, desaprovechando su potencial para promover aprendizajes significativos (UNESCO, 2023).

En relación con el aprendizaje significativo, sostienen que las tecnologías educativas solo generan mejoras cuando forman parte de estrategias didácticas que promueven la participación activa, la reflexión y la construcción del conocimiento a partir de los saberes previos de los estudiantes. Este planteamiento coincide con las investigaciones recientes sobre inteligencia artificial, las cuales indican que el impacto educativo de estas herramientas depende más de su integración pedagógica que de sus características tecnológicas (Holmes et al., 2022).

En conjunto, los estudios revisados evidencian que existe un importante avance en la investigación sobre las aplicaciones de la inteligencia artificial en la educación superior. Sin embargo, también muestran un vacío respecto al análisis de estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje significativo mediante la integración de estas herramientas. En consecuencia, resulta pertinente desarrollar investigaciones que profundicen en el papel del docente como mediador y en el diseño de prácticas educativas que permitan un uso ético, crítico y contextualizado de la inteligencia artificial en la formación universitaria (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023; Zawacki et al., 2019).

Paradigma y enfoque de investigación

La presente investigación se desarrollará desde el paradigma interpretativo, debido a que busca comprender la experiencia educativa desde la perspectiva de los participantes, analizando los significados que surgen durante la implementación de estrategias pedagógicas mediadas por inteligencia artificial.

El enfoque será cualitativo, porque pretende interpretar las experiencias, percepciones y transformaciones generadas en la práctica docente, más que medir únicamente resultados numéricos. Este enfoque permite comprender la realidad educativa como un fenómeno dinámico, construido mediante la interacción entre docentes, estudiantes y contexto.

Además, se utilizará el método de investigación-acción, ya que permitirá al docente analizar su propia práctica, identificar necesidades de cambio, implementar nuevas estrategias y reflexionar sobre los resultados obtenidos.

Objetivos

Objetivo general

Analizar las estrategias pedagógicas para la integración de la inteligencia artificial en la práctica docente universitaria y su contribución al aprendizaje significativo de los estudiantes.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias pedagógicas utilizadas en la práctica docente universitaria para la integración de la inteligencia artificial y su relación con el aprendizaje significativo de los estudiantes.
- Diseñar estrategias pedagógicas que integren herramientas de inteligencia artificial de manera pertinente al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Implementar las estrategias pedagógicas diseñadas en el contexto de la práctica docente universitaria.
- Evaluar la contribución de las estrategias pedagógicas implementadas en la integración de la inteligencia artificial para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Método: procedimiento, estrategias y acciones para recolectar información

Para desarrollar la investigación se aplicarán estrategias cualitativas que permitan analizar la transformación de la práctica docente.

1. Diario reflexivo docente

Se realizará registros sistemáticos sobre mis experiencias durante la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, identificando:

- ¿Qué prácticas deben mantenerse?
- ¿Qué aspectos requieren modificación?
- ¿Qué metodologías deben eliminarse o reemplazarse?
- ¿Qué dificultades aparecen durante el proceso educativo?

2. Observación participante

Se observará la participación de los estudiantes durante actividades mediadas por inteligencia artificial, considerando aspectos como:

- Motivación.
- Participación activa.
- Capacidad de análisis.
- Uso responsable de herramientas digitales.

3. Encuestas o entrevistas a estudiantes

Se recopilarán las percepciones de los estudiantes sobre:

- Utilidad de la inteligencia artificial en su aprendizaje.

- Dificultades encontradas.
- Cambios percibidos en la metodología docente.
- Necesidades de acompañamiento académico.
- Sugerencias para mejorar la integración de la inteligencia artificial.

4. Análisis de productos académicos

Se revisarán trabajos, actividades o proyectos desarrollados por los estudiantes para valorar cómo la integración de la IA influye en:

- La construcción del conocimiento.
- La creatividad.
- El pensamiento crítico.
- La autonomía del aprendizaje.

Acciones de acompañamiento y mentoría intelectual

Como parte de la intervención docente se plantean:

- Orientar a los estudiantes sobre el uso ético de la inteligencia artificial.
- Enseñar estrategias para evaluar y contrastar información generada por IA.
- Promover actividades donde la IA sea utilizada como apoyo al razonamiento y no como sustituto del pensamiento.
- Generar espacios de diálogo y reflexión sobre las ventajas y riesgos de estas tecnologías.

Todas las acciones estarán fundamentadas desde un marco deontológico docente, garantizando responsabilidad, respeto por la propiedad intelectual y formación integral del estudiante.

Resultados esperados

Mediante esta investigación se espera generar un proceso de transformación de la práctica docente universitaria basado en la reflexión crítica, la innovación pedagógica y la mejora continua. La finalidad no será únicamente analizar la incorporación de la inteligencia artificial dentro del proceso educativo, sino comprender y evaluar la pertinencia, coherencia y aplicabilidad de una propuesta pedagógica integral que articule estrategias de enseñanza, metodologías, recursos, evaluación y acompañamiento estudiantil orientados al aprendizaje significativo.

Se espera que me logre reconocer como investigador de mi propia práctica, desarrollando una mirada reflexiva sobre mis acciones pedagógicas y sobre la manera en que estas influyen en el aprendizaje de los estudiantes. A través de este proceso, se busca analizar de manera integral la práctica docente, identificando la relación existente entre los objetivos de

aprendizaje, las estrategias pedagógicas implementadas, los recursos utilizados y las formas de evaluación, con el propósito de determinar su coherencia y pertinencia dentro del contexto universitario.

A través de este proceso, se busca identificar qué prácticas deben mantenerse, cuáles requieren ser modificadas y cuáles necesitan ser eliminadas o reemplazadas por nuevas metodologías que respondan a las características actuales de los estudiantes universitarios. Esta reflexión permitirá valorar no solo la incorporación de herramientas tecnológicas, sino también la efectividad de las estrategias pedagógicas utilizadas y su capacidad para favorecer procesos de aprendizaje más participativos, autónomos y significativos.

Asimismo, se espera evidenciar que la integración pedagógica de la inteligencia artificial puede favorecer el aprendizaje significativo cuando existe una adecuada planificación docente y una mediación pedagógica intencionada. La inteligencia artificial será analizada como un recurso dentro de una propuesta educativa más amplia, considerando su pertinencia según las necesidades formativas de los estudiantes, los objetivos académicos y el contexto en el que se desarrolla la práctica docente. La IA no será considerada como un sustituto del docente, sino como un recurso complementario que permite enriquecer los procesos de enseñanza, fortalecer la autonomía del estudiante y desarrollar competencias relacionadas con el análisis, la creatividad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

Como resultado de la investigación, se espera implementar acciones concretas de mejora en la práctica docente, entre ellas:

- Diseñar actividades de aprendizaje activo donde los estudiantes participen como protagonistas en la construcción del conocimiento, utilizando herramientas de inteligencia artificial para investigar, analizar, crear y resolver situaciones problemáticas. Además, se espera valorar si estas actividades responden adecuadamente a los objetivos de aprendizaje planteados y si contribuyen al desarrollo de competencias cognitivas y profesionales.
- Implementar nuevas metodologías de enseñanza, como el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo y aula invertida, con el propósito de favorecer una mayor participación estudiantil y superar modelos tradicionales centrados únicamente en la transmisión de información. Estas metodologías serán analizadas considerando su coherencia con las características del grupo estudiantil y su aporte real al aprendizaje significativo.

- Generar espacios de acompañamiento y mentoría intelectual, donde el docente oriente a los estudiantes en el uso adecuado de la inteligencia artificial, promoviendo la reflexión, la argumentación y la capacidad de evaluar críticamente la información obtenida.
- Fortalecer la alfabetización digital y ética de los estudiantes mediante actividades orientadas al uso responsable de estas herramientas, considerando aspectos como la autoría académica, la verificación de información, la protección de datos y la integridad del conocimiento producido.
- Desarrollar procesos de retroalimentación continua mediante estrategias como la autoevaluación, coevaluación y evaluación formativa, permitiendo identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, se espera incorporar la percepción de los estudiantes como elemento fundamental para valorar la pertinencia de las estrategias implementadas, considerando sus experiencias, necesidades y sugerencias de mejora.
- Crear instrumentos de reflexión docente, como registros de observación y matrices de análisis, que permitan valorar de manera permanente la efectividad de las estrategias implementadas y realizar ajustes oportunos. Estos instrumentos permitirán analizar la coherencia entre la planificación docente, la práctica desarrollada y los resultados obtenidos en el aprendizaje de los estudiantes.
- Promover actividades colaborativas e interdisciplinarias donde los estudiantes utilicen la inteligencia artificial como una herramienta para potenciar la creatividad, la comunicación, la investigación y la construcción colectiva del conocimiento.
- Establecer criterios y orientaciones claras para el uso académico de la inteligencia artificial, favoreciendo una relación responsable entre tecnología, aprendizaje y formación profesional.

Además, se espera generar espacios de retroalimentación estudiantil mediante encuestas, entrevistas o actividades reflexivas, donde los estudiantes puedan expresar la utilidad percibida de las estrategias aplicadas, las dificultades encontradas, los cambios observados en la metodología docente, sus necesidades de acompañamiento y propuestas de mejora. Esta información permitirá ajustar la propuesta pedagógica y fortalecer su pertinencia dentro del contexto universitario.

Desde mi perspectiva como docente investigador, se espera que esta experiencia permita desarrollar una mayor conciencia sobre la propia práctica pedagógica, reconociendo que enseñar implica un proceso permanente de aprendizaje, cuestionamiento y transformación. La investigación permitirá analizar las propias creencias educativas, superar prácticas

tradicionales que ya no responden a las necesidades actuales y construir nuevas formas de acompañamiento centradas en el estudiante.

Además, se espera que los resultados obtenidos aporten elementos para fortalecer una cultura de innovación educativa dentro de la universidad, promoviendo espacios donde los docentes investiguen sus experiencias, compartan aprendizajes y generen propuestas de mejora aplicables a sus contextos específicos. De esta manera, la investigación no se limitará al análisis de una herramienta tecnológica, sino que contribuirá a la construcción de una práctica docente más reflexiva, coherente, pertinente e innovadora.