



Escuela de Posgrados

La mediación pedagógica en la formación universitaria

Máster en Docencia Universitaria

Autor:

Jorge Armando Yupa Quishpe

Directora:

María Verónica Serrano Crespo

Cuenca, Ecuador

2026

Dedicatoria

A la memoria de mi amada madre, quien, aunque hoy no pueda acompañarme físicamente, permanece viva en cada paso que doy, en cada sueño que persigo y en cada logro que alcanzo.

A ti, mamá, dedico de manera especial este trabajo y la culminación de esta etapa de mi vida. Tu amor incondicional, tus enseñanzas, tus sacrificios y la fortaleza con la que enfrentaste la vida, dejaron en mí una huella que el tiempo jamás podrá borrar. Fuiste mi ejemplo, mi refugio y una de las razones más profundas para continuar adelante aun cuando el camino se tornó difícil.

Hubiera querido compartir contigo este momento, abrazarte y decirte que lo logramos. Porque este título no representa únicamente mi esfuerzo; también lleva una parte de ti, de todo aquello que sembraste en mi vida y de los valores que me enseñaste con tus palabras y, sobre todo, con tu ejemplo.

Tu ausencia ha dejado un espacio imposible de llenar, pero también me ha enseñado que el amor verdadero trasciende la presencia física. En los momentos de cansancio, incertidumbre y dificultad, tu recuerdo se convirtió en fortaleza y en una razón para no rendirme. Por eso, al concluir esta maestría, mi pensamiento y mi corazón vuelven inevitablemente hacia ti.

Dondequiera que estés, espero que puedas sentir la inmensa gratitud que llevo conmigo. Cada meta alcanzada tendrá siempre algo de ti, porque mucho de lo que soy nació de tus enseñanzas, de tu entrega y del amor con el que acompañaste mi camino.

Agradecimiento

Agradezco profundamente a Dios, por concederme la fortaleza, la sabiduría y la oportunidad de continuar creciendo personal y profesionalmente, especialmente en aquellos momentos en los que las responsabilidades académicas, laborales y personales hicieron más exigente el recorrido.

A mi familia, mi gratitud infinita por su comprensión, paciencia y apoyo incondicional. Gracias por acompañarme durante las largas jornadas de estudio, por comprender mis ausencias y por brindarme siempre las palabras necesarias para continuar. Cada logro alcanzado lleva también una parte de ustedes.

Expreso un especial agradecimiento a los docentes y tutores de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay, quienes, mediante sus conocimientos, experiencias y acompañamiento, contribuyeron significativamente a transformar mi manera de comprender la educación universitaria. Sus enseñanzas me permitieron reconocer que ejercer la docencia trasciende la transmisión de conocimientos y supone, ante todo, asumir el compromiso de acompañar, escuchar, orientar y promover aprendizajes verdaderamente significativos.

A mis compañeros de maestría, gracias por los momentos compartidos, por el intercambio de experiencias, las reflexiones, los debates y los aprendizajes construidos conjuntamente. Cada encuentro permitió comprender que la formación docente también se fortalece a través del diálogo y del reconocimiento del otro.

Con profunda gratitud, cierro este capítulo académico consciente de que obtener este título no representa el final del aprendizaje, sino el comienzo de un compromiso aún mayor con la docencia universitaria, con la formación integral de los estudiantes y con la construcción de una educación más humana, crítica, respetuosa y comprometida con la sociedad.

Resumen

La presente tesis reflexiona sobre el proceso de transformación de la práctica docente desarrollado durante la Maestría en Docencia Universitaria, desde los fundamentos de la mediación pedagógica. Mediante una metodología formativa, reflexiva y experiencial, se integraron prácticas de aprendizaje, tutoría y texto paralelo como estrategias para articular teoría, experiencia y autorreflexión. El recorrido permitió resignificar la enseñanza universitaria, superar enfoques centrados en la transmisión de contenidos y fortalecer una identidad docente basada en el acompañamiento, el aprendizaje significativo, la investigación y la sensibilidad humana. Se concluye que la formación docente constituye un proceso permanente de reflexión, innovación y transformación educativa.

Palabras clave: mediación pedagógica; docencia universitaria; prácticas de aprendizaje; tutoría; texto paralelo; formación docente; aprendizaje significativo.

Abstract

This thesis reflects on the transformation of teaching practice undertaken during the Master's Program in University Teaching, based on the principles of pedagogical mediation. Through a formative, reflective, and experiential methodology, learning practices, tutoring, and parallel texts were integrated as strategies to articulate theory, experience, and self-reflection. This process allowed for a redefinition of university teaching, moving beyond approaches focused on content transmission and strengthening a teaching identity based on mentorship, meaningful learning, research, and human sensitivity. It concludes that teacher training constitutes an ongoing process of reflection, innovation, and educational transformation.

Keywords: pedagogical mediation; university teaching; learning practices; tutoring; parallel text; teacher training; meaningful learning.



Índice

Introducción	1
Marco teórico	3
La Mediación Pedagógica.....	3
1. La investigación educativa como eje de la transformación de la docencia universitaria. 3	
2. Formación docente y desarrollo profesional desde una perspectiva crítica.....	5
3. La mediación pedagógica como paradigma educativo.....	6
4. Humanización del aprendizaje y construcción del conocimiento.....	7
5. El docente como mediador del aprendizaje	9
6. Estrategias educativas para la promoción y el acompañamiento del aprendizaje	11
7. Investigación, reflexión e innovación en la práctica docente	13
8. La gestión de la mediación pedagógica en la práctica docente	15
9. Desafíos contemporáneos de la formación docente frente a la inteligencia artificial y la transformación digital	17
Metodología	20
Estrategias de mediación pedagógica.....	20
Las prácticas de aprendizaje	20
La figura de la tutoría.....	21
El texto paralelo.....	22
Integración metodológica de las estrategias de mediación	23
Capítulo 1	24
La enseñanza en la universidad.....	24
1.1 En torno a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje	24
1.2 Mediar con toda la cultura	25
1.3 Volver la mirada al curriculum.....	26
1.4 En torno a nuestras casas de estudio.....	27
1.5 En torno a los educar para	27
1.6 La vivencia de las instancias de aprendizaje	28
1.7 Un ejercicio de interaprendizaje.....	29
1.8 La inclusión en la Universidad	29
1.9 Práctica de prácticas	30
1.10 En torno a la evaluación	31
1.11 La fundamental tarea de validar.....	31
Capítulo 2	33
Aprendizaje en la Universidad.....	33
2.1 En torno a la labor educativa con la juventud	33

¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?.....	33
2.2 Violencia educativa.....	34
2.3 Inteligencia Artificial aplicada a la Docencia Universitaria y la Investigación Educativa	34
2.4 Escuchemos a las y los jóvenes	35
2.5 Búsqueda de solución a la violencia cotidiana	36
2.6 La forma educa.....	37
2.7 Acercarnos al discurso del espectáculo	38
2.8 Una experiencia pedagógica con sentido	38
Capítulo 3	40
La Investigación en la Universidad.....	40
3.1 Fundamentos de la investigación educativa	40
3.2 Construcción del objeto y diseño de una investigación sobre inclusión.....	41
3.3 Investigación educativa para transformar la docencia universitaria.....	42
Conclusiones	44
Recomendaciones	47
Referencias.....	49
Anexos.....	50
Anexo 1: Glosario	50
Anexo 2: Proyecto de investigación sobre prácticas docentes inclusivas para estudiantes con discapacidad en educación superior.....	55
1. Antecedentes	55
2. Descripción del problema	56
3. Pregunta de investigación	56
4. Justificación.....	57
La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior: desafíos para la construcción de prácticas docentes inclusivas en la universidad.....	58
Marco teórico	58
Estado del arte	59
Paradigma y enfoque de investigación.....	60
Objetivos y método	60
Objetivo general	60
Objetivos específicos.....	60
Método	60
Participantes.....	61
Técnicas de recolección de información	61

Instrumentos	61
Procedimiento	61
Primera etapa: revisión bibliográfica	61
Segunda etapa: planificación	61
Cuarta etapa: análisis de la información	62
Quinta etapa: interpretación	62
Estrategias de investigación	62
Resultados esperados	62

Introducción

La docencia universitaria contemporánea enfrenta el desafío de superar aquellas concepciones educativas que reducen la enseñanza a la transmisión de contenidos disciplinares. El acceso creciente a la información, la diversidad presente en las aulas, las transformaciones sociales y culturales, así como la incorporación de tecnologías digitales y de la inteligencia artificial, demandan docentes capaces de comprender el aprendizaje como un proceso complejo, humano y situado. En este escenario, enseñar en la universidad implica mucho más que dominar una disciplina: supone crear condiciones para que los estudiantes construyan conocimientos, desarrollen autonomía, fortalezcan su pensamiento crítico y encuentren sentido a aquello que aprenden.

Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica adquiere especial relevancia porque sitúa la promoción y el acompañamiento del aprendizaje como principios fundamentales de la práctica educativa (Guevara-Toledo et al., 2024). En coherencia con este planteamiento, la presente tesis, titulada *La mediación pedagógica en la formación universitaria*, recupera el proceso de formación desarrollado durante la Maestría en Docencia Universitaria y lo convierte en una oportunidad para analizar y resignificar la propia práctica docente. Por ello, el aprendizaje no ocurre únicamente por la disponibilidad de contenidos, sino mediante procesos de interacción, comunicación, acompañamiento y participación que permiten atribuir significado a los conocimientos.

Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se encuentra profundamente vinculado con la interacción social y con las mediaciones culturales que acompañan al individuo durante su proceso formativo. Guevara-Toledo et al. (2024) plantean que la mediación pedagógica trasciende la utilización aislada de técnicas didácticas, pues representa una forma de comprender la educación desde la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

El marco teórico de esta tesis profundiza precisamente en estos fundamentos. Se inicia abordando la investigación educativa como eje para transformar la docencia universitaria y continúa con el análisis de la formación docente y el desarrollo profesional desde una perspectiva crítica. Posteriormente, se estudia la mediación pedagógica como paradigma educativo, la humanización del aprendizaje y la construcción del conocimiento, así como el papel del profesor como mediador. A estos planteamientos se incorporan las estrategias destinadas a promover y acompañar el aprendizaje, la relación entre investigación, reflexión e innovación, la gestión de la mediación pedagógica y, finalmente, los desafíos que la inteligencia artificial y la transformación digital plantean a la formación del profesorado universitario.

Durante la Maestría en Docencia Universitaria, las prácticas de aprendizaje, la tutoría y el texto paralelo funcionaron de manera integrada. Las primeras permitieron relacionar los contenidos pedagógicos con situaciones concretas de la práctica profesional; la tutoría proporcionó orientación, diálogo y retroalimentación durante el proceso; mientras que el texto paralelo posibilitó sistematizar las experiencias y reconstruir críticamente los aprendizajes alcanzados. La articulación de estas estrategias favoreció el aprendizaje autónomo, la reflexión sobre la propia práctica y la consolidación progresiva de una identidad docente vinculada con la investigación, la innovación y la mejora continua.

El desarrollo del trabajo se organiza posteriormente en tres capítulos que representan dimensiones complementarias de la formación docente. El primer capítulo, “La enseñanza en la universidad”, analiza la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, la mediación con la cultura, el currículo, la universidad como institución educativa y los distintos “educar para”. También incorpora las instancias de aprendizaje, el interaprendizaje, la inclusión universitaria, el diseño de prácticas, la evaluación y la validación. Este recorrido permite comprender que enseñar no consiste solamente en organizar contenidos, sino en diseñar experiencias educativas coherentes con las necesidades de los estudiantes y con los contextos profesionales en los que posteriormente deberán desenvolverse.

El segundo capítulo, “Aprendizaje en la Universidad”, desplaza deliberadamente la mirada hacia los estudiantes y hacia las condiciones en las que construyen sus aprendizajes. Se reflexiona sobre la labor educativa con la juventud, las percepciones docentes acerca de los jóvenes, la violencia educativa, la incorporación responsable de la inteligencia artificial, la escucha de las voces estudiantiles, la búsqueda de alternativas frente a la violencia cotidiana, la dimensión educativa de la forma, el discurso del espectáculo y las experiencias pedagógicas con sentido. Esta parte del recorrido fortaleció una concepción de la docencia sustentada en la escucha, el respeto, la comunicación y la responsabilidad ética, sin abandonar el rigor científico que caracteriza a la formación profesional en el campo de la salud.

El tercer capítulo, “La Investigación en la Universidad”, integra la enseñanza con la capacidad del docente para investigar su propia práctica. Comprende los fundamentos de la investigación educativa, la construcción del objeto y el diseño de una investigación relacionada con la inclusión, y la investigación educativa como camino para transformar la docencia universitaria. En este capítulo cobra especial relevancia la problemática de la inclusión de estudiantes con discapacidad, entendida no únicamente como posibilidad de acceso a la educación superior, sino como garantía de participación, permanencia y éxito académico dentro de entornos capaces de reconocer y valorar la diversidad.

Marco teórico

La Mediación Pedagógica



1. La investigación educativa como eje de la transformación de la docencia universitaria

Guevara-Toledo et al. (2024) sostienen que la universidad debe replantear su misión tradicional, ya que las funciones clásicas de docencia, investigación y extensión resultan insuficientes si no incorporan explícitamente la promoción y el acompañamiento del aprendizaje como principio orientador de toda acción educativa. Los autores advierten que existen instituciones donde el estudiante es considerado responsable exclusivo de aprender, mientras que el docente y la organización universitaria se desentienden del proceso formativo, situación que vacía de sentido a la educación superior.

Desde esta perspectiva, la investigación educativa deja de concebirse únicamente como un mecanismo para producir conocimiento científico y se convierte en un proceso permanente de reflexión crítica sobre la práctica docente. Investigar implica analizar cómo aprenden los estudiantes, identificar los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje y diseñar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades reales de los contextos universitarios. En consecuencia, el docente universitario asume el papel de investigador de su propia práctica, utilizando la evidencia obtenida en el aula para mejorar continuamente sus decisiones pedagógicas (Guevara-Toledo et al., 2024).

Los autores enfatizan que la pedagogía solo adquiere sentido cuando se concreta en la práctica. Por ello afirman que "una pedagogía o es una práctica o no es nada", destacando que la teoría debe traducirse en acciones capaces de mejorar la experiencia educativa. Esta afirmación sitúa a la investigación educativa como un puente entre el conocimiento pedagógico y la transformación efectiva de la enseñanza, evitando que la reflexión académica permanezca desvinculada de la realidad cotidiana del aula (Guevara-Toledo et al., 2024).

Otro aspecto central es la comprensión de la educación como un proceso de humanización. Guevara-Toledo et al. (2024) explican que el aprendizaje no puede entenderse desde una perspectiva individual o exclusivamente cognitiva, sino como un fenómeno profundamente social y cultural. El desarrollo humano ocurre gracias a múltiples mediaciones ejercidas por la familia, la escuela, la universidad y otras instituciones que transmiten lenguaje, valores, formas de convivencia y conocimientos. En este sentido, investigar en educación implica comprender cómo dichas mediaciones influyen en la construcción del aprendizaje y de qué manera pueden fortalecerse para favorecer el desarrollo integral de las personas.

Es importante recuperar las contribuciones de Lev Vygotsky (1978) para fundamentar esta visión sociocultural del aprendizaje. El desarrollo de las funciones superiores se produce mediante la interacción con otros, particularmente a través del lenguaje y de la mediación ejercida por los adultos. La apropiación del conocimiento no ocurre de forma espontánea, sino dentro de un contexto comunicativo que hace posible la interiorización progresiva de la cultura. Esta perspectiva refuerza la importancia de la investigación educativa como herramienta para comprender las relaciones entre enseñanza, comunicación y aprendizaje dentro de la universidad (Guevara-Toledo et al., 2024).

Asimismo, se plantea que la universidad debe asumirse como un espacio donde toda la institución participe activamente en la promoción del aprendizaje. Los autores introducen el concepto de "todo pedagógico", mediante el cual sostienen que la organización institucional, los materiales de estudio, la evaluación, la tutoría, las tecnologías y las relaciones humanas deben responder a una misma lógica pedagógica. En consecuencia, la investigación educativa no debe limitarse al análisis de las actividades desarrolladas en el aula, sino extenderse al estudio de todos los componentes institucionales que intervienen en la formación universitaria (Guevara-Toledo et al. 2024).

También se incorpora una reflexión crítica sobre el papel de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial en la educación superior. Aunque Guevara-Toledo et al. (2024) reconocen el potencial de estas herramientas para facilitar el acceso a la información, advierten que el aprendizaje humano requiere tiempos de reflexión, diálogo y construcción colectiva que no pueden ser sustituidos por la velocidad de las respuestas tecnológicas.

Desde esta perspectiva, la investigación educativa adquiere la responsabilidad de analizar críticamente el uso pedagógico de estas innovaciones y garantizar que permanezcan al servicio del aprendizaje y no al contrario.

2. Formación docente y desarrollo profesional desde una perspectiva crítica

La formación docente, desde la perspectiva desarrollada por Guevara-Toledo et al. (2024), trasciende la adquisición de conocimientos disciplinares y metodológicos para convertirse en un proceso permanente de transformación personal, profesional y ética. Los autores afirman que el desarrollo profesional del docente no puede reducirse a la actualización de contenidos o al dominio de nuevas tecnologías; por el contrario, exige una revisión crítica de las prácticas educativas y del sentido mismo de la enseñanza universitaria. Desde esta visión, formar docentes implica construir educadores capaces de promover el aprendizaje, reflexionar sobre su práctica y asumir un compromiso permanente con el desarrollo integral de sus estudiantes.

Uno de los planteamientos centrales de Guevara-Toledo et al. (2024), consiste en cuestionar la concepción tradicional del profesorado como transmisor de conocimientos, por ello afirman que la docencia universitaria solo cumple plenamente su finalidad cuando incorpora como función esencial la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, responsabilidad que no recae únicamente en el profesor, sino también en toda la institución educativa. Desde esta perspectiva crítica, la enseñanza deja de centrarse exclusivamente en la exposición de contenidos para orientarse hacia la construcción de experiencias de aprendizaje significativas, donde el estudiante participa activamente en la elaboración del conocimiento.

Esta transformación exige replantear la identidad profesional del docente universitario, por ello, se afirma que enseñar implica comprender cómo aprenden las personas, reconocer la diversidad de trayectorias educativas y diseñar ambientes que favorezcan el desarrollo intelectual, ético y social del estudiantado. En consecuencia, el desarrollo profesional no puede entenderse como un proceso terminado, sino como una construcción continua alimentada por la reflexión, la investigación y la experiencia cotidiana en el aula (Guevara-Toledo et al., 2024).

También insisten en que la pedagogía adquiere valor únicamente cuando se concreta en la práctica, afirmando que "una pedagogía o es una práctica o no es nada", idea que resume la necesidad de vincular permanentemente teoría y acción educativa. Desde esta mirada, la formación docente posee una dimensión profundamente humanista. Cabe recalcar que el aprendizaje constituye un proceso de humanización que solo puede comprenderse dentro de las relaciones sociales y culturales donde las personas construyen su identidad (Guevara-Toledo et al., 2024).

Inspirándose en los aportes de Lev Vygotsky (1978), los autores destacan que el docente universitario debe asumir un papel de mediador que facilite el diálogo, la cooperación y la construcción compartida del conocimiento, alejándose de modelos educativos centrados en la autoridad o la transmisión unilateral de información. Esta visión reconoce que el desarrollo profesional del docente está estrechamente vinculado con las condiciones institucionales donde ejerce su labor y que las transformaciones educativas solo serán sostenibles cuando involucren a toda la comunidad universitaria (Guevara-Toledo et al., 2024).

3. La mediación pedagógica como paradigma educativo

La mediación pedagógica constituye el eje conceptual que articula la propuesta educativa desarrollada por Guevara-Toledo et al. (2024). Lejos de entenderla como una técnica didáctica o un conjunto de estrategias metodológicas, los autores la presentan como un paradigma educativo que redefine el sentido de la enseñanza, el aprendizaje y la función social de la universidad. Desde esta perspectiva, educar significa crear las condiciones necesarias para que las personas construyan conocimientos, desarrollen su autonomía y participen activamente en la transformación de su realidad, superando modelos centrados exclusivamente en la transmisión de información.

Uno de los principales aportes de Guevara-Toledo et al. (2024), consiste en afirmar que la esencia de la mediación pedagógica es la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Esto implica reconocer que la responsabilidad del docente no termina con la exposición de contenidos, sino que se extiende al diseño de experiencias educativas que favorezcan la comprensión, la reflexión crítica y el crecimiento integral del estudiante. Desde esta concepción, enseñar supone acompañar procesos de construcción del conocimiento, respetando los ritmos, intereses y contextos de quienes aprenden, en lugar de limitarse a evaluar la memorización de información.

El paradigma de la mediación pedagógica tiene un profundo fundamento humanista, por ello, los autores afirman que el aprendizaje forma parte de los procesos de humanización, entendidos como la incorporación progresiva de la cultura mediante la interacción con otras personas y con las instituciones sociales. La familia, la escuela, la universidad y la comunidad actúan como espacios de mediación donde se construyen saberes, valores y formas de comprender el mundo. En consecuencia, la educación no puede reducirse a la adquisición de conocimientos académicos, sino que debe contribuir al desarrollo integral de la persona y a su participación responsable en la vida social (Guevara-Toledo et al., 2024).

Otro aspecto relevante del paradigma propuesto es su relación con el pensamiento complejo. Guevara-Toledo et al. (2024), explican que la educación se desarrolla en contextos caracterizados por la diversidad, la incertidumbre y la interacción constante entre

factores sociales, culturales y tecnológicos. En consecuencia, la mediación pedagógica invita a abandonar explicaciones simplificadas de la realidad educativa y propone comprender el aprendizaje desde una visión sistémica e interdisciplinaria. El docente necesita interpretar esta complejidad para diseñar estrategias contextualizadas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y de sus comunidades.

Asimismo, el paradigma de la mediación pedagógica reivindica el papel de la investigación y de la reflexión crítica como componentes inseparables del ejercicio docente. El profesor universitario debe investigar su práctica, analizar las necesidades de sus estudiantes y revisar continuamente sus estrategias de enseñanza para responder a los cambios sociales, culturales y tecnológicos. De este modo, la mediación pedagógica se configura como un proceso dinámico de construcción permanente, alimentado tanto por los aportes teóricos como por la experiencia acumulada en la práctica educativa (Guevara-Toledo et al., 2024).

4. Humanización del aprendizaje y construcción del conocimiento

La propuesta de mediación pedagógica desarrollada por Guevara-Toledo et al. (2024) sitúa la humanización del aprendizaje como el fundamento de toda práctica educativa. Desde esta perspectiva, aprender no consiste únicamente en adquirir información o desarrollar competencias técnicas; significa incorporarse progresivamente a la cultura, construir formas de comprender el mundo y desarrollar la capacidad de convivir con los demás desde el respeto, la solidaridad y la responsabilidad. La educación, por tanto, tiene como finalidad contribuir a la formación integral de la persona mediante procesos de mediación que favorezcan el crecimiento intelectual, ético, afectivo y social.

Los autores parten de una idea fundamental: el ser humano no se humaniza de manera espontánea, sino a través de un complejo proceso de interacción con otras personas y con las instituciones sociales. Para explicar esta afirmación, recurren al ejemplo del "hombre mono" o Tarzán, señalando que un individuo aislado de la cultura no desarrolla plenamente el lenguaje, el pensamiento ni las capacidades propias de la vida humana. Esto evidencia que la condición humana se construye mediante la comunicación, el acompañamiento y las experiencias compartidas con otros (Guevara-Toledo et al., 2024).

En este proceso desempeñan un papel decisivo las instituciones mediadoras, especialmente la familia y la escuela. Además, Guevara-Toledo et al. (2024) explican que la familia constituye el primer espacio donde se inicia la humanización, ya que en ella se desarrollan los primeros aprendizajes relacionados con el lenguaje, la convivencia, el afecto y los valores.

Posteriormente, la escuela y la universidad continúan este proceso, ampliando las posibilidades de desarrollo intelectual y social de las personas. Sin embargo, los autores advierten que estas instituciones también pueden convertirse en escenarios donde se

reproducen prácticas de violencia, exclusión o autoritarismo, afectando negativamente el desarrollo humano. Por ello, la calidad de las mediaciones resulta determinante para la construcción de aprendizajes orientados hacia una vida plena (Guevara-Toledo et al., 2024).

Hay que enfatizar que todo aprendizaje implica una mediación. El lenguaje, las normas sociales, la cultura, las tecnologías, el Estado, las instituciones jurídicas e incluso el mercado participan en la formación de las personas. Estas mediaciones configuran las formas en que cada individuo interpreta la realidad y construye conocimiento. Por ello, la educación debe analizar críticamente dichas influencias para fortalecer aquellas que promueven el desarrollo humano y cuestionar aquellas que generan desigualdad, violencia o exclusión. La mediación pedagógica adquiere así una dimensión ética, ya que no toda forma de aprendizaje favorece necesariamente el bienestar de las personas y de las comunidades (Guevara-Toledo et al., 2024).

La mediación pedagógica también subraya la importancia del conflicto cognitivo como motor del aprendizaje significativo. Cuando los estudiantes enfrentan nuevas ideas que desafían sus conocimientos previos, se genera un proceso de reflexión que favorece la reorganización de sus esquemas conceptuales. Este proceso requiere acompañamiento docente, diálogo y oportunidades para contrastar diferentes perspectivas. Así, el conocimiento deja de entenderse como un producto acabado para convertirse en una construcción permanente que evoluciona mediante la interacción con la realidad y con los demás (Guevara-Toledo et al., 2024).

Otro aspecto relevante es la estrecha relación entre humanización y cuidado. Guevara-Toledo et al. (2024) aseguran que la pedagogía nace desde el momento mismo del nacimiento, cuando quienes cuidan a las niñas y los niños comienzan a mediar su incorporación al mundo humano. Este proceso inicial de comunicación y afecto constituye la base sobre la cual posteriormente se desarrollan los aprendizajes escolares y universitarios. También reconocen que durante la vida pueden aparecer mediaciones marcadas por la violencia o el abandono, las cuales afectan profundamente el desarrollo de las personas. De ahí la necesidad de construir prácticas pedagógicas sustentadas en el respeto, la empatía y el buen trato.

Es importante reflexionar sobre las experiencias educativas vividas por cada docente. Los autores plantean interrogantes como ¿desde qué mediaciones fuimos educados? y ¿qué aprendizajes marcaron nuestra formación?, con el propósito de reconocer que toda práctica pedagógica está influida por la historia personal y profesional del educador. Esta reflexión favorece la toma de conciencia sobre aquellas experiencias que conviene fortalecer y aquellas que deben transformarse para construir una docencia más humana y comprometida con el aprendizaje (Guevara-Toledo et al., 2024).

Desde la perspectiva de la mediación pedagógica, la construcción del conocimiento también implica desarrollar una actitud crítica frente a la realidad. El estudiante no debe limitarse a reproducir contenidos, sino aprender a interpretar los problemas de su contexto, formular preguntas, dialogar con diferentes perspectivas y participar activamente en la búsqueda de soluciones. En este sentido, el aprendizaje adquiere una dimensión transformadora, ya que contribuye a formar profesionales capaces de actuar éticamente y de responder a las necesidades de la sociedad (Guevara-Toledo et al., 2024).

5. El docente como mediador del aprendizaje

La mediación pedagógica propone una transformación profunda del papel que desempeña el profesorado en la educación superior. En lugar de concebir al docente como un transmisor de contenidos o como la única fuente legítima del conocimiento, el libro plantea que su función principal consiste en promover y acompañar el aprendizaje, creando las condiciones necesarias para que los estudiantes construyan conocimientos, desarrollen autonomía y otorguen sentido a su formación. Esta visión supone un cambio de paradigma, ya que desplaza el centro del proceso educativo desde la enseñanza hacia el aprendizaje, reconociendo al estudiante como protagonista activo de su desarrollo (Guevara-Toledo et al., 2024).

Guevara-Toledo et al. (2024) sostienen que la docencia universitaria no puede limitarse a la explicación de contenidos disciplinares. El verdadero desafío consiste en generar procesos pedagógicos que permitan a los estudiantes comprender, reflexionar, dialogar y aplicar los conocimientos en diferentes contextos. Desde esta perspectiva, el docente se convierte en un mediador del aprendizaje, es decir, en un profesional que orienta, acompaña y facilita la construcción del conocimiento mediante relaciones pedagógicas sustentadas en la comunicación, el respeto y la participación. La mediación deja de ser una técnica didáctica para convertirse en una forma de comprender la educación y de ejercer la práctica docente.

Esta concepción se fundamenta recuperando los aportes de diversos autores que han contribuido al desarrollo de la teoría de la mediación. También se plantea la Experiencia de Aprendizaje Mediado como un proceso mediante el cual el educador interviene intencionalmente para potenciar el desarrollo cognitivo del estudiante, sosteniendo que la inteligencia no es una capacidad fija, sino una estructura dinámica y modificable, capaz de desarrollarse cuando el aprendiz participa en experiencias educativas significativas guiadas por un mediador competente (Guevara-Toledo et al., 2024).

En este sentido, el docente no transmite simplemente información, sino que ayuda al estudiante a desarrollar estrategias de pensamiento que le permitan aprender de manera autónoma y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Es importante profundizar el concepto de profesor mediador del aprendizaje, afirmando que el docente actúa como un

organizador del aula, responsable de estructurar los contenidos, seleccionar estrategias metodológicas y crear ambientes que favorezcan la construcción del conocimiento (Guevara-Toledo et al., 2024).

También se enfatiza que el mediador no monopoliza el saber; su función consiste en modelar procesos de aprendizaje, estimular el cuestionamiento permanente, diversificar las formas de presentar la información y ayudar al estudiante a establecer relaciones entre los conocimientos adquiridos y su aplicación en distintos contextos. El profesor aporta sentido, trascendencia y significado al aprendizaje, favoreciendo que este se convierta en una experiencia relevante para la vida académica y profesional (Guevara-Toledo et al., 2024).

Esta perspectiva modifica profundamente la relación entre docente y estudiante. La autoridad pedagógica deja de fundamentarse en el control o en la transmisión unilateral de conocimientos para construirse a partir del diálogo, la confianza y el acompañamiento. El docente reconoce que aprender implica enfrentar dudas, reorganizar ideas previas y construir nuevos significados; por ello, promueve espacios donde el error se entiende como una oportunidad para aprender y donde la participación activa constituye el eje del proceso educativo (Guevara-Toledo et al., 2024).

Otro aspecto central desarrollado es el estilo mediador, por ello, se señala que el profesor necesita combinar diversas formas de comunicación y enseñanza para responder a la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula. La utilización de recursos verbales, gráficos, esquemas, diagramas, preguntas problematizadoras y actividades colaborativas permite enriquecer la comprensión de los estudiantes y favorecer procesos de aprendizaje más profundos. La mediación requiere flexibilidad metodológica y capacidad para adaptar las estrategias a las características de cada grupo (Guevara-Toledo et al., 2024).

Toda acción del docente debe responder a un propósito educativo claro y estar orientada a promover aprendizajes significativos. No basta con organizar contenidos o seleccionar actividades; es necesario generar experiencias que permitan al estudiante comprender para qué aprende, cómo puede aplicar ese conocimiento y de qué manera contribuye a su desarrollo personal y profesional. Esta intencionalidad convierte al docente en un diseñador consciente de experiencias de aprendizaje y no únicamente en un expositor de información (Guevara-Toledo et al., 2024).

En coherencia con esta visión, la evaluación adquiere un sentido formativo. El profesor mediador observa continuamente los procesos de aprendizaje, proporciona retroalimentación oportuna y adapta sus estrategias de acuerdo con las necesidades identificadas. Evaluar deja de ser un mecanismo de control para convertirse en una oportunidad de acompañamiento que fortalece la autonomía, la reflexión y la mejora continua del estudiante (Guevara-Toledo et al., 2024).

El docente acompaña el crecimiento intelectual de sus estudiantes desde relaciones basadas en el respeto, la confianza y el reconocimiento de su dignidad. Enseñar significa crear oportunidades para que cada persona desarrolle sus capacidades, fortalezca su pensamiento crítico y encuentre sentido en el conocimiento que construye. Esta concepción recupera la dimensión humana de la docencia universitaria y reafirma que la calidad educativa depende, en gran medida, de la capacidad del profesorado para mediar procesos de aprendizaje que transformen tanto a quienes aprenden como a quienes enseñan (Guevara-Toledo et al., 2024).

6. Estrategias educativas para la promoción y el acompañamiento del aprendizaje

Las estrategias educativas constituyen uno de los ejes centrales de la propuesta de mediación pedagógica, pues representan el conjunto de decisiones y acciones que permiten hacer realidad la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Para Guevara-Toledo et al. (2024), una estrategia educativa no puede reducirse a la aplicación de técnicas didácticas o a la organización de actividades dentro del aula; por el contrario, debe entenderse como una forma de construir experiencias de aprendizaje donde el estudiante participe activamente en la producción de conocimiento y en su propio desarrollo humano. En consecuencia, toda estrategia adquiere sentido cuando favorece el crecimiento integral de la persona y fortalece su capacidad para aprender de manera autónoma y crítica.

Los autores sostienen que la función esencial de la educación superior consiste en promover y acompañar el aprendizaje, una responsabilidad que no corresponde únicamente al docente, sino también a la institución universitaria en su conjunto. Desde esta perspectiva, las estrategias educativas deben trascender el espacio físico del aula y extenderse a todos los escenarios donde el estudiante construye conocimiento. El aprendizaje puede fortalecerse mediante la tutoría, la evaluación formativa, los materiales de estudio, las tecnologías, las prácticas de aprendizaje y las relaciones pedagógicas que se establecen dentro de la comunidad universitaria (Guevara-Toledo et al., 2024).

Uno de los principios fundamentales que orienta estas estrategias es la idea de que la pedagogía solo adquiere sentido cuando se concreta en la práctica. Los autores insisten en que una propuesta pedagógica no puede permanecer únicamente en el plano teórico, sino que debe expresarse mediante acciones capaces de transformar las experiencias educativas de los estudiantes. En este sentido, afirman que "una pedagogía o es una práctica o no es nada", resaltando que el verdadero valor de cualquier estrategia radica en su capacidad para favorecer aprendizajes significativos y responder a las necesidades concretas de quienes aprenden (Guevara-Toledo et al., 2024).

La mediación pedagógica también propone que las estrategias educativas se fundamenten en una concepción profundamente humanista del aprendizaje. Educar implica reconocer que cada estudiante posee experiencias previas, intereses, ritmos de aprendizaje

y trayectorias personales diferentes. En consecuencia, el docente necesita diseñar situaciones pedagógicas que respeten esa diversidad y generen oportunidades para el diálogo, la reflexión, la creatividad y la construcción colectiva del conocimiento. La enseñanza deja de centrarse en la transmisión de contenidos para orientarse hacia la creación de ambientes donde aprender resulte una experiencia significativa y transformadora (Guevara-Toledo et al., 2024).

La experiencia desarrollada en la Especialidad en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay constituye el principal referente práctico del texto. A partir de cinco cohortes de formación, los autores muestran que la promoción y el acompañamiento del aprendizaje se concretan mediante un conjunto articulado de estrategias que incluyen módulos elaborados con mediación pedagógica, prácticas de aprendizaje, tutorías permanentes, elaboración del texto paralelo, evaluación formativa y uso pedagógico de los entornos virtuales (Guevara-Toledo et al., 2024).

Estas experiencias evidencian que la calidad del aprendizaje depende menos de la acumulación de contenidos y más de la construcción de espacios donde los estudiantes puedan participar activamente, reflexionar sobre su práctica y convertirse en autores de su propio proceso formativo. Las prácticas de aprendizaje ocupan un lugar privilegiado dentro de estas estrategias. Los autores las conciben como actividades que permiten vincular teoría y práctica mediante la resolución de problemas, el análisis crítico, la producción escrita y la reflexión sobre experiencias profesionales (Guevara-Toledo et al., 2024).

Estas prácticas favorecen la apropiación significativa del conocimiento porque sitúan al estudiante frente a desafíos auténticos que requieren comprender, interpretar, argumentar y tomar decisiones. De esta manera, aprender deja de ser un ejercicio memorístico para convertirse en un proceso activo de construcción del conocimiento. Otro componente esencial es la tutoría, entendida como un proceso continuo de acompañamiento académico y humano. El tutor no actúa únicamente como orientador de tareas, sino como mediador que escucha, dialoga, retroalimenta y motiva al estudiante durante todo su recorrido formativo (Guevara-Toledo et al., 2024).

Esta relación fortalece la autonomía, favorece la permanencia en el programa académico y contribuye a construir un clima de confianza donde el aprendizaje puede desarrollarse con mayor profundidad. En la propuesta de mediación pedagógica, la tutoría representa uno de los espacios privilegiados para concretar la promoción y el acompañamiento del aprendizaje (Guevara-Toledo et al., 2024).

La evaluación también adquiere un sentido diferente. Lejos de entenderse como un mecanismo de control o sanción, es concebida como una estrategia de aprendizaje orientada a ofrecer retroalimentación permanente. Evaluar significa acompañar el progreso del estudiante, reconocer sus avances, identificar las dificultades que enfrenta y generar

oportunidades para mejorar. Esta perspectiva transforma la evaluación en una experiencia formativa donde el error deja de ser motivo de castigo para convertirse en una oportunidad de aprendizaje y crecimiento profesional (Guevara-Toledo et al., 2024).

Asimismo, se concede una importancia especial a la escritura como estrategia de mediación pedagógica. La elaboración del texto paralelo permite al estudiante dialogar con los contenidos del curso, relacionarlos con su experiencia profesional y construir una interpretación personal de los aprendizajes alcanzados. Escribir deja de ser un requisito académico para convertirse en un proceso de reflexión, sistematización y construcción del conocimiento. Mediante esta estrategia, el estudiante fortalece su capacidad argumentativa, desarrolla pensamiento crítico y consolida una voz propia dentro del ámbito educativo (Guevara-Toledo et al., 2024).

El aprendizaje requiere tiempos de diálogo, reflexión, intercambio y construcción colectiva que continúan siendo responsabilidad del docente y de la comunidad educativa. Por ello, las tecnologías deben integrarse como herramientas al servicio del aprendizaje y nunca como sustitutas de la relación pedagógica (Guevara-Toledo et al., 2024).

7. Investigación, reflexión e innovación en la práctica docente

La propuesta de mediación pedagógica presentada por Guevara-Toledo et al. (2024) concibe la investigación, la reflexión y la innovación como procesos inseparables del ejercicio de la docencia universitaria. Desde esta perspectiva, enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos disciplinares, sino en desarrollar una actitud permanente de análisis crítico sobre la propia práctica, con el propósito de mejorar continuamente las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, el docente universitario deja de ser un ejecutor de metodologías prediseñadas para convertirse en un profesional que investiga, reflexiona e innova de manera constante (Guevara-Toledo et al., 2024).

Uno de los planteamientos centrales es que la investigación educativa debe surgir de la práctica cotidiana y orientarse a comprender los problemas reales que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los autores sostienen que la actividad docente constituye un espacio privilegiado para generar conocimiento pedagógico, ya que cada experiencia en el aula ofrece información valiosa sobre las necesidades, dificultades y potencialidades de los estudiantes. Así, investigar significa observar críticamente la práctica, formular preguntas, analizar evidencias y construir respuestas fundamentadas que permitan transformar la acción educativa (Guevara-Toledo et al., 2024).

La reflexión sobre la práctica constituye el segundo eje fundamental del texto, por ello, se plantea que el docente necesita desarrollar la capacidad de revisar permanentemente sus decisiones pedagógicas, cuestionar sus concepciones sobre la enseñanza y valorar el impacto que tienen sus estrategias en el aprendizaje de los

estudiantes. Esta reflexión no se limita a una evaluación retrospectiva de lo ocurrido en el aula, sino que se convierte en un proceso continuo de aprendizaje profesional que permite reorganizar la práctica y responder de manera más pertinente a los desafíos educativos (Guevara-Toledo et al., 2024).

Desde esta perspectiva, la reflexión docente adquiere un profundo sentido ético. Los autores enfatizan que toda decisión pedagógica expresa una determinada concepción del ser humano, del conocimiento y de la educación. Por ello, el profesorado necesita preguntarse constantemente si sus prácticas favorecen realmente la participación, la autonomía, el pensamiento crítico y el desarrollo integral de los estudiantes. Reflexionar implica reconocer tanto los logros alcanzados como las limitaciones existentes, asumiendo la mejora continua como un compromiso con la calidad educativa y con la formación de personas capaces de transformar su realidad (Guevara-Toledo et al., 2024).

También se determina la innovación pedagógica como una consecuencia natural de la investigación y de la reflexión. Innovar no significa incorporar tecnologías o metodologías novedosas por el simple hecho de modernizar la enseñanza; implica transformar la práctica docente a partir del análisis crítico de las necesidades del contexto y de las evidencias obtenidas durante el proceso educativo. En este sentido, la innovación debe responder siempre a una finalidad pedagógica clara: fortalecer la promoción y el acompañamiento del aprendizaje (Guevara-Toledo et al., 2024).

Es importante recalcar que la innovación requiere una actitud abierta al cambio y a la construcción colectiva del conocimiento. La experiencia desarrollada en la Especialidad en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay demuestra que la transformación educativa se fortalece cuando los docentes comparten sus experiencias, dialogan sobre sus prácticas y construyen soluciones de manera colaborativa. En este proceso, el texto paralelo, las prácticas de aprendizaje, las tutorías y la evaluación formativa se convierten en espacios donde la investigación y la reflexión se integran de forma permanente, permitiendo que tanto estudiantes como docentes aprendan a partir de su propia experiencia (Guevara-Toledo et al., 2024).

De igual manera se advierte que los rápidos cambios sociales, científicos y tecnológicos obligan al profesorado universitario a mantener una actitud permanente de aprendizaje. La incorporación de tecnologías digitales y de la inteligencia artificial plantea nuevas oportunidades para enriquecer los procesos educativos, pero también exige una reflexión crítica sobre su uso pedagógico. Los autores sostienen que ninguna herramienta tecnológica sustituye la mediación humana ni la importancia del diálogo, la comunicación y el acompañamiento docente. En consecuencia, la innovación tecnológica debe estar subordinada a los principios de la mediación pedagógica y orientarse siempre hacia el fortalecimiento del aprendizaje significativo (Guevara-Toledo et al., 2024).

La investigación, la reflexión y la innovación convergen finalmente en la construcción de una identidad profesional docente caracterizada por la autonomía intelectual y el compromiso con la mejora continua. El profesorado universitario se reconoce como un profesional capaz de generar conocimiento desde su práctica, de analizar críticamente su desempeño y de introducir cambios fundamentados que respondan a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Esta concepción rompe con modelos tradicionales donde la innovación se entiende como la simple aplicación de propuestas externas y reivindica al docente como protagonista de la transformación educativa (Guevara-Toledo et al., 2024).

8. La gestión de la mediación pedagógica en la práctica docente

La gestión de la mediación pedagógica constituye uno de los aportes más significativos de la propuesta desarrollada por Guevara-Toledo et al. (2024), al trasladar los principios de la mediación pedagógica desde el plano teórico hacia la organización concreta de la práctica educativa. Los autores sostienen que la mediación solo adquiere verdadero sentido cuando se expresa en las decisiones cotidianas que orientan la enseñanza, el aprendizaje y la vida institucional. En consecuencia, gestionar la mediación pedagógica implica asumir una forma de liderazgo educativo centrada en la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, donde cada decisión responde a una responsabilidad ética con el desarrollo de las personas

Partimos de una reflexión sobre el propio concepto de gestión. Tradicionalmente, este término ha estado asociado con procesos administrativos, planificación, organización o control institucional. Sin embargo, los autores proponen una visión mucho más amplia: gestionar significa crear las condiciones que hacen posible el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la gestión pedagógica no se limita a coordinar recursos o cumplir procedimientos, sino que busca construir ambientes educativos donde estudiantes y docentes puedan desarrollar plenamente sus capacidades. Así, la gestión deja de ser una actividad burocrática para convertirse en un proceso profundamente pedagógico y humanizador (Guevara-Toledo et al., 2024).

Uno de los principales planteamientos del texto consiste en afirmar que la mediación pedagógica debe superar la prueba de la gestión. Es decir, una propuesta educativa solo demuestra su valor cuando logra traducirse en prácticas concretas que transforman la realidad cotidiana de la enseñanza y del aprendizaje. Los autores señalan que la mediación no puede permanecer únicamente en el discurso académico; necesita expresarse en la organización curricular, en la comunicación institucional, en las relaciones entre docentes y estudiantes, en los procesos de evaluación y en todas aquellas decisiones que configuran la experiencia educativa (Guevara-Toledo et al., 2024).

De ahí que sostengan que la mediación pedagógica "o interviene en el día a día de la enseñanza y el aprendizaje, o no es nada", reafirmando que la práctica constituye el

verdadero criterio de validez de toda propuesta pedagógica. Además, se enfatiza que gestionar la mediación pedagógica implica asumir una profunda responsabilidad ética. Toda decisión tomada por un docente o por una institución educativa repercute directamente en la vida, las expectativas y las oportunidades de aprendizaje de otras personas. Por ello, los autores advierten que la gestión exige prudencia, sensibilidad y compromiso, ya que educar significa trabajar con los proyectos de vida de los estudiantes (Guevara-Toledo et al., 2024).

Otro aspecto relevante es la comprensión de la mediación pedagógica como un proyecto colectivo. Los autores rechazan la idea del docente aislado o del "héroe pedagógico" capaz de transformar la educación por sí solo. Sostienen que las experiencias más significativas de mediación pedagógica han surgido del trabajo colaborativo entre educadores, investigadores e instituciones comprometidas con la mejora de la enseñanza. La construcción de propuestas innovadoras requiere comunicación permanente, intercambio de experiencias, reflexión compartida y una cultura institucional que valore el aprendizaje colectivo. En este sentido, la mediación pedagógica se fortalece cuando existe una comunidad educativa capaz de construir conocimiento de manera conjunta (Guevara-Toledo et al., 2024).

Es de vital importancia el apoyo institucional como condición indispensable para gestionar procesos de mediación pedagógica. A partir de la experiencia de la Especialidad en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay, los autores muestran que la consolidación de un proyecto educativo innovador depende del respaldo institucional, de políticas claras y de condiciones que favorezcan el trabajo docente. Una institución comprometida con la mediación pedagógica ofrece espacios para el diálogo académico, reconoce la importancia de la formación continua y promueve la colaboración entre profesores (Guevara-Toledo et al., 2024).

En este sentido, el texto identifica diversas formas de violencia institucional que obstaculizan la mediación pedagógica. Entre ellas se encuentran la sobrecarga laboral, los bajos salarios, la fragmentación de la jornada docente, la falta de tiempos para el intercambio académico y el predominio de una burocracia que limita la creatividad y la innovación. Estas condiciones generan aislamiento profesional y dificultan la construcción de comunidades de aprendizaje. Los autores sostienen que una verdadera política institucional orientada a la mediación pedagógica debe superar estas formas de violencia, favoreciendo ambientes donde el profesorado disponga de tiempo, recursos y reconocimiento para desarrollar su labor educativa (Guevara-Toledo et al., 2024).

La gestión de la mediación pedagógica se apoya en una práctica comunicativa permanente que involucra el manejo del lenguaje, la capacidad de escuchar, la producción de materiales, la construcción de discursos claros y el diálogo constante con estudiantes y colegas. Los autores afirman que la comunicación constituye el eje de toda gestión

pedagógica, ya que mediante ella se construyen relaciones de confianza, se comparten significados y se favorece el aprendizaje colaborativo. La calidad del discurso docente influye directamente en la posibilidad de generar experiencias educativas significativas (Guevara-Toledo et al., 2024).

En relación con ello, se destaca el valor de la claridad como un saber pedagógico fundamental. Los autores afirman que "la claridad es bella", resaltando que expresarse con precisión, sencillez y coherencia constituye una exigencia ética de la práctica docente. Ser claro no significa simplificar el conocimiento, sino hacerlo accesible mediante una comunicación respetuosa y comprensible. La claridad debe caracterizar tanto las explicaciones del profesor como los materiales didácticos, las orientaciones de aprendizaje y la comunicación institucional. Desde esta perspectiva, gestionar la mediación pedagógica implica cuidar la forma en que se comunica el conocimiento para favorecer su apropiación por parte de los estudiantes (Guevara-Toledo et al., 2024).

Asimismo, los autores subrayan la importancia del saber personal e institucional. El docente necesita conocerse a sí mismo, comprender su manera de enseñar y reconocer las implicaciones de sus decisiones pedagógicas. Al mismo tiempo, la institución debe desarrollar una identidad educativa clara que oriente coherentemente todas sus acciones. Esta doble dimensión fortalece la coherencia entre los principios pedagógicos y la práctica cotidiana, favoreciendo una cultura institucional comprometida con el aprendizaje y la formación integral de las personas (Guevara-Toledo et al., 2024).

9. Desafíos contemporáneos de la formación docente frente a la inteligencia artificial y la transformación digital

Guevara-Toledo et al. (2024) sitúan la irrupción de la inteligencia artificial (IA) y de la transformación digital como uno de los mayores desafíos que enfrenta actualmente la formación docente. Sin embargo, los autores abordan este fenómeno desde una perspectiva crítica y humanista, alejándose tanto de las posturas que rechazan la tecnología como de aquellas que la presentan como la solución definitiva a los problemas educativos. Su planteamiento central es que la educación universitaria continúa siendo, ante todo, un proceso profundamente humano, sustentado en la mediación pedagógica y en las relaciones que se establecen entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Además, los autores advierten que la incorporación de nuevas tecnologías exige recuperar el sentido pedagógico de la educación. Afirman que la universidad no puede reducir su misión a facilitar el acceso inmediato a grandes cantidades de información, porque aprender implica procesos mucho más complejos relacionados con la comprensión, la reflexión, el diálogo y la construcción compartida del conocimiento. En consecuencia, sostienen que la pedagogía universitaria no se resuelve con tecnología ni con inteligencia artificial, ya que los tiempos propios del aprendizaje humano no pueden ser sustituidos por

la rapidez con la que los sistemas digitales generan información (Guevara-Toledo et al., 2024).

Esta postura no representa un rechazo a la innovación tecnológica. Por el contrario, el libro reconoce que la inteligencia artificial constituye uno de los avances más importantes del presente y que ofrece nuevas posibilidades para fortalecer la educación superior. No obstante, insiste en que toda incorporación tecnológica debe responder a una finalidad pedagógica claramente definida. La IA debe entenderse como un recurso complementario capaz de enriquecer la búsqueda de información, apoyar la organización del conocimiento y favorecer determinados procesos académicos, pero nunca como un sustituto de la mediación docente ni del aprendizaje construido mediante la interacción humana (Guevara-Toledo et al., 2024).

Uno de los principales desafíos identificados por los autores consiste en evitar que la velocidad característica de las tecnologías digitales desplace el valor de los procesos formativos. Aprender requiere tiempo para observar, preguntar, debatir, escribir, revisar ideas y construir significados personales. La rapidez con que la inteligencia artificial produce respuestas no garantiza que el estudiante comprenda realmente los contenidos ni que desarrolle pensamiento crítico. Desde la mediación pedagógica, el conocimiento significativo se construye mediante experiencias reflexivas que difícilmente pueden reducirse a la obtención inmediata de información (Guevara-Toledo et al., 2024).

En este sentido, la obra recupera la experiencia de elaboración colectiva de sus propios libros para ejemplificar el valor del aprendizaje humano. Los autores describen un proceso caracterizado por reuniones periódicas, lectura compartida, discusión, escritura colaborativa y reflexión constante. Reconocen que herramientas de inteligencia artificial habrían permitido acelerar parte del trabajo; sin embargo, sostienen que el verdadero aprendizaje surgió precisamente del diálogo, del intercambio de ideas y de la construcción colectiva del conocimiento. Para ellos, el valor pedagógico reside tanto en el resultado como en el camino recorrido para alcanzarlo (Guevara-Toledo et al., 2024).

Existe la necesidad de formar docentes capaces de ejercer un criterio crítico frente a la transformación digital. La proliferación de sistemas inteligentes, plataformas educativas y recursos automatizados exige que el profesorado desarrolle competencias que trasciendan el manejo técnico de estas herramientas. La formación docente debe fortalecer la capacidad de analizar sus implicaciones éticas, sociales y pedagógicas, preguntándose constantemente de qué manera contribuyen al aprendizaje y cuáles son sus posibles limitaciones. La mediación pedagógica plantea que toda innovación tecnológica debe evaluarse desde el bienestar de las personas y desde su aporte a la formación integral de los estudiantes (Guevara-Toledo et al., 2024).

Los autores aseguran que ninguna tecnología puede reemplazar dimensiones esenciales de la enseñanza como la empatía, la escucha, el acompañamiento, la sensibilidad o la capacidad del docente para interpretar las necesidades particulares de cada estudiante. La promoción y el acompañamiento del aprendizaje continúan dependiendo de relaciones humanas donde la comunicación, el respeto y el reconocimiento mutuo ocupan un lugar central. Por ello, la inteligencia artificial debe permanecer al servicio de la pedagogía y no convertirse en el eje que determine la práctica educativa (Guevara-Toledo et al., 2024).

En coherencia con esta visión, el texto propone comprender la transformación digital como una oportunidad para fortalecer la labor docente y no para disminuir su importancia. Las tecnologías pueden facilitar el acceso a múltiples fuentes de información, favorecer el trabajo colaborativo, apoyar la producción académica y ampliar las posibilidades de comunicación; sin embargo, corresponde al docente orientar estos recursos hacia la construcción de aprendizajes significativos. La mediación pedagógica continúa siendo el elemento que da sentido a la utilización de cualquier herramienta tecnológica, ya que solo ella permite transformar la información disponible en conocimiento con significado para la vida personal y profesional de los estudiantes (Guevara-Toledo et al., 2024).

Asimismo, los autores destacan que la transformación digital exige renovar permanentemente la formación del profesorado. La actualización tecnológica debe ir acompañada de procesos de investigación, reflexión e innovación pedagógica que permitan comprender los cambios culturales derivados del desarrollo digital. La formación docente deja de centrarse exclusivamente en el dominio disciplinar para incorporar competencias relacionadas con la alfabetización digital, el pensamiento crítico, la ética del uso de la inteligencia artificial y la capacidad de diseñar experiencias educativas que integren tecnologías sin perder la dimensión humana del aprendizaje (Guevara-Toledo et al., 2024).

Metodología

La presente investigación se fundamenta en una metodología de carácter formativo, reflexivo y experiencial, construida a partir del proceso vivido durante la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay. Más que constituir un conjunto de técnicas para la recolección de información, esta metodología representa un itinerario de aprendizaje orientado a la transformación de la práctica docente mediante la reflexión crítica, la construcción de conocimientos y la mediación pedagógica.

Desde esta perspectiva, el proceso de formación se sustentó en los principios de la mediación pedagógica, entendida como una propuesta educativa que sitúa al estudiante como protagonista de su aprendizaje y al docente como mediador que acompaña, orienta y favorece la construcción significativa del conocimiento. En consecuencia, el aprendizaje no se concibió como la simple transmisión de contenidos, sino como una experiencia de diálogo, análisis, creación y transformación permanente.

Durante el desarrollo de la maestría se implementaron tres estrategias metodológicas que articularon el proceso formativo: las prácticas de aprendizaje, la figura de la tutoría y el texto paralelo. Estas estrategias favorecieron la integración entre teoría y práctica, promovieron procesos continuos de autorreflexión y posibilitaron la construcción de una identidad docente sustentada en principios pedagógicos, éticos y humanistas.

Estrategias de mediación pedagógica

Las prácticas de aprendizaje



Las prácticas de aprendizaje constituyen una de las principales estrategias metodológicas propuestas por Prieto-Castillo (2024) para favorecer procesos educativos centrados en la construcción activa del conocimiento. A diferencia de los modelos tradicionales basados en la exposición magistral y la repetición de contenidos, estas

prácticas buscan que el estudiante aprenda mediante la experiencia, el análisis, la interacción, la reflexión y la producción de nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, aprender implica involucrarse activamente con la realidad, establecer relaciones entre la teoría y la práctica, formular preguntas, resolver problemas, crear propuestas y reflexionar críticamente sobre la propia experiencia. Como señala Prieto-Castillo (2024), la práctica de aprendizaje representa una oportunidad para que el conocimiento adquiera significado al vincularse con los contextos reales donde actúan los futuros profesionales.

Durante el desarrollo de la maestría, las prácticas de aprendizaje permitieron analizar situaciones educativas concretas, diseñar propuestas de intervención pedagógica, elaborar proyectos de innovación docente y reflexionar sobre la propia práctica profesional. Cada actividad fue concebida como un espacio de investigación y aprendizaje donde el conocimiento se construyó colectivamente mediante el intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes.

Asimismo, estas prácticas promovieron el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación académica, la creatividad y la toma de decisiones fundamentadas. En este sentido, la práctica dejó de entenderse como una simple aplicación de contenidos para convertirse en un proceso permanente de construcción de conocimiento.

Diversos autores coinciden en que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con sus experiencias previas y encuentra sentido en aquello que aprende (Prieto-Castillo, 2024). En consecuencia, las prácticas de aprendizaje desarrolladas durante la maestría favorecieron una formación basada en la comprensión, la reflexión y la transformación de la práctica docente.

La figura de la tutoría



La tutoría constituyó un eje transversal del proceso formativo desarrollado durante la maestría. Desde la perspectiva de la mediación pedagógica, el tutor no se limita a evaluar productos académicos ni a supervisar el cumplimiento de actividades; su función consiste en acompañar el aprendizaje, orientar la reflexión, ofrecer retroalimentación permanente y favorecer el crecimiento profesional del estudiante.

Prieto-Castillo y Gutiérrez (2007) sostienen que la mediación pedagógica requiere una relación educativa basada en el diálogo, la confianza y el respeto mutuo, donde el docente acompaña el proceso de construcción del conocimiento sin sustituir la autonomía del estudiante. Bajo este enfoque, la tutoría representa un espacio de encuentro pedagógico que fortalece el aprendizaje mediante la comunicación permanente.

Durante la maestría, la tutoría permitió revisar los avances académicos, analizar las dificultades encontradas durante el proceso investigativo, orientar la elaboración de los diferentes trabajos y favorecer procesos continuos de mejora mediante observaciones oportunas y pertinentes. La retroalimentación proporcionada por los tutores trascendió la simple corrección de errores, convirtiéndose en una oportunidad para fortalecer la capacidad de análisis, la argumentación académica y la reflexión sobre la propia práctica docente. De esta manera, la tutoría favoreció procesos de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje, aspectos considerados esenciales dentro de los enfoques contemporáneos de educación superior.

Además, la tutoría promovió una relación pedagógica horizontal, caracterizada por el diálogo permanente y la construcción compartida del conocimiento, favoreciendo ambientes de aprendizaje donde la confianza y el acompañamiento se transformaron en elementos fundamentales del proceso formativo.

El texto paralelo



El texto paralelo constituyó una de las estrategias de mediación pedagógica más representativas del proceso formativo desarrollado durante la maestría. Esta herramienta permitió documentar, analizar y resignificar las experiencias de aprendizaje vividas a lo largo de cada módulo, convirtiéndose en un espacio permanente de reflexión crítica sobre la formación docente.

Prieto-Castillo (2024) define el texto paralelo como una producción académica personal mediante la cual el estudiante dialoga con los contenidos estudiados, establece relaciones con su experiencia profesional y construye nuevos significados a partir de la reflexión. En este sentido, el texto paralelo trasciende el resumen de contenidos para convertirse en un ejercicio de interpretación, análisis y producción de conocimiento.

Durante la maestría, la elaboración sistemática del texto paralelo favoreció la integración entre teoría y práctica, permitiendo reconstruir experiencias pedagógicas, analizar fortalezas y debilidades de la propia práctica docente, identificar aprendizajes significativos y proyectar acciones orientadas al mejoramiento continuo.

El texto paralelo también favoreció procesos metacognitivos al posibilitar que cada estudiante reconociera la evolución de su propio aprendizaje, identificara cambios en sus concepciones pedagógicas y desarrollara una mayor conciencia sobre su identidad docente. Desde esta perspectiva, escribir dejó de ser únicamente una actividad evaluativa para convertirse en un instrumento de aprendizaje y transformación profesional.

Integración metodológica de las estrategias de mediación

Las prácticas de aprendizaje, la tutoría y el texto paralelo no fueron estrategias independientes, sino componentes complementarios de un mismo modelo de formación sustentado en la mediación pedagógica. Mientras las prácticas de aprendizaje promovieron experiencias significativas vinculadas con la realidad profesional, la tutoría ofreció el acompañamiento necesario para orientar dichos procesos, y el texto paralelo permitió sistematizar, analizar y reconstruir críticamente los aprendizajes obtenidos.

La articulación de estas estrategias favoreció una formación centrada en la reflexión sobre la práctica, el aprendizaje autónomo, la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento. En consecuencia, la metodología implementada durante la maestría contribuyó no solamente al desarrollo de competencias pedagógicas, sino también a la consolidación de una identidad docente comprometida con la innovación, la investigación y la mejora continua de la educación superior.

Capítulo 1

La enseñanza en la universidad



Introducción

El aporte principal fue comprender que el conocimiento disciplinar, aunque indispensable, no basta para enseñar: requiere mediación, planificación, comunicación, sensibilidad ética y una evaluación que acompañe. A lo largo de las actividades fui trasladando estos fundamentos al campo de la Cardiología, de modo que la reflexión pedagógica se convirtió progresivamente en decisiones concretas sobre cómo organizar una clase, formular prácticas, promover el razonamiento clínico y relacionarme con los estudiantes.

1.1 En torno a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje

Esta práctica se ubicó al inicio del recorrido del módulo y funcionó como punto de partida para revisar concepciones y experiencias previas. Lo importante fue comprender la mediación pedagógica como promoción y acompañamiento del aprendizaje, superando modelos centrados exclusivamente en la transmisión. La falta de implementación de métodos de enseñanzas, el deficiente aporte académico y el poco interés del docente por innovar los métodos pedagógicos, un hecho que sucedía en la mayoría de las universidades causó un impacto desfavorable en el nivel de aprendizaje como estudiante en esta etapa de mi vida.

Esto se vio reflejado en la carencia de conocimientos y en el bajo rendimiento hacia la primera mitad de la carrera universitaria de medicina. Actualmente esta historia aún se repite en algunas universidades en donde no existe el interés por promover el uso de técnicas de enseñanzas adecuadas como promoción y acompañamiento que permitan mejorar el nivel académico.

Mi experiencia formativa dentro de la educación superior constituye un proceso complejo en el que convergen el aprendizaje disciplinar, la relación docente–estudiante y el contexto institucional. Desde una mirada reflexiva, el recorrido académico descrito permite

comprender cómo los procesos educativos inicialmente estuvieron marcados por metodologías tradicionales, caracterizadas por grupos numerosos, escasa interacción pedagógica y una limitada mediación docente. Este escenario generó vacíos en el aprendizaje, lo que evidencia la importancia del acompañamiento académico como elemento esencial para construir conocimientos significativos y evitar la repetición mecánica de contenidos.

Con el paso del tiempo, la experiencia universitaria mostró una transición progresiva hacia prácticas más colaborativas, donde el trabajo entre compañeros permitió suplir ciertas limitaciones institucionales. La consolidación de grupos de estudio y el diálogo académico favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico y el intercambio de saberes, demostrando que el aprendizaje no ocurre únicamente en la relación vertical docente–alumno, sino también en procesos horizontales de interaprendizaje que fortalecen la comprensión y la construcción colectiva del conocimiento.

Comprendí que enseñar no consiste únicamente en explicar bien un contenido, sino en acompañar trayectorias de aprendizaje y generar condiciones para que el estudiante construya autonomía. La comparación entre aquellas experiencias y las alternativas estudiadas hizo visible que la transformación docente comienza cuando el profesor es capaz de cuestionar sus propias certezas y reconocer el efecto que sus decisiones tienen en la experiencia del estudiante.

En mi futura práctica docente aplicaré este aprendizaje en la planificación de la asignatura de Cardiología, procurando que cada actividad tenga un propósito explícito, se relacione con situaciones clínicas auténticas y permita al estudiante participar, argumentar y tomar decisiones. Esto implica utilizar casos clínicos, preguntas problematizadoras, simulación, trabajo colaborativo y retroalimentación formativa, cuidando que el rigor científico se acompañe de una relación pedagógica respetuosa y de oportunidades reales para que cada estudiante construya autonomía.

1.2 Mediar con toda la cultura

Esta práctica permitió ampliar la reflexión desde un nuevo problema pedagógico, manteniendo como eje la construcción progresiva de una docencia universitaria mediadora y reflexiva. Reconocer la cultura, las analogías y los saberes del entorno como recursos para mediar contenidos complejos y dotarlos de sentido.

La educación constituye un proceso cultural esencial que busca el desarrollo integral del ser humano, promoviendo no solo la adquisición de conocimientos, sino también la transformación personal y social. Desde esta perspectiva, el aprendizaje debe entenderse como una experiencia significativa que motive al estudiante y lo impulse a superar sus limitaciones mediante la participación activa en su contexto educativo. La escuela, por tanto,

debe convertirse en un espacio donde la mediación pedagógica favorezca la construcción de conocimientos con sentido humano y social, fortaleciendo las capacidades individuales dentro de una cultura compartida (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2019).

En este marco, la teoría sociocultural de Vigotsky (1978) resalta la importancia de la interacción social en el aprendizaje, especialmente a través del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, que explica cómo el apoyo de personas con mayor experiencia permite al estudiante alcanzar niveles superiores de comprensión.

La analogía utilizada para explicar la fisiología cardíaca mediante la comparación con una nave espacial refleja el valor pedagógico de las metáforas como recurso didáctico. Este tipo de estrategias favorece la comprensión de conceptos complejos al conectar el conocimiento científico con imágenes cercanas y comprensibles para el estudiante, convirtiéndose en una herramienta valiosa para mediar entre la teoría y la experiencia cotidiana.

Aprendí que la mediación puede partir de referentes culturales cercanos. La analogía de la fisiología cardíaca con una nave espacial mostró que un concepto complejo puede volverse comprensible sin perder rigor científico.

1.3 Volver la mirada al currículum

El currículum representa uno de los pilares fundamentales de la educación, ya que orienta y organiza las acciones pedagógicas que se desarrollan en los espacios educativos. Desde una perspectiva pedagógica, se lo entiende como un proyecto que define las intenciones educativas y proporciona directrices concretas para el desarrollo de la práctica docente. En este sentido, el currículum no solo establece los contenidos que deben enseñarse, sino también los tiempos, estrategias metodológicas y procesos de evaluación necesarios para alcanzar aprendizajes significativos. Por ello, la coherencia entre los elementos curriculares resulta esencial para garantizar una educación articulada y pertinente dentro del proceso formativo (Prieto-Castillo, 2024).

La reflexión sobre el currículo universitario expone una problemática frecuente en la educación superior que son: el desconocimiento de las normativas educativas y la falta de planificación pedagógica coherente. El análisis grupal permite reconocer que la ausencia de modelos curriculares sólidos impacta negativamente en la calidad del aprendizaje, ya que limita la planificación docente y reduce la posibilidad de alcanzar resultados formativos significativos. En este sentido, la planificación curricular en sus niveles macro, meso y micro se presenta como una herramienta indispensable para garantizar una educación contextualizada, organizada y orientada a las necesidades reales del estudiante.

Reconocí que la planificación docente adquiere sentido cuando existe coherencia entre currículo, resultados de aprendizaje, estrategias y evaluación, y cuando esa planificación responde al contexto real del estudiante.

1.4 En torno a nuestras casas de estudio

La educación superior contemporánea exige una mirada crítica que permita repensar el papel de la universidad frente a los cambios sociales y culturales del presente. Hablar de educación alternativa implica reconocer la necesidad de transformar prácticas tradicionales y abrirse a nuevos enfoques pedagógicos orientados al futuro. Desde esta perspectiva, la universidad debe preguntarse por el sentido de la educación y por su responsabilidad dentro del contexto en el que actúa, entendiendo que su misión formativa está estrechamente ligada a las realidades históricas, sociales y culturales que la rodean (Prieto-Castillo, 2025).

La universidad, en su dimensión interna, se configura a partir de la interacción entre docentes, estudiantes y personal administrativo, quienes desarrollan sus funciones dentro de una estructura institucional específica. Asimismo, la reflexión sobre el quehacer universitario evidencia una tensión entre la formación integral y la lógica institucional centrada en la obtención de títulos. Se destaca la necesidad de fortalecer la investigación, la vinculación con la sociedad y las prácticas profesionales como pilares fundamentales para garantizar una formación con sentido social y científico. La universidad, desde esta perspectiva, debe trascender la transmisión de contenidos y convertirse en un espacio donde se fomente la transformación social y el compromiso ético del futuro profesional.

1.5 En torno a los educar para

Las propuestas pedagógicas contemporáneas invitan a repensar el sentido de la educación más allá de la transmisión mecánica de contenidos. En este marco, los “educar para” planteados por Prieto-Castillo (2025) se presentan como alternativas que buscan formar sujetos críticos, creativos y comprometidos con su contexto. La educación deja de concebirse como un proceso vertical para convertirse en una relación humana donde el aprendizaje se construye desde la experiencia, el diálogo y la participación activa, permitiendo que docentes y estudiantes compartan la responsabilidad de construir conocimiento significativo.

Uno de los ejes más relevantes es educar para la incertidumbre. La importancia de educar para la convivencia como una estrategia fundamental dentro de las instituciones educativas, destaca que el aprendizaje no debe entenderse únicamente desde una perspectiva individual, sino como un proceso colectivo basado en el interaprendizaje. Desde esta perspectiva, se plantea que el trabajo colaborativo permite a los estudiantes compartir conocimientos, fortalecer habilidades sociales y generar experiencias que contribuyen al crecimiento personal y grupal, consolidando así una formación más integral. Existe una

relación estrecha entre la bioética y la educación para convivir, ya que ambas promueven valores éticos, cívicos y morales esenciales para el desarrollo social.

En este sentido, se enfatiza que la educación debe fomentar principios como la responsabilidad, el respeto y la solidaridad, con el objetivo de formar individuos capaces de tomar decisiones conscientes y actuar en armonía con su entorno. Además, se reconoce que en el contexto universitario actual existe una tendencia hacia el individualismo, lo cual representa un reto para la construcción de comunidades educativas más inclusivas y cooperativas.

El aprendizaje central fue reconocer la convivencia, la dignidad, el respeto y la responsabilidad como dimensiones inseparables de la formación profesional y del acto educativo. Este aprendizaje también me llevó a revisar críticamente prácticas tradicionales que durante mi formación fueron asumidas como normales.

1.6 La vivencia de las instancias de aprendizaje

El aprendizaje constituye una preocupación histórica dentro del pensamiento educativo occidental, siendo abordado desde la antigüedad como un proceso complejo que no siempre depende exclusivamente de la enseñanza directa. Desde el diálogo filosófico hasta la educación universitaria contemporánea, persiste la reflexión sobre cómo se aprende y cuáles son las condiciones necesarias para favorecer ese proceso. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se limita a la transmisión de información, sino que implica descubrir, anticipar y construir conocimientos a partir de experiencias individuales y colectivas (Prieto-Castillo, 2025).

Las instancias de aprendizaje permiten comprender cómo las experiencias educativas se configuran a partir del modelo pedagógico dominante dentro de las instituciones. Desde esta perspectiva, la organización académica respondía a estructuras rígidas y jerárquicas que privilegiaban el dominio de un área específica sin promover competencias transversales. La educación se desarrollaba dentro de esquemas centralizados, con poca apertura a la interacción y al intercambio de experiencias.

La autoridad del profesor se imponía dentro del aula, mientras la voz del alumnado quedaba relegada, generando vacíos en la comprensión y en la motivación por aprender. Además, aunque existían recursos didácticos y medios audiovisuales, estos no eran aprovechados con fines pedagógicos claros, lo que reducía su impacto en el aprendizaje y reforzaba dinámicas tradicionales poco participativas.

Revisar mis propias experiencias como estudiante me permitió identificar el efecto de estructuras rígidas, relaciones verticales y escaso trabajo colaborativo, y comprender por qué debo construir ambientes más participativos.

1.7 Un ejercicio de interaprendizaje

La mediación pedagógica se entiende como un proceso comunicativo que busca favorecer el aprendizaje significativo mediante estrategias que conecten al estudiante con el conocimiento de forma activa y contextualizada. Desde esta perspectiva, la educación no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que requiere una organización cuidadosa de los momentos didácticos, utilizando recursos lingüísticos que fortalezcan la comunicabilidad y eviten fenómenos como la deserción o el fracaso académico.

Así, el rol del docente se amplía hacia una práctica reflexiva donde el lenguaje se convierte en puente entre el saber y la experiencia del estudiante. En este contexto, enseñar implica dominar el contenido para poder comunicarlo con claridad y seguridad (Prieto-Castillo, 2025).

La planificación y ejecución de una clase de Cardiología cuyo tema fue el infarto agudo de miocardio, se enfatizó en la aplicación de estrategias didácticas orientadas al interaprendizaje, entendido como un proceso bidireccional en el que tanto docente como estudiantes construyen conocimiento a partir del intercambio de saberes y experiencias. La clase, planificada para una duración de 60 minutos, inició con una estrategia de entrada basada en preguntas exploratorias.

Esta decisión metodológica permitió identificar el nivel de conocimientos previos de los participantes y, al mismo tiempo, generar interés por el tema. El diálogo inicial no solo funcionó como diagnóstico académico, sino también como un espacio para que los estudiantes compartieran experiencias personales o cercanas relacionadas con la patología, creando así un ambiente participativo desde el comienzo. El enfoque estuvo en presentar conceptos claros y emplear un lenguaje acorde al nivel de formación del grupo, evitando tecnicismos innecesarios que pudieran dificultar la comprensión.

1.8 La inclusión en la Universidad

La educación inclusiva constituye un paradigma que trasciende las simples adaptaciones curriculares o metodológicas, pues implica repensar profundamente la forma en que comprendemos al otro dentro de los procesos educativos. Desde una postura epistemológica, la inclusión no surge como una respuesta asistencialista hacia quienes presentan diferencias, sino como un reconocimiento ético de la alteridad, entendida como la capacidad de aceptar la existencia del otro como sujeto legítimo y diverso.

En este sentido, la educación se convierte en un espacio donde las diferencias dejan de ser consideradas carencias y pasan a concebirse como elementos constitutivos de la experiencia humana y social. Bajo esta mirada, hablar de inclusión significa cuestionar aquellas prácticas que históricamente han reducido a los estudiantes a categorías limitantes como “deficientes” o “especiales” (Universidad del Azuay, 2025).

De igual forma, el análisis sobre la inclusión educativa pone en evidencia las dificultades que enfrentan estudiantes con condiciones físicas, psicológicas o socioeconómicas diversas. Estas experiencias resaltan la necesidad de implementar estrategias inclusivas que contemplen adaptaciones pedagógicas, apoyo emocional y accesibilidad institucional, reafirmando que la educación debe orientarse hacia la equidad y el reconocimiento de la diversidad como una riqueza formativa y no como una limitación.

Aprendí que tratar a todos de manera idéntica no garantiza justicia educativa; la equidad exige reconocer diferencias y transformar las barreras pedagógicas e institucionales.

1.9 Práctica de prácticas

Analizar las prácticas educativas permite comprender que la enseñanza no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica un compromiso activo por parte de docentes e instituciones en relación con el “hacer” que se exige a los estudiantes. Las prácticas como la escritura o la toma de apuntes no deben entenderse únicamente como tareas mecánicas, sino como experiencias que posibilitan la construcción del conocimiento dentro de un contexto significativo.

En este sentido, las acciones pedagógicas adquieren valor cuando promueven la comprensión antes que la simple memorización, favoreciendo procesos que vinculen al estudiante con su propia experiencia formativa. A su vez, el aprendizaje se sostiene sobre distintos tipos de saberes que integran dimensiones conceptuales, prácticas y actitudinales (Prieto-Castillo, 2025).

El diseño pedagógico de prácticas de aprendizaje para la asignatura de Cardiología dentro de la carrera de Medicina, orientado al nivel de pregrado, tuvo como finalidad fortalecer la formación integral del estudiante mediante estrategias didácticas que integran teoría, práctica clínica y reflexión social. El objetivo general del diseño se centra en desarrollar competencias clínicas integrales en los estudiantes, promoviendo la aplicación del método clínico y la capacidad de juicio crítico para la resolución de problemas cardiovasculares.

Dentro de las prácticas de significación, se propone establecer conexiones entre los contenidos teóricos y la experiencia personal y social del estudiante, permitiendo comprender la anatomía, fisiología y patologías cardíacas desde una perspectiva contextualizada. Las estrategias metodológicas incluyen exposiciones, actividades interactivas y dinámicas grupales que facilitan la construcción significativa del aprendizaje. Las prácticas de prospección y observación se orientan al desarrollo del razonamiento clínico y la capacidad de anticipación ante escenarios complejos.

Comprendí que una práctica bien diseñada integra conocimiento científico, razonamiento clínico, comunicación, ética y contexto social, y que cada actividad debe responder a un propósito formativo explícito.

1.10 En torno a la evaluación

La evaluación educativa ha sido tradicionalmente comprendida como un mecanismo centrado en la comprobación de resultados; sin embargo, la perspectiva contemporánea propone resignificarla como un proceso pedagógico que enriquece el aprendizaje. Desde este enfoque, evaluar no se limita a medir conocimientos adquiridos, sino que busca comprender los procesos que llevan al estudiante a construir saberes, integrando la evaluación del producto y del proceso para evitar miradas reduccionistas sobre el aprendizaje (Prieto-Castillo, 2025).

En relación con ello, la evaluación se encuentra íntimamente ligada al proyecto educativo que la sustenta. Cuando la enseñanza se centra únicamente en la transmisión de información o en el cumplimiento estricto de objetivos conductuales, la evaluación adopta un carácter fiscalizador que limita la creatividad y la construcción de sentido.

El diseño pedagógico de evaluación para las prácticas de aprendizaje en la asignatura de Cardiología, está estructurado desde una perspectiva formativa integral que articula conocimientos científicos, habilidades clínicas y formación ética del estudiante. El objetivo de esta práctica se orienta hacia la capacitación del estudiante para desarrollar un abordaje integral del paciente cardiovascular, que incluya prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación. En cuanto a la evaluación del aprendizaje, se proponen estrategias variadas que combinan métodos cualitativos y cuantitativos.

Se incluyen rúbricas, listas de cotejo, análisis de casos clínicos, simulaciones y proyectos comunitarios, permitiendo valorar de manera equilibrada los conocimientos conceptuales, las habilidades procedimentales y las actitudes profesionales. La evaluación formativa adquiere un rol fundamental al favorecer la retroalimentación continua y el desarrollo progresivo del estudiante dentro del proceso educativo.

Dejé de entender la evaluación como control para concebirla como acompañamiento, retroalimentación y oportunidad de mejora de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

1.11 La fundamental tarea de validar

La validación constituye una práctica fundamental dentro del ámbito educativo, ya que permite anticipar la eficacia de materiales, recursos o estrategias antes de su aplicación generalizada. Lejos de ser una acción improvisada, representa un proceso planificado que

incorpora la mirada de los destinatarios, reconociendo que los mensajes educativos adquieren significado según contextos sociales y culturales específicos.

Desde esta perspectiva, validar implica comprender que los procesos pedagógicos no son universales ni neutros, sino experiencias construidas colectivamente desde la interacción entre sujetos y saberes. Los orígenes de la validación se sitúan en ámbitos como la publicidad y la propaganda política, donde se buscaba analizar el impacto de los mensajes en términos de claridad, atractivo y simbolismo (Prieto-Castillo, 2025).

El proceso de validación de las prácticas de aprendizaje permite comprender la evaluación como un espacio de diálogo y mejora continua, más que como un simple juicio académico. La retroalimentación recibida evidencia la importancia de la claridad narrativa, la contextualización y el lenguaje accesible en la construcción de experiencias educativas significativas, reafirmando que enseñar implica revisar, ajustar y reconstruir constantemente las prácticas pedagógicas.

Comprendí que toda propuesta docente es perfectible y que la retroalimentación de otros permite revisar consignas, lenguaje, contextualización y coherencia antes de llevar una práctica al aula.

En conclusión, este capítulo integra especialmente la mediación pedagógica, el currículo, la dimensión ética, la inclusión, las prácticas de aprendizaje, la evaluación y la validación, creando una reflexión personal vinculada con mi futura práctica como docente en Cardiología, tal como se desarrolla progresivamente a lo largo de este recorrido. A su vez, se plantea explícitamente el empleo de casos clínicos, preguntas problematizadoras, simulación, trabajo colaborativo y retroalimentación formativa. También recoge el cambio de perspectiva sobre la evaluación, que pasa de ser entendida como control a concebirse como acompañamiento y oportunidad de mejora.

Capítulo 2

Aprendizaje en la Universidad



Introducción

Su aporte a mi formación docente fue especialmente significativo porque me obligó a desplazar la mirada desde lo que el profesor desea enseñar hacia la manera en que los estudiantes viven, interpretan y construyen el aprendizaje. Esta perspectiva fortaleció una concepción de la docencia basada en la escucha, el respeto, la comunicación y la responsabilidad ética, sin renunciar al rigor científico propio de la formación médica.

2.1 En torno a la labor educativa con la juventud

¿Cómo percibimos a las y los jóvenes?

Cabe recalcar que no es posible educar adecuadamente a quienes no se conocen. Por ello, se destaca la importancia de reconocer factores como el contexto socioeconómico, la cultura, la religión, las capacidades cognitivas y las posibles dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Esta visión promueve una educación inclusiva y equitativa, capaz de responder a las realidades diversas presentes en las instituciones educativas.

A partir de una reflexión crítica y contextualizada, se evidencia la preocupación por el limitado interés que gran parte de la juventud manifiesta hacia temas políticos y ciudadanos, situación que genera desconocimiento sobre derechos, deberes y problemáticas sociales que afectan directamente la vida colectiva. Asimismo, se destaca que tanto la familia como las instituciones educativas poseen una responsabilidad importante en la formación política y social de las nuevas generaciones. En relación con los valores, actualmente existe un debilitamiento de principios fundamentales como el respeto, la empatía, la honestidad, la solidaridad y la humildad.

Esta realidad repercute negativamente en las relaciones interpersonales, familiares, laborales y afectivas, generando conflictos, intolerancia y dificultades para la convivencia armónica. Desde esta perspectiva, se reconoce la necesidad de fortalecer la educación en valores desde el hogar y los espacios educativos, promoviendo relaciones basadas en la dignidad y el respeto mutuo. Aprendí que no es posible acompañar el aprendizaje de jóvenes a quienes se observa únicamente desde prejuicios generacionales. Conocer su contexto, sus dificultades y sus formas de relacionarse con la información es una condición pedagógica.

2.2 Violencia educativa

Samper (2002) mediante la expresión “profesores sanguinarios”, realiza una crítica simbólica a aquellos docentes que utilizan la autoridad como mecanismo de control y sometimiento. Esta figura representa prácticas pedagógicas autoritarias caracterizadas por el abuso de poder, la humillación, el miedo y el uso de las calificaciones como instrumento de coerción. De manera complementaria, Moreno (2004) plantea el humor como una herramienta pedagógica capaz de humanizar el proceso educativo. El humor en la universidad no implica trivializar el conocimiento, sino generar ambientes de confianza y cercanía que faciliten el aprendizaje.

La carta epistolar dirigida a Ramiro Laso Bayas constituye una reflexión académica sobre los planteamientos desarrollados en su obra *Universidad, Humanismo y Educación*. Desde la perspectiva de un estudiante de docencia universitaria, el autor expresa una valoración crítica y reflexiva de las ideas expuestas en el texto, destacando la necesidad de recuperar el sentido humanista de la educación superior. Uno de los aspectos centrales de la carta es la preocupación por la progresiva pérdida de la dimensión humana dentro de la universidad contemporánea.

Se afirma que la creciente orientación hacia la rentabilidad, la eficiencia y las exigencias del mercado ha desplazado la finalidad esencial de la educación: la formación integral de las personas. En este sentido, se enfatiza que la universidad debe contribuir no solo al desarrollo de competencias profesionales, sino también a la construcción de ciudadanos éticos y socialmente responsables. Además, reconocí que la violencia educativa no siempre adopta formas explícitas; también aparece en la humillación, la descalificación, la imposición, la indiferencia y la comunicación autoritaria.

2.3 Inteligencia Artificial aplicada a la Docencia Universitaria y la Investigación Educativa

Debo reconocer que se evidencia un proceso de transformación personal y académica frente al uso de la inteligencia artificial en el ámbito de la docencia universitaria. Inicialmente reconozco que tenía un conocimiento limitado sobre las herramientas de IA,

pero posteriormente, a través de la formación recibida, logré comprender su potencial pedagógico y profesional.

También, mantengo una postura equilibrada al reconocer tanto las ventajas como los desafíos éticos asociados al uso de estas herramientas, las cuales me han demostrado que la incorporación de la IA en la educación no debe entenderse únicamente como una innovación técnica, sino también como un proceso que requiere reflexión pedagógica y responsabilidad ética. En relación con las herramientas analizadas, las funciones de plataformas como NotebookLM, Gemini y Claude, están vinculadas directamente con las necesidades reales de la práctica docente, demostrando su utilidad dentro del trabajo universitario, particularmente en el área de la salud.

La reflexión sobre el taller de inteligencia artificial, evidencia una postura pedagógica innovadora frente a la incorporación de herramientas de inteligencia artificial en la educación médica, particularmente en el área de Cardiología. Desde una perspectiva didáctica, no concibo la inteligencia artificial únicamente como un recurso tecnológico, sino como un medio para fortalecer el aprendizaje significativo, el razonamiento clínico y la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes.

En primer lugar, resulta relevante la manera en que se plantea el uso de herramientas como NotebookLM y Gemini dentro de escenarios educativos reales. El empleo de guías clínicas, casos simulados, imágenes diagnósticas y cuestionarios interactivos demuestra una orientación metodológica centrada en el aprendizaje aplicado y contextualizado. Esto es especialmente importante en carreras de ciencias de la salud, donde la comprensión teórica debe complementarse con el análisis clínico y la toma de decisiones fundamentadas.

El trabajo con herramientas de IA modificó mi percepción inicial: comprendí que pueden apoyar la planificación, la elaboración de casos, rúbricas y recursos, pero requieren verificación de fuentes, criterio profesional y responsabilidad ética.

En mi futura docencia procuraré traducir este aprendizaje en relaciones pedagógicas más horizontales: escuchar antes de juzgar, evitar etiquetas, explicar con claridad, diversificar los lenguajes y utilizar la tecnología con intención pedagógica. En Cardiología, esto supone combinar el razonamiento clínico con casos, narrativas, recursos audiovisuales y herramientas digitales, sin sustituir la discusión científica ni el contacto humano que requiere la formación médica.

2.4 Escuchemos a las y los jóvenes

Prieto-Castillo (2024) propone comprender a los estudiantes como sujetos concretos, atravesados por historias, culturas, experiencias y formas particulares de

construir conocimiento. Por lo tanto, el aprendizaje no puede entenderse únicamente como transmisión de contenidos, sino como un proceso profundamente humano y relacional. Además, sostiene que muchas prácticas pedagógicas continúan fundamentándose en modelos verticales de enseñanza, donde el docente ocupa el lugar absoluto de autoridad y el estudiante permanece como receptor pasivo del conocimiento. Frente a ello, se plantea la necesidad de una pedagogía centrada en el reconocimiento del otro, en la escucha y en la construcción compartida del saber.

Esta práctica permitió analizar diversas percepciones juveniles relacionadas con temas de gran relevancia social y educativa, entre ellos la política, los valores, el uso de la información y la inteligencia artificial, las expectativas frente a la educación superior y los efectos de la violencia en la sociedad. A partir de las respuestas obtenidas, fue posible contrastar las apreciaciones iniciales con las experiencias y opiniones expresadas por los propios jóvenes, generando un espacio de reflexión crítica sobre los desafíos que enfrenta esta población en la actualidad.

Este ejercicio evidenció la importancia de comprender las realidades juveniles desde una perspectiva más cercana y menos basada en estereotipos, reconociendo sus fortalezas, preocupaciones y aspiraciones. Durante el desarrollo de la práctica se exploró, en primer lugar, el nivel de conocimiento que poseen los jóvenes acerca de la política y su influencia en la vida cotidiana. Inicialmente se planteó la idea de que existe un amplio desconocimiento y desinterés hacia estos temas; sin embargo, las respuestas recopiladas mostraron una realidad más compleja. Escuchar a jóvenes permitió contrastar mis propias interpretaciones con sus voces y comprender que la docencia necesita diálogo antes que generalizaciones.

2.5 Búsqueda de solución a la violencia cotidiana

Prieto-Castillo (2024) analiza críticamente diversas prácticas pedagógicas presentes en la educación superior que reproducen relaciones de poder, exclusión y violencia simbólica dentro del aula universitaria. A partir de los planteamientos del autor, se reflexiona sobre la manera en que ciertos discursos y acciones docentes afectan la construcción de una educación verdaderamente humanizante y democrática. En primer lugar, el autor desarrolla el concepto de discurso identitario como una forma de interpretar a los otros desde posiciones de superioridad. Según el autor, este tipo de discurso reduce la complejidad humana a etiquetas simplificadoras que terminan desvalorizando a determinados grupos sociales.

Esta práctica permitió comprender que la violencia universitaria no se limita a agresiones físicas visibles, sino que adopta formas más complejas y, en muchos casos, normalizadas dentro de la cultura institucional. Entre las expresiones más frecuentes se

encuentran la violencia de género, el acoso sexual, la violencia psicológica, la discriminación, la violencia simbólica, el ciberacoso y el abuso de poder institucional.

Uno de los aspectos más preocupantes es la violencia de género, que se manifiesta mediante conductas como insinuaciones inapropiadas, comentarios de carácter sexual, chantajes o situaciones de acoso que afectan especialmente a mujeres y personas pertenecientes a grupos históricamente vulnerados. Estas situaciones suelen agravarse cuando existen relaciones jerárquicas entre docentes y estudiantes, generando temor a represalias académicas.

Asimismo, la violencia psicológica aparece a través de humillaciones, burlas, amenazas o actos de ridiculización que deterioran la autoestima y la salud emocional de quienes las padecen. Comprendí que prevenir la violencia exige revisar el propio lenguaje, evitar etiquetas y construir una cultura institucional sustentada en respeto, empatía, escucha y corresponsabilidad.

2.6 La forma educa

En primer lugar, Prieto-Castillo (2024) plantea una reflexión profunda acerca de la “forma” en la educación, cuestionando la visión tradicional que privilegia exclusivamente el contenido académico. El autor sostiene que la forma constituye la expresión del contenido y, por tanto, representa un elemento esencial dentro de la mediación pedagógica. En este sentido, aprender no depende solamente de qué se enseña, sino también de cómo se presenta el conocimiento. La organización estética, discursiva y comunicativa de los contenidos influye directamente en la comprensión y apropiación del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Esta práctica constituye una reflexión profunda sobre el proceso de construcción del discurso pedagógico a partir de las experiencias formativas y profesionales vividas personalmente. A lo largo de mi trayectoria universitaria en el ámbito de la medicina, predominó una formación caracterizada por modelos de enseñanza tradicionales, marcados por la rigidez, el autoritarismo y una relación vertical entre docentes y estudiantes.

En este contexto, el aprendizaje estuvo frecuentemente asociado al temor, la exigencia extrema y la limitada posibilidad de establecer espacios de diálogo y reflexión crítica. Debo reconocer que, estas experiencias, lejos de convertirse únicamente en recuerdos negativos, fueron resignificadas con el paso del tiempo y transformadas en referentes para la construcción de una visión pedagógica distinta.

El ejercicio profesional en el área de la medicina crítica, me permitió comprender la importancia de aspectos que habían estado ausentes durante mi formación inicial, tales como la empatía, la escucha activa, el acompañamiento y la sensibilidad humana. El

análisis del discurso pedagógico me permitió reconocer que contenido y forma son inseparables. La claridad, el tono, la escucha y la organización del mensaje influyen directamente en la posibilidad de aprender.

2.7 Acercarnos al discurso del espectáculo

A continuación, se plantea una reflexión crítica sobre la relación entre educación, comunicación y cultura mediática en la sociedad contemporánea. Prieto-Castillo (2024) sostiene que las nuevas generaciones han desarrollado formas de percepción y aprendizaje profundamente influenciadas por la presencia constante de imágenes, tecnologías digitales, redes sociales y medios audiovisuales.

En consecuencia, los modelos tradicionales de enseñanza, centrados principalmente en la exposición verbal y la transmisión lineal de contenidos, resultan cada vez menos eficaces para generar interés y participación estudiantil. Desde esta perspectiva, el autor propone que la universidad reconozca los lenguajes comunicacionales contemporáneos y establezca un diálogo crítico con ellos.

La presente práctica académica tuvo como propósito analizar críticamente un video de TikTok relacionado con la prevención del infarto agudo de miocardio, utilizando una guía de validación fundamentada en criterios pedagógicos, comunicacionales y éticos. Este ejercicio me permitió reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de las redes sociales como escenarios emergentes para la educación y la divulgación científica.

La práctica se desarrolló a partir de la observación y evaluación de un video titulado “Método fácil para predecir y evitar un ataque al corazón”. La elección de este contenido respondió a la relevancia social y sanitaria de las enfermedades cardiovasculares, consideradas entre las principales causas de mortalidad a nivel mundial.

Desde esta perspectiva, resultó pertinente analizar cómo un tema médico complejo es presentado en una plataforma caracterizada por la inmediatez y la brevedad. Aprendí que TikTok y otros lenguajes audiovisuales no deben incorporarse por moda, sino por su potencial para traducir contenidos, captar atención y abrir rutas de aprendizaje crítico.

2.8 Una experiencia pedagógica con sentido

Prieto-Castillo (2024) sostiene que la educación debe entenderse como un proceso orientado al desarrollo integral del ser humano y no únicamente como un mecanismo para transmitir conocimientos. Desde esta concepción, enseñar implica acompañar procesos de crecimiento personal, intelectual y social que permitan a los estudiantes construir significados propios a partir de sus experiencias y contextos. Además, el autor cuestiona los modelos tradicionales de enseñanza basados en la autoridad absoluta del docente y en la pasividad del estudiante.

En su lugar, propone una mediación pedagógica sustentada en el diálogo, la cooperación y el respeto mutuo. El desarrollo de esta práctica permitió reflexionar sobre la construcción de la identidad docente a partir de la experiencia profesional y pedagógica del Dr. Luis Alberto Gómez Macías, médico especialista en cardiología y electrofisiología, cuya trayectoria se ha caracterizado por una profunda vocación de servicio, compromiso con la enseñanza y calidad humana.

A través de una entrevista centrada en su historia personal, concepción de la docencia y experiencias formativas, fue posible comprender cómo se configura el perfil de un educador que ha trascendido la simple transmisión de conocimientos para convertirse en un referente dentro de la educación médica. Uno de los aspectos más significativos identificados durante la práctica fue el origen temprano de su vocación docente. La entrevista a un docente médico con experiencia mostró que una enseñanza con sentido combina rigor científico, casos clínicos, cercanía, valores humanos, actualización permanente y confianza en la autonomía del estudiante.

En conclusión, las prácticas desarrolladas en este capítulo han contribuido a transformar mi concepción de la docencia universitaria. Comprendo ahora con mayor claridad que enseñar medicina no consiste únicamente en formar profesionales capaces de reconocer patologías, interpretar estudios o tomar decisiones clínicas; implica también acompañar la formación de personas capaces de actuar con criterio, sensibilidad, responsabilidad y respeto por la dignidad humana. Por ello, este aprendizaje representa un desafío para mi futura práctica docente en el campo de la salud: mantener el rigor científico que exige la medicina y, al mismo tiempo, construir espacios educativos donde sea posible preguntar, equivocarse, dialogar, reflexionar y aprender sin temor.

Capítulo 3

La Investigación en la Universidad



Introducción

En mi proceso formativo, comprendí que enseñar e investigar no son funciones separadas. El aula universitaria puede convertirse en un espacio de indagación sistemática en el que los problemas cotidianos se analizan con rigor para generar mejoras fundamentadas. La práctica sobre inclusión de estudiantes con discapacidad hizo visible esta articulación, pues permitió transformar una preocupación educativa en un problema investigable, con sustento teórico, objetivos, enfoque metodológico y resultados esperados.

3.1 Fundamentos de la investigación educativa

La investigación educativa tiene sus antecedentes en la denominada pedagogía experimental desarrollada a finales del siglo XIX. Durante este período predominó la influencia del positivismo, corriente que buscaba explicar los fenómenos educativos mediante procedimientos de observación, medición y verificación semejantes a los utilizados por las ciencias naturales.

La educación comenzó a ser estudiada desde una perspectiva científica, orientada a identificar regularidades y establecer principios generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el desarrollo posterior de las ciencias sociales evidenció que los fenómenos educativos poseen características que no pueden comprenderse únicamente a través de datos cuantificables (Guevara-Toledo y Celleri-Gomezcoello, 2026).

La actividad se desarrolló mediante lectura, análisis y reflexión sobre la propia experiencia educativa, vinculando los conceptos estudiados con situaciones de la docencia universitaria y, cuando correspondía, con escenarios de enseñanza de la Cardiología. El

ejercicio permitió pasar de una comprensión teórica a una lectura situada de la práctica, identificando decisiones docentes, dificultades y posibilidades de mejora.

Comprendí que investigar en educación no significa aplicar mecánicamente un método, sino formular preguntas pertinentes sobre problemas reales, interpretar su complejidad y producir conocimiento orientado a la transformación. Este aprendizaje también me llevó a revisar críticamente prácticas tradicionales que durante mi formación fueron asumidas como normales.

En mi futura práctica docente incorporaré una actitud investigativa permanente. Observaré las dificultades del aula, formularé preguntas sobre ellas, recogeré evidencias y evaluaré de manera sistemática los cambios introducidos. En la enseñanza de la Cardiología, esta perspectiva permitirá analizar el efecto de estrategias como la simulación, el aprendizaje basado en casos, la retroalimentación y el Diseño Universal para el Aprendizaje, con el propósito de tomar decisiones sustentadas y mejorar continuamente.

3.2 Construcción del objeto y diseño de una investigación sobre inclusión

Torres-Carrillo y Jiménez-Becerra (2004) aportan una reflexión fundamental sobre la construcción del objeto de investigación. Los autores cuestionan la idea de que los problemas científicos existen de manera objetiva y esperan ser descubiertos por el investigador. Por el contrario, sostienen que los objetos de investigación son construcciones conceptuales elaboradas a partir de referentes teóricos, experiencias previas, intereses académicos y contextos sociales específicos. Esta perspectiva resulta especialmente valiosa para la formación de investigadores en educación porque reconoce el papel activo del sujeto que investiga.

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior: desafíos para la construcción de prácticas docentes inclusivas en la universidad La presente práctica de aprendizaje permitió profundizar en una de las problemáticas más relevantes de la educación superior contemporánea: la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y el papel que desempeñan las prácticas docentes en la construcción de entornos universitarios más equitativos.

Se evidenció que la inclusión no puede entenderse únicamente como el acceso de los estudiantes a las instituciones de educación superior, sino como la garantía efectiva de su participación, permanencia y éxito académico mediante procesos pedagógicos que reconozcan y valoren la diversidad.

Esta comprensión constituye uno de los principales aprendizajes obtenidos durante el desarrollo de la práctica. El estudio parte del reconocimiento de que la educación superior ha experimentado importantes transformaciones impulsadas por organismos internacionales

y por marcos normativos nacionales que promueven el derecho a una educación inclusiva. En el contexto ecuatoriano, la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Superior y la Ley Orgánica de Discapacidades establecen la obligación de garantizar condiciones de equidad para todos los estudiantes.

El estudio de la inclusión me permitió desplazar la mirada desde el déficit individual hacia las barreras del contexto. También comprendí el valor del enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje para analizar y mejorar prácticas inclusivas.

3.3 Investigación educativa para transformar la docencia universitaria

La investigación educativa constituye uno de los pilares fundamentales para la mejora continua de la educación superior. El texto plantea que la calidad de la docencia universitaria no depende únicamente del dominio disciplinar del profesorado, sino también de su capacidad para comprender los procesos de aprendizaje, analizar críticamente su práctica y tomar decisiones sustentadas en evidencias.

Desde esta perspectiva, la enseñanza deja de ser una actividad basada exclusivamente en la experiencia acumulada para convertirse en una práctica reflexiva e investigativa orientada al mejoramiento permanente de los procesos formativos. Uno de los aportes más relevantes del texto es la incorporación del enfoque Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), que reconoce la investigación sobre la enseñanza como una actividad académica de igual valor que la investigación disciplinaria (Chaca y Guevara-Toledo, 2026).

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior La práctica de aprendizaje aborda una problemática de creciente relevancia en la educación superior: la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y los desafíos que enfrentan los docentes universitarios para desarrollar prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas.

Esta práctica parte del reconocimiento de la inclusión como un derecho fundamental que exige transformar las estructuras, metodologías y culturas institucionales para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características o condiciones personales.

Desde el marco teórico, la práctica se sustenta en una visión contemporánea de la discapacidad basada en el modelo social, el cual plantea que las barreras para el aprendizaje no se encuentran exclusivamente en la persona, sino en los contextos sociales y educativos que limitan la participación.

En este sentido, la universidad asume la responsabilidad de generar condiciones de accesibilidad y equidad mediante estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad

estudiantil. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Oliver (1996), quien sostiene que la discapacidad surge principalmente de las barreras sociales existentes, y con la UNESCO (2020), que promueve sistemas educativos inclusivos capaces de atender la diversidad.

Aprendí a concebir el aula como espacio de indagación. La observación, la reflexión crítica, la investigación-acción y el enfoque SoTL ofrecen caminos para convertir dificultades cotidianas en oportunidades sistemáticas de aprendizaje profesional.

En conclusión, el recorrido de este capítulo, reafirmó que formarse como docente universitario implica mantener una disposición permanente hacia el aprendizaje y la revisión de la propia práctica. Por lo tanto, investigar lo que sucede en el aula supone reconocer que ninguna estrategia educativa es definitiva y que toda experiencia puede ser analizada, cuestionada y mejorada. Desde esta perspectiva, la investigación educativa se convierte no solamente en una herramienta académica, sino en una forma responsable de ejercer la docencia: una práctica comprometida con la evidencia, la inclusión, la diversidad y, fundamentalmente, con la construcción de una universidad capaz de aprender de sí misma para ofrecer mejores oportunidades de formación a todos sus estudiantes.

Conclusiones

El proceso formativo desarrollado a lo largo de la Maestría en Docencia Universitaria permitió comprender que la docencia universitaria trasciende el dominio de los conocimientos propios de una disciplina. Saber una profesión constituye una condición necesaria para enseñar, pero no garantiza por sí mismo una práctica educativa capaz de generar aprendizajes significativos.

La formación docente requiere integrar conocimientos pedagógicos, planificación, comunicación, evaluación, sensibilidad humana y capacidad para acompañar las diversas formas en que los estudiantes construyen sus aprendizajes. Esta comprensión representa uno de los cambios más importantes alcanzados durante el recorrido formativo, porque permitió revisar críticamente experiencias educativas previas y resignificar el papel que corresponde asumir como docente universitario.

La mediación pedagógica se consolidó como el eje articulador de esta transformación. Desde esta perspectiva, enseñar dejó de comprenderse únicamente como la transmisión organizada de contenidos para convertirse en un proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje. El docente adquiere así la responsabilidad de generar condiciones para que el estudiante participe, cuestione, dialogue, relacione los nuevos conocimientos con sus experiencias y construya progresivamente autonomía.

Esta concepción coincide con Guevara-Toledo et al. (2024), quienes plantean que el profesorado universitario necesita asumir un papel mediador, favoreciendo el diálogo, la colaboración y la construcción compartida del conocimiento. En consecuencia, la calidad de la enseñanza no puede valorarse solamente por la cantidad o profundidad de los contenidos impartidos, sino también por las oportunidades que se ofrecen al estudiante para apropiarse de ellos de manera crítica y significativa.

Uno de los aprendizajes más relevantes del proceso fue reconocer el carácter profundamente humano de la educación. La mediación pedagógica supone comprender al estudiante como una persona con experiencias, conocimientos previos, necesidades, expectativas, capacidades y ritmos particulares de aprendizaje. Esto exige superar prácticas sustentadas exclusivamente en la autoridad, la verticalidad o la reproducción de contenidos y avanzar hacia relaciones pedagógicas caracterizadas por el respeto, la escucha, la confianza y el reconocimiento del otro.

La formación universitaria adquiere sentido cuando contribuye no solamente al desarrollo de competencias profesionales, sino también a la formación de personas capaces de relacionarse éticamente con los demás y actuar responsablemente frente a las

necesidades de su contexto. Las experiencias desarrolladas durante la maestría también permitieron reconocer que la transformación de la práctica docente comienza con la capacidad de interrogar la propia experiencia.

Revisar las formas de enseñanza vividas como estudiante hizo posible identificar prácticas tradicionales que durante mucho tiempo fueron consideradas normales y comprender sus efectos sobre el aprendizaje. Este ejercicio de memoria y reflexión permitió reconocer que determinadas experiencias pueden reproducirse de manera inconsciente cuando quien enseña no analiza críticamente su trayectoria formativa. De esta manera, la reflexión sobre la propia historia educativa adquirió un sentido pedagógico: conocer cómo se aprendió permite decidir con mayor conciencia cómo se desea enseñar.

Las prácticas de aprendizaje constituyeron una estrategia fundamental para trasladar los fundamentos pedagógicos al terreno concreto de la docencia. Su desarrollo permitió superar una comprensión exclusivamente teórica de la pedagogía y experimentar formas de aprendizaje basadas en la problematización, la significación, la interacción, la reflexión, la aplicación y la construcción de propuestas. El trabajo realizado confirmó que las prácticas adquieren mayor valor cuando enfrentan al estudiante con situaciones auténticas que demandan comprender, interpretar, argumentar y tomar decisiones, convirtiendo el aprendizaje en un proceso activo y no simplemente memorístico (Guevara-Toledo et al., 2024).

En este proceso, la tutoría adquirió un significado que trascendió la supervisión de tareas académicas. El acompañamiento tutorial permitió experimentar el valor de una retroalimentación cercana, continua y orientada al mejoramiento. Esta experiencia fortaleció la comprensión de que acompañar no significa resolver las dificultades del estudiante, sino proporcionarle orientaciones que le permitan reconocerlas, analizarlas y desarrollar progresivamente mayor autonomía. La tutoría representa, por tanto, una expresión concreta de la mediación pedagógica porque articula conocimiento, diálogo, escucha y acompañamiento humano.

La articulación entre las prácticas de aprendizaje, la tutoría y el texto paralelo demostró, además, que las estrategias de mediación adquieren mayor potencial cuando no se desarrollan de manera aislada. Las prácticas generaron experiencias sobre las cuales reflexionar; la tutoría proporcionó acompañamiento y retroalimentación; y el texto paralelo permitió recuperar, interpretar y sistematizar los aprendizajes construidos. La complementariedad de estas estrategias favoreció una formación sustentada en la reflexión sobre la práctica, el aprendizaje autónomo y la construcción colectiva del conocimiento,

contribuyendo a consolidar una identidad docente comprometida con la investigación, la innovación y el mejoramiento permanente de la educación superior.

Evaluar no debería limitarse a asignar una calificación al finalizar un proceso, sino constituir una oportunidad permanente para conocer cómo aprende el estudiante, reconocer sus avances, identificar dificultades y ofrecer retroalimentación que permita continuar aprendiendo. Desde esta mirada, incluso el error modifica su significado: deja de ser únicamente evidencia de fracaso para convertirse en información valiosa que orienta nuevas oportunidades de aprendizaje. Esta concepción exige coherencia entre los resultados de aprendizaje, las prácticas propuestas y los criterios utilizados para valorar el desempeño del estudiante.

La formación desarrollada permitió igualmente comprender que la innovación docente no equivale a incorporar metodologías o tecnologías novedosas de manera indiscriminada. Innovar supone analizar las necesidades reales del contexto educativo y transformar las prácticas cuando existen razones pedagógicas que justifican dicho cambio. Particular relevancia adquieren actualmente las tecnologías digitales y la inteligencia artificial. Estas herramientas ofrecen posibilidades importantes para acceder a información, producir recursos, enriquecer experiencias educativas y diversificar estrategias; sin embargo, su valor depende de la intencionalidad pedagógica con la que sean utilizadas.

Como plantea Guevara-Toledo et al. (2024), las tecnologías deben permanecer al servicio del aprendizaje y no sustituir el diálogo, la reflexión ni la mediación humana. La investigación educativa emergió, asimismo, como una dimensión inseparable de la práctica docente. Investigar no significa solamente desarrollar proyectos científicos formales, sino aprender a observar lo que sucede en el aula, identificar problemas, formular preguntas pertinentes, recoger evidencias, interpretar los resultados y utilizar ese conocimiento para tomar decisiones pedagógicas.

Esta perspectiva investigativa adquirió especial relevancia al abordar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior. El análisis realizado permitió reconocer que la inclusión no se agota con permitir el ingreso de los estudiantes a la universidad, sino que requiere garantizar condiciones efectivas de participación, permanencia y éxito académico. Esto demanda revisar las prácticas docentes, las estrategias metodológicas, los procesos evaluativos y las condiciones institucionales desde el reconocimiento de la diversidad.

Recomendaciones

A partir de los aprendizajes construidos durante este proceso formativo, se recomienda fortalecer una práctica docente universitaria sustentada en la mediación pedagógica, procurando que la planificación, las estrategias didácticas, la comunicación y la evaluación respondan a una misma finalidad: promover y acompañar el aprendizaje. Esto supone revisar periódicamente si las actividades propuestas permiten realmente al estudiante comprender, participar, argumentar, resolver problemas y construir autonomía, evitando reducir la enseñanza a la transmisión de información.

Se recomienda mantener una actitud sistemática de reflexión sobre la propia práctica. Después de cada experiencia educativa resulta pertinente analizar qué estrategias favorecieron el aprendizaje, cuáles generaron dificultades y qué modificaciones pueden realizarse. La autorreflexión debería complementarse con la retroalimentación de los estudiantes y el intercambio entre colegas, de manera que las decisiones pedagógicas no dependan exclusivamente de percepciones personales, sino también de evidencias provenientes del propio contexto educativo.

Es aconsejable fortalecer las prácticas de aprendizaje vinculadas con situaciones auténticas de la profesión. En la enseñanza de la Cardiología, particularmente, resulta pertinente utilizar casos clínicos, simulaciones, análisis de electrocardiogramas, resolución de problemas, discusión diagnóstica y toma razonada de decisiones. Estas estrategias deberían diseñarse progresivamente, considerando los conocimientos previos del estudiante y proporcionando acompañamiento hasta que pueda desarrollar mayor autonomía.

Asimismo, se recomienda consolidar la evaluación formativa como parte permanente del proceso de aprendizaje. Las rúbricas, la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación cualitativa pueden complementar las evaluaciones tradicionales y proporcionar información más amplia sobre el progreso del estudiante. La evaluación debería guardar correspondencia con los resultados de aprendizaje planteados y valorar de manera integrada el saber, el saber hacer y el saber ser.

La experiencia de la tutoría sugiere la conveniencia de fortalecer espacios sistemáticos de acompañamiento dentro de la educación universitaria. Estos espacios deberían caracterizarse por la escucha, el respeto y una retroalimentación que oriente sin generar dependencia. Resulta especialmente importante identificar oportunamente dificultades académicas y ofrecer apoyos diferenciados, reconociendo que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni necesitan el mismo tipo de acompañamiento.

También se recomienda mantener la escritura reflexiva como una estrategia de desarrollo profesional después de concluida la formación de posgrado. El texto paralelo puede proyectarse hacia diarios docentes, portafolios reflexivos o registros de experiencias pedagógicas que permitan documentar situaciones significativas del aula, analizar decisiones adoptadas y valorar los cambios introducidos. Esta práctica puede constituirse en una fuente importante para futuras investigaciones sobre la propia docencia.

Frente a la diversidad existente en las aulas universitarias, resulta necesario incorporar progresivamente estrategias inclusivas que garanticen oportunidades reales de aprendizaje y participación. La planificación debería contemplar diferentes formas de presentar la información, desarrollar las actividades y demostrar los aprendizajes, particularmente cuando existan estudiantes con necesidades educativas específicas. La inclusión debe comprenderse como un criterio transversal de calidad educativa y no como una adaptación excepcional realizada únicamente cuando aparece una dificultad.

En relación con las tecnologías digitales y la inteligencia artificial, se recomienda mantener una incorporación crítica, ética y pedagógicamente fundamentada. Antes de utilizar una herramienta tecnológica debería plantearse qué aprendizaje pretende favorecer y qué valor agrega a la experiencia educativa. La formación digital del profesorado debería integrar no solamente habilidades técnicas, sino también alfabetización informacional, pensamiento crítico, verificación de fuentes, protección de la privacidad, integridad académica y reflexión sobre los límites de la inteligencia artificial.

Se recomienda, además, fortalecer la investigación de la propia práctica como una actividad permanente del ejercicio docente. Las dificultades encontradas en el aula pueden convertirse en preguntas de investigación que permitan evaluar estrategias, identificar necesidades y fundamentar cambios. En este sentido, sería pertinente desarrollar investigaciones relacionadas con metodologías activas, simulación clínica, aprendizaje basado en casos, evaluación formativa, inclusión educativa y utilización pedagógica de inteligencia artificial en la formación de profesionales de la salud.

A nivel institucional, resulta recomendable promover comunidades de aprendizaje entre docentes donde puedan compartirse experiencias, dificultades, innovaciones y resultados de investigación educativa. La transformación pedagógica difícilmente puede sostenerse como un esfuerzo exclusivamente individual; requiere condiciones institucionales que favorezcan la formación permanente, el diálogo interdisciplinario, la investigación y el reconocimiento del trabajo pedagógico. De esta manera, la mediación puede trascender la relación particular entre profesor y estudiante para convertirse en un principio orientador de la cultura universitaria.

Referencias

Alzate, F., y Castañeda, J. (2019, Agosto 6). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1). 10.15359/ree.24-1.21

Chaca, W., y Guevara-Toledo, C. (2026). *Investigar nuestra Docencia Universitaria*. Universidad del Azuay.

Guevara-Toledo, C., y Celleri-Gomezcoello, A. (2026). *Investigar como camino y no como punto de llegada*. Universidad del Azuay.

Guevara-Toledo, C., Prieto-Castillo, D., y Céleri-Gomezcoello, A. (2024). *Mediación pedagógica. Teoría y práctica en estudios de posgrado*. Universidad del Azuay.
<https://doi.org/10.33324/ceazuay.369>

Moreno, J. (2004). *Un escrito sin nombre*.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Macmillan.

Prieto-Castillo, D. (2024). *Las Instancias de Aprendizaje*. Universidad del Azuay.

Prieto-Castillo, D. (2025). *Una Educación alternativa*. Universidad del Azuay.

Prieto-Castillo, D., y Gutiérrez, F. (2007). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación alternativa a distancia* (10th ed.). La cruzja.

Samper, D. (2002). *Manual para profesores sanguinarios*.

Torres-Carrillo, A., y Jiménez -Becerra, A. (2024). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological*. Harvard University Press.

Bibliografía

ChatGPT: su uso fue con la finalidad de organizar, redactar y estructurar los diferentes temas, manteniendo siempre el control crítico y la autoría del trabajo.

Anexos

Anexo 1: Glosario

- **Análisis epistemológico:** es el estudio filosófico y crítico de la naturaleza, origen, validez y límites del conocimiento en el contexto universitario, examinando cómo se produce, se enseña, se aprende y qué tipo de saberes son legítimos.
- **Aprendizaje en solitario:** enfoque educativo donde el estudiante toma la iniciativa de gestionar su propio proceso de adquirir conocimientos, habilidades y valores a su ritmo propio.
- **Aprendizaje colaborativo:** desarrollo cognitivo del individuo en la interacción con otros, fortaleciendo la construcción colectiva del conocimiento.
- **Aprendizaje cooperativo:** crea una estructura general de trabajo en la que cada uno de los integrantes sea responsable de una tarea específica, en pro de metas compartidas.
- **Capacidad de evaluar:** proceso continuo y multifacético de medir si los estudiantes han adquirido conocimientos, habilidades y competencias para enfrentar situaciones futuras.
- **Conocimiento pertinente:** tipo de conocimiento que integra información, contexto y relaciones entre fenómenos para comprender los problemas de manera global y significativa.
- **Concepción constructiva del aprendizaje:** enfoque donde el estudiante construye activamente su propio conocimiento, en lugar de recibir información de forma pasiva.
- **Criterio de reconocimiento:** se relaciona con la enciclopedia disponible por los destinatarios.
- **Diversidad de opiniones:** principio conectivista que reconoce el valor de múltiples perspectivas para enriquecer el aprendizaje.
- **Discurso Platónico:** enfoque pedagógico centrado en el diálogo, la dialéctica y la búsqueda de la verdad, transformando al estudiante de un mero receptor a un buscador activo de conocimiento.
- **Docente mediador:** es un facilitador del aprendizaje que además de transmitir el conocimiento, actúa como un guía para que los estudiantes construyan su propio saber, fomentando así la interacción, el pensamiento crítico y la autonomía, logrando un aprendizaje significativo y duradero.
- **Entropía comunicacional:** se alude a la pérdida de comunicación de un sistema.
- **Educación para la expresión:** guiar a las personas para que desarrollen sus capacidades de comunicar sus pensamientos, sentimientos y creatividad de forma integral, no solo

a través del lenguaje sino también con las emociones y el arte, fomentando la autenticidad, la autonomía y la participación activa en su entorno social y personal.

- Educar para gozar de la vida: significa ir más allá de lo académico, para formar individuos con capacidad para desarrollar pensamiento crítico, inteligencia emocional y habilidades, y con ello construyan una vida plena, significativa y feliz, conectando el aprendizaje con el propósito personal, el bienestar propio y una participación ética y comprometida en la sociedad.
- Educar para convivir: enseñar habilidades, valores y actitudes para vivir en armonía con otros y el entorno, reconociendo la diversidad y fomentando una cultura de paz, tanto en la escuela como en la sociedad, a través del diálogo, la cooperación y el entendimiento mutuo.
- Educar para la incertidumbre: preparar a las personas para un futuro impredecible, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico, la resiliencia emocional, la flexibilidad y la resolución de problemas, en lugar de solo transmitir conocimientos fijos.
- El discurso pedagógico: se comprende como las reglas que regulan la producción, distribución y cambio del conocimiento transmitido en la escuela.
- El lenguaje corporal: complementa y potencia los significados emocionales de nuestra comunicación en el aula.
- El proceso enseñanza/aprendizaje: es un proceso interactivo en el que el alumno también emite mensajes hacia el profesor.
- Ética del género humano: propuesta educativa basada en la conciencia de que cada persona es simultáneamente individuo, miembro de una sociedad y parte de la especie humana.
- Estrategia didáctica: conjunto planificado de acciones, métodos y herramientas que utiliza un docente para facilitar el aprendizaje significativo en los estudiantes.
- Ecología del aprendizaje: entorno dinámico compuesto por personas, tecnologías, recursos y procesos que favorecen la construcción del conocimiento.
- Evolución alternativa: enfoque que va más allá de los exámenes tradicionales para medir la competencia real del estudiante, enfocándose en la aplicación práctica de conocimientos y el desarrollo de habilidades del siglo XXI.
- Educación personalizada: enfoque educativo que adapta contenidos, ritmos y recursos a los intereses, necesidades y características de cada estudiante.
- Educar para el goce: busca trascender la mera capacitación técnica, promoviendo el disfrute del aprendizaje, la creatividad, la autonomía intelectual y el desarrollo humano integral.

- Experiencia profesional: comprende los conocimientos, destrezas y competencias prácticas adquiridas en el entorno laboral o académico de un área específica.
- Gestión del conocimiento: estrategias y procesos orientados a crear, compartir, almacenar y utilizar conocimientos dentro de organizaciones y comunidades.
- Humanismo en la universidad: enfoque educativo y filosófico que sitúa a las personas como centro, promoviendo su formación integral, dignidad y pensamiento crítico.
- Humor en la universidad: se define como una estrategia pedagógica y una herramienta de afrontamiento que desdramatiza el vínculo enseñanza-aprendizaje, fomenta la creatividad y mejora la comunicación entre docentes y estudiantes.
- Identidades profesionales de los docentes: proceso de autoconciencia en relación con su profesión que incluyen valores, creencias, conocimientos, habilidades y objetivos.
- Instancias de aprendizaje: constituyen un esquema básico útil para articular las prácticas de los estudiantes.
- Investigación etnográfica: método cualitativo de inmersión profunda que estudia la cultura, los comportamientos y las dinámicas sociales dentro de universidades y facultades.
- La capacidad de colaborar: utiliza un lenguaje apropiado para comunicar conceptos abstractos y lograr consensos.
- Las buenas personas: es la combinación de excelencia académica, integridad ética, empatía y compromiso social.
- Los códigos lingüísticos o educativos: son principios reguladores que se adquieren tácticamente en el proceso de socialización.
- Los profesores sanguinarios: docentes que ejercen violencia simbólica, psicológica o pedagógica, caracterizados por el abuso de poder, coerción ideológica y el uso de calificaciones como mecanismo de exclusión o sumisión.
- Mapa de prácticas: es una herramienta visual y estratégica que estructura, organiza y comunica la trayectoria del aprendizaje práctico de un estudiante.
- Metodología participativa: enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, donde este actúa como agente activo en la construcción de su propio conocimiento a través del diálogo, la colaboración y la experiencia práctica.
- Mercadeo social: aplicación de técnicas de marketing comercial para promover cambios de comportamiento que benefician a la sociedad y al bienestar estudiantil, en lugar de solo vender servicios educativos.
- Paradigma positivista: asume que la realidad educativa es objetiva y medible.
- Práctica pedagógica: conjunto de acciones, estrategias y métodos que utiliza el docente, facilitando el aprendizaje integral del estudiante.

- Puesta en experiencia: intento de abandonar el juego de los puros conceptos que remiten a otros y así sucesivamente.
- Periodo tyleriano: etapa clave en la historia de la evaluación educativa, enfocada en la medición de objetivos de aprendizaje establecidos de forma clara y precisa para determinar la congruencia entre lo planeado y lo logrado.
- Pensamiento sistémico: poder apreciar y comprender el conjunto de realidades.
- Posiciones dogmáticas: posturas filosóficas, religiosas o ideológicas que aceptan principios, doctrinas o afirmaciones como verdades absolutas e incuestionables, sin admitir críticas, dudas o examen racional.
- Prácticas de significación: son estrategias y experiencias pedagógicas que buscan que el estudiante no solo memorice, sino que también conecte el nuevo conocimiento con lo que ya sabe, promoviendo así un aprendizaje activo, reflexivo y constructivo que va más allá de la teoría.
- Práctica reflexiva: análisis crítico y metódico que realiza el docente sobre su propio proceso de enseñanza.
- Productividad pedagógica: relación eficiente entre los recursos (tiempo, esfuerzo, materiales) y los resultados educativos de calidad.
- Productividad discursiva: capacidad del estudiante para producir textos orales o escritos, que sean efectivos y con sentido que demuestren conocimiento y habilidades cognitivas.
- Problemas conceptuales: son aquellos que reconstruyen racionalmente los datos conocidos.
- Profesor investigador: académico que combina la enseñanza universitaria con la generación de conocimiento científico.
- Propaganda política: difusión intencionada de ideas, ideologías o mensajes partidistas dentro de universidades e institutos, buscando influir en la opinión, actitudes y acciones de estudiantes y docentes.
- Quehacer universitario: conjunto de actividades, funciones y responsabilidades que se desarrollan en una institución de educación superior, que abarca la docencia, investigación y extensión, para formar profesionales integrales, generar conocimiento pertinente y contribuir al desarrollo social.
- Rendimiento académico: desempeño y nivel de conocimientos que el estudiante demuestra en sus estudios, que se refleja en sus calificaciones.
- Sociedad contemporánea: periodo histórico actual que se inició con la Revolución Francesa, caracterizado por la transformación global e impulsada por la tecnología, globalización, diversidad cultural, consumismo y cambios rápidos en política, economía y derechos humanos.

- Sociedad del cansancio: fenómeno donde docentes y estudiantes se autoexigen altos niveles de rendimiento ("tú puedes"), convirtiéndose en sujetos de autoexploración.
- Teorías informales o intermedias: conjuntos de proposiciones cuyo objetivo es explicar una clase abstracta de comportamientos sociales.
- Tutoría universitaria: nace y se mantiene en el contexto de la educación superior, como una forma de dar respuesta a las necesidades comunes de las instituciones y sus estudiantes.
- Tratamiento recurrente: visión del tema desde distintos horizontes y una reiteración siempre que la lógica del proceso así lo exija.
- Variadas formas de violencia: múltiples agresiones físicas, psicológicas, sexuales, económicas o simbólicas, que ocurren dentro del ámbito académico.

Anexo 2: Proyecto de investigación sobre prácticas docentes inclusivas para estudiantes con discapacidad en educación superior

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior: desafíos para la construcción de prácticas docentes inclusivas en la universidad

1. Antecedentes

Es importante saber que la educación superior ha experimentado importantes transformaciones durante las últimas décadas como consecuencia de las políticas internacionales orientadas al reconocimiento del derecho a una educación inclusiva. Organismos como la UNESCO (2020) y las legislaciones nacionales han impulsado la incorporación de estudiantes con diversas características, necesidades y trayectorias educativas a las universidades, promoviendo el principio de igualdad de oportunidades y el acceso sin discriminación.

En Ecuador, la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y la Ley Orgánica de Discapacidades establecen que todas las instituciones de educación superior deben garantizar el acceso, permanencia, participación y titulación de los estudiantes en condiciones de equidad. Sin embargo, la inclusión continúa representando uno de los principales desafíos para las universidades, ya que el ingreso de estudiantes con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo no siempre ha estado acompañado por transformaciones pedagógicas que permitan una participación plena en los procesos de aprendizaje.

Esta problemática se evidencia especialmente en el contexto universitario, donde persisten barreras relacionadas con metodologías de enseñanza tradicionales, escasa formación docente en educación inclusiva, limitaciones en la accesibilidad física y digital, insuficiente adaptación curricular y ausencia de estrategias institucionales que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes. En consecuencia, muchos estudiantes experimentan dificultades que afectan su rendimiento académico, su permanencia en la universidad y su sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

Desde este ámbito, el problema no radica en las características individuales del estudiante, sino en las condiciones institucionales y pedagógicas que dificultan la construcción de ambientes educativos verdaderamente inclusivos. Por ello, resulta pertinente analizar cómo las prácticas docentes universitarias favorecen o limitan la inclusión educativa y qué aspectos requieren fortalecerse para garantizar una educación superior de calidad para todos.

2. Descripción del problema

El objeto de estudio de esta investigación se centra en las prácticas docentes inclusivas desarrolladas en la educación superior y su influencia en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Aunque las universidades han incrementado progresivamente el acceso de estudiantes con diferentes condiciones físicas, sensoriales, cognitivas o psicosociales, este avance no siempre se refleja en experiencias educativas equitativas.

En numerosos contextos universitarios predominan modelos pedagógicos homogéneos que responden a un estudiante "promedio", dejando en segundo plano la diversidad de formas de aprender, comunicarse y participar en la vida académica. Entre las principales dificultades identificadas se encuentran la limitada preparación del profesorado para diseñar estrategias didácticas inclusivas, la escasa utilización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la insuficiente adaptación de materiales académicos, la falta de recursos tecnológicos accesibles y la presencia de actitudes que, aunque no siempre son intencionales, terminan reproduciendo procesos de exclusión.

Por ello, estas situaciones generan consecuencias significativas tanto para los estudiantes como para las instituciones. Los estudiantes pueden experimentar menor participación en las actividades académicas, dificultades para demostrar sus aprendizajes, desmotivación, bajo rendimiento e incluso abandono de los estudios. A nivel institucional, estas limitaciones dificultan el cumplimiento de los principios de equidad, calidad e inclusión establecidos en la normativa nacional e internacional.

En este contexto, la investigación busca comprender cuáles son las principales barreras pedagógicas presentes en la universidad y cómo las prácticas docentes pueden transformarse para responder de manera efectiva a la diversidad estudiantil. Cabe recalcar que, más que identificar deficiencias individuales, el estudio pretende aportar evidencias que orienten la mejora de los procesos de enseñanza y fortalezcan la cultura inclusiva dentro de la educación superior.

3. Pregunta de investigación

Pregunta general

¿Cómo influyen las prácticas docentes universitarias en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior?

Preguntas específicas

¿Qué barreras pedagógicas perciben los estudiantes con discapacidad durante su formación universitaria?

¿Qué estrategias inclusivas implementan los docentes para responder a la diversidad presente en el aula?

¿Cuáles son las necesidades de formación del profesorado para fortalecer la educación inclusiva en la universidad?

¿Qué acciones institucionales podrían contribuir a consolidar una cultura universitaria más inclusiva?

La investigación pretende responder estas interrogantes con el propósito de comprender la realidad educativa desde la experiencia de quienes participan directamente en ella y generar propuestas que contribuyan al fortalecimiento de prácticas docentes más inclusivas, equitativas y centradas en el aprendizaje de todos los estudiantes.

4. Justificación

La inclusión educativa constituye actualmente uno de los principales indicadores de calidad de la educación superior. Una universidad verdaderamente inclusiva no se limita a garantizar el acceso de estudiantes con diversas condiciones personales, sino que crea ambientes de aprendizaje capaces de reconocer, valorar y atender la diversidad como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos.

La pertinencia de esta investigación radica en la necesidad de analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la universidad y determinar en qué medida favorecen la participación efectiva de estudiantes con discapacidad. Comprender esta realidad permitirá identificar fortalezas, reconocer barreras y proponer estrategias que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza desde una perspectiva de derechos humanos e inclusión.

Asimismo, los resultados podrán servir como insumo para el diseño de programas de capacitación docente, la actualización de políticas institucionales y el fortalecimiento de acciones orientadas a garantizar la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes. De esta manera, la investigación trasciende el interés exclusivamente académico y adquiere un importante valor social, al promover una educación superior más equitativa, participativa y respetuosa de la diversidad.

Desde el punto de vista científico, el estudio contribuirá a ampliar el conocimiento sobre la implementación de prácticas inclusivas en el contexto universitario ecuatoriano,

aportando evidencia que puede ser utilizada en futuras investigaciones y en la formulación de políticas educativas.

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior: desafíos para la construcción de prácticas docentes inclusivas en la universidad

Marco teórico

La inclusión educativa constituye uno de los principios fundamentales del derecho a la educación establecido por organismos internacionales como la UNESCO (2020), la cual sostiene que los sistemas educativos deben responder a la diversidad de los estudiantes eliminando cualquier forma de exclusión o discriminación.

Desde esta perspectiva, la discapacidad deja de entenderse únicamente como una condición individual para analizarse desde el modelo social, el cual sostiene que las limitaciones aparecen principalmente cuando la sociedad no genera condiciones de accesibilidad, participación y aprendizaje para todas las personas (Oliver, 1996). En consecuencia, la universidad tiene la responsabilidad de adaptar sus estructuras, metodologías y procesos para responder a las distintas necesidades educativas.

Booth y Ainscow (2015) plantean que la inclusión implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas institucionales con el propósito de favorecer la participación de todos los estudiantes. No se trata únicamente de incorporar estudiantes con discapacidad al aula, sino de construir ambientes de aprendizaje donde cada persona pueda desarrollar plenamente sus capacidades.

En el ámbito universitario, la práctica docente ocupa un lugar central dentro de este proceso. Prieto-Castillo (2024) señala que enseñar supone mediar pedagógicamente entre el conocimiento y las experiencias de los estudiantes. Desde esta concepción, el docente deja de ser un simple transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador del aprendizaje, capaz de reconocer las diferencias individuales y promover experiencias educativas significativas.

Esta perspectiva dialoga con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por CAST (2021), el cual propone planificar la enseñanza desde el inicio considerando múltiples formas de representación de la información, diversas maneras de participación estudiantil y diferentes alternativas para demostrar los aprendizajes. El DUA evita que las adaptaciones se conviertan en medidas aisladas, favoreciendo un currículo flexible que beneficie a todos los estudiantes.

Asimismo, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje ocurre mediante la interacción social y la mediación cultural. Desde esta visión, el docente tiene la responsabilidad de generar oportunidades para que todos los estudiantes participen activamente en experiencias colaborativas, respetando sus ritmos y potencialidades.

En el contexto latinoamericano, la educación inclusiva representa además un compromiso ético con la equidad social. No basta con garantizar el acceso a la universidad; resulta indispensable asegurar condiciones reales para el aprendizaje, la permanencia y el éxito académico.

Estado del arte

La literatura científica evidencia un crecimiento sostenido de investigaciones relacionadas con la inclusión educativa en la educación superior durante los últimos diez años. Diversos estudios coinciden en que las principales barreras continúan siendo las actitudes del profesorado, la insuficiente formación docente sobre inclusión, la escasa disponibilidad de recursos didácticos accesibles y la limitada implementación de políticas institucionales permanentes.

Investigaciones desarrolladas por Moriña (2017) muestran que muchos estudiantes con discapacidad consideran que las mayores dificultades no provienen de su condición personal sino de metodologías de enseñanza poco flexibles, sistemas de evaluación homogéneos y escasa comprensión de sus necesidades educativas. Por otra parte, Echeita (2017) sostiene que las universidades deben avanzar desde modelos centrados en adaptaciones individuales hacia culturas institucionales inclusivas que reconozcan la diversidad como un valor.

En América Latina, diversos estudios señalan que, aunque existen avances legislativos orientados a garantizar el derecho a la educación inclusiva, todavía persisten importantes diferencias entre las políticas institucionales y las prácticas reales desarrolladas en las aulas universitarias. En Ecuador, la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y la Ley Orgánica de Discapacidades establecen principios de igualdad de oportunidades e inclusión. Sin embargo, investigaciones recientes evidencian que todavía existen desafíos relacionados con la formación pedagógica del profesorado, la accesibilidad curricular y el acompañamiento académico de estudiantes con discapacidad.

En conjunto, el estado del arte permite identificar que uno de los principales retos actuales consiste en fortalecer las competencias docentes para diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos que favorezcan la participación efectiva de todos los estudiantes.

Paradigma y enfoque de investigación

La investigación se desarrollará desde el paradigma interpretativo. Este paradigma resulta pertinente porque busca comprender las experiencias, significados y percepciones que construyen los docentes universitarios respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Más que medir variables o establecer relaciones causales, interesa comprender cómo los profesores interpretan los desafíos que enfrentan durante su práctica pedagógica y cómo dichas interpretaciones influyen en sus decisiones didácticas.

El enfoque metodológico será cualitativo. Este enfoque permitirá analizar en profundidad las experiencias docentes, los discursos pedagógicos, las estrategias utilizadas para favorecer la inclusión y las barreras presentes dentro del contexto universitario. La investigación asumirá un diseño de estudio de caso, considerando una institución de educación superior como escenario específico para comprender el fenómeno en su contexto natural.

Objetivos y método

Objetivo general

Analizar los desafíos que enfrentan los docentes universitarios para construir prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Objetivos específicos

- Identificar las barreras pedagógicas, institucionales y actitudinales que limitan la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.
- Describir las experiencias y percepciones de los docentes universitarios sobre la educación inclusiva.
- Analizar las estrategias pedagógicas utilizadas para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.
- Proponer orientaciones para fortalecer las prácticas docentes inclusivas en la universidad.

Método

La investigación se desarrollará mediante un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo.

Participantes

Participarán docentes universitarios que hayan trabajado con estudiantes con discapacidad y, cuando sea pertinente, estudiantes con discapacidad matriculados en la institución.

Técnicas de recolección de información

Se utilizarán diversas técnicas cualitativas:

- Entrevistas semiestructuradas a docentes universitarios.
- Entrevistas a estudiantes con discapacidad.
- Observación de clases.
- Análisis documental de reglamentos institucionales, políticas de inclusión y adaptaciones curriculares.

Instrumentos

- Guía de entrevista.
- Guía de observación.
- Matriz de análisis documental.
- Diario de campo.

Procedimiento

La investigación se desarrollará en cinco etapas.

Primera etapa: revisión bibliográfica

Se realizará una revisión sistemática de literatura científica relacionada con inclusión educativa, discapacidad, educación superior, Diseño Universal para el Aprendizaje y prácticas docentes inclusivas.

Segunda etapa: planificación

Se solicitará autorización institucional, se elaborarán los instrumentos y se realizará la validación por juicio de expertos.

Tercera etapa: trabajo de campo

Se aplicarán entrevistas, observaciones y revisión documental, respetando principios éticos como consentimiento informado, confidencialidad y anonimato.

Cuarta etapa: análisis de la información

La información será organizada mediante un proceso de codificación temática y análisis de contenido, identificando categorías emergentes relacionadas con barreras, facilitadores, experiencias docentes y estrategias inclusivas.

Quinta etapa: interpretación

Los resultados serán interpretados a la luz del marco teórico, estableciendo relaciones entre los hallazgos empíricos y los planteamientos de los autores revisados.

Estrategias de investigación

Las principales estrategias serán:

- Triangulación de técnicas e informantes.
- Análisis comparativo entre docentes de diferentes áreas.
- Reflexión permanente mediante diario de investigación.
- Contrastación continua entre teoría y evidencia empírica.
- Validación de resultados mediante revisión por participantes cuando sea posible.

Resultados esperados

Se espera que la investigación permita comprender de manera profunda cómo viven los docentes universitarios el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad y cuáles son los factores que favorecen o dificultan la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas. Asimismo, se espera identificar necesidades concretas de formación docente relacionadas con metodologías inclusivas, evaluación flexible, comunicación accesible y Diseño Universal para el Aprendizaje.

Otro resultado esperado consiste en reconocer buenas prácticas desarrolladas por algunos profesores que puedan convertirse en referentes institucionales para fortalecer procesos de formación docente continua. Desde una perspectiva institucional, los resultados podrán aportar evidencia para el diseño o fortalecimiento de políticas universitarias orientadas hacia la inclusión educativa, promoviendo acciones de capacitación permanente,

adecuaciones curriculares, accesibilidad académica y acompañamiento integral a estudiantes con discapacidad.

Finalmente, se espera contribuir al fortalecimiento de una cultura universitaria basada en el respeto por la diversidad, la equidad y la justicia educativa, entendiendo que la inclusión no constituye únicamente una obligación legal, sino un compromiso ético con la formación integral de todas las personas.