



Escuela de Posgrados

Del monólogo al encuentro: un recorrido por la mediación pedagógica

**Trabajo de graduación previo a la obtención del título de
Máster en Docencia Universitaria**

Autora:

Paola Elizabeth Barbecho Chuisaca

Director:

José Daniel Bravo Blandín

Cuenca, Ecuador

2026

Dedicatoria

A mi hija, porque en ella encuentro la razón más profunda de este esfuerzo. Este trabajo nace del deseo de que su educación y la de las nuevas generaciones sea un camino que prepare para la vida, que forme personas capaces de enfrentar retos con criterio y humanidad para construir un futuro más justo.

A mis padres, por su apoyo incondicional y por enseñarme que educar también significa acompañar con valores y con ejemplo.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a Daniel Bravo, tutor, por su guía y acompañamiento constante, demostrando en la práctica que la labor docente va mucho más allá de la simple instrucción.

Al Dr. Carlos Guevara, coordinador de la Maestría en Docencia Universitaria, y al cuerpo docente del Departamento de Posgrados de la Universidad del Azuay, por brindarme el espacio, las herramientas teóricas y el soporte humano para cuestionar mi praxis y construir un nuevo sentido en mi labor educativa.

Resumen

Este trabajo examina la enseñanza universitaria desde la mediación pedagógica, a partir de la experiencia docente en las cátedras de patología y embriología de la carrera de Medicina. Parte de una docencia sostenida en el modelo con que fue formada su autora, donde el contenido circulaba en una sola dirección, y la somete a revisión. Recorre la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en la universidad: el diseño de recursos que acercan lo abstracto a la experiencia del estudiante, la lectura del currículum como proyecto ético, la escucha de los estudiantes, las formas de violencia que persisten en el aula, la forma de la clase como parte de lo que enseña y la formulación de un anteproyecto sobre la propia práctica. Elementos que convergen en una misma idea: ningún contenido llega si no hubo antes mediación.

Palabras clave

Enseñanza superior, formación de docentes, método de enseñanza, proceso de aprendizaje, mediación pedagógica, mediación cultural, ciencias médicas.

Abstract

This work examines university teaching through pedagogical mediation, drawing on the author's teaching experience in the pathology and embryology courses of a medical degree. It starts from a practice grounded in the model under which its author was trained, where content moved in one direction only, and submits it to review. It covers teaching, learning and research at the university: the design of resources that bring the abstract closer to the student's experience, the curriculum read as an ethical project, listening to students, the forms of violence that persist in the classroom, the form of a class as part of what it teaches, and the drafting of a research proposal on the author's own practice. All of these converge on a single idea: no content arrives unless mediation came first.

Keywords

Higher education, teacher education, teaching methods, learning processes, pedagogical mediation, cultural mediation, medical sciences

JOSE
DANIEL
BRAVO
BLANDIN



Firmado
digitalmente por
JOSE DANIEL
BRAVO BLANDIN
Fecha:
2026.09.16
11:06:28 -05'00'

Índice de contenido

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Resumen.....	iv
Abstract.....	v
Introducción.....	1
Marco teórico.....	2
La mediación pedagógica: definición y alcance.....	2
Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje mediado.....	2
El docente mediador: perfil, método y disposición ética.....	3
La mediación con la cultura y la analogía como recurso didáctico.....	4
Dimensiones institucionales y curriculares del aprendizaje.....	5
Las instancias de aprendizaje y el interaprendizaje.....	5
El currículum y la evaluación.....	6
La universidad y los horizontes educativos.....	6
El discurso pedagógico y la comunicabilidad.....	7
Condiciones relacionales del aprendizaje.....	8
Los dispositivos de la mediación pedagógica.....	9
Metodología.....	10
Las prácticas de aprendizaje.....	10
La tutoría.....	10
El texto paralelo.....	10
Contenido.....	12
Primera parte: la enseñanza en la universidad.....	12
Promoción y acompañamiento del aprendizaje: reflexiones desde la experiencia universitaria.....	12
Tejiendo puentes culturales: la analogía como herramienta de mediación.....	13
El currículum como brújula ética y social.....	15
La universidad como morada: construir hogares formativos desde la docencia.....	17

Enseñar a dar significado: el significado y el cuidado humano como el núcleo de la patología.....	19
Las instancias de aprendizaje: un ecosistema para formar al médico completo.....	21
Segunda parte: el aprendizaje en la universidad.....	23
La labor de escuchar: de la percepción al encuentro.....	23
Estrategias para erradicar la violencia en el aula: de la reflexión a la acción concreta. .	24
La forma educa: una reflexión sobre mi propio discurso pedagógico.....	26
Educatok: innovando la docencia.....	29
El sentido como herencia.....	30
Tercera parte: la investigación en la universidad.....	33
Síntesis del proyecto de investigación.....	34
Conclusiones.....	35
Recomendaciones.....	37
Referencias.....	38
Anexo 1: glosario de términos.....	40
Anexo 2: proyecto de investigación.....	43
Antecedentes.....	43
Presentación del problema.....	43
Pregunta de investigación.....	43
Justificación de la importancia.....	44
Encuadre teórico y estado del arte.....	44
Encuadre teórico.....	44
Estado del arte.....	45
Paradigma y enfoque.....	47
Estrategias y técnicas para recolectar la información.....	48
Mapeo estructural.....	48
Cuestionario de percepción.....	48
Entrevista semiestructurada y producción escrita breve.....	48
Ficha de observación.....	48

Procesamiento de la información.....	49
Resultados esperados.....	49

Introducción

La docencia universitaria en medicina suele ejercerse desde la especialidad y sin formación pedagógica previa. Ese fue mi punto de partida al ingresar a esta maestría: una práctica sostenida en el modelo con el que fui formada, donde el contenido circulaba en una sola dirección y la responsabilidad de comprender recaía enteramente sobre el estudiante. La preocupación por mejorar existía, pero se traducía en ensayo y error, sin criterios que respaldaran las decisiones tomadas en el aula.

El paso por la Maestría en Docencia Universitaria aportó esos criterios. La bibliografía revisada demostró que la enseñanza dispone de conceptos y procedimientos que pueden estudiarse y ejercitarse, y la observación de colegas cuya práctica reunía las características de mediación confirmó que esos conceptos operan en situaciones reales. La escritura sobre el propio trabajo permitió, además, examinar decisiones que se venían tomando sin revisión.

Tres experiencias fueron determinantes en este trayecto. La primera consistió en diseñar recursos de manera deliberada, y comprender por qué uno de ellos años atrás había funcionado en clase. La segunda surgió del diálogo con los estudiantes, que reveló una interpretación distinta de aquello que yo había clasificado como desinterés. La tercera provino del análisis de una trayectoria docente ajena, que permitió reconocer como decisión pedagógica lo que habitualmente se atribuye al carácter.

El documento se abre con el marco teórico, dedicado a la mediación pedagógica: qué la define, en qué teorías del aprendizaje se apoya, qué exige del docente y cómo opera en el currículum, en el discurso de la clase y en las condiciones de la relación educativa. Continúa con la metodología, articulada en los tres ejes que sostuvieron el proceso formativo: las prácticas de aprendizaje, la tutoría y el texto paralelo.

El contenido se organiza en tres partes. La primera trata la enseñanza en la universidad: el tránsito desde una clase transmisiva hacia el diseño consciente de recursos, a lectura del currículum como proyecto ético antes que como listado de contenidos, la universidad entendida como morada y las instancias de aprendizaje que intervienen en cada sesión. La segunda se ocupa del aprendizaje: la escucha como condición del trabajo docente, las formas de violencia que persisten en el aula junto con las estrategias para repararlas, y el modo en que una clase enseña por su forma tanto como por su contenido. La tercera se ocupa de la investigación en la universidad y reúne lo aprendido en la construcción de un anteproyecto sobre la propia enseñanza.

El trabajo cierra con las conclusiones y las recomendaciones, donde se recoge el efecto de este proceso sobre mi manera de enseñar y quedan delimitados los asuntos pendientes, sobre todo aquellos que exceden el alcance de una práctica individual.

Marco teórico

La mediación pedagógica: definición y alcance

La enseñanza universitaria ha funcionado tradicionalmente sobre dos supuestos: que enseñar consiste en exponer contenidos con rigor y que el aprendizaje depende del estudiante. Bajo ellos, el modo en que cada persona llega a comprender queda fuera de las decisiones del profesor y de la institución, y se exige aprender sin que nadie asuma la responsabilidad de hacerlo posible (Guevara et al., 2024). Freire (2005) llamó educación bancaria a esta manera de proceder, en la que el docente deposita información en un estudiante que la recibe y la almacena, y conserva para sí el monopolio de la palabra. Frente a ella propuso una educación problematizadora, donde el educador plantea situaciones que el estudiante interroga y en cuya resolución ambos participan.

Esa segunda manera de entender la relación educativa es la que recoge la mediación pedagógica, concepto que Guevara et al. (2024) definen como la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Prieto (2019) la entiende como el conjunto de acciones que facilitan el encuentro entre el estudiante y el saber, de modo que los datos se conviertan en experiencia significativa; también la describe como estar con el otro, acompañar su proceso y construir junto a él las condiciones para que la apropiación real del conocimiento ocurra. La primera formulación acentúa el diseño de la enseñanza y la segunda el vínculo entre las personas que participan en ella.

Esta definición supone reconocer que el aprendizaje admite intervención y que esa intervención puede planificarse. La tarea del educador tendría entonces dos objetivos: uno técnico, construir puentes entre el estudiante, el conocimiento y el contexto; y otro ético, dotar de sentido la propia práctica docente (Gutiérrez y Prieto Castillo, 1991, como se citó en Guevara et al., 2024). Existe, sin embargo, el riesgo de que el concepto solamente circule en sílabos y planes institucionales sin apropiación real. Trabajarlo con seriedad exige llevarlo hasta las decisiones concretas sobre qué se le pide al estudiante que haga, con qué materiales, en qué clima de relación y bajo qué criterios de evaluación.

De aquí se desprende una manera de entender la calidad educativa, una calidad que, para estos autores, se juega en los sujetos que una institución forma antes que en los indicadores que exhibe, lo cual sitúa el crecimiento humano de estudiantes y docentes en el centro de la evaluación institucional.

Fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje mediado

Sostener que el aprendizaje requiere mediación exige entender cómo aprenden las personas. Guevara et al. (2024) construyen esa base con dos referencias principales.

La primera es Vygotsky, para quien las funciones mentales superiores, como el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica, se forman a través de herramientas y signos que la cultura pone a disposición, y no por maduración espontánea (Ramírez y Chávez, 2012, como se citó en Guevara et al., 2024). Aprender consiste, desde esta perspectiva, en apropiarse de recursos culturales que reorganizan la manera de pensar de quien los usa, apropiación que ocurre primero en la interacción con otros y luego se interioriza (Vielma y Salas, 2000, como se citó en Guevara et al., 2024). Esa interacción tiene un terreno propio, la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que una persona resuelve sola y lo que resuelve acompañada; ahí es donde la intervención del docente resulta productiva (Prieto, 2019). Si el pensamiento se forma con instrumentos culturales, la elección de esos instrumentos forma parte del trabajo pedagógico: la analogía, la imagen, el caso clínico y el relato constituyen el material con el que el estudiante construye su comprensión.

La segunda es Feuerstein, cuya teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural entiende la inteligencia como una realidad dinámica y susceptible de modificación (Escobar, 2011, como se citó en Guevara et al., 2024). Esta premisa cambia el modo de interpretar el fracaso académico: un grupo que no comprende un contenido complejo señala una mediación insuficiente antes que un techo cognitivo. El autor denomina experiencia de aprendizaje mediado a la intervención de alguien que se sitúa entre la persona y el medio para ofrecerle un aprendizaje organizado, y establece tres condiciones que la distinguen del simple contacto con la información (Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2022, como se citó en Guevara et al., 2024):

- Intencionalidad y reciprocidad. El mediador explicita el propósito de lo que propone y el estudiante responde involucrándose.
- Significado. El contenido adquiere valor y carga emocional para quien aprende.
- Trascendencia. Lo trabajado excede la situación inmediata y queda disponible para otros contextos.

Estas condiciones sirven como instrumento de revisión de cualquier estrategia docente, ya que permiten localizar en qué punto se interrumpe el proceso. Su cumplimiento supone un ambiente que las haga posibles. Un estudiante que teme equivocarse destina parte de sus recursos a protegerse, y esos recursos quedan indisponibles para el aprendizaje.

El docente mediador: perfil, método y disposición ética

Tébar Belmonte describe la mediación como un estilo de interacción educativa que se reconoce en conductas observables: organizar los contenidos según las posibilidades reales del grupo, mantener una actividad de preguntas de corte socrático, combinar el

camino inductivo con el deductivo, alternar los lenguajes de presentación entre lo verbal, lo escrito, lo pictórico, lo simbólico y lo gráfico, y graduar los niveles de complejidad y abstracción (Tébar, 2013, como se citó en Guevara et al., 2024). El mismo autor añade que la mediación necesita un método, entendido como un itinerario que orienta sin encerrar, y que ese método gana consistencia cuando se construye conversando con los colegas hasta llegar a una síntesis capaz de funcionar como pedagogía institucional.

Ese perfil describe lo que el docente hace, pero no alcanza para explicar de qué depende que la mediación ocurra. Maturana (1990, como se citó en Guevara et al., 2024) sitúa la educación en la convivencia y observa que las dificultades de los estudiantes se alojan con frecuencia en el terreno de las emociones antes que en el de la inteligencia. Para que el vínculo funcione hace falta dejar aparecer al otro, esto es, concederle espacio para tener presencia real dentro del proceso. La mediación se crea entonces en cada encuentro, sin quedar fijada en un protocolo de conductas, y descansa en la aceptación del otro como un otro legítimo en su diferencia.

Esa exigencia se relaciona con el criterio de reciprocidad de Feuerstein, ya que el estudiante responde al propósito que se le propone en la medida en que se siente reconocido dentro de la relación. Prieto (2019) llama comunicabilidad a la meta de ese vínculo, entendida como la máxima intensidad de relación alcanzable en las instancias de aprendizaje.

La mediación con la cultura y la analogía como recurso didáctico

Mediar consiste en tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, entre lo vivido y lo que se está por vivir, de modo que cualquier creación humana puede convertirse en recurso de mediación (Prieto, 2019). Guevara et al. (2024) llaman a esto mediar con toda la cultura, y advierten que cuando la mediación se estrecha a los límites de la propia disciplina o a las rutinas de un curso repetido, quedan fuera recursos que rara vez se aprovechan. La propuesta no consiste en agregar contenidos de arte o folklore a una asignatura técnica, sino en generar las condiciones para que el estudiante interroge e interprete el mundo con marcos de referencia que le resulten propios.

Los autores distinguen tres dimensiones en ese trabajo. La epistemológica valida formas de construir conocimiento que la ciencia académica suele desestimar, como la narrativa y la metáfora. La dimensión contextual exige que los referentes empleados pertenezcan a la experiencia común de quienes aprenden. Y por último la intercultural, que traduce el lenguaje especializado de una disciplina a un lenguaje compartido y abre la posibilidad de incorporar saberes locales o ancestrales al tratamiento de un contenido científico (Guevara et al., 2024).

Las tres convergen en la analogía, recurso de particular pertinencia cuando el objeto de estudio escapa a la percepción directa. Gray y Holyoak (2021) explican que una comparación analógica dirige la atención hacia la estructura relacional del problema y aparta la mirada de los rasgos superficiales, lo cual favorece la transferencia hacia situaciones nuevas; su eficacia depende del trabajo explícito de correspondencia entre el dominio conocido y el que se quiere enseñar. Este funcionamiento coincide con los criterios de Feuerstein expuestos antes: la analogía cumple con el significado cuando conecta con el mundo de referencias del estudiante y con la trascendencia cuando la relación que enseña sobrevive fuera del ejemplo que la introdujo.

Conviene distinguir entre el uso ocasional de analogías y un sistema de mediación con la cultura. Una comparación afortunada puede producir comprensión en una clase determinada; sostenerla a lo largo de un curso requiere un diseño pensado desde la teoría y revisado con regularidad.

El recurso tiene límites que el diseño debe prever. González Galli (2023) advierte que las analogías cumplen funciones distintas según el momento de la enseñanza en que se las use, y que algunas consolidan obstáculos epistemológicos cuando sus fronteras quedan implícitas. Toda comparación acerca dos dominios que coinciden solo en parte, por lo que el diseño de la estrategia incluye señalar dónde termina la correspondencia.

Dimensiones institucionales y curriculares del aprendizaje

Las instancias de aprendizaje y el interaprendizaje

Prieto (2019) describe el aprendizaje como resultado de la interacción entre seis instancias: la institución como mediadora, los educadores, los materiales, medios y tecnologías, el grupo, el contexto y el aprendizaje consigo mismo. El modelo tiene valor diagnóstico, ya que permite identificar cuáles instancias están activas en una experiencia formativa y cuáles quedaron sin trabajar. Una formación apoyada únicamente en el docente y en los materiales desaprovecha cuatro fuentes de aprendizaje, y ese desequilibrio tiende a reproducirse cuando quien enseña fue formado del mismo modo. Dos instancias resultan especialmente exigentes: el contexto obliga a vincular cada contenido con la realidad social en la que cobra sentido, y el aprendizaje consigo mismo supone enseñar a estudiar y a regular el propio proceso.

La instancia del grupo suele ser la más descuidada. El interaprendizaje, noción que la mediación pedagógica recupera de Simón Rodríguez, describe un acompañamiento en el que quien enseña también aprende y va cediendo protagonismo (Prieto, 2025). Los pares cumplen una función que el docente no puede sustituir, ya que ofrecen explicaciones

situadas en el mismo nivel de comprensión de quien pregunta. Este planteamiento fundamenta las metodologías que organizan el trabajo en equipos y la discusión de casos.

El currículum y la evaluación

Brovelli (2005) entiende el currículum como una construcción social, cultural y política, esto es, como un proyecto que sintetiza las visiones de los distintos actores universitarios. Su organización en Campos de Conformación Estructural Curricular, concepto que retoma de De Alba (1995, como se citó en Brovelli, 2005), permite examinar cómo se articulan el campo epistemológico-teórico, el crítico-social, el científico-tecnológico y el de la práctica profesional. Según este autor, cada asignatura ocupa una posición dentro de un proyecto mayor y el docente participa en su interpretación. El modelo permite además evaluar la coherencia de un diseño curricular, ya que una organización modular que integra disciplinas antes separadas responde a la intención de superar la fragmentación entre campos.

Guevara et al. (2024) recogen esa idea al proponer que el docente interprete y humanice el diseño institucional en el aula. La coherencia curricular queda incompleta, sin embargo, mientras la evaluación no se transforme en la misma dirección, asunto que se retoma más adelante.

La universidad y los horizontes educativos

Guevara et al. (2024) piensan la universidad como una comunidad de aprendizaje donde el estudiante habita el conocimiento y se forma como persona, lejos de la estación de paso donde se acumulan requisitos hasta obtener un título. Laso (2016) señala en ese sentido que la universidad se ha vuelto eficiente y poco acogedora, y que acoger no significa rebajar la exigencia sino ofrecer las herramientas para alcanzarla. Sostener esa condición requiere lo que Prieto (2019) denomina mirada pedagógica: la capacidad de percibir a los demás como seres de aprendizaje en cualquier edad y situación, de reconocer en la totalidad de la cultura un recurso para promover y acompañar el aprendizaje, y de mirarse a uno mismo, como educador, en calidad de ser de aprendizaje. Los programas de bienestar, tutoría y vinculación constituyen el andamiaje de esa comunidad, aunque su existencia no garantiza que alguien la habite: lo que convierte una estructura en un espacio formativo son las decisiones cotidianas de quienes trabajan en las aulas.

El mismo autor propone seis horizontes para orientar el trabajo educativo: la incertidumbre, el gozar de la vida, la significación, la expresión, la convivencia y la apropiación de la historia y de la cultura (Prieto, 2019). Educar para la significación resulta particularmente exigente en las disciplinas técnicas, donde el contenido corre el riesgo de presentarse desconectado de la experiencia de quien aprende. Concebir la educación como

un acto ético (Freire, 2005) permite además pensar la relación educativa como una relación de cuidado.

El discurso pedagógico y la comunicabilidad

Prieto (2025) discute el supuesto de que las ideas se sostienen por sí mismas mediante una afirmación que recupera de Simón Rodríguez: la forma educa, y la forma constituye un modo de existir. Para explicar el empobrecimiento del discurso pedagógico compara dos instituciones discursivas. Los medios de comunicación trabajan bajo la presión del mercado y han desarrollado un lenguaje capaz de sostener la atención de su público; la institución educativa trabaja con públicos cautivos por la necesidad de obtener un título, y esa seguridad le ha permitido anclarse en rutinas expresivas empobrecidas. La entropía comunicacional designa esa pérdida progresiva de comunicación dentro del sistema educativo. A ello se suma una distancia generacional, ya que la universidad es hija del libro mientras que quienes llegan a sus aulas se formaron dentro del universo de los medios.

Del análisis de los recursos que los medios emplean surgen varios aplicables al aula (Prieto, 2025). La personalización hace pasar los mensajes por personas, rostros e historias concretas, y en las profesiones de la salud encuentra una forma natural en el caso clínico. La fragmentación organiza el discurso en unidades breves que se sostienen dentro de una totalidad coherente, de modo que una sesión larga puede estructurarse en momentos de apertura, desarrollo y cierre. La resolución responde a la expectativa que genera todo planteamiento. Las autorreferencias construyen conexiones internas que producen continuidad. El ritmo sostiene la energía de una sesión y admite planificación. La espectacularización, entendida como la preparación consciente de todo mensaje para ser visto u oído, atraviesa a los anteriores. Estos recursos se relacionan con el criterio de significado de Feuerstein, ya que la carga emocional que ese criterio exige se produce, entre otras cosas, mediante la forma en que el contenido llega al estudiante.

Hernández (2019) distingue cuatro tipos de estímulos que intervienen en la enseñanza: los verbales; los vocales, que abarcan volumen, velocidad y entonación; los físicos, ligados al gesto y al movimiento; y los situacionales, referidos al manejo del espacio y del tiempo. Una clase apoyada solo en el primero desaprovecha las restantes posibilidades.

Sobre las tecnologías, Prieto (2025) advierte que el problema de fondo de la enseñanza universitaria es de orden pedagógico antes que tecnológico, y que la tecnología amplía el entorno mientras el sentido lo aporta la relación que lo sostiene. El modelo pedagógico de la Maestría reúne estas preocupaciones bajo el tránsito de la despersonalización a la comunicabilidad, y ubica el eje de esta última en la dialogicidad, entendida como una estructura conversacional (Universidad del Azuay, s. f.).

Condiciones relacionales del aprendizaje

Las condiciones que Feuerstein establece para la mediación suponen un ambiente que las haga posibles. Un estudiante que teme equivocarse destina parte de sus recursos a protegerse, y esos recursos quedan indisponibles para el aprendizaje. De ahí que entre las cinco condiciones que Prieto (2025) plantea para el trabajo universitario figuren la no violencia y la serenidad.

Jaramillo (2001) sostiene que la violencia educativa se origina en buena medida en el desconocimiento del otro y de sus valores. La escucha constituye, por lo tanto, un primer gesto pedagógico. Prieto (2025) identifica dos obstáculos que la dificultan: el adultocentrismo, que toma al mundo adulto como norma y lee a los jóvenes como seres incompletos, y la mirada clasificadora, que reduce a la persona a unas pocas etiquetas. El mismo autor añade el paternalismo, ya que exigir menos de lo que alguien puede dar es otra manera de no tomarlo en serio. La escucha permite además corregir diagnósticos: lo que se interpreta como fragilidad generacional puede entenderse desde la sociedad del cansancio, donde el sujeto se autoexplota en busca de un rendimiento máximo y lo que enferma no es la responsabilidad sino el imperativo del rendimiento (Han, 2012, como se citó en Laso, 2016). La respuesta pedagógica consiste entonces en diseñar una exigencia con sentido antes que en bajar el nivel.

Cuando esa escucha falta, la relación adopta formas que rara vez se nombran como violencia: la imposición de certezas sin diálogo, el humor ejercido a costa del alumno (Moreno, 2004), el uso de la evaluación como instrumento de sometimiento (Samper, 2002) y el abandono, ya que limitar la relación al horario de clase puede presentarse como respeto de los límites mientras funciona como desentendimiento (Guevara et al., 2024). Jaramillo (2001) recuerda que la violencia circula también en la otra dirección, cuando los estudiantes presionan por facilidades o emplean la queja como forma de negociación, y frente a ambas la autoridad docente se construye desde la competencia, la coherencia y el trato digno.

Guevara et al. (2024) sintetizan la relación deseable en la noción de buen trato, entendida como seguridad, confianza y respeto mutuo establecidos desde el inicio del proceso. Su contrario tiene una dimensión que excede al docente: una institución organizada para bloquear la comunicación entre sus integrantes, fragmentar los conocimientos y aislar a sus miembros funciona como una institución maltratante, y junto al maltrato aparece el abandono, que alcanza también a los educadores (Universidad del Azuay, s. f.). La soledad del docente adquiere así una explicación estructural.

Los dispositivos de la mediación pedagógica

La mediación pedagógica se concreta en dispositivos que traducen los principios anteriores en decisiones de trabajo. Guevara et al. (2024) sitúan su fundamento en que el

aprendizaje alcanza su forma acabada cuando la persona logra expresar lo aprendido. De ahí que estos dispositivos se ocupen de tres asuntos: qué se le pide hacer al estudiante, cómo registra lo que aprende y quién lo acompaña mientras lo hace.

Lo primero son las prácticas de aprendizaje. Su formulación explica el rechazo a la noción de consigna, término de origen militar más cercano a la orden que al diálogo, y la preferencia por unidades de sentido pensadas por anticipado frente a las actividades sueltas. El repertorio se clasifica según lo que cada práctica busca movilizar: significación, prospección, observación, interacción, reflexión sobre el contexto, aplicación e inventiva (Prieto, 2019). A ello se añade el mapa de prácticas, ejercicio que permite revisar cuáles hacer es están previstos en un curso y cuáles se concretan efectivamente (Guevara et al., 2024).

El registro corresponde al texto paralelo, que lleva esa lógica hasta su forma más completa, ya que pide al estudiante producir su propia obra en lugar de resolver tareas sueltas. Detrás del dispositivo hay una convicción sobre el oficio: un intelectual, y el educador lo es, se construye mejor como profesional cuando ha producido obra (Universidad del Azuay, s. f.). La escritura funciona aquí como el instrumento cultural que describe Vygotsky (como se citó en Prieto, 2019), ya que al organizar lo vivido en un texto dirigido a un lector quien escribe transforma su propia comprensión de lo realizado.

El acompañamiento corresponde a la tutoría, que sostiene ese trabajo sin sustituirlo. Guevara et al. (2024) señalan que reconoce un límite, el umbral pedagógico, que marca hasta dónde puede llegar el educador sin invadir el proceso individual ni el desarrollo cognoscitivo de quien aprende (Prieto Castillo, 1996, como se citó en Guevara et al., 2024). Tiene además una condición material, ya que el seguimiento personalizado se sostiene con un docente cada ocho estudiantes (Universidad del Azuay, s. f.).

Los tres dispositivos funcionan juntos y configuran la mediación pedagógica como un método, en el sentido etimológico de movimiento hacia un camino. Lo sostiene el juego entre lo subjetivo y lo objetivo, dado que la pura subjetividad se aleja del trabajo pedagógico y la pura conceptualización excluye a las personas. Lo sostiene también su construcción en clave comunicacional, cuyo eje es la dialogicidad, entendida como una estructura conversacional (Universidad del Azuay, s. f.).

Metodología

El desarrollo metodológico de este trabajo se fundamentó en los principios de la mediación pedagógica. El documento pedagógico de la Maestría sostiene que es muy difícil enseñar como no se ha aprendido, y por eso propone a los docentes prácticas semejantes a las que ellos podrán proponer a sus estudiantes (Universidad del Azuay, s. f.). La estrategia de indagación y construcción del conocimiento se articuló en torno a los ejes que se describen a continuación:

Las prácticas de aprendizaje

La mayor responsabilidad de un educador pasa por lo que le pide al estudiante que haga para aprender (Universidad del Azuay, s. f.). De ahí que el posgrado organice el trabajo en prácticas con el texto, con el contexto, con las tecnologías y con el grupo. El trabajo de campo se desarrolló mediante un proceso continuo de investigación educativa. Esto comprendió la ejecución de diversas tareas de investigación, el análisis crítico de textos teóricos y la realización de entrevistas para profundizar en las dinámicas pedagógicas.

Asimismo, se abordó el estudio de situaciones educativas reales y la búsqueda de información en instancias de aprendizaje específicas. Estas prácticas permitieron situar la reflexión pedagógica en un contexto docente concreto, analizando de primera mano las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación superior.

La tutoría

El segundo eje metodológico operó bajo la premisa de promover y acompañar el proceso de investigación y aprendizaje. Guevara et al. (2024) definen la gestión pedagógica de la tutoría como una tarea de interlocución cuya responsabilidad mayor consiste en una presencia y una comunicación constantes: leer cada trabajo, responder, orientar y comentar. El criterio que la orienta es que el estudiante se sienta acompañado de manera permanente, y las prácticas se aprueban cuando alcanzan las exigencias conocidas de antemano, desde los mínimos necesarios hasta los máximos posibles (Prieto-Castillo et al., 2022, como se citó en Guevara et al., 2024). En este trabajo, la figura del tutor se estableció como soporte fundamental para guiar la construcción del conocimiento mediante la revisión sucesiva de cada avance y la devolución de observaciones escritas.

El texto paralelo

La estructuración y consolidación del trabajo tuvo como método central la elaboración del texto paralelo. Guevara et al. (2024) lo describen como el seguimiento y el registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz, y sitúan su rasgo distintivo en la palabra texto, que remite a textura y designa una elaboración capaz de ofrecer estructura y totalidad

de sentido. Este instrumento, estrechamente ligado a la mediación pedagógica, trasciende así la función de un simple registro para convertirse en un recurso analítico de aprendizaje. A través de él se sistematizaron las experiencias, reflexiones y hallazgos del proceso formativo, escritos siempre para un interlocutor elegido o creado (Universidad del Azuay, s. f.).

Contenido

Primera parte: la enseñanza en la universidad

Promoción y acompañamiento del aprendizaje: reflexiones desde la experiencia universitaria

Al iniciar este proceso de formación en la maestría, me detengo a mirar hacia atrás, hacia la estudiante de medicina que fui. Mi memoria me devuelve la imagen de las aulas donde el conocimiento fluía en una sola dirección: del docente, reconocido como una autoridad incuestionable, hacia nosotros, receptores pasivos. Este modelo que en su momento consideré la norma e incluso eficaz, estructuró mis primeros años de formación. Sin embargo, con la perspectiva que dan los años y la experiencia clínica, hoy reconozco sus limitaciones. Aquella dinámica generaba una zona de confort didáctica que, si bien aseguraba la transmisión de contenidos, rara vez despertaba el pensamiento crítico o la apropiación significativa del saber. Algunos docentes, es cierto, lograban trascender este esquema al entrelazar los conceptos con sus vivencias personales, dando así un atisbo de significado a lo aprendido. No obstante, la figura del estudiante como actor central de su propio aprendizaje permanecía desdibujada.

El punto de quiebre en mi percepción sobre cómo se aprende y se enseña llegó durante mi posgrado de patología. En ese espacio, la naturaleza misma de la disciplina —la interpretación de biopsias, el análisis de piezas quirúrgicas— exigía un cambio de paradigma. Las sesiones de correlación clínico-patológica, realizadas alrededor de un microscopio multicabestal, se convirtieron en el núcleo de mi aprendizaje transformador. Ya no éramos meros receptores; éramos residentes que, junto a nuestros tutores, explorábamos, debatíamos y contrastábamos interpretaciones. Aquel era un verdadero proceso de interaprendizaje, donde mi voz y mi criterio, aunque inicialmente titubeantes, eran valorados como parte constitutiva de la construcción diagnóstica. La discusión fundamentada, la actualización constante de conocimientos y la búsqueda colectiva de consenso no solo me fascinaron, sino que me hicieron experimentar en carne propia lo que es un verdadero aprendizaje significativo y duradero. En ese ambiente, pude reconocer mi corresponsabilidad en el acto educativo: la verdadera apropiación del conocimiento exige participación activa, análisis y crítica.

Hoy, desde mi rol docente, aquella experiencia se revela como un primer encuentro intuitivo con lo que ahora estoy estudiando de manera formal: la mediación pedagógica. Prieto (2019), conceptualiza esta mediación como el conjunto de acciones que facilitan el encuentro entre el estudiante y el saber, transformando datos en experiencia significativa. No se trata, por tanto, de un simple transporte de información, sino de una intervención

deliberada que crea las condiciones para que el aprendizaje ocurra (Guevara et al., 2024). En mi residencia, sin saberlo, mis tutores estaban ejerciendo un rol de mediadores al crear las posibilidades para la producción y construcción del conocimiento (Freire, 2005). Al fomentar el diálogo, validar mis interpretaciones (incluso las erróneas, como punto de partida para la reflexión) y construir juntos el conocimiento, estaban implementando una forma poderosa de acompañamiento pedagógico y aprendizaje potenciado en la interacción social (Vygotsky, como se citó en Prieto, 2019).

Esta reflexión inicial me confronta con una pregunta fundamental que ha guiado mi ingreso a esta maestría: ¿cómo lograr coherencia en mi propia práctica docente entre los contenidos, los recursos y las formas de evaluación para alcanzar este aprendizaje significativo? Reconozco que, al inicio de mi carrera como docente, por inercia reproduce ese modelo unidireccional que tanto había internalizado en el pregrado. Sin embargo, la creciente demanda de participación activa por parte de los estudiantes y, de manera más profunda y personal, mi deseo de dejar una huella formativa auténtica —pensando incluso en mi propia hija como futura estudiante universitaria— me impulsaron a buscar una formación sólida. Aspiro a trascender la mera transmisión para convertirme en una arquitecta de experiencias de aprendizaje donde existan espacios de diálogo y construcción colectiva del conocimiento y en los que el estudiante sea protagonista. Este viaje, que inicio con esta reflexión, es un compromiso con la construcción de una docencia universitaria que no solo informe, sino que transforme.

Tejiendo puentes culturales: la analogía como herramienta de mediación

Si en mi primera entrada exploré el cómo del aprendizaje, en esta me adentro en el con qué. Enseñar patología, una disciplina densa y microscópica, supone un desafío constante: ¿cómo hacer que conceptos abstractos como la apoptosis o la carcinogénesis resuenen en la mente de un estudiante? Durante años intenté explicar estos mecanismos con descripciones técnicas precisas, confiando en la lógica científica. Los resultados eran dispares; algunos estudiantes lograban la comprensión, pero para muchos, la información permanecía como un conjunto de datos desconectados.

Mi primer acercamiento intuitivo al uso de analogías surgió antes de profundizar en esta teoría de mediación cultural. En ciclos anteriores, al explicar el delicado equilibrio entre oncogenes (aceleradores de la proliferación) y genes supresores de tumores (frenos) para el desarrollo del cáncer, recurrí a una imagen que había encontrado en mis lecturas: la de un automóvil que avanza hacia un muro. Los oncogenes serían el acelerador que empuja al auto a mayor velocidad, mientras que los genes supresores serían el sistema de frenos. El cáncer, entonces, ocurriría cuando el acelerador se atascaba (activación oncogénica) y los frenos fallaban (inactivación de supresores). Esta analogía, aunque simple, tuvo un efecto

revelador en clase. Pude observar cómo la expresión de confusión en algunos rostros daba paso a un gesto de comprensión. Fue una primera evidencia empírica, poderosa, de que conectar el conocimiento experto con marcos de referencia cotidianos podía desbloquear la comprensión.

Fue la teoría de la mediación cultural la que me proporcionó el marco conceptual para entender por qué aquella analogía del auto había funcionado y cómo podía diseñar herramientas más robustas. Guevara et al. (2024) plantean que mediar con la cultura no significa enseñar nociones sobre arte o folklore, sino generar las condiciones para que el estudiante interroge e interprete el mundo a través de marcos de referencia significativos. El docente actúa así como un intérprete y un “agitador crítico”, que utiliza los referentes culturales de los estudiantes como puentes cognitivos (Prieto, 2019). La analogía del auto era, sin saberlo yo entonces, un intento de construir ese puente.

Con este fundamento teórico, y habiendo constatado el potencial de la estrategia, me propuse diseñar un ejercicio de mediación elaborado y comprensivo para el tema de los mecanismos de evasión de la apoptosis —muerte celular programada— en el cáncer. Así nació la analogía de la “ciudad celular”. Cabe aclarar que, al momento de redactar este texto, el diseño de esta nueva analogía no ha sido aún aplicada en el aula, pues su concepción fue posterior al día en que se impartió este tema específico en clases. Sin embargo, su diseño no parte de cero; es el resultado de una reflexión informada por la experiencia positiva con la analogía del auto y, ahora, enriquecida por el marco teórico de la mediación cultural.

En este nuevo diseño, el cuerpo se transforma en una metrópolis y las células en sus edificios. La apoptosis deja de ser un término técnico para convertirse en un “plan de demolición regulado”. Un gen supresor tumoral como TP53 ya no es una secuencia de ADN abstracta, sino el “arquitecto jefe” que guarda los planos de demolición. Una mutación en este gen equivale a derramar café sobre esos planos, volviéndolos ilegibles e impidiendo la demolición de una estructura defectuosa. Esta analogía, que también involucra conceptos de andamiaje (proteínas BCL-2) y fiscalización (sistema inmune) para impedir la generación del cáncer (colapso de las ciudades), busca activamente construir un andamiaje cognitivo.

La teoría sociocultural de Vygotsky, citada por Prieto (2019), sostiene que el aprendizaje avanza en la “zona de desarrollo próximo” a través de la interacción social y el uso de herramientas culturales. Tanto la analogía del auto como la de la ciudad celular son precisamente ese tipo de herramientas. Están diseñadas para que los estudiantes puedan apoyar sus nuevos conocimientos científicos en esquemas mentales preexistentes y comprensibles: el funcionamiento de un automóvil o la organización de una ciudad. La comprensión deja de ser memorística para volverse relacional y estructural. Los estudiantes

no solo recordarán la función del TP53, sino que podrían inferir las consecuencias de su malfuncionamiento dentro de un sistema más amplio y narrativo.

Esta evolución -de la analogía intuitiva del auto a la analogía teóricamente fundamentada de la ciudad- ejemplifica las dimensiones de la mediación cultural propuestas por Guevara et al. (2024). Es epistemológica, al validar una forma narrativa y metafórica de construir conocimiento científico; contextual, al emplear referentes (tránsito, urbanismo) pertinentes a la experiencia común; e intercultural, al traducir el lenguaje hermético de la biología molecular a un lenguaje accesible y compartido.

Mi proyección es aplicar esta nueva analogía en el próximo ciclo académico y observar metódicamente su impacto. Más allá, planeo sistematizar el diseño consciente de estos “puentes culturales” en mi planificación. La lección aprendida es clara: una buena analogía puede ser un destello de comprensión, pero un sistema de mediación cultural, basado en la teoría y la reflexión constante, es lo que ilumina permanentemente el camino del aprendizaje. El siguiente paso es pasar del diseño a la implementación y evaluación, completando así el ciclo de la práctica reflexiva y transformadora.

Adicionalmente, me gustaría diversificar los referentes culturales, incorporando, por ejemplo, analogías provenientes de saberes ancestrales o locales para explicar procesos de equilibrio y enfermedad, fomentando así un verdadero diálogo intercultural en el aprendizaje de la medicina.

El currículum como brújula ética y social

Mi práctica docente siempre se ha desarrollado dentro de un marco institucional: la malla curricular de la carrera de medicina. Por mucho tiempo la percibí como un mero programa de contenidos que debía “cubrir”, una sucesión de temas cuyo dominio evaluaría en los estudiantes. Esta visión técnica y fragmentada del currículum comenzó a resquebrajarse cuando, desde mi rol docente, sentí una creciente desconexión entre lo que enseñaba en patología y las necesidades reales de los futuros médicos. La teoría crítica del currículum, especialmente los aportes de Brovelli (2005), me proporcionó el lenguaje y los conceptos para entender esta incomodidad e imaginar una transformación.

Brovelli (2005) redefine el currículum no como un listado de contenidos, sino como una construcción social, cultural y política, un proyecto educativo que sintetiza las visiones de todos los actores universitarios. Su propuesta de estructurarlo en Campos de Conformación Estructural Curricular (CCEC), noción que toma de De Alba (1995, como se citó en Brovelli, 2005), —epistemológico-teórico, crítico-social, científico-tecnológico y de práctica profesional— me resultó reveladora. Este marco me permitió analizar el currículum de la Universidad del Azuay con nuevos ojos. Identifiqué cómo sus objetivos, alineados con principios de equidad y bienestar social, responden al CCEC crítico-social. Comprendí que

la organización modular, que integra por ejemplo áreas como morfología, histología y embriología, es un esfuerzo concreto por superar la fragmentación disciplinar, reflejando una intencionalidad de integración de saberes entre los CCEC epistemológico y de práctica profesional.

Este análisis teórico iluminó tanto las fortalezas como las áreas de desarrollo. Por un lado, confirmé que la universidad ya posee un diseño progresista, coherente con la necesidad de formar profesionales críticos, éticos y socialmente comprometidos, tal como lo propone Brovelli (2005). Sin embargo, un diseño innovador en el papel requiere un puente activo para materializarse en el aula: la mediación pedagógica (Guevara et al., 2024). Este concepto aparece así como el elemento indispensable para operacionalizar la visión integral del currículum, transformándolo de un documento estático en una experiencia viva de aprendizaje.

Esta comprensión ha catalizado un viraje epistemológico en mi mentalidad de docente. Antes, mi pregunta orientadora al planificar era esencialmente operativa: “¿cómo cubro ese tema?”. Hoy, guiada por el marco de los CCEC y la idea del currículum como proyecto, la pregunta se ha transformado por completo: “¿cómo este tema se conecta con los anteriores, enriquece el perfil de egreso y se proyecta a la práctica profesional?”. Este nuevo interrogante exige una labor de diseño didáctico más compleja y constante, centrada en tejer conexiones explícitas entre la patología, la fisiología precedente, la clínica subsiguiente, los principios éticos y el contexto social de la enfermedad.

La recompensa de este esfuerzo de coordinación se materializa en evidencias tangibles en el aula. El momento en que un estudiante vincula espontáneamente un patrón histológico de invasión tumoral con la necesidad de una cirugía más amplia o un régimen de quimioterapia adyuvante constituye la validación más elocuente. En ese instante se hace patente que el currículum ha dejado de ser para ese estudiante una lista de temas inconexos; se ha convertido en un mapa significativo de su formación, donde cada conocimiento encuentra su propósito dentro de la travesía de aprender a ser médico. Esta es la materialización concreta del aprendizaje integrado que postulan Brovelli (2005) y Guevara et al. (2024).

No obstante, una reforma curricular estaría incompleta sin una transformación paralela en la evaluación. Vlachopoulos y Makri (2024) argumentan que la evaluación auténtica —aquella que plantea tareas contextualizadas que simulan desafíos profesionales— es clave para desarrollar habilidades del siglo XXI como el pensamiento crítico e integrador. En mi revisión, identifico que los procesos evaluativos pueden ser un punto crítico, donde persiste el riesgo de que un discurso de aprendizaje significativo se vuelva vacío si no se traduce en métodos de valoración coherente.

Desde mi rol docente, esta reflexión me impele a actuar en dos niveles. Primero, como una intérprete y humanizadora del currículum en el aula. Mi tarea ya no es solo “seguir el sílabo”, sino demostrar su coherencia interna. Al enseñar patología, debo explícitamente conectar los cambios tisulares (CCEC científico-tecnológico) con su impacto en la toma de decisiones clínicas (CCEC de la práctica profesional) y con las implicaciones éticas y sociales del diagnóstico (CCEC crítico-social). Segundo, me proyectó como un agente de innovación evaluativa. Estoy comprometida a diseñar e implementar evaluaciones auténticas en mi campo. La simulación de informes patológicos narrativos para un médico tratante, o el análisis de casos complejos con información incompleta, son ejemplos de cómo la evaluación puede dejar de medir memoria para medir competencias de análisis, comunicación y juicio clínico, cerrando así el círculo virtuoso de un currículum realmente transformador.

La universidad como morada: construir hogares formativos desde la docencia

La metáfora de la universidad como “morada” ha resonado en mí con una fuerza especial, pues trasciende la idea de un campus físico para evocar un espacio integral de habitación del saber. Este concepto, que encuentra eco en visiones contemporáneas de la educación superior, concibe a la universidad no como una estación de paso transaccional, sino como un ecosistema donde el estudiante habita el conocimiento, se desarrolla como persona integral y se forma como ciudadano dentro de una comunidad de aprendizaje y reflexión (Guevara et al., 2024). Durante mi pregrado, debo confesar que experimenté la universidad más como una “estación de servicio” académica: un lugar al que se acudía para recibir contenidos, aprobar exámenes y obtener un título. Las dimensiones comunitaria, ética y de bienestar integral permanecían en un segundo plano, ausentes de mi experiencia cotidiana.

Hoy, al observar la Universidad del Azuay (UDA), identifico un proyecto institucional que busca encarnar deliberadamente este ideal de morada. Programas de vinculación con sentido social, tutorías personalizadas, una oferta cultural y deportiva diversa, y servicios de bienestar como UDASalud, constituyen los pilares estructurales de este ecosistema de apoyo integral. Sin embargo, una reflexión crítica me lleva a una conclusión fundamental: la morada no se decreta institucionalmente; se construye y se habita diariamente en las aulas. Las estructuras y programas son el andamiaje, pero son los docentes, en su encuentro cotidiano con los estudiantes, quienes levantamos los muros, ponemos el calor y definimos la atmósfera de este hogar formativo.

Esta conciencia transforma radicalmente mi autopercepción profesional. Ya no me veo solo como una profesora de patología que imparte contenidos, sino como una arquitecta y anfitriona de un espacio formativo crucial dentro de la gran morada universitaria. Mi rol

exige una transición consciente desde una relación puramente transaccional (“yo transmito, tú estudias, yo evalúo”) hacia una relación de hospitalidad educativa. Esto se materializa en decisiones pedagógicas concretas: desde la manera en que recibo las preguntas en clase, creando un clima de serenidad donde el error es una oportunidad y no una falta, hasta el diseño de espacios de tutoría que van más allá de la duda académica para incluir la escucha activa frente al estrés, la incertidumbre o la fatiga propias de la formación médica.

El núcleo de esta construcción reside en la humanización del sílabo. La UDA posee una malla curricular diseñada con una intención formativa amplia, una “brújula ética”. El riesgo, sin embargo, es que si el docente no internaliza y encarna este horizonte filosófico, el plan de estudios puede ser percibido por los estudiantes como una serie de requisitos administrativos desconectados. Mi tarea, por tanto, es tejer un hilo conductor pedagógico que dé sentido y coherencia palpable a cada tema. Al enseñar patología, debo demostrar explícitamente cómo el análisis microscópico de un tejido no es un fin en sí mismo, sino un acto profundamente humano que se vincula con la toma de decisiones clínicas, la comunicación con el paciente y la responsabilidad social del diagnóstico. Debo conectar la rigurosidad técnica del laboratorio con el propósito último de la profesión médica: el cuidado de la persona.

Esta necesidad de coherencia se intensifica en el ámbito de la investigación y la vinculación, donde la tensión entre el ideal y la práctica puede ser más palpable. Programas que deberían actuar como “conciencia crítica” de la sociedad enfrentan el riesgo de la lógica de los rankings o de convertirse en un mero trámite. Frente a esto, una docencia que se concibe como parte de una morada puede resignificar estas actividades. Cuando el profesor, desde su aula, modela que la investigación debe cuestionar problemas incómodos y que la vinculación es el corazón de la responsabilidad social, estas prácticas dejan de ser un apéndice para convertirse en el motor ético y vital de la institución.

Mi proyección en este ámbito se centra, por lo tanto, en una coherencia activa y consciente. Asumo el desafío de ser una custodia deliberada de este “hogar” formativo. Esto implica, en lo concreto:

- Diseñar sílabos que sean mapas de sentido, donde los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las evaluaciones reflejen explícitamente la integración entre conocimiento técnico, juicio ético y desarrollo humano.
- Convertir el aula en un microcosmos de la morada, fomentando el respeto, el diálogo argumentado y el reconocimiento mutuo, replicando así los valores de la comunidad universitaria que queremos construir.
- Actuar como puente vivo entre el estudiante y los recursos institucionales, guiándoles no solo a usar, sino a valorar y a contribuir a los espacios comunitarios y de bienestar que la universidad ofrece.

En definitiva, la UDA posee el marco y las herramientas para ser una auténtica morada. Sin embargo, su realización final no depende de sus estructuras, sino de la conciencia y la acción de quienes habitamos sus aulas cada día. En nuestras manos como docentes está la decisión fundamental: limitarnos a impartir una asignatura o, por el contrario, asumirnos como arquitectos de un espacio donde los futuros médicos no solo adquieran competencias, sino donde encuentren un hogar intelectual y ético para florecer en todas sus dimensiones. Esa es la esencia de una verdadera educación universitaria.

Enseñar a dar significado: el significado y el cuidado humano como el núcleo de la patología

Uno de los horizontes educativos sugeridos por Guevara et al. (2024) —educar para la incertidumbre, el disfrute, la expresión, la convivencia y la apropiación histórica— ha sido particularmente significativo para mí como profesora de patología: educar para el significado. Esta no es una decisión aleatoria; más bien, es una respuesta teórica y práctica al problema más persistente en mi campo: la percepción de la patología como una materia de memorización seca que se aleja del yo individual de los pacientes. El enfoque humanista de la educación (Freire, 2005; Guevara et al., 2024) sugiere que el aprendizaje verdaderamente transformador ocurre cuando el conocimiento se conecta con la experiencia en la vida de los estudiantes y adquiere significado para ellos. Mi experiencia, como estudiante oprimido por esa fractura y residente que encontró su unidad, me ha convencido de que el cambio pedagógico que sugiero no se trata de asegurar que su información se memorice para los débiles de corazón, sino de incrustar un significado más profundo en su práctica posterior. La idea de “educar para el significado” se basa en la idea de que el conocimiento médico no es una colección objetiva, sino un instrumento para entender y actuar en el campo de la salud y la enfermedad. Como la teoría curricular, Brovelli (2005) sugiere que hay una necesidad de que el aprendizaje se organice en torno a disciplinas que combinen el conocimiento con la conducta profesional así como la dimensión social. En patología, esto significa reconectar el microscopio con el ser humano a través de una narrativa clínica significativa del material histológico. Como científico en ejercicio, he encarnado esta teoría en un enfoque llamado “La biopsia con nombre propio”, donde el aprendizaje se convierte en una investigación detectivesca. Esta estrategia se basa en la práctica de Freire de planteamiento de problemas (2005), en la que el profesor proporciona un entorno interactivo para que los estudiantes lo utilicen críticamente para intervenir en su propio mundo. Así, la muestra de tejido ya no funciona como otro objeto pasivo, sino más bien como la “escena del crimen” a investigar; las alteraciones celulares son las “pistas” para entender, y el diagnóstico en sí mismo la “reconstrucción de la narrativa de la enfermedad”. Para hacerlo de tal manera que la pregunta guía del estudiante se transfiera de “¿qué debo

recordar?” a “¿qué información significativa debe recopilarse de esta muestra para informar la gestión clínica?” Métodos concretos como incorporar una presentación clínica real en cada tema, practicar sesiones de correlación para simular charlas con el médico tratante y usar el Diario del Detective para considerar pistas morfológicas y sus implicaciones terapéuticas son formas de hacer que este principio funcione en la práctica. Tales prácticas hacen eco del concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky (como se citó en Prieto, 2019), de modo que el profesor se vuelve instrumental en este punto entre el conocimiento experto y la comprensión del estudiante, utilizando herramientas culturales significativas —en este caso, la narrativa investigativa—. Exploré la línea “Educar para el cuidado humano” en paralelo con mi compañero académico, y sé que la medicina es una praxis que está atravesada por las experiencias de dolor, miedo y esperanza. Este enfoque se basa en la comprensión de la educación como un acto ético (Freire, 2005) y la articulación de la calidad educativa desde un humanismo radical (Guevara et al., 2024)—respetando que la dignidad del individuo está en el corazón del proceso de formación. Imaginamos prácticas como diarios reflexivos de experiencias clínicas, emulación de comunicación empática y un acompañamiento cercano del profesor que honre la dimensión emocional del aprendizaje. Estas propuestas buscan crear una “ética del cuidado”, donde la relación educativa se conceptualiza como una de intenciones reales y genuinas de cuidado. Las dos líneas —significado y cuidado humano— no se comparan, están interconectadas, tanto teórica como prácticamente. Un estudiante que reconoce el significado biológico de un adenocarcinoma y que puede articular ese diagnóstico con empatía está más cerca de lo que las teorías educativas modernas describen como el ideal de un profesional integral (Guevara et al., 2024; Brovelli, 2005). Una falta de significado combinada con una falta de cuidado puede producir un tecnicismo frío; una falta de cuidado sin una base sólida de significado puede generar un sentimentalismo ineficaz. Estos dos pueden servir como un enfoque pedagógico poderoso hacia la formación de médicos competentes y empáticos. Incluiré estos dos valores de manera inequívoca en un plan curricular consciente. Imagino un curso de patología donde el rigor del diagnóstico morfológico siempre esté acompañado de reflexión ética y formación en el cuidado. Por ejemplo, la secuencia de aprendizaje sobre un tumor puede terminar no solo con la identificación histológica correcta del tumor, sino también con la redacción de un informe narrado dirigido a la familia o un ejercicio estructurado de “juego de roles” para hablar sobre pronósticos complejos. De hecho, tal integración requerirá la creación de evaluaciones auténticas (Vlachopoulos y Makri, 2024) que aprecien la precisión diagnóstica pero también el elemento humano en la comunicación clínica. Así, la patología, históricamente considerada como la disciplina más fría y objetiva de la medicina, puede y debe cambiarse de un modo de enseñanza teóricamente basado a un entorno de laboratorio privilegiado de un aula de “educar para”. Esto crea un campo en el

que uno puede aprender no solo a observar con agudeza bajo un microscopio, sino a ver con gentileza al ser humano que existe detrás de la lámina y al hacerlo restaura el significado final de la profesión médica.

Las instancias de aprendizaje: un ecosistema para formar al médico completo

Al revisar mi formación médica a través del marco de las seis instancias de aprendizaje de Guevara et al. (2024), he encontrado una herramienta de diagnóstico fundamental para comprender tanto mi experiencia pasada como mi práctica docente actual. Este modelo, que concibe el aprendizaje como un ecosistema dinámico donde interactúan la institución, el educador, los medios, el grupo, el contexto y el aprendizaje consigo mismo, me ha permitido identificar con claridad los desequilibrios que limitaban mi formación inicial.

En mi etapa de estudiante de pregrado, mi aprendizaje se concentraba principalmente en solo dos instancias: el educador como transmisor de conocimiento y los medios (textos) como depósitos de información. Las otras cuatro dimensiones permanecían prácticamente ausentes. La institución era vista como una entidad administrativa, no como un espacio educativo. El grupo rara vez se constituyó como comunidad de aprendizaje, sino como mero requisito para trabajos prácticos. El contexto social de la medicina rara vez traspasaba las paredes del aula. Y el aprendizaje consigo mismo, esa reflexión metacognitiva sobre el propio proceso, era inexistente. Esta configuración limitada, que Guevara et al. (2024) identifican como reduccionista, explica aquella sensación de vacío que a veces acompañaba mis logros académicos: adquiría conocimientos, pero no necesariamente comprendía el significado profundo de mi futura profesión.

Este diagnóstico retrospectivo ilumina los patrones que inicialmente reproduce en mi práctica docente. Mi desconfianza hacia el trabajo grupal efectivo, por ejemplo, reflejaba exactamente cómo yo había vivido esa instancia. Al comprender teóricamente que el grupo es fundamental para desarrollar competencias de colaboración, pude intervenir conscientemente implementando metodologías como el “Aprendizaje Basado en Equipos” con roles definidos y productos específicos, transformando así lo que era un trámite en una verdadera comunidad de práctica.

De manera similar, he trabajado para activar instancias antes descuidadas. Como docente, me reconozco ahora como principal referente de la institución para mis estudiantes. Cuando un alumno enfrenta dificultades, aprovecho para conectarle con los sistemas de tutoría y bienestar universitario, haciendo tangible un soporte que yo no percibí. Con los medios, he evolucionado de recomendar bibliografía a diseñar puentes activos, utilizando casos clínicos reales y plataformas de microscopía virtual como instrumentos centrales que median entre el dato abstracto y la interpretación clínica.

Dos instancias han requerido una transformación particularmente profunda en mi enfoque. La primera es el contexto. En patología, esto implica conectar cada enfermedad no solo con su mecanismo biológico, sino con la realidad epidemiológica y los determinantes sociales de nuestra población. Al estudiar una hepatopatía, por ejemplo, analizamos cómo las condiciones de vida locales influyen en su prevalencia y manejo. La segunda es el aprendizaje consigo mismo. Frente al modelo de “tabla rasa” que critica Guevara et al. (2024), promuevo en clase breves espacios de reflexión guiada con preguntas como “¿qué los desconcertó de este caso?” o “¿cómo creen que este hallazgo cambiará su forma de abordar a un paciente?”, buscando que el estudiante se reconozca como agente activo de su propio aprendizaje.

Este proceso de análisis, guiado por el marco teórico, me confirma que la docencia excelente no reside en dominar una instancia aislada, sino en orquestar su interacción equilibrada. Cada clase se convierte en un espacio donde debo ser consciente de cómo estoy mediando la institución, cómo mi rol como educador facilita o limita, cómo los medios que elijo abren posibilidades, cómo el grupo se construye como comunidad, cómo el contexto entra por la puerta y cómo creo condiciones para que el estudiante dialogue consigo mismo. Este desafío de diseño constante es precisamente lo que convierte la enseñanza en una práctica profundamente humana y transformadora.

Segunda parte: el aprendizaje en la universidad

La labor de escuchar: de la percepción al encuentro

Cuando escribí mi primera práctica, “En torno a la labor educativa con la juventud”, estaba convencida de que lo hacía desde la observación atenta y una preocupación genuina. Señalaba que los jóvenes tienen a su alcance herramientas tecnológicas maravillosas, pero también advertía una fragilidad interna inquietante: dificultad para tolerar la frustración, dependencia de la inmediatez, desinterés ante lo complejo. No consideraba que fueran “una generación perdida”, pero sí una generación que, teniendo todo para crecer, paradójicamente podía estar formándose con menos herramientas internas.

Reconozco ahora que esa mirada estaba influida por un sesgo: el de observar el proceso educativo desde un solo lado, el de quien enseña. Al volver sobre aquel texto, me descubro asumiendo una postura rígida, donde los jóvenes aparecen medidos con una vara que no es la suya. Jaramillo (2001) advierte que el ideologismo —el intento de moldear al otro según la propia visión del mundo— es una de las formas más comunes de violencia simbólica en el aula. Al ver su “fragilidad” como una carencia, estaba viendo únicamente la sombra de lo que yo esperaba que fueran, no a ellos.

El error no estuvo en percibir esa fragilidad, sino en interpretarla unilateralmente, sin preguntarme qué significaba para ellos ni en qué contexto se producía. Como señala Prieto (2025), la mirada clasificadora —esa que reduce al otro a unas pocas etiquetas— puede constituir un “infierno” silencioso, porque niega al estudiante la posibilidad de explicarse a sí mismo. Mi primera práctica cayó en ese riesgo.

El diálogo como intervención pedagógica

La práctica “Escuchemos a las y los jóvenes” supuso un ejercicio de deconstrucción necesario, un acto de mediación pedagógica en el sentido más pleno: abrir un espacio seguro para el intercambio de ideas, confrontar mis “certezas” con la realidad de sus vivencias y reconocer al estudiante como sujeto legítimo de conocimiento.

Al dialogar con ellos, descubrí varias cosas. Lo que yo llamaba “falta de interés” o “dificultad para concentrarse” ellos lo describieron como una respuesta adaptativa a un sistema que los satura de información, pero sin sentido. La inmediatez no era pereza intelectual, sino un lenguaje que el mundo digital les ha impuesto y que ellos mismos critican. Su fragilidad no era debilidad constitutiva, sino una forma de habitar un presente incierto.

Aprendí también que la horizontalidad que tanto me preocupaba —esa tendencia a tratar a todos como pares— no es falta de respeto a la autoridad, sino un cuestionamiento legítimo a los mandatos tradicionales y una búsqueda de autenticidad. Ellos no rechazan la

autoridad; rechazan la autoridad injustificada. Esta distinción tiene implicaciones pedagógicas concretas: si un estudiante no reconoce autoridad, quizá no es que él sea “irrespetuoso”, sino que el docente no ha logrado construir una autoridad legítima ante sus ojos. Como sostiene Moreno (2004), la autoridad que se impone sin coherencia genera terror, no entusiasmo.

Este diálogo se reveló entonces como un componente fundamental de una verdadera mediación pedagógica. Prieto (2025) define la mediación como estar con el otro, acompañar su proceso, construir con él condiciones para que la apropiación real del saber ocurra. Ese “estar con” no es posible sin escucha. Escuchar a los estudiantes es un acto de reconocimiento que disminuye las formas sutiles de violencia: la imposición de certezas, la mirada clasificadora, el abandono institucional disfrazado de exigencia.

Una nueva visión

Al integrar estas vivencias, reconozco que mi perspectiva docente debe evolucionar. No se trata de caer en un paternalismo complaciente —que Prieto (2025) también identifica como una forma de violencia encubierta—, sino de aprender a mirar a los jóvenes desde sus virtudes, no solo desde sus carencias.

Hoy los miro desde un ángulo diferente, la energía que antes interpretaba como “dispersión” la reconozco ahora como una forma distinta de inteligencia; esa fluidez para moverse entre texto, imagen, audio y video es un recurso pedagógico inmenso que yo estaba desaprovechando.

Este ejercicio me ha confirmado que el diálogo no es un recurso opcional. Es, ante todo, una condición ética de la docencia. Como afirma Jaramillo (2001), la violencia educativa nace, en gran medida, del desconocimiento del otro y de sus valores. Escuchar es la única manera de conocer y de restituir al estudiante su condición de persona completa, no de aprendiz deficiente.

Estrategias para erradicar la violencia en el aula: de la reflexión a la acción concreta

En mi entrada anterior quedó establecido que la falta de escucha hacia los jóvenes es una forma de violencia simbólica. Allí identifiqué, siguiendo a Prieto (2025) y Jaramillo (2001), tres de sus formas más comunes: la imposición de certezas sin diálogo, la mirada clasificadora que reduce al estudiante a etiquetas y el abandono disfrazado de exigencia. También reconocí que mi primera práctica había caído en tales manifestaciones. El diálogo con los estudiantes fue el punto de partida hacia una solución: escuchar me permitió desmontar mis sesgos. Sin embargo, la escucha, por sí sola, no basta. Prieto (2025) define la mediación pedagógica como el acompañamiento activo en la construcción del saber, pero

esa definición se queda en el plano teórico si no se traduce en acciones concretas y sistemáticas. Esta entrada es mi intento de responder a esas acciones.

Frente al discurso identitario —esa mirada que clasifica al otro desde los propios valores—, propongo partir siempre desde la experiencia de los jóvenes para introducir los temas de estudio, formulando preguntas que anclen los conceptos en sus vivencias cotidianas. Propongo también diversificar las referencias bibliográficas -incorporando autores del contexto local y, de ser posible, experiencias de los propios estudiantes-, lo que responde directamente a la advertencia de Prieto (2025) sobre una cultura que se mira a sí misma como única válida.

Otra forma de violencia a enfrentar es la mirada clasificadora a través de las calificaciones. Prieto (2025) sostiene, retomando a Sartre, que reducir a un ser humano a unas pocas etiquetas puede convertirse en una condena. Para cambiar esa mirada, propongo: transparentar los criterios de evaluación desde el primer día mediante rúbricas que expliciten qué se espera y por qué cada criterio se vincula con competencias profesionales reales; y validar la voz del estudiante, recuperando sus intervenciones de clases previas para demostrarles que lo que dicen permanece y construye conocimiento colectivo. Una de las formas más dolorosas del abandono es perder la posibilidad de desarrollar una voz propia.

Sobre la “fragilidad” que yo atribuía a los jóvenes. Byung-Chul Han (como se citó en Laso, 2016) describe una “sociedad del cansancio” donde el sujeto se autoexplota en busca de máximo rendimiento. Esa presión explica buena parte de la ansiedad que percibo en mis estudiantes; lo que yo llamaba fragilidad no es una debilidad generacional, sino una respuesta adaptativa a un sistema que los exige sin tregua. Contrarrestarla no implica infantilizarlos -Prieto (2025) advierte que pedir algo por debajo de sus capacidades es otra forma de violencia encubierta-, sino diseñar una exigencia con sentido. Propongo dos acciones: por un lado, diseñar actividades desafiantes donde tomen decisiones reales y discusiones de casos clínicos; por otro lado, proveer retroalimentación directa pero siempre acompañada de una ruta de mejora. Así, en un examen no solo se señalarán los errores, sino que se facilitarán recursos bibliográficos y ejercicios de refuerzo. Laso (2016) critica que la universidad se haya vuelto eficiente pero poco acogedora; serlo no significa bajar la vara, sino ofrecer las herramientas para alcanzarla.

El llamado “humor negro” en el aula es otro de los puntos a trabajar. Moreno (2004) documenta frases de profesores que, bajo una aparente broma, destruyen la confianza del estudiante y generan un clima de terror pedagógico. En la misma línea, Samper (2002) recopila sentencias pronunciadas por el docente que, lejos de generar entusiasmo, construyen un “imperio de pánico y humillación”. Para enfrentar esta forma de violencia, considero necesario establecer acuerdos de convivencia con la participación de los

estudiantes, incluyendo cláusulas sobre el trato horizontal y el derecho a equivocarse sin ser ridiculizados. Además, creo necesario reconocer los desaciertos sin dramatismo, incluso los propios: cuando una actividad no salga como se esperaba, aceptarlo y aprender de ello, invitando a los estudiantes a hacer lo mismo con sus trabajos.

Algo que me costó admitir es que mantener la relación con los estudiantes dentro del espacio de clase —algo que justificaba como “límites sanos”— puede ser también una forma de abandono y violencia. Para reparar esta violencia, propongo: abrir momentos de diálogo durante las clases; incorporar instancias de autoevaluación que permitan ajustar el curso a las realidades del grupo; y mantener entornos virtuales claros con canales de consulta directa.

Finalmente, Jaramillo (2001) recuerda que la violencia también circula en la otra dirección: los estudiantes pueden presionar para obtener facilidades o usar la queja como forma de negociación. La clave está en lo aprendido en ese diálogo: la autoridad no se impone con el cargo, sino que se construye siendo competente, coherente y ofreciendo un trato digno. Cuando un estudiante presione por una nota o un trato especial, la respuesta no debe emerger desde el enojo ni la concesión. Es necesario responder con criterios claros -“esto es lo que dice la rúbrica; si crees que hay un error, revisémoslo juntos”-, pero también puede ser una señal de que algo en el diseño del curso o en la comunicación de las expectativas merece revisarse. Jaramillo (2001) propone que la mejor forma de combatir estas violencias es la mutua evaluación, no para castigar, sino para rectificar procedimientos.

Este recorrido me confirma que la mediación pedagógica no es una técnica que se aplica, sino una disposición ética que se encarna en cada acción. Prieto (2025) evoca la idea de Popper según la cual construir civilización equivale a disminuir la violencia. No puedo afirmar que ya no ejerceré violencia sutil; la prisa, el cansancio, la costumbre, pueden hacerme recaer. Pero ahora tengo la capacidad de detenerme y preguntarme si estoy clasificando en lugar de escuchando, si estoy abandonando en lugar de acompañando, si estoy imponiendo certezas en lugar de tender puentes.

La forma educa: una reflexión sobre mi propio discurso pedagógico

En la educación universitaria existe una tendencia histórica a preocuparse casi exclusivamente por el contenido. Se asume que las ideas valen por sí mismas, que no importa cómo se las presente porque su verdad terminará imponiéndose. Sin embargo, artistas, religiosos, políticos y publicistas comprendieron hace siglos que la forma del mensaje determina, en gran medida, la posibilidad de que llegue a quien lo recibe. Prieto (2025) sintetiza esto en una frase: la forma educa.

Esta afirmación me ha llevado a preguntarme ¿qué estoy haciendo con la forma de mis clases? Aunque puedo identificar una evolución en mi discurso pedagógico, tengo que admitir que comencé replicando el modelo con el que me enseñaron a mí: diapositivas con texto, avance lineal por el contenido, mi voz ocupando casi todo el tiempo. Aprendí a dar clases dando clases, sin un marco conceptual claro sobre por qué la forma importa.

La tensión entre dos mundos comunicacionales

Prieto (2025) compara dos instituciones discursivas que conviven en nuestra sociedad. Por un lado, los medios de comunicación, que funcionan bajo la presión del mercado. Si la audiencia no los sigue, desaparecen. Eso los ha obligado a desarrollar un lenguaje visual y narrativo de enorme riqueza: personalización, fragmentación, ritmo sostenido, resolución rápida, autorreferencias. Los jóvenes que llegan a la universidad han crecido dentro de ese universo. Tienen un entrenamiento perceptual muy desarrollado, acostumbrado a estímulos intensos y variados.

Por otro lado está la escuela que trabaja con públicos cautivos por la necesidad de obtener un título. Esa seguridad ha vuelto cómodo al discurso pedagógico, que se ha visto anclado en rutinas expresivas, volviéndolo pobre, sin sorpresas, sin vida, como señala Prieto (2025).

Al leer el módulo, entendí la base conceptual de los silencios incómodos y desconexiones de mis primeras clases: mis primeros años como docente fueron la encarnación de ese discurso, de esa entropía comunicacional. Sin embargo, es necesario aclarar que no se trata de convertir la universidad en un programa de televisión, sino de entender por qué ciertos recursos funcionan y cómo pueden adaptarse pedagógicamente.

Lo que aprendí a mirar

La personalización fue la primera que reconocí en mi propia práctica. Los medios hacen pasar todo por personas, por rostros, por historias individuales, porque eso genera identificación. Cuando empecé a traer al aula mi experiencia como médico residente –los casos reales, los errores, las dificultades– noté que los estudiantes se reconocían en esa figura del médico que un día llegarán a ser. La patología se convertía entonces en una situación real que algún día tendrían que enfrentar.

La fragmentación y la resolución también surgieron intuitivamente en mi evolución. Trabajar con casos clínicos me obligó a presentar la información más relevante de cientos de páginas del texto guía en momentos diferenciados: una apertura que plantea un problema, un desarrollo que introduce herramientas y mecanismos patológicos, un cierre que resuelve o en otras palabras un diagnóstico y su tratamiento. Mis clases solían ser un bloque continuo de exposición, sin respiros, sin cambios de ritmo. Ahora intento que cada

propuesta tenga un principio y un final, y que al cerrar cada sesión se lleven una síntesis clara.

Y finalmente, las autorreferencias. Prieto (2025) señala que los medios construyen un tejido de conexiones internas entre programas, personajes y momentos, generando en el espectador un sentido de pertenencia y continuidad. En el aula, eso significa recuperar lo que un estudiante dijo hace dos semanas, mencionar un ejemplo que ya habíamos trabajado, mostrar que lo que aprendimos antes sirve para entender algo nuevo. Ese gesto, tan pequeño, transforma la clase de una serie de unidades aisladas en una experiencia con memoria y dirección. Intento que esta interconexión la hagan los mismos estudiantes a través de preguntas.

Sin embargo, hay algo que todavía no logro: el ritmo, esa sensación de que la clase se siente viva de principio a fin. Hay momentos en que la energía baja, el hilo se pierde, los estudiantes se van aunque sea por un momento. Prieto (2025) advierte que la universidad es hija del libro, mientras que los jóvenes son hijos de los medios. Esa brecha sugiere una vía: introducir pequeños espacios que rompan el esquema convencional de la clase.

Es importante recordar que este proceso de creación del discurso pedagógico requiere aprendizaje, ensayo, error, corrección. Y yo todavía estoy en esa curva. Pero ahora tengo un marco para pensar el problema. Sé que la forma no es un adorno. Sé que el ritmo se planifica. Sé que la personalización y las autorreferencias son herramientas pedagógicas legítimas. Y sé que tengo que cuidar no solo qué enseño, sino cómo lo enseño.

El camino que empiezo a recorrer

Prieto (2025) rescata una frase de Simón Rodríguez que resulta central en esta reflexión: la forma educa, y la forma es un modo de existir. Eso significa que la preocupación por cómo presento los contenidos no es un accesorio de la docencia: es parte constitutiva de mi forma de existir como educadora. Por lo tanto, es necesario trabajar en la evolución de esa forma. ¿Cómo? Aprovechando los cursos de actualización docente que ofrece la universidad, no para hacer las clases más vistosas, sino para ampliar mi repertorio expresivo. Observarme a mí misma, clase a clase, no solo al final del semestre. Solicitar una evaluación a mis estudiantes, aunque me dé miedo, porque su perspectiva es clave para construir una relación pedagógica real.

Cuando el ritmo funciona, cuando los estudiantes están presentes de verdad, enseñar se siente distinto: no porque la clase sea fácil, sino porque vale la pena estar ahí. Es el lugar donde el encuentro se hace posible.

Educatok: innovando la docencia

En mis entradas anteriores había admitido que el ritmo se escapaba de mis clases con momentos en que la energía decae y los estudiantes buscan refugio en sus celulares. Consideraba incluso a ese dispositivo como un rival al que debía ganarle la atención de mis alumnos; sin embargo, esta práctica me dio otra perspectiva. En lugar de averiguar cómo apartar a los estudiantes de la pantalla, era necesario observar qué ocurría dentro de ella que atrapaba su atención.

Junto a una compañera analizamos un TikTok educativo (educatok) sobre contaminación ambiental, producido por estudiantes de secundaria. Luego de una mirada atenta, pudimos identificar varios elementos que fueron intencionalmente utilizados para captar la atención con propósito pedagógico. Prieto (2025) explica este fenómeno bajo el nombre de “la ley del espectáculo”: todo aquello que aparece en una pantalla ha sido preparado para ser visto y escuchado. El corte, la voz, el texto sobreimpreso, la música de fondo, una mirada a la cámara, responden a una lógica que organiza cada detalle en función de quien lo recibe.

Reconocí entonces, en dicho video, recursos que lo volvieron pedagógicamente valioso y que pueden ser aplicados en el contexto de nuestras aulas universitarias: la personalización que vivía en la voz de la estudiante que narraba los hechos; la manera de repartir el tema en pequeñas unidades sostenidas por una continuidad que iban desde lo macro hasta lo más específico y cercano al público a quien iba dirigido; la fragmentación que mantenía la atención el tiempo necesario en cada sección y la resolución en el cierre que no abandonaba al espectador en la denuncia y le mostraba una salida.

Además de estos recursos, Hernández (2019) señala que todo comunicador pone en juego cuatro tipos de estímulos: los verbales, que son las palabras pronunciadas; los vocales, que abarcan el volumen, la velocidad y la entonación; los físicos, ligados al gesto y al movimiento; y los situacionales, referidos al entorno y a los recursos disponibles. El TikTok revisado los activaba todos a la vez.

Al analizar retrospectivamente mis propias clases comprendí que durante los primeros años apoyé casi todo mi discurso en el estímulo verbal —la información de cientos de páginas de Robbins— y descuidé el resto. Ahora resulta algo obvio por qué la pantalla ganaba en esos momentos de pérdida del ritmo.

Adicionalmente debemos reconocer que este nuevo recurso compite no solamente por ser más vistoso; Bernstein (como se citó en Maldonado-Díaz, 2022), nos muestra que también compite por una forma distinta de poder. Todo acto de enseñanza transmite a la vez un contenido y una posición sobre quién sabe y quién aprende, un discurso instruccional siempre montado sobre uno regulativo. El aula tradicional opera con una clasificación fuerte,

donde la frontera entre docente y estudiante es rígida, y con un enmarcamiento que deja todo el control en las manos del docente. TikTok funciona al revés. Su clasificación es débil; cualquiera puede convertirse en productor de conocimiento, y la validez del saber no procede de una institución acreditada, sino de quien demuestra dominio y claridad. Entonces el estudiante tiene la posibilidad de convertirse también en productor y crítico del contenido.

Nada de esto significa que deba convertir mi clase en un TikTok. Prieto (2025) advierte que la educación no se reduce únicamente al espectáculo y que existen riesgos asociados al mismo como la falta de control de los contenidos disponibles. Sin embargo, la universidad, por trabajar con un público cautivo por la necesidad del título, debería procurar resignificarse con estos recursos: recuperar los cuatro estímulos, abrir espacios reales de intervención que debiliten un poco el enmarcamiento, permitir que el estudiante por momentos también produzca y no se limite a recibir.

Y ya centrándome específicamente en mi especialidad, estos recursos se vuelven muy valiosos al ser la patología una ciencia de mirada: imágenes, láminas y patrones que solo significan algo cuando alguien aprende a leerlos. Debería dejar de enmarcar este material únicamente en diapositivas para trasladarlo con mayor intencionalidad a algo más dinámico, por ejemplo, laminillas virtuales analizadas como parte de un caso clínico. Tal vez la respuesta a mi cuestionamiento del ritmo no está en la imagen, sino en cómo decido mostrarla.

Por último, también es necesario reconocer que como docentes debemos mantenernos actualizados en estas formas de innovación. La consigna de esta práctica fue realizar un podcast con el resultado del análisis del video, algo que me pareció una tarea novedosa y divertida, relativamente “sencilla”. Pero llegando a la práctica, no bastó con conocer de varios recursos disponibles para este fin, fue indispensable saber utilizarlos. A pesar de que éstos están diseñados para optimizar tiempo y recursos, ante un usuario sin la experticia necesaria pueden requerir invertir más tiempo de lo previsto.

El sentido como herencia

El ejercicio consistía en reconocer una experiencia pedagógica con verdadero sentido. Mirando hacia mi propia familia, la encontré en Lupe, una profesora de inglés hoy jubilada que durante treinta y cinco años enseñó en contextos complejos.

En ella reconocí lo que Prieto (2025), siguiendo a Simón Rodríguez, llama interaprendizaje, ese acompañamiento en el que quien enseña también aprende y va cediendo su protagonismo. Lupe vivió contextos difíciles donde su materia parecía sobrar frente a la urgencia de la tierra; donde se vio obligada a reestructurar buena parte de sus planificaciones al cambiar de contextos rígidos y cerrados a ambientes más abiertos y críticos, y terminó en una sección vespertina, frente a adultos agotados por el trabajo y

jóvenes que cargaban historias difíciles. En mi aula universitaria acompañé a jóvenes que se dedican casi solo a estudiar y, aun así, me cuesta sacarlos de la rutina. Quise entender cómo venció ella esa resistencia con un grupo incomparablemente más complejo.

Al recorrer sus relatos, encuentro la clave de su acompañamiento en reconocer al otro como persona antes que como solo un estudiante. Lupe jamás trató a sus estudiantes como recipientes vacíos: partía de quiénes eran y de lo que cargaban auestas. Y ahí estaba esa escucha y apertura sobre la que escribí en entradas anteriores. Aquello que para Prieto (2025) es la condición de la estima —revalorizar lo que cada quien es capaz de hacer— en ella era una práctica diaria. Me explicaba que un estudiante que se siente acompañado baja la guardia y recibe mejor la clase. Esa frase suya encierra mucha de la pedagogía que hemos venido tratando.

Sobre ese reconocimiento construía una comunicabilidad real, esa máxima intensidad de relación que es la meta del aprendizaje. Lo que más me marcó de su relato fue descubrir que dinámicas como un bingo, el juego del páreme la mano, disolvían la timidez y la burla que actividades tradicionales como las exposiciones. Allí pude ver que el estudiante etiquetado como difícil no rechaza aprender, rechaza el formato al que se lo expone principalmente cuando se siente vulnerado. Al cambiar la forma, la resistencia cedía y el alumno se hacía cargo de su propio aprendizaje.

De las cinco condiciones del aprendizaje significativo que plantea Prieto (2025), reconozco en ella la no violencia y la serenidad. Evaluaba el speaking durante esos mismos juegos, comprobando la pronunciación sin exponer a nadie; cuando alguien se equivocaba, evitaba señalarlo en el momento y, más tarde, repetía ella misma la palabra con la pronunciación correcta. La evaluación perdía así su carga de amenaza. No puedo dejar de pensar en el contraste con mi propia formación médica, donde el examen fue tantas veces un arma y el error, ocasión de escarmiento público. Lupe sostuvo aulas de una dureza social enorme y nunca descargó esa tensión en sus estudiantes. Esa serenidad, que durante la entrevista atribuí a su carácter, hoy la entiendo como una decisión pedagógica.

De su relato me queda también una enseñanza, el suponer que el uso de pantallas significa innovación pedagógica no es del todo cierto. Siemens (2004) y Ovalles Pabón (2014) describen un mundo donde el conocimiento se distribuye en redes y el docente deja de ser su única fuente para volverse un guía que abre las puertas a la autonomía del estudiante. Es un horizonte que reconozco y valoro. Pero Lupe enseñó sin un solo dispositivo y alcanzó comunicabilidad y compromiso de sus estudiantes. Prieto (2025) también advierte sobre el tema: el problema de fondo no es el analfabetismo tecnológico, sino el pedagógico. La tecnología amplía el entorno; el sentido lo pone la relación humana que lo sostiene.

Lupe se jubiló en ese último colegio y tras el alivio físico de los primeros días llegó una añoranza por sus estudiantes y sus compañeros. Una práctica atrapada en la entropía se abandona con indiferencia; la suya le dejó nostalgia, porque al aula no iba solo a dar: también recibía. Si anteriormente tenía la idea de que enseñar era, ante todo, transmitir bien un contenido; ahora entiendo que el sentido es parte del corazón de la pedagogía y se decide cada día, en el trato concreto, en la planificación de las actividades, en la forma de evaluación. Cuando éste se consigue, la docencia deja de pesar como una carga y se vuelve un vínculo de ida y vuelta.

Tercera parte: la investigación en la universidad

He investigado poco a lo largo de mi carrera, y eso hizo que cada paso de esta práctica fuera un aprendizaje. El primero fue el más difícil: encontrar un tema. En medicina se investiga lo cuantificable, lo específico, lo que se puede medir, y en anatomía patológica todavía más. Buscar un problema en el campo de la educación me obligó a salir de ese terreno y a aceptar que también se puede preguntar por lo que pasa en el aula.

Al ir dando forma al tema entendí que la universidad necesita saber cómo enseña y que casi nadie se está ocupando de eso. Terminé preguntándome cómo perciben mis estudiantes las analogías que uso para explicar las bases moleculares del cáncer, un recurso que había incorporado a mis clases por intuición y sobre cuyo efecto real nunca me había detenido a indagar. La pregunta nacía de mi propia aula y respondía a un vacío de mi praxis.

Buscar quién lo había estudiado antes confirmó ese vacío. Hay investigación sobre analogías en la enseñanza de las ciencias, y hay trabajos sobre estrategias activas en educación médica, pero casi ninguno pregunta a los estudiantes cómo viven ese recurso, y en el país prácticamente no hay nada. Esa escasez me asustó en lugar de entusiasmarme. Al releer mi planteamiento llegué a pensar que había elegido algo sin importancia, y fue volver a la bibliografía lo que me devolvió la confianza en la pregunta. Ahora veo también que parte de ese vacío pudo venir de mi propia delimitación: busqué analogías, cuando una entrada más amplia como la mediación con la cultura seguramente habría dado más resultados. Cómo se acota un objeto decide lo que uno encuentra, y un vacío conviene comprobarlo antes de darlo por cierto.

El diseño metodológico exigió otro cambio. Trabajar con un enfoque cualitativo, donde el dato es lo que un estudiante dice de su propia experiencia, se rige por criterios que no son los de la investigación clínica. Fue ahí donde más sentí lo que no sabía. La parte conceptual de la investigación, la teoría que sostiene por qué se elige un paradigma o una técnica, suele quedar relegada frente al oficio de aplicar métodos ya conocidos, y sin ella no hay manera de justificar un diseño. Mantenerse al día en eso debería interesarle al docente tanto como actualizarse en su especialidad, y los cursos de formación continua son la vía para lograrlo.

Ese enfoque tiene además un valor propio para la educación médica: sirve para revisar lo que damos por sentado de los estudiantes. Cuando decimos que un grupo no razona, que no se esfuerza o que no llega a lo abstracto, estamos señalando una falla del que aprende. Una investigación cualitativa puede mostrar que lo que hay ahí es una forma de enseñar que no llega, y entonces el problema tiene solución.

El anteproyecto no lo voy a ejecutar por ahora, pero queda formulado. Sé que llegará el momento de hacerlo, y construirlo ya cambió la manera en que miro mis clases, que era para lo que servía escribirlo. Lo que sigue resume su contenido.

Síntesis del proyecto de investigación

El proyecto que resultó de estas prácticas busca investigar cómo perciben los estudiantes de Medicina las analogías empleadas para explicar las bases moleculares del cáncer. Se ubica en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso, y se circunscribe a la cátedra de Patología del tercer ciclo durante el período agosto-diciembre 2026, con un universo de aproximadamente sesenta estudiantes matriculados. La recolección combina cinco instrumentos. Tres se aplican al universo completo: un mapeo estructural antes y después de la sesión, un cuestionario de percepción y una ficha de observación durante la clase. Los otros dos, una producción escrita breve y una entrevista semiestructurada, se aplican a una submuestra elegida por sorteo y ampliada hasta alcanzar la saturación, entre ocho y doce participantes. El análisis se apoya en software especializado en investigación cualitativa.

Lo que se espera obtener no es una medición de eficacia, sino una descripción de cómo los propios estudiantes narran el momento en que una analogía les resultó útil, junto con los límites que ellos mismo le reconoce. El desarrollo completo del proyecto, con sus antecedentes, la formulación del problema, el encuadre teórico, el estado del arte y el diseño metodológico, se presenta en la sección Anexo.

Conclusiones

Enseñar bien es un oficio, no un talento natural. Antes de esta maestría ya me preocupaba llegar mejor a mis estudiantes, pero trabajaba casi a ciegas: probaba, corregía y miraba de reojo a quienes parecían tener facilidad. Detrás de esa forma de andar había un concepto errado: la buena enseñanza depende de una disposición innata. Los textos revisados muestran otra cosa. La mediación pedagógica tiene conceptos, criterios y procedimientos que se estudian y se ejercitan, y lo que en un docente hábil parece carisma suele ser una decisión pensada sobre cómo acompañar el aprendizaje. La diferencia importa porque cambia de lugar la responsabilidad: ya no depende del carácter que a uno le tocó, sino de si se toma el trabajo de aprender su propio oficio.

La mediación se juega en el trato diario y no en el diseño formal. El currículum vive en el aula antes que en el documento, y la mediación es una postura ética antes que un conjunto de técnicas. Ningún papel garantiza que alguien aprenda: un plan de estudios constructivista convive sin problema con clases transmisivas, y un sílabo que promete aprendizaje significativo se evalúa con exámenes que solo miden memoria. Lo que media de verdad ocurre en cómo se recibe una pregunta, en qué se hace con un error, en si el estudiante encuentra dónde reconocerse.

La clase enseña por su forma tanto como por su contenido. El modo de repartir el tiempo y la palabra ya dice qué se piensa del conocimiento y de quien lo recibe. Por eso entender un mecanismo y respetar a quien lo aprende son el mismo acto. El rigor no está reñido con el buen trato. Esto corrige además el diagnóstico que suele hacerse del desinterés estudiantil: lo que el estudiante rechaza es la forma en que se le enseña, no el aprender.

La práctica docente no se transforma en soledad. Antes de este programa, querer enseñar mejor era un asunto privado, sin nadie con quien contrastarlo y sin más criterio que el propio. Descubrir que hay una tradición ocupada en estas preguntas, y colegas que se las hacen, convierte una inquietud personal en un trabajo compartido. Revisar la propia historia como estudiante pesa tanto como leer teoría, y esa revisión casi nunca sale bien sin alguien que la escuche.

La investigación forma parte del oficio docente, y su valor no se mide por indicadores. Un docente que investiga deja de repetir su trabajo a ciegas, sea que indague su propia aula o un problema de su disciplina. Cuando la producción se organiza alrededor de los sistemas de medición, se investiga lo que da visibilidad y se desatiende lo que ocurre cerca. Investigar con pertinencia exige mantenerse al día en método, porque sin herramientas actualizadas no se analiza bien un problema que le importe a la comunidad ni se proponen salidas que funcionen en el propio medio.

La mediación empieza en el aula y continúa en la institución. Rediseñar las clases, construir analogías, abrir el diálogo, devolver un trabajo con una ruta de mejora en lugar de una condena: todo eso está en manos de cada docente y basta para transformar la experiencia de un curso. Otras cosas piden más de una voluntad. Un currículum que en los hechos sigue funcionando como una suma de asignaturas, o una evaluación que conserva el examen como castigo, solo se modifican cuando la conversación se vuelve colectiva. Ahí es donde este proceso me deja: convencida de lo que puedo hacer en mi aula desde mañana, y con la certeza de que lo demás depende de sostener esa conversación con otros.

Recomendaciones

1. Asumir la formación pedagógica como una responsabilidad del cargo y destinarle tiempo regular, con el mismo criterio con que se agenda la actualización disciplinar. Lo que no se estudia se improvisa, y la improvisación en enseñanza suele repetir lo que uno vivió como estudiante.
2. Llevar un registro escrito de la práctica y revisarlo con otro docente. La escritura permite examinar decisiones que de otro modo pasan inadvertidas, y la mirada ajena impide que la revisión confirme lo que uno ya creía.
3. Revisar cómo se reparten el tiempo y la palabra en clase: cuánto ocupa la exposición, cuánto el trabajo de los estudiantes, en qué momentos hay lugar para preguntar. La forma en que se organiza una sesión comunica una posición sobre el conocimiento, se la enuncie o no.
4. Definir con el curso, desde la primera sesión, cómo se tratarán las preguntas y los errores. El manejo del error en público decide si el estudiante volverá a exponerse o aprenderá a callar.
5. Entregar las rúbricas antes de la actividad evaluada y devolver cada trabajo con una ruta de mejora. Una calificación sin indicaciones informa del resultado pero no habilita a corregirlo.
6. Formular al menos una pregunta de investigación por período académico a partir de un problema del propio ejercicio, y sostenerla hasta obtener resultados comunicables. Investigar sin llegar a comunicar deja el hallazgo en manos de una sola persona.
7. Establecer instancias fijas de observación entre pares y de análisis conjunto de casos de aula, y llevar a discusión institucional la articulación entre asignaturas y el régimen de evaluación vigente. Ninguna de las dos cosas se modifica desde una cátedra aislada.

Referencias

- Brovelli, M. S. (2005, 8-10 de diciembre). *La elaboración del curriculum como potenciadora de cambios en las instituciones de universitarias* [Ponencia]. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González Galli, L. (2023). Analogías y enseñanza de la genética y la biología evolucionista. *Enseñanza de las Ciencias*, 41(1), 63-78.
<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5615>
- González-Lomelí, D., Maytorena-Noriega, M. A., González-Franco, V., López-Sauceda, M. R., y Fuentes-Vega, M. A. (2021). Zona de desarrollo próximo y desempeño de universitarios en una prueba de ejecución. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 1(58), 93-103.
- Gray, M. E., y Holyoak, K. J. (2021). Teaching by analogy: From theory to practice. *Mind, Brain, and Education*, 15(4), 250-263. <https://doi.org/10.1111/mbe.12313>
- Guevara, C., Prieto, D., y Céleri, A. (2024). *Mediación pedagógica: teoría y práctica en estudios de posgrado*. Universidad del Azuay.
- Handee, W., Thammaprateep, J., y Suwanjinda, D. (2025). Development of the concept-process model and metacognition via FAR analogy-based learning approach in the topic of metabolism among second-year undergraduates. *Chemistry Teacher International*, 7(2), 359-369. <https://doi.org/10.1515/cti-2024-0104>
- Hernández, R. (2019). La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (41), 133-155.
- Jaramillo, M. (2001). Violencia y educación. En *En torno a la labor educativa con la juventud*. Universidad del Azuay.
- Laso, R. (2016). *Universidad, humanismo y educación*. Universidad del Azuay.
- Maldonado-Díaz, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 409-431.
- Moll, L. C. (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 13(51-52), 247-254.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822280>
- Moreno, J. (2004). Un escrito sin nombre. *Revista Universitaria*.
- Mota de Cabrera, C., y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418.

- Naranjo, G., Tituaña-Puente, C., Maldonado, C., Velasco-Uquillas, D. A., Vivas-Colmenares, G. V., y Ramírez-Iglesias, J. R. (2024). Propuesta metodológica para la enseñanza de la biomedicina orientada a las herramientas de detección y diagnóstico molecular para estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 26(2), Artículo 100998.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2024.100998>
- Ovalles Pabón, L. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? *Mundo FESC*, 4(7), 72-79.
- Prieto, D. (2019). *En torno a la mediación pedagógica*. Universidad del Azuay.
- Prieto, D. (2025). *El aprendizaje en la universidad*. Universidad del Azuay.
- Samper, D. (2002). *Manual para profesores sanguinarios*. El Tiempo.
- Sanabria-Totaitive, I. A., y Arango-Martínez, A. V. (2021). La analogía como estrategia en la enseñanza de la evolución biológica. *Praxis*, 17(1), 11-26.
<https://doi.org/10.21676/23897856.3312>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital* (D. E. Leal Fonseca, Trad.). elearnspace.
- Universidad del Azuay. (s. f.). *Maestría en Docencia Universitaria: documento pedagógico*. Universidad del Azuay.
- Vlachopoulos, D., y Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation*, 83, Artículo 101425.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>
- Xu, S., Chen, Y., y Wu, J. (2025). Practical exploration of medical students' curriculum education model in the context of new medical science: Taking biochemistry and molecular biology as an example. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1002/bmb.70019>

Anexo 1: glosario de términos

Adultocentrismo. Es tomar el mundo adulto como la medida de todo y leer al joven como alguien que todavía no llegó. Lo reconocí en mí cuando descubrí que estaba midiendo a mis estudiantes con una vara que no era la suya.

Analogía. Es traer algo que el estudiante ya conoce para sostener algo que todavía no entiende. Su valor no está en el parecido sino en la relación que ilumina, y también en decir dónde deja de valer.

Calidad como cuestión de sujetos. Entiendo que una institución es buena por lo que pasa con las personas que la habitan, no por lo que muestra en sus indicadores. Este concepto me liberó de la presión de los números para mirar lo que efectivamente le ocurre a un estudiante.

Entropía comunicacional. Es el desgaste silencioso de la comunicación dentro de una institución, hasta que las palabras circulan pero ya no dicen nada. Explica por qué un lugar puede funcionar bien en el papel y sentirse muerto por dentro.

Espacios de reflexión y libre expresión. Los entiendo como el permiso real para hablar sin que hablar tenga costo. En medicina, donde la opinión suele depender de la jerarquía del jefe de servicio, ese permiso es lo que permite que el conocimiento se asiente.

Espectacularización. Es asumir que todo mensaje se prepara para ser visto y oído, y que la clase también. Dejé de creer que el contenido se defiende solo cuando entendí que en televisión cada gesto está calculado para atrapar.

Estado del arte. Es averiguar qué se ha investigado ya sobre un problema para saber qué falta. Al hacerlo descubrí que asustarse ante la escasez de estudios fue mi primera reacción equivocada: ahí estaba justamente el hueco.

Examen como arma. Es cuando la evaluación deja de medir lo que alguien sabe y empieza a medir cuánto aguanta. En mi residencia el evaluador interrumpía para desorientar, y confundir aguantar maltrato con ser competente sigue siendo el gran error de nuestra formación.

Exitismo. Es la carrera por destacar que termina rompiendo la solidaridad. Lo vi en alumnos que no compartían apuntes porque la nota los ponía en desventaja, justo en una disciplina donde el diagnóstico depende de consultar con otros.

Fiesta punitiva. Es convertir el error de alguien en escarmiento para los demás. Las sesiones de casos se degradan en esto: el grupo retiene la lección técnica y aprende, sobre todo, que equivocarse cuesta caro.

Fragmentación. Es cortar el discurso en piezas breves que siguen sosteniendo un sentido común. Dejé los bloques de noventa minutos y ahora armo la sesión por momentos: un problema que abre, herramientas que desarrollan, un cierre que sintetiza.

Goce en la enseñanza. Es descubrir que el rigor y el placer de aprender no se estorban. Me parecía irresponsable gozar en una materia donde un error cuesta vidas, hasta que vi la diferencia entre un alumno entusiasmado y uno que aprende desde el terror.

Humor negro. Es la crueldad que se disfraza de ingenio para marcar quién manda. Cuando un tutor expone a un residente con un comentario mordaz, el grupo ríe por inercia y ese residente aprende a callar.

Ideologismo. Es presentar las propias certezas como si fueran las únicas posibles. Lo reconozco en aquella respuesta tajante ante cualquier diagnóstico alternativo: en patología no hay ambigüedad. No necesita gritar, le basta con definir qué es lo correcto.

Instancias de aprendizaje. Son todas las fuentes que enseñan además del profesor: la institución, los materiales, el grupo, el contexto y uno mismo. Me sirvió para contar cuántas había dejado sin usar en mis clases.

Interaprendizaje. Es aprender con otros, en un lugar donde quien enseña también aprende y va cediendo el protagonismo. Me explicó por qué mis estudiantes disfrutaban el TBL: lo que entienden nace en la conversación entre ellos.

Investigación educativa. Es mirar con método lo que ocurre cuando se enseña. Entenderla como parte del oficio, y no como una tarea aparte, cambió el lugar que le doy en mi trabajo.

Mediación cultural. Es usar lo que la gente ya trae de su vida para volver pensable un contenido científico. Es lo que separa una comparación improvisada de una decisión pedagógica.

Mediación pedagógica. Es hacerse cargo de que el otro aprenda, en lugar de suponer que basta con exponer bien. Reorganizó por completo mi manera de entender la docencia.

Nirvana de ignorancia total. Es ese bloqueo en que uno sabe la respuesta y el miedo no lo deja llegar a ella (Moreno, 2004). La presión durante un transoperatorio vuelve el microscopio ilegible, y no por falta de estudio.

Paradigma interpretativo. Es buscar qué significado le da la gente a lo que vive, en lugar de medir causas y efectos. Trabajar desde ahí me exigió criterios distintos a los de la investigación clínica.

Pedagogía de la pregunta. Es dejar de premiar la respuesta correcta para empezar a valorar la duda. Me hace preguntarme si estoy lista para eso; soltar el control todavía me da algo de miedo.

Pensar con el corazón. Es aceptar que la emoción no estorba al conocimiento sino que lo fija. Cuando entrego un informe de cáncer, recordar que hay una vida detrás de cada lámina me vuelve más rigurosa.

Personalización. Es hacer pasar lo que se enseña por alguien concreto. No es lo mismo explicar la leucemia desde el libro que contar cómo diagnosticamos a un paciente.

Soledad del educador. Es enseñar sin nadie con quien conversar sobre cómo se enseña. El médico da clases entre guardias e informes, siempre con prisa; este posgrado rompió ese aislamiento.

Universidad como morada. Es entender la universidad como un lugar donde vale la pena quedarse, y no como un trámite hacia el título. Mi pregrado fue una carrera de obstáculos; ahora intento que mi aula sea otra cosa.

Utilitarismo y profesionalización. Es formar técnicos eficientes que ejecutan sin preguntarse nada. La maestría despertó la curiosidad que el pregrado había adormecido.

Anexo 2: proyecto de investigación

Antecedentes

Enseñar los mecanismos moleculares del cáncer es uno de los puntos más complejos en la materia de patología. Explicar la apoptosis o el desequilibrio entre oncogenes y genes supresores de tumores con el lenguaje técnico habitual deja a una buena parte de los alumnos frente a algo demasiado abstracto para asimilar, conceptos que no logran conectar con facilidad en nada que los estudiantes puedan imaginar o sostener mentalmente. La primera vez que salí de ese esquema fue debido a una comparación del sistema oncogenes y genes supresores tumorales con el acelerador y los frenos de un auto. El cambio en la forma en que los estudiantes se apropiaron de estos conceptos fue notorio. Intencionalmente se desarrolló una segunda analogía con este mismo propósito con resultados similares.

Con la teoría de la mediación cultural de Guevara et al. (2024) y la idea de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, como se citó en Prieto (2019), entendí que esa analogía había funcionado como un puente cognitivo que tomaba un esquema mental que el estudiante ya tenía y lo usaba para sostener un conocimiento nuevo.

Presentación del problema

Estas experiencias no pasaron por una observación metódica que permita comprender, en la propia voz de los estudiantes, cómo estas analogías inciden en la manera en que se apropian de un mecanismo molecular en patología. Por tanto, se plantea estudiar la aplicación de analogías, construidas como herramientas de mediación cultural, para enseñar los mecanismos moleculares de patología, y la manera en que los estudiantes perciben su contribución en la apropiación de esos mecanismos.

Este estudio se circunscribe a la cátedra de Patología, correspondiente al tercer ciclo de la carrera de Medicina, durante el período académico agosto-diciembre 2026. El universo de estudio está conformado por aproximadamente 60 estudiantes matriculados en la cátedra, en torno a la enseñanza de las bases moleculares del cáncer, contenido donde se origina la experiencia docente descrita en los antecedentes. La delimitación temporal coincide con el desarrollo regular de la asignatura dentro de ese período, lo que permite observar el fenómeno en su contexto natural de enseñanza, sin recurrir a una intervención ajena al proceso curricular ya planificado.

Pregunta de investigación

¿Cómo perciben los estudiantes la contribución de las analogías, construidas como herramientas de mediación cultural, en su apropiación de los mecanismos moleculares de la patología?

Justificación de la importancia

Esta investigación es valiosa, en primer lugar, para los estudiantes que cursan patología: buena parte de los mecanismos moleculares de la disciplina son abstractos, invisibles a simple vista, y suelen quedarse en la memorización de nombres y vías sin que se entienda el proceso detrás o su utilidad. Una analogía bien construida puede ser la diferencia entre memorizar un dato y apropiarse de un proceso que después van a necesitar reconocer en la práctica clínica y terapéutica. Escuchar cómo ellos mismos perciben esa contribución es un paso necesario antes de asumir que la analogía funciona.

Es valiosa, en segundo lugar, para mi propia práctica docente: es la manera de pasar del diseño a la implementación y evaluación, y de ahí a sistematizar el diseño consciente de estos puentes culturales en mi planificación.

Y es valiosa, en tercer lugar, para colegas del área que enfrentan el mismo problema de contenidos moleculares abstractos en sus propias materias. Guevara et al. (2024) sostienen que la mediación cultural tiene una dimensión epistemológica, al validar una forma narrativa y metafórica de construir conocimiento científico. Comprender en profundidad cómo un grupo concreto de estudiantes vive ese proceso, en sus propias palabras, aporta a diseñar experiencias de aprendizaje. El resultado, además, deja un procedimiento que puede repetirse con otros apartados igual de abstractos dentro de la misma materia, y compartirse con quienes enseñan contenidos de similar complejidad.

Encuadre teórico y estado del arte

Encuadre teórico

La base de esta propuesta está en la teoría de la mediación cultural de Guevara et al. (2024). Para ellos las analogías van más allá de ser un simple recurso ilustrativo: son herramientas de mediación que le permiten al estudiante construir conocimiento científico a partir de esquemas narrativos y metafóricos que ya tiene incorporados de su experiencia previa. Los autores hablan de una función epistemológica de la mediación cultural, en el sentido de que valida una forma narrativa de acceder al conocimiento, distinta del lenguaje técnico con el que habitualmente se enseña patología.

Detrás de esto está la idea vygotskiana de la mediación a través de signos y herramientas culturales. Mota de Cabrera y Villalobos (2007) desarrollan este planteamiento explicando que las funciones mentales superiores se forman primero en la interacción con

otros, y solo después se internalizan en cada persona. De todos los instrumentos simbólicos que hacen posible ese paso de lo externo a lo interno, el lenguaje ocupa el lugar más importante, porque es el que conecta el mundo social con el funcionamiento mental individual. Ese es justamente el mecanismo que permite entender por qué un recurso como la analogía del acelerador y los frenos de un auto puede volverse un mediador efectivo entre lo que el estudiante ya sabe y lo que todavía no logra comprender.

De ahí se desprende el concepto de zona de desarrollo próximo, que Prieto (2019) retoma para explicar cómo la mediación pedagógica ayuda al estudiante a llegar a niveles de comprensión que no alcanzaría trabajando solo. Conviene, sin embargo, hacer una precisión que Moll (1990) señala: este concepto suele reducirse a una simple ayuda del docente hacia el estudiante, pero en realidad describe algo más activo, un proceso donde los dos participan dentro de una actividad compartida. Para este trabajo esa distinción importa, porque la analogía no debería pensarse como algo terminado que el docente entrega y el estudiante recibe, sino como un recurso que cobra sentido en la interacción entre ambos.

A esto se suma el aporte del investigador argentino González Galli (2023) que señala que no toda analogía cumple la misma función dentro de la enseñanza de las ciencias naturales. Distingue entre las que sirven solo para facilitar la comprensión y las que forman parte de cómo la propia ciencia construye sus modelos explicativos. Pensándolo desde ahí, cabe preguntarse si la analogía del acelerador y los frenos funciona únicamente como recurso ilustrativo, o si además refleja algo de la lógica de equilibrio y desequilibrio que la biología molecular usa para explicar el fenómeno tumoral.

Desde la psicología cognitiva, Gray y Holyoak (2021) explican por qué la analogía funciona como recurso de aprendizaje: una buena comparación analógica dirige la atención del estudiante hacia la estructura causal del concepto, en vez de quedarse en detalles superficiales, y eso facilita que transfiera un conocimiento que ya domina hacia un contenido nuevo. Proponen cinco principios para que una analogía funcione bien en el aula. Primero, partir de un dominio de origen que el estudiante conozca bien. Luego, explicar con claridad las correspondencias entre ambos dominios. También apoyarse en recursos visuales y verbales que refuercen la estructura compartida, cuidar que la comparación no sature la carga cognitiva del estudiante, y por último, promover que sea el propio estudiante quien genere inferencias a partir de la analogía, en vez de recibirlas ya armadas.

Estado del arte

Que la zona de desarrollo próximo funcione también en estudiantes universitarios, y no solo en niños, tiene respaldo empírico cercano. En México, González-Lomelí et al. (2021) pusieron a prueba el efecto del acompañamiento en el desempeño de universitarios frente a

una prueba de ejecución. Encontraron algo interesante: la instrucción combinada con el trabajo junto a un compañero más capacitado produjo mejor desempeño que trabajar solo, mientras que la instrucción por sí sola, sin ese acompañamiento, no cambió mucho las cosas. Este estudio no trabaja con analogías, pero respalda usar la zona de desarrollo próximo como marco para pensar el aprendizaje en educación superior, que es justamente el nivel donde se ubica esta investigación.

En Ecuador la investigación sobre enseñanza de contenidos moleculares a estudiantes de medicina también existe, aunque más centrada en el diseño curricular general que en el uso de analogías como tal. Desde una universidad de Quito, Naranjo et al. (2024) diseñaron una propuesta de aprendizaje basado en problemas híbrido para enseñar diagnóstico molecular en Medicina, y reportaron que la estrategia, aplicada de forma flexible y apoyada en el trabajo autónomo del estudiante junto con la guía docente, favoreció el aprendizaje significativo del grupo. Confirma que la dificultad de estos contenidos no es un problema aislado del aula descrita en los antecedentes de esta propuesta, sino algo que se repite en otras facultades de medicina del país. Ese estudio describe resultados de implementación de una propuesta curricular, no de analogías como recurso didáctico, ni recogió la percepción de los estudiantes sobre su propio proceso de comprensión, que es precisamente el espacio que aquí se busca cubrir.

En Colombia hay evidencia más directa sobre analogías aplicadas a biología. Sanabria-Totaitive y Arango-Martínez (2021) trabajaron con un Modelo Didáctico Analógico en 37 estudiantes de noveno grado para enseñar evolución biológica, y algo de lo que encontraron llama la atención: promover que los propios estudiantes construyan la analogía, en lugar de solo presentársela ya elaborada, favoreció el acercamiento a los conceptos. Este hallazgo coincide con el principio de Gray y Holyoak (2021) señalado en el encuadre teórico, sobre la importancia de que el estudiante genere sus propias inferencias a partir de la analogía. Vale la pena pensar esto en relación con la experiencia descrita en los antecedentes de este trabajo, donde la analogía del acelerador y los frenos fue construida y presentada por la docente, sin que los estudiantes participaran en su elaboración. Queda entonces la duda de si la forma en que se comparte la analogía influye también en cómo los estudiantes terminan apropiándose del mecanismo molecular.

En Tailandia, Handee et al. (2025) probaron el método FAR (Focus-Action-Reflection), un enfoque de aprendizaje basado en analogías, con 137 estudiantes de segundo año en un curso básico de bioquímica. Compararon la capacidad de los estudiantes para construir modelos de proceso conceptual antes y después de trabajar con este método, y encontraron una mejora significativa, junto con una correlación positiva entre el avance en el aprendizaje y las habilidades metacognitivas de los estudiantes. El resultado refuerza, con una muestra bastante más grande que la del estudio colombiano, que la

analogía no solo ayuda a comprender un concepto puntual, sino que puede fortalecer procesos cognitivos más amplios como la metacognición.

En China, Xu et al. (2025) evaluaron, con 351 estudiantes de medicina, un modelo curricular reformado de bioquímica y biología molecular que combinaba aprendizaje en línea y presencial, aula invertida e integración de casos humanístico-éticos. El grupo experimental obtuvo mejores resultados en los exámenes que el grupo de control, con incrementos promedio de puntaje de entre 2.76 y 3.92 en las cohortes de 2020 a 2022, todos estadísticamente significativos; además, más del 90 % de los estudiantes aprobó el mecanismo de evaluación y relacionó los contenidos de bioquímica con una reflexión ética. Este estudio no trabajó con analogías como recurso específico, pero sí confirma, con una muestra grande de estudiantes de medicina, que estrategias activas de enseñanza mejoran el desempeño en contenidos moleculares, lo cual respalda indirectamente la línea de esta investigación.

Visto en conjunto, estos cinco estudios muestran que tanto la zona de desarrollo próximo como las analogías, y otras estrategias activas de enseñanza, tienen respaldo empírico para mejorar el aprendizaje de contenidos científicos abstractos, incluidos los de biología y medicina. La mayoría, sin embargo, se concentra en medir si la estrategia mejora la comprensión o el desempeño de un contenido, ya sea con pruebas antes y después o con comparación de grupos. Falta, en cambio, algo que indague directamente cómo los propios estudiantes narran, en sus palabras, el proceso por el cual una analogía les ayudó o no a apropiarse de un mecanismo molecular. Y tampoco apareció, ni en Ecuador ni en el resto de los países revisados, un estudio que trabaje puntualmente con analogías aplicadas a las bases moleculares del cáncer en estudiantes de medicina. Ahí está la brecha que esta investigación busca atender: la pregunta ya no es si la analogía funciona, sino cómo los estudiantes viven ese proceso desde su propia experiencia.

Paradigma y enfoque

Este trabajo se ubica en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso. Se elige este paradigma porque la pregunta de investigación busca conocer una percepción y un significado subjetivo, no una relación de causa y efecto medible con números, y porque encaja con el marco teórico presentado antes, donde el aprendizaje se entiende como una construcción que ocurre en la interacción, y no como una simple transmisión de información.

El grupo con el que se trabajaría, de aproximadamente 60 estudiantes, comparte la misma experiencia de mediación con la analogía. Por eso, un estudio de caso permite acercarse a cómo ese grupo concreto vive y le da sentido a esa experiencia, sin buscar comparar condiciones distintas ni generalizar los resultados a otras poblaciones. Un

antecedente cercano a esta elección es el de Sanabria-Totaitive y Arango-Martínez (2021), quienes usaron también un diseño cualitativo para examinar analogías en un contexto real de aula.

Que el estudio sea cualitativo no impide usar, de forma puntual, un procedimiento de muestreo probabilístico para elegir a los participantes de la muestra que se usa en dos de los instrumentos, como se explica en el siguiente apartado.

Estrategias y técnicas para recolectar la información

Mapeo estructural

Se aplicaría al universo completo, antes y después de la sesión con analogías: se pediría a los estudiantes representar en un esquema libre cómo entienden la relación entre oncogenes, genes supresores de tumores y apoptosis. No se entregaría un formato fijo de esquema, para no condicionar cómo cada estudiante organiza su propio conocimiento. Después se clasificarían los esquemas según su grado de conexión conceptual y se compararía el patrón general del grupo antes y después, como evidencia cualitativa de un posible cambio, no como una medición estadística.

Cuestionario de percepción

Se aplicaría al universo completo, justo después de la sesión, con dos o tres preguntas abiertas y breves, para no inducir respuestas y mantener manejable el volumen de texto a analizar. Se preguntaría por el momento en que la analogía resultó útil o no, y por las limitaciones que el propio estudiante percibió en ella. Las respuestas se analizarían agrupando expresiones similares en categorías que vayan surgiendo de los propios datos.

Entrevista semiestructurada y producción escrita breve

Estos dos instrumentos, a diferencia de los anteriores, no se aplicarían a todo el universo, sino a una submuestra, y se aplicarían de forma conjunta a los mismos participantes: primero la producción escrita, sin apoyo de notas, pidiendo explicar con sus propias palabras el mecanismo de equilibrio entre oncogenes y genes supresores; después la entrevista, para profundizar sobre lo escrito y explorar matices que un instrumento cerrado no captura. Para elegir a los participantes, se prioriza el criterio de saturación propio del enfoque cualitativo: se numera a los 60 estudiantes, se elige aleatoriamente a un primer grupo, y se continúa hasta que las respuestas dejen de aportar información nueva, algo que suele ocurrir entre 8 y 12 participantes, con un máximo de 12 casos para que el análisis sea manejable en el tiempo disponible.

Ficha de observación

Este instrumento se aplicaría durante toda la sesión, registrando categorías previamente definidas con un espacio breve de notas para cada una:

Tabla 1

Categoría	Indicador observable
Participación espontánea	El estudiante interviene sin ser llamado por la docente
Preguntas formuladas	El estudiante pregunta sobre la analogía o el mecanismo molecular
Señales de comprensión	El estudiante reformula el mecanismo con sus propias palabras
Señales de confusión	El estudiante expresa no entender o pide que se repita algo
Uso espontáneo de comparación propia	El estudiante propone una comparación distinta a la presentada en clase

Cada categoría se marcaría por su presencia o ausencia en distintos momentos de la sesión, y esa información se contrastaría después con lo que los estudiantes reportan en el cuestionario y en la entrevista, siguiendo la lógica de triangulación.

Procesamiento de la información

La información textual del cuestionario, la producción escrita y la entrevista se procesaría con apoyo de software especializado en análisis cualitativo, MAXQDA. El mapeo estructural y la ficha de observación, al no ser datos textuales, se clasificarían primero de forma manual y luego se integrarían al mismo análisis como categorías adicionales.

Resultados esperados

Con el universo completo de aproximadamente 60 estudiantes respondiendo, la expectativa es que los mapeos estructurales posteriores a la sesión muestren una tendencia mayoritaria hacia relaciones más conectadas entre oncogenes, genes supresores y apoptosis, comparados con los mapeos previos. Esa tendencia se lee como evidencia cualitativa de un cambio en la forma de organizar el conocimiento, y no como una medición estadística de efecto; su solidez interpretativa gana peso por venir del universo completo y no de una muestra reducida.

En cuanto a la percepción, la expectativa es que los estudiantes entrevistados logren poner en palabras el momento o la función concreta en que la analogía les ayudó a sostener

un concepto que antes no lograban retener. Esa es la evidencia que más interesa recoger: la del propio estudiante narrando el valor de la analogía como puente cognitivo.

También se espera que el cuestionario, aplicado al universo completo, y la producción escrita de la submuestra permitan ver si los estudiantes recurren por su cuenta a algún recurso comparativo propio al explicar el mecanismo molecular. Si eso ocurre, sería una señal de que la analogía dejó de ser solo algo que se recuerda y se volvió una herramienta de pensamiento que el estudiante puede reutilizar.

Por último, queda la expectativa de dejar sistematizado algo más duradero: un protocolo sencillo para diseñar analogías como herramientas de mediación cultural, que después se pueda aplicar a otros contenidos moleculares igual de abstractos dentro de la misma cátedra, y que colegas con un problema parecido en sus propias materias puedan retomar.

Es posible que los resultados no coincidan con lo esperado, por ejemplo si los mapeos no muestran cambios claros o si varios estudiantes describen la analogía como poco útil. Dentro del paradigma interpretativo, ese resultado también sería un hallazgo válido, porque mostraría los límites de la analogía y qué condiciones hacen falta para mejorarla. También existe el riesgo de no alcanzar saturación en la entrevista dentro del máximo previsto, en cuyo caso se ampliaría la convocatoria dentro del mismo procedimiento aleatorio.