



Escuela de posgrados

La vida de Puka como texto pedagógico

Título de cuarto nivel a obtener:

**Máster en
Docencia Universitaria**

Autor:

Pedro Andrés Barros Gavilanes

Director:

José Leonardo Vera Reino

Cuenca, Ecuador 2026

DEDICATORIA

A mi madre por ser la única que creyó en mí

AGRADECIMIENTO

A mis tutores, por acompañarme a lo largo de este año académico y por su mediación pedagógica. A mis mentores, por inculcarme el humanismo a lo largo de mi vida.

Un agradecimiento muy especial a las y los jóvenes y estudiantes que participaron con tanta generosidad en las prácticas de este máster. Gracias por formar parte de este interaprendizaje. Sin su disposición genuina para participar, este trabajo se habría quedado en la fría teoría de los textos. Ustedes son el sentido último de esta formación por una educación más humana, horizontal y transformadora.

A mi madre: gracias por tu amor incondicional, por tu paciencia infinita, por tu retroalimentación de mis pensamientos y por acompañarme en mis aciertos y errores. Este trabajo también es tuyo.

Finalmente, a mi yo del pasado -al niño inquieto, al joven incorruptible, al médico humanista, al salubrista que busca la justicia social y, sobre todo, a la persona que lleva luchando por décadas por un mundo más justo-, gracias por no rendirte y por mantenerte firme en tus principios.

Resumen

Este trabajo analiza la mediación pedagógica como una propuesta humanizadora para la educación superior, orientada a transformar la enseñanza tradicional y fortalecer el aprendizaje como proceso autónomo, significativo y compartido. A partir de una perspectiva cualitativa, reflexiva y analítica, se recuperan experiencias desarrolladas durante la formación en docencia universitaria y se interpretan mediante textos paralelos contruidos a lo largo del proceso formativo.

El análisis articula la mediación pedagógica, el humanismo, el acompañamiento, la reflexión pedagógica, el reconocimiento del estudiante como sujeto, la evaluación continua y alternativa, la comprensión del estudiante y la investigación educativa.

La experiencia permite reconocer al docente como mediador, acompañante e investigador de su propia práctica, capaz de generar espacios de diálogo, respeto, participación y construcción colectiva. Se concluye que la mediación pedagógica constituye una vía para transformar las relaciones educativas y promover aprendizajes vinculados con la dignidad humana, la autonomía y la transformación de la realidad.

Palabras clave: mediación pedagógica; humanismo; aprendizaje; acompañamiento; transformación.

Abstract

This document analyzes pedagogical mediation as a humanizing approach in higher education, aimed at transforming traditional teaching paradigms and fostering learning as an autonomous, meaningful, and collaborative process. Utilizing a qualitative, reflective, and analytical framework, this study draws upon experiences gathered during a university teaching training program. These experiences are interpreted through parallel texts developed throughout the formative journey.

The analysis synthesizes key concepts: pedagogical mediation, humanism, educational accompaniment, pedagogical reflection, the recognition of the learner as an active subject, continuous and alternative assessment, empathy towards the student, and educational research.

Ultimately, this experience reframes the educator as a mediator, guide, and researcher of their own praxis, capable of cultivating environments characterized by dialogue, respect, participation, and collective knowledge construction. The paper concludes that pedagogical mediation serves as a vital catalyst for transforming educational dynamics, promoting learning rooted in human dignity, autonomy, and societal transformation.

Keywords: pedagogical mediation; humanism; learning; accompaniment; transformation.

Índice de contenidos

1.	Introducción	1
2.	Marco teórico	3
2.1	La mediación pedagógica	3
2.1.1	Fundamentos conceptuales y epistemológicos	3
2.2	Humanización, cuidado y mirada pedagógica	3
2.2.1	La postura de cuidado y la mirada pedagógica en Walter Hesbeen	4
2.3	Fundamentos psicológicos de la mediación pedagógica	5
2.3.1	Aportes de Vygotsky y Feuerstein	5
2.4	El estudiante universitario sujeto del aprendizaje y la pedagogía del sentido.....	6
2.4.1	Superación del adultocentrismo y reconocimiento de la diversidad	6
2.4.2	La pedagogía del sentido frente a la despersonalización	7
2.5	Las instancias del aprendizaje.....	7
2.5.1	El umbral pedagógico y la madurez docente	8
2.6	La evaluación alternativa.....	8
2.6.1	Crítica al examen como dispositivo de saber-poder	8
2.6.2	Evaluar sin violencia	9
2.6.3	El papel del texto paralelo	9
2.7	La Investigación educativa y el scholarship of teaching and learning (SoTL)	10
2.7.1	El docente como intelectual crítico y experto adaptativo	10
2.7.2	El paradigma SoTL y la desprivatización de la enseñanza	11
2.7.3	Investigación-acción en el aula.....	11
2.7.4	Decolonialidad, justicia cognitiva y epistemologías del sur	11
3.	Metodología	13
4.	Desarrollo	16
4.1	Capítulo 1: Mediar para liberar	16
4.1.1	La vida de Puka.....	16
4.1.2	El viaje humanista de Puka.....	18
4.1.3	Puka contra su facultad	20
4.1.4	Puka y la universidad.....	22
4.1.5	Puka y la montaña que enseña	23
4.1.6	Puka reflexiona ante el aprendizaje	25
4.1.7	Puka y la narrativa	27
4.1.8	Puka contra la injusticia	29
4.1.9	Puka y su práctica	31
4.1.10	La defensa de Puka	34
4.1.11	Puka y la humildad	36
4.2	Capítulo 2: Comprender para mediar	39
4.2.1	Puka y la ilusión de aprender sin interiorizar	39

4.2.2	Puka y la universidad sin alma	40
4.2.3	Puka se cuestiona sobre los jóvenes.....	42
4.2.4	Puka y las nuevas generaciones	44
4.2.5	Puka y la violencia cotidiana.....	45
4.2.6	Puka y la comunicación	48
4.2.7	Puka y la guerra por la atención	50
4.2.8	Puka y los docentes de las materias de “relleno”.....	52
4.3	Capítulo 3: Investigar para mediar.....	55
4.3.1	Puka y el arte de hacer preguntas	55
4.3.2	Puka y la investigación que articula y transforma	56
5.	Conclusiones	59
6.	Recomendaciones	61
6.1	Fortalecer la formación pedagógica del docente universitario	61
6.2	Reconocer al estudiante como sujeto activo del aprendizaje	61
6.3	Incorporar la validación y la retroalimentación como prácticas permanentes	61
6.4	Transformar la evaluación en una instancia de aprendizaje	61
6.5	Integrar la investigación educativa con la práctica docente	61
6.6	Incorporar las herramientas tecnológicas desde una perspectiva crítica	62
6.7	Vincular la formación universitaria con las necesidades de la comunidad	62
6.8	Fomentar la producción artística y narrativa	62
7.	Anexos	63
7.1	Anexo 1: Glosario	63
7.2	Anexo 2: Proyecto de investigación.....	69
7.3	Anexo 3: Consultas a los jóvenes.....	71
7.4	Anexo 4: Entrevista al mentor.....	72
8.	Referencias.....	74

Índice de capítulos

4.	Desarrollo	16
4.1	Capítulo 1: Mediar para liberar	16
4.1.1	La vida de Puka	16
4.1.2	El viaje humanista de Puka.....	18
4.1.3	Puka contra su facultad	20
4.1.4	Puka y la universidad.....	22
4.1.5	Puka y la montaña que enseña	23
4.1.6	Puka reflexiona ante el aprendizaje	25
4.1.7	Puka y la narrativa	27
4.1.8	Puka contra la injusticia	29
4.1.9	Puka y su práctica	31
4.1.10	La defensa de Puka	34
4.1.11	Puka y la humildad	36
4.2	Capítulo 2: Comprender para mediar	39
4.2.1	Puka y la ilusión de aprender sin interiorizar	39
4.2.2	Puka y la universidad sin alma	40
4.2.3	Puka se cuestiona sobre los jóvenes.....	42
4.2.4	Puka y las nuevas generaciones	44
4.2.5	Puka y la violencia cotidiana.....	45
4.2.6	Puka y la comunicación	48
4.2.7	Puka y la guerra por la atención	50
4.2.8	Puka y los docentes de las materias de “relleno”	52
4.3	Capítulo 3: Investigar para mediar	55
4.3.1	Puka y el arte de hacer preguntas	55
4.3.2	Puka y la investigación que articula y transforma	56

Índice de anexos

7.	Anexos.....	63
7.1	Anexo 1: Glosario.....	63
7.2	Anexo 2: Proyecto de investigación.....	69
7.3	Anexo 3: Consultas a los jóvenes.....	71
7.4	Anexo 4: Entrevista al mentor.....	72

1. Introducción

La mediación pedagógica se presenta como una alternativa para transformar la forma tradicional de comprender la educación universitaria, al situar al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje y reconocer su individualidad desde un sentido profundamente humano de la enseñanza. Esta perspectiva trasciende la mera transmisión de contenidos y propone comprender la educación como un proceso de acompañamiento, construcción de sentido y apropiación del conocimiento.

En este contexto, el rol del docente universitario ya no puede limitarse a ser el poseedor o transmisor del conocimiento. Por el contrario, debe asumirse como mediador, acompañante y promotor del aprendizaje, capaz de generar las condiciones que permitan al estudiante participar activamente en su proceso de formación. Esta concepción implica una transformación de la relación pedagógica y una comprensión de la enseñanza como un acto ético, humano y social.

El presente trabajo tiene como propósito recopilar, organizar y reflexionar sobre las experiencias y conocimientos adquiridos por el autor durante su formación en la Maestría en Docencia Universitaria. El trabajo se fundamenta principalmente en los textos paralelos desarrollados por el autor durante el período académico, entendidos como una construcción reflexiva que permite recuperar las experiencias, aprendizajes y transformaciones surgidas a lo largo de su proceso formativo.

En este sentido, el documento constituye una fundamentación epistemológica y conceptual que busca evidenciar el proceso de formación en docencia universitaria del maestrante. Su elaboración se fundamenta en materiales académicos relacionados con la mediación pedagógica desarrollados en el contexto de la Universidad del Azuay y articula diferentes perspectivas orientadas a comprender al estudiante, la práctica docente, la evaluación y la investigación educativa.

A lo largo del documento se integran perspectivas que permiten proponer una docencia universitaria que supere la concepción tradicional y lineal de la enseñanza como mera transmisión de conocimientos, para asumirla como un acto profundamente humano, ético, reflexivo e investigativo. Desde esta mirada, la práctica docente no constituye un proceso acabado, sino una construcción permanente que requiere observar, reflexionar, investigar y transformar las propias formas de enseñar y aprender.

Asimismo, el trabajo incorpora una perspectiva humanista que reconoce la importancia del cuidado, la mirada pedagógica, el sentido del aprendizaje y las relaciones que se construyen entre docentes y estudiantes. También se consideran los aportes de la mediación pedagógica, la psicología histórico-cultural, la teoría de la modificabilidad cognitiva, la evaluación alternativa, la investigación-acción, el Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) y las perspectivas decoloniales y de las Epistemologías del Sur, aspectos que serán desarrollados en el marco teórico.

El documento se encuentra estructurado de manera que el lector pueda comprender, inicialmente, los fundamentos conceptuales y epistemológicos de la mediación pedagógica y, posteriormente, aproximarse a las experiencias y aprendizajes construidos por el maestrante a través de sus prácticas y textos paralelos. De esta manera, teoría y experiencia se articulan en un proceso reflexivo que permite comprender cómo los conceptos estudiados adquieren sentido en la propia práctica y en la construcción de una identidad docente.

2. Marco teórico

2.1 La mediación pedagógica

2.1.1 Fundamentos conceptuales y epistemológicos

La mediación pedagógica se constituye en la educación superior como una propuesta teórico-metodológica que redefine la práctica educativa, trascendiendo el esquema de la docencia magistral tradicional. Lejos de concebirse como un mero instrumento técnico de formación, se define como el intento sistemático de comprender, dar sentido y dotar de valor ético-estético al acto educativo, con el propósito fundamental de promover y acompañar el aprendizaje autónomo, así como la construcción y apropiación de la cultura por parte del estudiante (Prieto Castillo, 2024).

Esta forma de comprender la enseñanza desplaza el protagonismo absoluto que históricamente ha ostentado el catedrático como dueño del saber, para situar al docente en el rol de mediador. Su tarea prioritaria consiste en diseñar contextos comunicativos horizontales, cálidos y reflexivos, en los que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio trayecto de formación personal y profesional (Prieto Castillo, 2024).

El origen de esta corriente se inscribe a finales de la década de 1980, en el marco de las experiencias de educación a distancia desarrolladas por Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo en universidades guatemaltecas (Prieto Castillo, 2024). En este contexto formativo se consolidó la visión de que entre las disciplinas del saber científico y los sujetos que aspiran a conocerlas existe una distancia que requiere mediaciones pedagógicas oportunas.

Estas mediaciones deben conducirse bajo una intencionalidad genuinamente pedagógica, apoyando y potenciando el acto creador del pensamiento del estudiante. Desde esta perspectiva, las mediaciones deficientes o antipedagógicas entorpecen, infantilizan y pueden llegar a frustrar el desarrollo cognitivo de los estudiantes (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2002).

Cabe aclarar que la mediación pedagógica no implica reducir el rigor ni simplificar de manera excesiva los contenidos científicos para el estudiante, sino ofrecerle los recursos dialécticos, conceptuales y prácticos necesarios para orientar su esfuerzo intelectual de manera significativa (Prieto Castillo, 2024).

2.2 Humanización, cuidado y mirada pedagógica

La mediación pedagógica también incorpora una dimensión profundamente humanizadora. Como sostiene Hugo Assmann (2002), en su obra *Placer y ternura en la educación*, la pedagogía surgió de las formas de convivencia que la especie humana aprendió a configurar para asegurar su supervivencia y desarrollar la vida en comunidad.

Este origen no desaparece en los adultos dentro del contexto de los estudios universitarios; por el contrario, cada acto de aprendizaje significativo puede actualizar ese proceso de humanización (Assmann, 2002).

En este sentido, la mediación pedagógica se nutre de los denominados rostros del amor y la no violencia, que se concretan en la práctica cotidiana mediante la dulzura del lenguaje, la solidaridad, el reconocimiento mutuo, la tolerancia y la construcción de comunidades de interaprendizaje (Guevara-Toledo et al., 2024).

La condición humana se define por nuestra existencia en el lenguaje. Maturana lo expresa de manera sencilla mediante la frase “amar educa”; el autor no se refiere a una forma romántica de comprender el amor, sino a la capacidad de dejar aparecer al otro, disponiendo un espacio donde pueda manifestarse con libertad, sin la presión de prejuicios, teorías dogmáticas o supuestos de autoridad (Maturana, 2017). Esta perspectiva nos lleva a pensar en el planteamiento de Laso Bayas (2016), quien nos invita a “pensar con el corazón”. La docencia no debe reducirse a la racionalización de los procesos ni de los individuos; requiere también sensibilidad y afectividad como dimensiones propias de la mediación pedagógica.

Esta aproximación humanizante se relaciona con la postura del cuidado desarrollada por Walter Hesbeen (2017). En su propuesta, el cuidado y el acompañamiento no pueden reducirse a intervenciones mecánicas o técnicas, sino que constituyen una postura humanista y relacional que se desarrolla en la complejidad de la interacción entre personas (Hesbeen, 2017).

Trasladado al campo de la docencia universitaria, este planteamiento permite comprender la enseñanza como un espacio de acompañamiento e implicación ética, en el que el docente mediador asume responsabilidad sobre la manera de acompañar, comunicar y construir su entorno educativo (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2002).

2.2.1 La postura de cuidado y la mirada pedagógica en Walter Hesbeen

La convergencia entre la mediación pedagógica y el humanismo de Walter Hesbeen radica en lo que el autor define como la postura del cuidado (*prendre soin*). Hesbeen (2017) sostiene que cuidar no consiste en aplicar una serie de tareas técnicas sobre un sujeto pasivo, sino en acompañar activamente a una persona en su proceso de desarrollo, reconociendo en todo momento su singularidad.

En el aula universitaria, esta vulnerabilidad no debe entenderse como incapacidad intelectual, sino como la condición propia de quien se enfrenta a nuevos saberes, al temor al error y a la necesidad de construir y reconstruir sus esquemas referenciales para desenvolverse en la profesión y en la vida (Prieto Castillo, 2015).

“La finalidad del acompañamiento se inscribe en la complejidad del ser humano y en lo que hay de aleatorio en la vida de todas las personas. Esta finalidad solo puede ser alcanzada a través de un proyecto de cuidados realista y de conjunto. Presupone que mudemos frecuentemente nuestro modo de mirar las cosas a fin de mejorarlo y ajustarlo a las situaciones. Este mirar, que ultrapasa aquello que los ojos pueden ver, demuestra el interés real por la persona del otro.”

(Hesbeen, 2001, p. 51, traducción propia)

Este “mirar que ultrapasa aquello que los ojos pueden ver” se relaciona con lo que Daniel Prieto Castillo (2015) denomina la mirada pedagógica. Esta mirada permite percibir a las y los estudiantes no como recipientes vacíos ni como sujetos homogéneos, sino como personas capaces de aprender en diferentes edades y circunstancias de su existencia (Prieto Castillo, 2015).

No es posible desarrollar una mediación pedagógica genuina si el docente no es capaz de mirar al otro y, al mismo tiempo, mirarse a sí mismo, reconociéndose como ser humano, sujeto de aprendizaje, vulnerable ante sus propias limitaciones y en constante proceso de transformación (Prieto Castillo, 2015; Guevara-Toledo et al., 2024).

De este modo, el valor del acompañamiento no reside únicamente en los instrumentos de control o evaluación, sino en la manera en que el docente se implica éticamente con la alteridad de quien aprende (Hesbeen, 2001; Prieto Castillo et al., 2023)

Para llevar esta postura de cuidado al aula de educación superior, el docente mediador necesita desarrollar habilidades y disposiciones humanistas que superen el denominado “analfabetismo pedagógico” institucionalizado (Prieto Castillo, 2024). Entre ellas se encuentran la empatía, la escucha activa, la motivación y la capacidad de plantear retos que estimulen el pensamiento constructivo (Hesbeen, 2017; Guevara-Toledo et al., 2024).

Desde esta perspectiva, el acto didáctico debe constituirse en un espacio libre de violencia, donde el cuidado sustituya a la confrontación y donde la confianza mutua permita al estudiante desarrollarse como intelectual, profesional y ciudadano (Prieto Castillo, 2024).

2.3 Fundamentos psicológicos de la mediación pedagógica

2.3.1 Aportes de Vygotsky y Feuerstein

Uno de los sustentos psicológicos para la mediación pedagógica se encuentra en la psicología histórico-cultural de Lev Vygotsky, quien planteó que el desarrollo de las funciones intelectuales superiores no constituye un proceso aislado e individual, sino una construcción profundamente social e intersubjetiva (Vygotsky, 1978; Guevara-Toledo et al., 2024).

Para Vygotsky, los procesos de aprendizaje y desarrollo se construyen inicialmente en el plano social o interpsicológico y posteriormente se los interiorizan en el plano intrapsicológico. El lenguaje y la interacción con otras personas cumplen, en este proceso, una función fundamental en la construcción del pensamiento (Vygotsky, 1978; Guevara-Toledo et al., 2024).

En la práctica docente, el profesor mediador interviene precisamente en la denominada Zona de Desarrollo Próximo, ayudando al estudiante a transitar desde aquello que puede resolver de manera independiente hacia niveles más elevados de desarrollo potencial a través de mediaciones sociales e instrumentales (Vygotsky, 1978; Prieto Castillo, 2024).

De manera complementaria, la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Reuven Feuerstein contribuye a esta perspectiva al plantear que la inteligencia humana no constituye una estructura fija o estática, sino un sistema dinámico susceptible de desarrollo y modificable a lo largo de la vida (Feuerstein et al., 1991; Guevara-Toledo et al., 2024).

Feuerstein sostiene que esta plasticidad intelectual se potencia mediante la Experiencia de Aprendizaje Mediada, entendida como la intervención intencionada del mediador entre el aprendiz y el medio, con el propósito de organizar, estructurar y otorgar significado a los estímulos para favorecer la expansión del potencial de aprendizaje autónomo (Feuerstein et al., 1991; Guevara-Toledo et al., 2024).

De acuerdo con esta teoría, la mediación resulta especialmente significativa cuando incorpora tres criterios esenciales: la intencionalidad y reciprocidad, el significado y la trascendencia. La intencionalidad y reciprocidad orientan la interacción hacia un propósito compartido; el significado permite atribuir valor y sentido a la experiencia; y la trascendencia favorece la transferencia de lo aprendido hacia nuevas situaciones (Feuerstein et al., 1991; Guevara-Toledo et al., 2024).

2.4 El estudiante universitario sujeto del aprendizaje y la pedagogía del sentido

2.4.1 Superación del adultocentrismo y reconocimiento de la diversidad

En la educación universitaria contemporánea, la aproximación al estudiantado exige una ruptura con los discursos adultocéntricos que históricamente han predominado en los espacios académicos tradicionales. El adultocentrismo limita a la juventud mediante estereotipos y puede considerar a los jóvenes como sujetos inmaduros, carentes de perspectivas propias, que simplemente deben aceptar el mundo construido por los adultos (Prieto Castillo, 2024).

En contraposición, la mediación pedagógica propone una visión igualitaria que reconoce a la juventud como un grupo heterogéneo, constituido por personas que cuentan

con experiencias, historias personales, lenguajes diversos, diferentes formas de aprender e incertidumbres complejas que deben ser consideradas en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje significativo (Prieto Castillo, 2024).

2.4.2 La pedagogía del sentido frente a la despersonalización

La pedagogía del sentido constituye una alternativa de humanización del acto educativo frente al sinsentido y la despersonalización que pueden caracterizar a modelos curriculares excesivamente burocráticos y centrados en los contenidos (Prieto Castillo, 2024).

Construir sentido en la educación superior implica diseñar una propuesta formativa en la que cada actividad, concepto, diálogo con el tutor y práctica se conecten con la existencia concreta, los intereses y las aspiraciones de desarrollo humano de los estudiantes, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia significativa (Prieto Castillo, 2024).

Frente a las pedagogías tradicionales que favorecen la memorización mecánica de datos inconexos para responder a evaluaciones, la pedagogía del sentido reivindica la relacionalidad, la expresividad, el goce vinculado al aprendizaje, el respeto mutuo, la libertad reflexiva y un lenguaje capaz de comunicar con claridad y afectividad (Prieto Castillo, 2024).

2.5 Las instancias del aprendizaje

Desde la mirada sistémica propuesta en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay, el aprendizaje no puede reducirse a la utilización de un texto guía o al desarrollo de una clase magistral. El ser humano aprende en interacción con múltiples instancias complementarias: la institución, el educador como mediador y promotor, los medios y tecnologías de la información adecuadamente mediados, los pares, el contexto local, la vida cotidiana y, fundamentalmente, consigo mismo (Prieto Castillo, 2024).

El aprendizaje consigo mismo rescata el valor de la historia de vida del estudiante, permitiéndole reflexionar y aprender de su pasado, su cultura, sus aciertos, sus errores y sus proyectos personales, apropiándose de manera consciente y reflexiva de su proceso de aprendizaje (Prieto Castillo, 2024).

De manera simultánea, el interaprendizaje constituye el componente social de esta propuesta, promoviendo el trabajo colaborativo, la interacción horizontal y el diálogo de saberes entre estudiantes en contextos variados (Guevara-Toledo et al., 2024). Esta concepción entiende que el conocimiento se recrea y consolida socialmente mediante la interacción y la confrontación constructiva de diferentes perspectivas (Prieto Castillo, 2024).

La articulación entre el autoaprendizaje crítico y el interaprendizaje dialógico permite transformar el aula universitaria en una comunidad intelectual, donde el error no es sancionado mediante el castigo o la exclusión, sino comprendido como una oportunidad para aprender (Guevara-Toledo et al., 2024).

2.5.1 *El umbral pedagógico y la madurez docente*

Uno de los conceptos centrales de la mediación pedagógica es el de “umbral pedagógico”, acuñado por Daniel Prieto Castillo. Este concepto hace referencia al límite simbólico que delimita la entrada en la vida cognitiva, sociocultural y cotidiana de los estudiantes (Prieto Castillo, 2024).

El docente universitario trabaja, por definición, en los umbrales de los otros. Sin embargo, esta incursión requiere una ética y una estética del cuidado que permitan ubicarse en el límite adecuado para promover el crecimiento intelectual del estudiante, evitando la invasión autoritaria de su subjetividad, así como el abandono pedagógico frente a sus dificultades (Prieto Castillo, 2024).

Para transitar adecuadamente por este umbral, el docente necesita desarrollar una madurez pedagógica que integre capacidades comunicativas, empáticas, éticas y humanas, orientadas a favorecer la articulación entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos conocimientos que se pretende construir (Prieto Castillo, 2024).

2.6 La evaluación alternativa

2.6.1 *Crítica al examen como dispositivo de saber-poder*

La evaluación del aprendizaje constituye también un espacio en el que pueden reproducirse relaciones de poder en la educación universitaria, especialmente cuando se orienta al control y la clasificación en lugar de constituirse en un medio de acompañamiento del aprendizaje.

Desde la perspectiva de Michel Foucault, el examen puede comprenderse como un dispositivo de saber-poder que permite observar, fiscalizar, jerarquizar y normalizar conductas (Foucault, 1975). En el ámbito educativo, esta lógica puede favorecer prácticas centradas en la obediencia, la pasividad y la reproducción de respuestas impuestas por los detentores del poder.

Este esquema tradicional de evaluación puede generar incertidumbre y angustia en los estudiantes, además de favorecer una relación con el conocimiento orientada principalmente a la memorización y a la superación de exámenes (Prieto Castillo et al., 2023).

2.6.2 *Evaluar sin violencia*

El docente que busca mediar debe proponer y aplicar una evaluación alternativa, entendida como un proceso continuo de verificación, acompañamiento y promoción del aprendizaje, libre de violencias y de prácticas autoritarias de control (Prieto Castillo et al., 2023).

Partiendo de la máxima pedagógica enunciada por Daniel Prieto Castillo, según la cual “en este posgrado no hay defensa porque no hay ataque”, este enfoque plantea superar la lógica de confrontación en la que el estudiante debe defenderse de sus docentes (Prieto Castillo et al., 2023).

Al disminuir el peso del “ataque” en la evaluación, se genera un escenario en el que preguntar y preguntarse constituyen formas de encuentro respetuoso, capaces de reconocer los saberes individuales y acompañar los saberes que todavía están en construcción (Prieto Castillo et al., 2023).

La evaluación alternativa no implica abolir el rigor académico ni disminuir la exigencia formativa, sino reorientar el proceso hacia la corresponsabilidad y el acompañamiento del aprendizaje (Prieto Castillo, 2024).

De esta manera, la evaluación deja de entenderse como un mero acto administrativo aislado al final de un ciclo para convertirse en una herramienta formativa y continua, vinculada al acompañamiento y al interaprendizaje. Su propósito es que cada estudiante descubra el sentido del conocimiento mediante un esfuerzo constante y en relación con exigencias previamente socializadas, desde los mínimos necesarios hasta los máximos posibles que emanan de su voluntad de aprender (Prieto Castillo et al., 2023).

2.6.3 *El papel del texto paralelo*

En la Maestría en Docencia Universitaria, la evaluación formativa se concreta de manera privilegiada mediante las prácticas de aprendizaje y la construcción progresiva del texto paralelo como obra pedagógica autónoma (Guevara-Toledo et al., 2024).

El texto paralelo, cuya conceptualización se relaciona con la propuesta del texto libre de Célestin Freinet y con las metodologías desarrolladas por Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, constituye un historial de aprendizaje y un testimonio del proceso intelectual y humano del estudiante-docente (Guevara-Toledo et al., 2024).

En lugar de reproducir pasivamente la información transmitida por el docente, el estudiante asume un rol de escritor construyendo su propio texto mediante un lenguaje orientado a la comunicabilidad, evidenciando procesos de apropiación crítica de los contenidos, estableciendo relaciones entre texto y contexto y demostrando la aplicabilidad de los saberes en su práctica docente (Guevara-Toledo et al., 2024).

Este dispositivo de evaluación del desempeño permite realizar un seguimiento cualitativo y personalizado del trayecto del estudiante, respetando sus tiempos y ritmos de aprendizaje y valorando la riqueza de sus producciones, sin recurrir a comparaciones humillantes o descalificaciones (Prieto Castillo et al., 2023).

La evaluación final de esta obra pedagógica, lejos de constituirse en un acto inquisitivo ante un tribunal hostil, puede desarrollarse como un encuentro de interaprendizaje y diálogo, en el que los estudiantes y los tutores participan de manera horizontal, reflexionan, debaten desde diversas perspectivas y evidencian la apropiación de las competencias propuestas (Guevara-Toledo et al., 2024). De este modo, la evaluación formativa se consolida como un proceso dinámico y perfectible que permite aprender tanto a quien es evaluado como a quien evalúa (Prieto Castillo et al., 2023).

2.7 La Investigación educativa y el scholarship of teaching and learning (SoTL)

2.7.1 *El docente como intelectual crítico y experto adaptativo*

La docencia universitaria contemporánea exige superar la concepción tradicional del profesor como mero transmisor de información y avanzar hacia la figura del docente-investigador, entendido como un intelectual crítico comprometido con el análisis, la mejora y la transformación de su propia práctica educativa (Suárez, 2024).

Desde esta perspectiva, la enseñanza universitaria deja de concebirse como una práctica basada exclusivamente en la experiencia o la rutina y se convierte en un campo legítimo de investigación científica, rigurosa y fundamentada teóricamente. El aula se comprende como un espacio cultural complejo, caracterizado por múltiples interacciones afectivas, lingüísticas y discursivas susceptibles de ser estudiadas mediante evidencia empírica (Suárez, 2024).

En el marco del desarrollo profesional docente, esta postura favorece la transición del experto rutinario hacia la condición de “experto adaptativo” (Chocarro de Luis et al., 2013). Este se caracteriza por su plasticidad intelectual y por una disposición permanente a revisar y modificar críticamente sus concepciones y estrategias didácticas a la luz de los resultados de aprendizaje observados y de la evidencia obtenida de su práctica (Chocarro de Luis et al., 2013).

De este modo, el docente-investigador no concibe la enseñanza como un saber acabado, sino como un proceso permanente de indagación, autoevaluación, autorregulación y aprendizaje sobre las dimensiones epistemológicas y metodológicas que intervienen en su práctica docente (Chocarro de Luis et al., 2013).

2.7.2 *El paradigma SoTL y la desprivatización de la enseñanza*

El Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) encuentra sus antecedentes en la propuesta de Ernest Boyer sobre la necesidad de reconocer la enseñanza como una dimensión sustantiva del trabajo académico. Este enfoque representa un marco teórico y metodológico para legitimar la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior (Barrientos Amador & Aucoin, 2018; Chocarro de Luis et al., 2013).

El planteamiento central del SoTL sostiene que la indagación sistemática sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje debe desarrollarse con rigor metodológico y ser objeto de reflexión y comunicación dentro de la comunidad académica (Barrientos Amador & Aucoin, 2018).

En este marco, el profesor universitario no limita la investigación a su propio espacio de trabajo, sino que somete sus hallazgos, metodologías e innovaciones pedagógicas al análisis crítico de sus pares. De esta manera, la enseñanza se “desprivatiza” y pasa a formar parte de una comunidad académica que comparte conocimientos y experiencias sobre su práctica educativa (Barrientos Amador & Aucoin, 2018).

2.7.3 *Investigación-acción en el aula*

En la práctica formativa del aula, el enfoque sociocrítico e histórico-cultural puede operacionalizarse mediante la investigación-acción (IA) (Colmenares & Piñero, 2008). Esta constituye una herramienta participativa que permite al docente estudiar, problematizar y transformar su propia realidad educativa, reduciendo la distancia tradicional entre el investigador y el profesor que actúa cotidianamente en el aula (Colmenares & Piñero, 2008).

Operativamente, la investigación-acción se desarrolla mediante una espiral cíclica en la que se articulan una planificación de estrategias alternativas a partir del diagnóstico, la ejecución de las acciones de enseñanza, la observación y recopilación sistemática de evidencias y la reflexión crítica sobre los resultados obtenidos (González et al., 2007; Colmenares & Piñero, 2008).

Este carácter cíclico permite que los resultados de una intervención generen cuestionamientos permanentes y orienten los ajustes posteriores, convirtiendo la práctica docente en una fuente permanente de aprendizaje profesional y producción de conocimiento educativo.

2.7.4 *Decolonialidad, justicia cognitiva y epistemologías del sur*

Finalmente, la investigación en la educación superior latinoamericana puede enriquecerse mediante las ópticas de las Epistemologías del Sur y a la pedagogía decolonial, con el propósito de cuestionar las formas de producción y legitimación del

conocimiento que reproducen relaciones históricas de hegemonía y exclusión (Santos, 2018; Walsh, 2014).

La pedagogía decolonial, vinculada al pensamiento crítico y liberador de Paulo Freire, busca recuperar las voces de sujetos y colectivos históricamente invisibilizados por estructuras de poder presentes en la educación y en la sociedad, entre ellos pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos y otros grupos históricamente marginados (Méndez-Reyes, 2021).

Investigar la educación universitaria desde esta perspectiva implica asumir el hecho educativo como una práctica de la libertad orientada a construir justicia cognitiva y a reconocer múltiples saberes, cosmovisiones y lenguajes en un diálogo horizontal e intercultural (Santos, 2018; Méndez-Reyes, 2021).

La incorporación de esta perspectiva en la investigación-acción educativa permite que las universidades ecuatorianas reflexionen sobre la pertinencia social de sus procesos formativos y sobre el reconocimiento de los saberes de los pueblos y de la naturaleza. Desde esta mirada, las propuestas educativas no deberían limitarse a transmitir o adiestrar, sino contribuir al desarrollo de capacidades cognitivas, humanas y sociales orientadas a la dignidad y al bienestar colectivo (Méndez-Reyes, 2021; Santos, 2018).

De este modo, investigar la docencia se convierte en un proceso permanente de reflexión y transformación, alejado de la mera acumulación de datos y orientado a la construcción de conocimiento que contribuya al mejoramiento de la educación superior, a la dignidad humana y al bienestar comunitario (Suárez, 2024; Guevara-Toledo et al., 2024).

3. Metodología

La metodología utilizada para la construcción del presente trabajo se fundamenta en un enfoque cualitativo, reflexivo y analítico, coherente con la concepción de la mediación pedagógica desarrollada durante la Maestría en Docencia Universitaria. El proceso formativo se construyó a partir de las experiencias, prácticas de aprendizaje, sesiones grupales, sustentaciones y textos paralelos desarrollados por el maestrante a lo largo del período académico.

La metodología no se orientó únicamente a la adquisición y reproducción de contenidos teóricos, sino a la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje y a la construcción progresiva de significados a partir de la relación entre teoría, práctica y contexto. De esta manera, el proceso desarrollado durante la maestría permitió recuperar las experiencias vividas, analizarlas desde los fundamentos de la mediación pedagógica y construir nuevos aprendizajes.

La tutoría constituyó un componente importante del proceso formativo desarrollado durante la Maestría en Docencia Universitaria. Más allá de una actividad administrativa o de un espacio destinado exclusivamente a resolver inquietudes, se convirtió en una instancia de acompañamiento, orientación y retroalimentación que contribuyó al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En este proceso, favoreció el diálogo, la revisión de las experiencias y la construcción compartida de conocimientos.

En el presente trabajo, la tutoría tuvo especial importancia durante la construcción, revisión y reorganización de los textos paralelos y en su posterior articulación con el documento final. Las orientaciones recibidas permitieron identificar aprendizajes, reconocer aspectos susceptibles de mejora y reorganizar las reflexiones desarrolladas a lo largo del proceso formativo. De esta manera, el acompañamiento tutorial contribuyó a que el documento no se limitara a recopilar experiencias, sino que avanzara hacia su interpretación y articulación conceptual, fortaleciendo al mismo tiempo la autonomía del maestrante y la construcción progresiva de su identidad docente.

Las actividades académicas desarrolladas durante la maestría constituyeron las principales fuentes para la elaboración de este trabajo. Entre ellas se encuentran las sesiones grupales, en las cuales se promovió el diálogo, la participación, el intercambio de experiencias y el interaprendizaje; las sustentaciones de los textos paralelos, que permitieron compartir y contrastar las reflexiones individuales con las perspectivas de docentes y compañeros; las prácticas de aprendizaje, mediante las cuales se abordaron diferentes problemas y situaciones relacionadas con la docencia universitaria; y, finalmente, los textos paralelos, que constituyen el principal recurso documental para la construcción del presente trabajo.

Los textos paralelos elaborados durante la maestría, veintiuno en total, constituyen el corpus central del desarrollo. Cada uno de ellos representa una etapa del proceso formativo y recoge las reflexiones, experiencias, aprendizajes y cuestionamientos surgidos frente a los diferentes temas abordados durante el programa. Por esta razón, no se presentan únicamente como productos académicos independientes, sino como fuentes de información y reflexión que permiten reconstruir el proceso de aprendizaje desarrollado por el maestrante.

Para la elaboración del desarrollo del presente trabajo, cada texto paralelo será revisado de manera individual con el propósito de identificar las principales enseñanzas, reflexiones y transformaciones construidas durante su elaboración. El análisis de cada texto permitirá reconocer los conceptos y experiencias más significativos, establecer su relación con los fundamentos del marco teórico y determinar aquellos aprendizajes que contribuyeron a la construcción de la identidad docente del maestrante.

Este procedimiento no pretende realizar una evaluación cuantitativa de los textos ni establecer una jerarquía entre ellos. Por el contrario, busca comprender el sentido que cada experiencia adquirió dentro del proceso formativo y cómo, de manera progresiva, los diferentes textos paralelos contribuyeron a transformar la comprensión del maestrante sobre la docencia universitaria. En este sentido, el análisis se aproxima a una perspectiva interpretativa, en la que las experiencias y producciones escritas son comprendidas dentro del contexto en el que fueron construidas.

La articulación entre los textos paralelos y el marco teórico permitirá, además, establecer un diálogo permanente entre teoría y experiencia. Los conceptos estudiados durante la maestría no serán tratados como contenidos aislados, sino como referentes para interpretar las situaciones, prácticas y aprendizajes relacionados con la mediación pedagógica.

Asimismo, la metodología mantiene relación con la concepción de evaluación alternativa y formativa desarrollada en el marco teórico, debido a que los textos paralelos no son considerados únicamente como instrumentos de calificación, sino como productos generados por el estudiante que permiten evidenciar procesos de apropiación, reflexión y transformación. Su revisión posterior posibilita, por tanto, reconocer el recorrido formativo realizado y valorar los aprendizajes construidos a lo largo de la maestría.

En este proceso, el maestrante utilizó el cuento como recurso literario y narrativo para construir sus textos paralelos. Para ello, creó un alter ego denominado Puka, personaje mediante el cual relata impresiones y reflexiones, historias, cuestionamientos y conocimientos construidos durante el desarrollo de sus prácticas de aprendizaje. El uso de este recurso narrativo permitió exteriorizar las experiencias formativas, establecer una

distancia reflexiva respecto de ellas y articular los contenidos académicos con situaciones, vivencias y aprendizajes significativos.

4. Desarrollo

4.1 Capítulo 1: Mediar para liberar

La trayectoria de Puka permite comprender cómo sus experiencias educativas y profesionales fueron construyendo progresivamente su concepción de la mediación pedagógica.

4.1.1 *La vida de Puka*

Desde sus primeros años, Puka identificó una educación marcada por la disciplina, la obediencia y la repetición, frente a la cual desarrolló una necesidad permanente de cuestionar y buscar otras formas de comprender la realidad (Foucault, 1975; Freire, 1970; Giroux, 1990). Posteriormente, sus experiencias con las relaciones de poder, la formación médica, la salud pública y el humanismo le permitieron reconocer que educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en acompañar procesos de aprendizaje desde la dignidad, la ética y el reconocimiento del otro (Guevara-Toledo et al., 2024; Hesbeen, 2017).

Una de las primeras experiencias significativas para Puka ocurrió durante su infancia, cuando comenzó a sentir que el aula podía convertirse en un espacio de control. Su inquietud era interpretada como un problema y su necesidad de explorar era respondida con disciplina y obediencia. Con el tiempo, comprendió que aquellas experiencias no eran simplemente anécdotas de su infancia, sino una primera aproximación a una forma de educación vertical que priorizaba el orden sobre la libertad y la expresión (Foucault, 1975; Freire, 1970).

Dentro de sus anécdotas, descubrió tempranamente el valor de la integridad. Una experiencia en el laboratorio de física le permitió comprender que aprender no solo implicaba adquirir conocimientos, sino también desarrollar valores. Autoimponerse un resultado negativo antes que falsificar una calificación sembró en él la convicción de que el conocimiento pierde sentido cuando no está acompañado de principios éticos.

Durante la adolescencia, Puka comenzó a identificar otras formas de poder presentes en las relaciones cotidianas. Las diferencias económicas, las burlas y los gestos de desprecio le permitieron comprender que la desigualdad también se reproduce mediante pequeñas interacciones entre estudiantes. Esta experiencia le enseñó que la educación no se limita únicamente al conocimiento adquirido dentro de las aulas, sino que también se construye en las relaciones sociales y en la manera en que aprendemos a mirar y tratar a los demás (Foucault, 1980; Giroux, 2011).

Durante la carrera de medicina y el internado, conoció formas de enseñanza marcadamente jerárquicas, caracterizadas por la soberbia y las relaciones de poder. Observó docentes que transmitían conocimientos mediante clases magistrales, pero que no siempre mostraban actitudes docentes ni la calidad moral que esperaba de quienes tenían la responsabilidad de formar profesionales. Las extensas jornadas y las jerarquías rígidas del hospital reforzaron en Puka la percepción de una educación que podía priorizar la producción y la obediencia por encima del aprendizaje y del bienestar de los estudiantes (Foucault, 1975; Guevara-Toledo et al., 2024).

Estas experiencias lo llevaron a buscar una comprensión diferente de la salud y de su profesión. En su formación en salud pública, reconoció que los problemas sanitarios no se reducían a diagnosticar la enfermedad, ya que las condiciones sociales, las políticas públicas y la realidad material cumplían un papel fundamental. Esta nueva mirada también transformó su concepción de la educación: comprendió que el conocimiento adquiere sentido cuando responde a las realidades concretas de las personas y contribuye a transformarlas (Hesbeen, 2017; Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud, 2008).

Más adelante, desde su práctica profesional, comenzó a descubrir que escuchar, educar y acompañar también formaban parte de su trabajo. Cada encuentro con un paciente podía convertirse en una oportunidad para comprender al otro como persona y no únicamente como caso clínico. Esta experiencia acercó progresivamente su práctica profesional al humanismo y le permitió comprender que acompañar implica escuchar, comprender y construir una relación humana (Guevara-Toledo et al., 2024; Hesbeen, 2017).

La formación en Docencia Universitaria permitió finalmente que Puka unificara muchas de sus experiencias. La infancia inquieta, las experiencias de desigualdad, las relaciones de poder, la formación médica y el encuentro con el humanismo comenzaron a adquirir un nuevo significado. Comprendió que aprender y enseñar son procesos profundamente vinculados al diálogo, y que la educación puede reproducir estructuras de dominación o convertirse en una posibilidad de humanización y transformación (Giroux, 2011).

Así, Puka llegó a comprender que su propósito como docente no era convertirse en dueño del conocimiento, sino en mediador: mediador entre culturas, experiencias, ideas y saberes; alguien capaz de acompañar a otros para mirar aquello que muchas veces permanece invisible. Su historia le permitió reconocer que la mediación pedagógica no es una técnica aislada, sino una manera de relacionarse con el otro desde la dignidad, la ética

y la convicción de que aprender también significa transformar la manera en que comprendemos y habitamos el mundo.

4.1.2 El viaje humanista de Puka

La mediación pedagógica implica comprender al estudiante como una persona con historia, contexto, experiencias y formas propias de aprender. Desde esta perspectiva, enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en acompañar, escuchar y favorecer la autonomía de quien aprende (Freire, 1997; Prieto Castillo, 2024). El humanismo adquiere especial importancia cuando se reconoce que, tanto en la práctica profesional como en la educativa, existe el riesgo de reducir a las personas a objetos, diagnósticos o resultados. Hesbeen plantea una mirada del cuidado centrada en la persona y en su singularidad (Hesbeen, 2024), mientras que la experiencia de Paul Farmer muestra cómo el humanismo puede traducirse en acciones concretas frente a las desigualdades sociales (Farmer & Gutiérrez, 2013).

Puka creía que la única forma de enseñar y aprender era la manera tradicional; por ello, solía ser incisivo al relacionarse con otros, convencido de que todos debían aprender como él. Durante mucho tiempo no desarrolló la empatía necesaria para comprender a sus congéneres. Esta visión cambió cuando diversas experiencias académicas le permitieron reconocer que no todos aprenden de la misma manera y que comprender al otro constituye una condición indispensable para acompañarlo adecuadamente (Freire, 1997).

Tiempo después, mientras cursaba su máster en otro país, no lograba encontrar el tema adecuado para su tesis. Siendo extranjero y estudiando en una lengua compleja, le resultaba difícil encajar. Todo cambió cuando asistió a la cátedra de epistemología y práctica clínica. Allí observó algo diferente en su docente: aunque impartía contenidos, constantemente lo invitaba a reflexionar sobre el conocimiento adquirido, sobre el porqué de las cosas y sobre la manera en que actuaba profesionalmente (Freire, 1970; Guevara-Toledo et al., 2024).

En ese espacio evidenció que muchos profesionales de la salud pueden llegar a deshumanizar a los pacientes cuando priorizan la tarea sobre la persona, convirtiendo al ser humano vulnerable en una cosa (Hesbeen, 2024). Esta reflexión despertó su interés por el humanismo como eje de la atención sanitaria y lo llevó a contactar a aquel docente para que dirigiera su tesis.

A pesar de las exigencias académicas, su director mostró interés por comprender su contexto cultural y personal. Le preguntó en qué podía ayudar y le permitió decidir sobre su tema, incentivando su curiosidad. Aplicaba en la práctica el humanismo que enseñaba en

clase. En ese momento, Puka aún no lo sabía, pero estaba siendo acompañado mediante un proceso de mediación pedagógica (Prieto Castillo, 2024). Al respetar su singularidad, su imaginación y su contexto, el docente le permitió desarrollarse con autonomía. Así, Puka reconoció que el humanismo podía enlazar tanto la práctica médica como la práctica docente (Hesbeen & D'Hoore, 2016).

Durante su búsqueda bibliográfica sobre violencia estructural, encontró la historia de Paul Farmer, un médico que dedicó gran parte de su vida a brindar atención a personas en situación de pobreza y desigualdad. Su trayectoria le mostró que el compromiso con la justicia social podía trascender el discurso y convertirse en una práctica concreta de atención y acompañamiento (Farmer & Gutiérrez, 2013). La historia de Farmer llamó profundamente su atención, pues hasta entonces Puka pensaba que ese tipo de medicina era difícil de llevar a la práctica.

La experiencia de Farmer también le permitió comprender que las circunstancias sociales no necesariamente determinan los límites de una persona. La vida de Farmer estuvo marcada por la precariedad, pero ello no impidió que construyera una trayectoria académica y profesional orientada al servicio de poblaciones vulnerables (Kidder, 2003). Para Puka, esta historia representó una enseñanza sobre la posibilidad de unir conocimiento, humanismo y compromiso social.

Aunque alguna vez pensó en conocer personalmente a Farmer, este falleció antes de que pudiera hacerlo. Sin embargo, a través de sus lecturas y de su propia experiencia académica, Puka reconoció que tanto Farmer como su director de tesis encarnaban, desde ámbitos diferentes, principios de humanismo y mediación. Uno lo hacía principalmente desde la práctica de la salud y la justicia social; el otro, desde el acompañamiento educativo. Ambos le mostraron que el conocimiento adquiere sentido cuando se pone al servicio de las personas (Farmer & Gutiérrez, 2013; Giroux, 2011).

Puka entendió entonces que algunos de sus aprendizajes más significativos no provenían únicamente de libros o aulas, sino de personas que supieron reconocer su humanidad cuando más lo necesitaba. Descubrió que mediar no implica dirigir ni imponer, sino acompañar, escuchar y reconocer la historia que cada persona trae consigo (Guevara-Toledo et al., 2024). Desde entonces, asumió que su tarea, tanto en la clínica como en el aula, consiste en evitar que alguien se convierta en una cosa, una cama, un diagnóstico o un alumno más. En ese gesto sencillo y profundamente humano encontró una de las bases de su visión de la mediación pedagógica.

4.1.3 Puka contra su facultad

La formación universitaria no se limita a los contenidos plenamente establecidos en los planes de estudio, sino que también transmite valores, jerarquías, formas de relacionarse y determinadas maneras de comprender la realidad. El currículo formal puede convivir con un currículo oculto que reproduce prioridades y concepciones que no siempre coinciden con los propósitos declarados por la institución (Giroux, 1990, 2011; Foucault, 1978).

Desde la perspectiva de la mediación pedagógica, esta realidad obliga a reconocer que todo acto educa y que las prácticas, actitudes y decisiones docentes pueden favorecer tanto la reproducción de estructuras existentes como la formación de sujetos críticos capaces de transformarlas (Prieto Castillo, 2024; Guevara-Toledo et al., 2024).

Una de las primeras experiencias significativas para Puka estuvo relacionada con la gratuidad de la educación superior. Durante parte de su formación universitaria, su familia debía asumir el costo de sus estudios; posteriormente, la Constitución de 2008 estableció la gratuidad de la educación superior pública, lo que permitió aliviar esa carga económica durante su último año y también en los derechos de grado (Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Esta experiencia le permitió comprender que las condiciones en las que una persona estudia también forman parte de su proceso educativo y pueden influir en sus oportunidades de acceso y continuidad.

Durante su formación médica, Puka notó una contradicción entre aquello que la facultad declaraba y aquello que realmente enseñaba. Aunque la Atención Primaria de Salud (APS) aparecía como un componente importante de la formación en el papel, observaba que buena parte de la enseñanza continuaba orientada hacia el hospital y la enfermedad (Barros & Albán, 2012). Esta contradicción despertó su interés y se convirtió posteriormente en el tema de su tesis de grado.

Para investigar esta situación, Puka decidió aproximarse a las percepciones y conocimientos de los estudiantes sobre APS. Los resultados le permitieron identificar una distancia entre el discurso institucional y la experiencia formativa: la facultad declaraba una orientación hacia la APS, pero los estudiantes no necesariamente conocían ni valoraban este enfoque como cabría esperar (Barros & Albán, 2012). Esta experiencia fue significativa porque le permitió comprender que una institución puede declarar determinados principios mientras sus prácticas cotidianas transmiten otros mensajes.

Años después, su formación en Docencia Universitaria le permitió reinterpretar aquella experiencia desde una perspectiva más amplia. Comprendió que las contradicciones observadas no podían explicarse únicamente como fallas técnicas o metodológicas, ya que

la educación también está atravesada por dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y culturales (Giroux, 1990; Prieto Castillo, 2024). La universidad no solo forma profesionales mediante lo que declara enseñar, sino también mediante aquello que prioriza, omite o normaliza.

Esta nueva formación le permitió reconocer el concepto de currículo oculto. Puka entendió que las jerarquías, los silencios, las actitudes docentes, las formas de ejercer autoridad y las prioridades institucionales también educan. Muchas de estas enseñanzas no aparecen en un sílabo, pero pueden influir profundamente en la manera en que los estudiantes comprenden su profesión y en las decisiones que tomarán posteriormente (Giroux, 2011; Foucault, 1978).

Una de las principales enseñanzas para Puka fue comprender que “todo educa”. No solamente las clases o los contenidos, sino también las actitudes, los gestos, las omisiones, los comentarios y las formas en que docentes e instituciones se relacionan con los estudiantes. Esta comprensión modificó su manera de mirar la práctica docente, pues reconoció que cada acción puede convertirse en una forma de mediación y contribuir a construir determinadas maneras de pensar y actuar.

Desde esta perspectiva, Puka decidió no reproducir aquellas enseñanzas que consideraba contrarias a una formación humanista y crítica. Su experiencia le permitió asumir la práctica docente como una posibilidad de transformación de su entorno y como una responsabilidad frente a los estudiantes y a la sociedad. Mejorar la manera de enseñar significaba también revisar qué valores, relaciones y formas de comprender el mundo estaba transmitiendo mediante su propia práctica (Guevara-Toledo et al., 2024; Prieto Castillo, 2024).

Finalmente, Puka comprendió que el verdadero poder del docente no reside únicamente en la cantidad de contenidos que es capaz de transmitir, sino también en las enseñanzas que transmite de manera explícita e implícita. La mediación pedagógica adquiere entonces una dimensión ética y transformadora: enseñar implica decidir qué tipo de profesional y de persona se está contribuyendo a formar. Para Puka, el desafío consistía en pasar de una práctica que pudiera reproducir el sistema a una práctica capaz de cuestionarlo, promoviendo una educación más humana, crítica y comprometida con las necesidades reales de la sociedad.

4.1.4 Puka y la universidad

La universidad constituye un espacio en el que pueden coexistir fuerzas que reproducen las estructuras sociales y otras que las cuestionan y transforman. Sus prácticas, discursos y formas de relación transmiten aprendizajes que van más allá de los contenidos formales y pueden reproducir determinadas relaciones de poder o favorecer el pensamiento crítico (Malo, 1985; Gramsci, 1986; Foucault, 1978).

Desde la mediación pedagógica, esta dualidad implica reconocer que la institución no es un escenario neutral y que quienes la integran también pueden contribuir a transformar las prácticas educativas desde relaciones más humanas y críticas (Prieto Castillo, 2024; Guevara-Toledo et al., 2024).

Una de las primeras experiencias significativas para Puka fue descubrir que la universidad, que imaginaba como un espacio destinado a transformar la sociedad, podía convertirse también en una institución burocrática, con silencios y prácticas que terminaban alejándola de su función crítica. Aunque se hablaba de formar profesionales críticos y humanistas, encontraba contradicciones entre estos discursos y algunas prácticas cotidianas de la institución (Malo, 1985; Barros & Albán, 2012).

Puka comenzó a comprender que la universidad educa no solamente mediante las clases y los contenidos, sino también mediante aquello que transmite de manera cotidiana: la forma en que los docentes se relacionan con los estudiantes, la manera de mirar al paciente y las prioridades que se establecen dentro de la formación profesional (Prieto Castillo, 2024). Esta experiencia le permitió reconocer que el aprendizaje universitario también incluye enseñanzas que no siempre aparecen en los programas académicos.

El concepto de currículo oculto adquirió entonces un significado particular. Puka comprendió que determinadas prácticas podían convertirse en comportamientos “normales” y reproducirse posteriormente en los espacios profesionales. Lo aprendido en la universidad no se limitaba a los conocimientos disciplinares, sino que también incluía formas de ejercer autoridad, relacionarse con otros y comprender la realidad profesional (Gimeno Sacristán, 2008; Gramsci, 1986).

Sin embargo, Puka también encontró dentro de la universidad espacios de resistencia. Algunos docentes no se limitaban a enseñar su asignatura, sino que transmitían valores, inquietudes sociales y una actitud crítica frente a la realidad. La solidaridad entre estudiantes y la acción colectiva le permitieron comprender que la universidad también puede convertirse en un espacio para construir nuevos horizontes y cuestionar aquello que parece inamovible (Prieto Castillo, 2024).

Esta experiencia lo llevó a participar en espacios de representación estudiantil con la intención de contribuir a transformar su institución. Aunque no logró concretar sus objetivos, la experiencia le permitió comprender que el poder tiende a resistirse frente a quienes

cuestionan sus estructuras y que las instituciones pueden intentar neutralizar las voces incómodas (Foucault, 1978; Malo, 1985). Más adelante comprendió que transformar una institución no depende únicamente de ocupar espacios de poder, sino también de generar cambios en las prácticas cotidianas.

Su formación en Docencia Universitaria le permitió reinterpretar muchas de aquellas experiencias. Comprendió que las instituciones no actúan de manera independiente de las personas que las conforman y que también existe una responsabilidad individual en la transformación de las prácticas educativas. Desaprender aquello que deshumaniza y buscar mejores formas de enseñar y acompañar el aprendizaje constituye también una forma de transformación (Freire, 1997; Guevara-Toledo et al., 2024).

Puka comenzó entonces a imaginar una universidad capaz de formar ciudadanos críticos, libres y profundamente humanos; una universidad que no se limite a reproducir las estructuras dominantes, sino que pueda constituirse en un espacio de cuestionamiento y construcción de alternativas (Gramsci, 1986; Malo, 1985; Foucault, 1978). Comprendió que este cambio no podía depender exclusivamente de las decisiones institucionales, sino que también debía construirse desde la toma de conciencia y la acción colectiva de quienes participan en ella (Gramsci, 1986).

Finalmente, Puka comprendió que la transformación universitaria no se reduce a modificar políticas o estructuras. También implica transformar las relaciones cotidianas y la manera en que docentes y estudiantes se reconocen entre sí. Para él, la mediación pedagógica constituye una posibilidad concreta de esa transformación: enseñar, acompañar y aprender desde el respeto, la dignidad y el reconocimiento del otro.

La universidad puede reproducir relaciones de dominación, pero también puede convertirse en un espacio de humanización cuando quienes la integran deciden que cada acto educativo contribuya a que el otro pueda ser, pensar y desarrollarse sin ser dominado (Freire, 1997; Guevara-Toledo et al., 2024).

4.1.5 Puka y la montaña que enseña

La experiencia en la montaña puede comprenderse como una forma de aprendizaje que enfrenta al individuo con la incertidumbre, la vulnerabilidad y la necesidad de construir respuestas frente a situaciones que pueden ser completamente impredecibles. Educar para la incertidumbre implica reconocer que no es posible prever todos los acontecimientos, pero sí desarrollar capacidades para actuar críticamente frente a ellos (Morin, 1999, 2000).

Desde la mediación pedagógica, este aprendizaje adquiere sentido cuando la experiencia permite reflexionar, relacionar lo vivido con otros contextos y construir aprendizajes significativos a partir de la propia realidad (Freire, 1997; Prieto Castillo, 2024).

Desde los once años, Puka encontró en la montaña un espacio de libertad, aventura y desafío. Sin embargo, con el tiempo comprendió que la montaña también lo enfrentaba con su propia vulnerabilidad. La falta de certeza, lo inesperado y la imposibilidad de controlar completamente las circunstancias le recordaban los límites de la existencia humana (Morin, 1999). Esta experiencia le enseñó a reconocer que no siempre es posible tener el control y que aceptar esa condición también forma parte del aprendizaje.

Una de las principales enseñanzas fue comprender que prepararse para la incertidumbre no significa eliminar el miedo, sino aprender a actuar a pesar de este. Puka comenzó a reconocer que nadie puede estar preparado para todas las situaciones, pero sí puede desarrollar capacidades para responder ante aquello que no controla (Morin, 2000). Esta idea terminó trascendiendo la montaña y comenzó a aplicarla también en la práctica profesional y en el aula.

En las excursiones que acompañaba, Puka procuraba explicar que las condiciones de la montaña no responden a la voluntad humana y que la seguridad depende principalmente de la preparación y de las decisiones que se toman. Sin embargo, comprendió que advertir no era suficiente: la experiencia concreta era la que realmente permitía comprender el riesgo. Vivir una situación, enfrentar sus dificultades y reflexionar posteriormente sobre ella constituían formas de aprendizaje que difícilmente podían sustituirse mediante una explicación teórica (Freire, 1997).

Otra experiencia importante fue comprender el valor del colectivo. Puka evitaba que las personas enfrentaran solas situaciones de riesgo y procuraba que el grupo funcionara mediante la colaboración y el trabajo en equipo. La montaña le mostró que los desafíos más complejos rara vez se superan individualmente. Aprendió que en la montaña no se necesitan jefes que impongan órdenes, sino liderazgos capaces de construir acuerdos, distribuir responsabilidades y favorecer la convivencia (Prieto Castillo, 2024; Guevara-Toledo et al., 2024).

Esta experiencia comenzó a relacionarse con su comprensión de la mediación pedagógica. Puka reconoció que el aprendizaje también puede construirse colectivamente cuando las personas comparten experiencias, toman decisiones y se responsabilizan unas de otras. El docente, al igual que quien guía una excursión, no debería asumir que todo depende de él, sino generar condiciones para que los participantes puedan avanzar, colaborar y aprender juntos.

La montaña también le enseñó a desconfiar de la aparente facilidad. Un camino que parecía corto podía convertirse en una experiencia compleja y exigente. Esta constatación le

recordó que las realidades humanas y educativas tampoco son lineales y que juzgar rápidamente una situación puede conducir a errores. Comprender antes de intervenir se convirtió, para Puka, en una actitud diaria.

Otra enseñanza fue descubrir que el aprendizaje no siempre necesita orientarse hacia una utilidad inmediata. La montaña le permitió recuperar el valor del juego, del movimiento, de la contemplación y del simple hecho de estar vivo. Aprendió que la felicidad también puede encontrarse en momentos aparentemente pequeños y que el camino posee un valor propio, independientemente de alcanzar una meta determinada (Prieto Castillo, 2024).

Finalmente, Puka comprendió que las enseñanzas de la montaña podían trasladarse a la vida cotidiana, a la práctica profesional y al aula. La incertidumbre no desaparece, pero puede afrontarse mediante preparación, reflexión y capacidad de respuesta. La convivencia requiere práctica, el aprendizaje necesita experiencia y la mediación pedagógica exige acompañar al otro en situaciones que no siempre tienen respuestas previsibles.

Para Puka, la montaña nunca fue únicamente un lugar de escape, sino un espacio de aprendizaje. Le enseñó que la incertidumbre es una condición de la vida, que nadie avanza completamente solo y que el aprendizaje verdadero surge cuando la experiencia puede convertirse en reflexión y sentido. Así comprendió que, tanto en la montaña como en el aula, mediar significa acompañar al otro para que pueda enfrentar la realidad, construir respuestas propias y encontrar significado en su camino.

4.1.6 *Puka reflexiona ante el aprendizaje*

Mejorar el aprendizaje exige reconocer que enseñar no consiste únicamente en transmitir información, sino en crear condiciones para que el estudiante construya su propio significado, relacione lo nuevo con sus experiencias y desarrolle autonomía. Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica implica superar prácticas repetitivas y favorecer procesos en los que quien aprende pueda comprender, cuestionar y apropiarse del conocimiento (Freire, 1970, 1997; Prieto Castillo, 2024).

El aprendizaje adquiere así una dimensión humanizadora cuando reconoce la historia, el contexto y las posibilidades de cada persona (Guevara-Toledo et al., 2024).

Cuando le preguntaron qué podía hacer para mejorar el aprendizaje, Puka se enfrentó a una verdad incómoda: no conocía muchas de las instancias del aprendizaje y, en algunos casos, había preferido ignorarlas deliberadamente. Reconoció que repetía los métodos con los que fue enseñado, aun sabiendo que muchos eran deshumanizantes (Freire, 1970). Advirtió que había reducido su enseñanza a dictar clase y al libro, desaprovechando otras posibilidades que podían enriquecer el aprendizaje de sus alumnos (Prieto Castillo, 2024).

Esta reflexión le permitió reconocer que también él podía reproducir prácticas que alguna vez había cuestionado. Comprendió que transformar la enseñanza exigía comenzar por revisar su propia manera de educar y estar dispuesto a cambiar. Para Puka, este reconocimiento no significó rechazar todo lo aprendido en el pasado, sino distinguir aquello que podía contribuir al aprendizaje de aquello que simplemente reproducía métodos heredados.

A lo largo de su vida, Puka tampoco había confiado plenamente en las instituciones. Percibía que muchas terminaban burocratizándose, perdiendo parte de su sentido y alejándose de las personas a las que debían servir (Foucault, 1978; Prieto Castillo, 2024). Sin embargo, como educador, comenzó a comprender que, más allá de las estructuras institucionales, también existe una responsabilidad personal para construir otras formas de enseñar y aprender.

Su aspiración fue entonces contribuir a que las personas desarrollaran pensamiento crítico, pues consideraba que este constituye una condición necesaria para construir un futuro digno (Giroux, 2011). Al educar a pacientes o estudiantes, comprendió que cada persona posee su propio mundo, su historia y sus decisiones. Por ello, comenzó a considerar la experiencia vital de cada uno como un punto de partida para el aprendizaje, en lugar de asumir que todos debían aprender de la misma manera (Guevara-Toledo et al., 2024; Prieto Castillo, 2024).

Aunque para Puka el libro continúa siendo un aliado fundamental, reconoció también que las tecnologías, especialmente la inteligencia artificial, están transformando las formas de acceder y relacionarse con el conocimiento. Sin embargo, su preocupación no radica únicamente en la existencia de estas herramientas, sino en el uso que se haga de ellas. Desde su perspectiva, la tecnología debe contribuir al desarrollo humano y ampliar las posibilidades de las personas, evitando convertirse en una nueva forma de dependencia (Prieto Castillo, 2024).

Otra experiencia importante estuvo relacionada con el trabajo en equipo. Puka había vivido la experiencia de asumir casi toda la responsabilidad, así como de aportar muy poco al grupo. Sin embargo, comprendió que el grupo constituye una instancia fundamental del aprendizaje, pues permite intercambiar experiencias, distribuir responsabilidades y construir conocimientos de manera colectiva (Prieto Castillo, 2024). Como ya había reflexionado en prácticas previas, recordó que muchos de los desafíos humanos no pueden resolverse individualmente y que la cooperación constituye una condición para enfrentar problemas complejos (Freire, 1997).

Puka también comprendió que interiorizar el conocimiento requiere relacionarlo con aquello que ya se ha vivido. Para él, aprender significaba establecer conexiones entre lo nuevo y lo conocido, entre el pasado y el presente, y otorgar un sentido personal a aquello que se

estudia (Prieto Castillo, 2024). Reconoció que eso mismo había ocurrido mientras escribía estos textos: su aprendizaje no se producía de manera aislada, sino mediante un diálogo permanente entre los contenidos estudiados, su biografía y su contexto.

A partir de esta reflexión, comprendió que aprender debería fortalecer la capacidad del estudiante para construir sus propios principios y sostener sus ideales a partir de una reflexión consciente. No se trataría de defender determinadas ideas por simple obstinación, sino de desarrollar la capacidad de analizarlas, fundamentarlas y actuar conforme a aquello que se considera éticamente adecuado (Freire, 1997).

Finalmente, Puka comprendió que enseñar no consiste en repetir métodos heredados, sino en crear condiciones para que otros puedan pensar por sí mismos, incluso cuando ello implique cuestionar lo establecido (Freire, 1997; Nietzsche, 1883/1998).

Para él, la mediación pedagógica se convirtió precisamente en esa posibilidad: acompañar al estudiante sin sustituir su pensamiento, ofrecer herramientas sin imponer respuestas y generar experiencias que le permitan construir conocimiento con autonomía. En esa decisión ética, liberadora y profundamente humana, Puka encontró otro camino para seguir buscando la libertad.

4.1.7 Puka y la narrativa

La narrativa constituye una forma de mediación pedagógica porque permite vincular los contenidos con experiencias, emociones y contextos concretos. Narrar no significa abandonar el conocimiento teórico, sino encontrar formas de acercarlo a quienes aprenden, favoreciendo la comprensión, la identificación y la construcción de sentido (Prieto Castillo, 2024).

Desde esta perspectiva, la historia del estudiante, del docente e incluso del paciente puede convertirse en un recurso educativo cuando permite relacionar el conocimiento con la realidad y reconocer al otro como sujeto (Guevara-Toledo et al., 2024).

Puka solía ser muy teórico y analítico; siempre pensó que enseñar era cuestión de conocer el contenido y explicarlo. Creía que el estudiante no necesitaba demasiado de la clase ni del docente, pues el libro parecía suficiente (Freire, 1970). Sin embargo, a través de múltiples experiencias en su práctica profesional y en la interacción con jóvenes, descubrió que sus propias historias y vivencias también podían enseñar. Advirtió que narrar una historia ayudaba más a comprender que simplemente transmitir información o conceptos.

Las historias facilitaban la empatía y activaban sentires en los estudiantes, conectando con sus experiencias previas. Esto favorecía la identificación y, con ello, el aprendizaje. Puka comprendió que la narrativa no debía ser propiedad exclusiva del docente, sino también una herramienta para que estudiantes y pacientes compartieran sus historias, emociones, dudas

y certezas. Esta expresión contribuía a enriquecer tanto los procesos de aprendizaje como la relación con quienes atendía en su práctica profesional (Prieto Castillo, 2024).

Aunque reconocía las ventajas de la narrativa, sabía que aún no contaba con la práctica suficiente. Comprendió entonces que debía transformar su forma de enseñar mediante la aplicación cotidiana de la mediación pedagógica, la planificación consciente de sus clases y la práctica continua (Guevara-Toledo et al., 2024).

Para Puka, la reflexión fue clara: así como el humanismo exige una práctica ética diaria, la narración dentro de la mediación pedagógica también requiere ejercicio y constancia (Freire, 1997).

Con el tiempo, sus historias y anécdotas pasaron a ocupar un lugar importante en sus clases y textos. Primero revisaba el contenido y luego buscaba en su memoria alguna experiencia que pudiera funcionar como mediación para el tema abordado. En una de sus primeras prácticas docentes, invitó a un colega a observar su clase con el propósito de recibir retroalimentación.

Para esa sesión decidió vincular los determinantes sociales de la salud con una brigada médica realizada en la selva. Optó por comenzar de manera distinta: en lugar de iniciar con definiciones o cifras, abrió la clase con una pregunta y posteriormente con una historia.

Invitó a los estudiantes a expresarse antes de intervenir él mismo y, a partir de sus respuestas, buscó relacionar la teoría con sus realidades, confrontándolas con contextos profundamente desiguales que motivaban una reflexión sobre aquello que muchas veces se da por sentado (Prieto Castillo, 2024).

Durante la observación de su colega, Puka experimentó una mezcla de nervios y emoción. Era la primera vez que exponía su aula no por su conocimiento médico, sino por su manera de mediar. No todo salió como lo había planeado, pero la experiencia le permitió reconocer que la mediación pedagógica también se construye mediante la planificación, la puesta en práctica y la retroalimentación. Comprendió que la clase no tenía que ser perfecta para ser significativa y que la práctica reflexiva podía ayudarlo a mejorar.

Puka comprendió entonces que el aula no es un espacio donde uno enseña y otros aprenden, sino un lugar donde todos llegan a aprender, incluido el docente (Freire, 1970, 1997). Esta experiencia lo llevó a cuestionar patrones inconscientes sobre cómo enseñar y a reconocer la necesidad de revisar continuamente su propia práctica (Prieto Castillo, 2024).

Finalmente, Puka reconoció que la mediación pedagógica va más allá de reconocer la dimensión humana del estudiante: también constituye una práctica narrativa cotidiana, una forma de encuentro que permite escuchar al otro, comprender cómo interpreta el mundo y construir, a partir de ese encuentro, nuevos aprendizajes. La narrativa dejó de ser para él un

recurso accesorio y se convirtió en una manera de mediar entre el conocimiento, la experiencia y las personas (Guevara-Toledo et al., 2024).

4.1.8 Puka contra la injusticia

La inclusión educativa y social exige reconocer que las desigualdades no son únicamente el resultado de decisiones individuales, sino que están relacionadas con condiciones históricas, económicas, culturales y sociales que determinan las oportunidades de las personas. Desde esta perspectiva, la diferencia no debería convertirse en motivo de exclusión, y la educación puede constituirse en un espacio para cuestionar las formas de desigualdad y favorecer relaciones más humanas y equitativas (Skliar, 2015; Gentili, 2009).

La mediación pedagógica implica, entonces, reconocer al estudiante desde su contexto y comprender que sus posibilidades de aprendizaje también están atravesadas por esas condiciones (Guevara-Toledo et al., 2024).

Desde muy temprano, Puka advirtió que aquello que parecía normal no era necesariamente justo. La exclusión formaba parte de la vida cotidiana a través de la condición económica, la forma de vestir, el modo de hablar, las diferencias culturales y otras características que podían convertir a una persona en objeto de desprecio o discriminación.

Incluso observó cómo algunas personas, al mejorar su situación económica, terminaban reproduciendo el mismo desprecio hacia quienes permanecían en condiciones de mayor vulnerabilidad (Skliar, 2015; Gentili, 2009).

Durante su juventud, fue testigo de situaciones que le permitieron relacionar las decisiones económicas y políticas con las condiciones de vida de la población (Gentili, 2009; Barros, 2020). Observó cómo determinadas medidas podían beneficiar a unos sectores, mientras otros asumían el costo.

También vio cómo se daban interrupciones prolongadas de la educación pública, afectando a miles de estudiantes. Estas experiencias formaron en Puka una mirada crítica sobre las desigualdades que posteriormente llevaría al campo de la salud.

Durante su formación universitaria, comprendió que el acceso a la educación y a la atención sanitaria tampoco podía separarse de las condiciones económicas. Se preguntaba cómo las familias conseguían sostener sus necesidades básicas y qué ocurría cuando una persona enfermaba.

Al mismo tiempo, observaba que buena parte de la formación médica se concentraba en tratar la enfermedad sin profundizar suficientemente en las condiciones sociales que contribuían a producirla (Freire, 1970; Barros, 2020).

Con el tiempo, Puka comprendió que la distribución de los recursos no constituye una decisión exclusivamente técnica, sino también política. Esta reflexión lo llevó a cuestionar explicaciones “simples” sobre la falta de recursos y a reconocer que determinados grupos sociales pueden asumir de manera sistemática mayores costos y menores oportunidades (Gentili, 2009; Barros, 2020). Para él, comprender esta realidad era indispensable para pensar una educación y una práctica sanitaria comprometidas con la equidad.

La Atención Primaria de Salud se convirtió entonces en una posibilidad para acercar la medicina a las personas que más la necesitaban. Posteriormente, el estudio de los determinantes sociales de la salud le permitió comprender que la enfermedad no puede analizarse de manera aislada, pues está relacionada con las condiciones en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen (Barros & Albán, 2012; Barros, 2020; Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud, 2008). Esta comprensión amplió también su manera de entender la docencia: enseñar salud implicaba ayudar a comprender la realidad social en la que la salud se construye.

Puka consideraba que las medidas de inclusión eran necesarias, pero insuficientes cuando se limitaban a compensar las consecuencias de la desigualdad. Para él, la verdadera inclusión debía generar oportunidades a lo largo de la vida: acceso a educación y salud de calidad, condiciones dignas durante el embarazo y el parto, desarrollo temprano, vacunación, vivienda adecuada, servicios básicos, alimentación, trabajo digno y entornos seguros (Barros, 2020; Farmer & Gutiérrez, 2013; Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud, 2008).

Esta mirada también alcanzó a la universidad. Puka pensaba que la institución debía contribuir a generar conocimientos y soluciones frente a los problemas de su comunidad y formar profesionales capaces de comprender las desigualdades que encontrarían en su práctica.

En este sentido, consideraba fundamental contar con docentes preparados para atender la diversidad y que contaran con las condiciones laborales necesarias para ejercer su profesión con compromiso. El docente no podía resolver por sí solo la desigualdad estructural, pero sí podía contribuir a desarrollar capacidades críticas para comprenderla y cuestionarla (Guevara-Toledo et al., 2024; Freire, 1997).

Para Puka, una de las mayores responsabilidades educativas consistía en evitar que la injusticia se normalizara. Padres y docentes ocupaban un lugar especialmente importante en esta labor porque acompañan de manera cotidiana a quienes están en proceso de formación. Enseñar también significaba ayudar a identificar aquello que se presenta como natural o inevitable, pero que en realidad puede ser transformado (Skliar, 2012; Gentili, 2009; Guevara-Toledo et al., 2024).

Finalmente, Puka comprendió que la verdadera inclusión no podía alcanzarse únicamente mediante acciones aisladas, sino mediante una búsqueda sostenida de equidad y justicia social. Las desigualdades debían enfrentarse atendiendo sus causas y no solamente sus consecuencias (Farmer & Gutiérrez, 2013; Barros, 2020).

Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica adquirió para él una dimensión ética: reconocer las diferencias, comprender los contextos y generar condiciones para que nadie sea reducido por su origen, situación económica o historia. Educar, en consecuencia, también significaba contribuir a que los estudiantes pudieran comprender críticamente su realidad y participar en su transformación, en lugar de aceptar la injusticia simplemente porque “siempre fue así”.

4.1.9 Puka y su práctica

La mediación pedagógica exige superar la idea de que enseñar consiste principalmente en transmitir contenidos. El conocimiento de la materia es necesario, pero adquiere sentido cuando se convierte en una experiencia que permite al estudiante comprender, relacionar, aplicar y transformar aquello que aprende (Freire, 1970; Prieto Castillo, 2024).

Desde esta perspectiva, las prácticas constituyen espacios privilegiados de mediación porque permiten vincular teoría, experiencia y contexto, favoreciendo aprendizajes significativos y el desarrollo de la autonomía (Guevara-Toledo et al., 2024).

Puka creció pensando que la clase magistral era el único método para aprender; incluso, en ocasiones, le parecía que el docente sobraba si solo repetía lo que decía el libro. Sin embargo, al profundizar en sus estudios docentes, descubrió que la clase magistral constituye apenas una pequeña parte de las múltiples estrategias existentes para enseñar. Comprendió que asociar conceptos provenientes de distintas épocas y dominios le permitía entender mejor los contenidos y comenzó a considerar también esta forma de aprendizaje para sus estudiantes.

Dominar el contenido resultaba necesario para la docencia, pero no constituía su finalidad. Puka comprendió que saber mucho no garantizaba que ese conocimiento llegara al estudiante y que atribuir exclusivamente a este la responsabilidad cuando no lograba aprender respondía a una concepción limitada de la enseñanza. Comenzó entonces a reconocer la necesidad de desplazar el centro de atención desde quien enseña hacia quien aprende (Freire, 1970).

Esta nueva mirada lo llevó a comprender que el propósito de la enseñanza no podía reducirse a la memorización de conceptos. La mediación pedagógica debía ayudar al estudiante a aplicar lo aprendido y a desarrollar una mirada crítica capaz de transformar su comprensión de la realidad. También debía favorecer la empatía y el reconocimiento del otro como persona, no solamente como receptor de información (Prieto Castillo, 2024).

Fue entonces cuando Puka entendió que mediar prácticas no significaba únicamente diseñar actividades, sino acompañar procesos humanos. Allí donde el estudiante lograba relacionar la teoría con su historia, su barrio y su biografía, el aprendizaje comenzaba a cobrar sentido. Descubrió que una práctica bien mediada podía tocar la vida del estudiante y modificar su manera de comprender el mundo (Guevara-Toledo et al., 2024).

Entre los aprendizajes que interiorizó estuvo la necesidad de evitar la memorización mecánica. En su lugar, buscó que los estudiantes otorgaran sentido a lo aprendido mediante sus experiencias previas. A través de la observación, los invitó a reconocer desigualdades que, cuando no se reflexiona sobre sus causas, terminan normalizándose e invisibilizándose. La interacción se convirtió entonces en un elemento central, permitiendo dialogar, disentir y construir ideas colectivamente (Prieto Castillo, 2024).

También descubrió que el trabajo grupal no consistía simplemente en dividir tareas. Implicaba compartir responsabilidades, intercambiar perspectivas y reconocer al otro como sujeto activo dentro de la construcción del conocimiento (Guevara-Toledo et al., 2024). Esta experiencia le permitió comprender que aprender con otros también constituye una forma de mediación.

Aplicar los conceptos representó otro giro importante. Puka comenzó a confrontar la teoría con la realidad mediante casos clínicos vinculados con condiciones sociales concretas. Esta estrategia le permitió recordar que detrás de cada diagnóstico existe una historia y una persona (Barros, 2020).

Paralelamente, la producción estudiantil dejó de ser un elemento secundario y pasó a ocupar un lugar más importante, incorporando expresiones artísticas, audiovisuales y otras

formas de creación. Comprendió que producir también era pensar y que la creatividad no se oponía a la rigurosidad, sino que podía fortalecer la apropiación del conocimiento (Guevara-Toledo et al., 2024).

Otra experiencia significativa fueron las prácticas que invitaban a imaginar. Estas permitían a los estudiantes reflexionar sobre sus propios privilegios y carencias y comprender situaciones diferentes de las que habían vivido. Puka descubrió que este tipo de experiencias favorecía el pensamiento crítico y permitía relacionar las condiciones sociales con los procesos de salud y enfermedad (Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud, 2008). Para él, el aprendizaje verdadero dejaba una huella ética y no únicamente cognitiva, porque transformaba la manera de comprender la realidad (Prieto Castillo, 2024).

La improvisación dejó de tener lugar en sus clases, pues comenzó a considerarla una falta de respeto hacia los estudiantes y hacia el propio proceso educativo. Las planificaciones debían ser conscientes y socializadas, permitiendo que el estudiante conociera el itinerario formativo, las herramientas necesarias y las competencias que debía desarrollar (Prieto Castillo, 2024).

Con el tiempo, dejó de obsesionarse con la cantidad de contenidos cubiertos y comenzó a preocuparse por el sentido que sus estudiantes lograban construir. Descubrió que trabajar menos temas con mayor profundidad podía generar aprendizajes más duraderos que intentar abarcar extensos contenidos de manera superficial (Freire, 1970).

Hoy, al observar sus clases, Puka ya no ve únicamente filas de estudiantes escuchando pasivamente, sino personas que observan, dialogan, producen, reflexionan y proyectan. Comprende que cada práctica constituye una puerta diferente al aprendizaje y que ninguna, por sí sola, resulta suficiente (Guevara-Toledo et al., 2024).

Finalmente, Puka comprendió que mediar prácticas también constituye una forma de justicia pedagógica. No todos aprenden de la misma manera, al mismo ritmo ni desde las mismas condiciones. Diseñar prácticas diversas implica reconocer esas diferencias y generar mayores posibilidades de participación y aprendizaje (Skliar, 2015).

Así, la clase dejó de ser para Puka únicamente un espacio de transmisión de contenidos y se convirtió en una herramienta de mediación capaz de relacionar conocimiento, experiencia y realidad, con la posibilidad de contribuir, aunque sea modestamente, a transformar el mundo.

4.1.10 La defensa de Puka

La evaluación constituye una parte esencial de la mediación pedagógica cuando deja de entenderse como un mecanismo de control y se convierte en una oportunidad para aprender. Una evaluación centrada en la defensa y el ataque reproduce relaciones de poder y transforma el error en un instrumento de castigo, mientras que una evaluación orientada al aprendizaje busca acompañar, retroalimentar y favorecer la construcción de sentido (Foucault, 1975; Prieto Castillo et al., 2023). Desde esta perspectiva, evaluar no significa únicamente determinar cuánto sabe un estudiante, sino comprender su proceso y generar condiciones para que pueda seguir aprendiendo (Guevara-Toledo et al., 2024).

Puka recordó la violencia simbólica presente en muchas prácticas evaluativas. Recordó defensas de tesis y exámenes de grado donde el estudiante parecía situarse en un patíbulo, respondiendo ataques más que preguntas. También recordó evaluaciones diseñadas para “hacer caer” al alumno, como si el error constituyera un triunfo docente. Aquella lógica de defensa y ataque había atravesado buena parte de su vida académica, reproduciendo relaciones de vigilancia y sanción bajo la idea de que “siempre ha sido así” (Prieto Castillo et al., 2023; Foucault, 1975).

Al reflexionar sobre la evaluación, surgió una pregunta inquietante: ¿por qué no preguntamos? Puka comprendió que, en muchos contextos, preguntar implicaba exponerse al ridículo. Se cuestionó entonces quién había establecido que preguntar era una debilidad y si el ridículo podía considerarse realmente una herramienta pedagógica. Estas preguntas le permitieron reconocer que algunas prácticas evaluativas terminaban generando temor en lugar de favorecer la curiosidad.

Puka pensó que esta percepción podía originarse en una tradición evaluativa inquisitiva, donde la pregunta se utiliza como prueba o castigo y no como oportunidad de aprendizaje. Recordó experiencias en las que preguntar servía para evidenciar que un estudiante no había prestado atención o no había estudiado lo suficiente. Comprendió entonces que el error debía dejar de ser motivo de sanción para convertirse en un punto de partida para nuevos aprendizajes, desplazando la lógica punitiva hacia una lógica de acompañamiento (Prieto Castillo et al., 2023).

Para Puka, la evaluación tradicional y la pregunta sin intención pedagógica no tenían cabida dentro del humanismo ni de la mediación pedagógica, pues reforzaban relaciones jerárquicas donde uno ordena y el otro obedece. El rol docente debía orientarse a acompañar y promover el aprendizaje, no a utilizar la evaluación para juzgar al estudiante (Guevara-Toledo et al., 2024).

A través de sus prácticas y lecturas, descubrió alternativas evaluativas. Comprendió que muchos exámenes escritos se reducían a pruebas de memoria o repetición de contenidos, incapaces de mostrar si el estudiante había interiorizado el conocimiento o podía aplicarlo en situaciones concretas (Prieto Castillo, 2024). Esta constatación lo llevó a cuestionar qué debía evaluarse realmente y para qué se evaluaba.

Puka comenzó entonces a comprender que el verdadero propósito de evaluar consiste en favorecer que el estudiante pueda aplicar críticamente aquello que se propuso aprender. Lo significativo era entender la evaluación como parte del aprendizaje y no como un acontecimiento separado de él. Si el estudiante es el centro del proceso educativo, también necesita participar de manera activa en la construcción de sus aprendizajes y reconocer diferentes niveles de profundidad y compromiso con lo que estudia (Freire, 1970; Prieto Castillo, 2024).

La evaluación comenzó a incorporar entonces aspectos que antes permanecían en segundo plano: la empatía, el respeto, la sensibilidad frente a las injusticias sociales y la capacidad crítica. La memorización dejó de ocupar un lugar indiscutible y dio paso a una valoración más integral del saber, del saber hacer y de la manera en que el conocimiento transforma la forma de pensar y actuar. Puka comprendió que formar profesionales sin considerar su dimensión humana constituía una educación incompleta (Prieto Castillo, 2024).

La retroalimentación fue otro de sus descubrimientos. Ya no la entendía como un elemento accesorio, sino como una herramienta para ofrecer orientaciones constructivas y acompañar la mejora del aprendizaje. Señalar aquello que podía fortalecerse y mostrar posibles caminos de mejora también constituía una forma de enseñar (Prieto Castillo et al., 2023).

Con el tiempo, la evaluación final fue perdiendo centralidad. Una evaluación permanente, capaz de considerar diversas dimensiones del estudiante, le parecía más pertinente que reducir el aprendizaje a un número. Puka comenzó a incorporar ensayos reflexivos, informes narrativos, producciones artísticas, análisis de casos, portafolios y ejercicios de pensamiento crítico. La evaluación dejó de ser para él un veredicto y comenzó a convertirse en un diálogo sobre el aprendizaje (Guevara-Toledo et al., 2024).

El diálogo de saberes emergió entonces como una herramienta de interaprendizaje entre docente y estudiante. Si varios estudiantes no comprendían una consigna, Puka comenzó a preguntarse si el problema se encontraba únicamente en ellos o también en la manera en que él había mediado la actividad. La evaluación se convirtió así en un espejo

pedagógico capaz de interpelar su propia práctica y no solamente el desempeño del estudiante (Guevara-Toledo et al., 2024).

Finalmente, la evaluación dejó de ser para Puka un arma destructiva y pasó a convertirse en una herramienta edificante. Evaluar significaba acompañar procesos, comprender trayectorias y promover la construcción de sentido, más allá de calificar una prueba. Con este replanteamiento, la evaluación dejó de funcionar como instrumento de control y se transformó en una práctica de mediación pedagógica orientada al aprendizaje, al diálogo y a la liberación (Freire, 1970; Prieto Castillo et al., 2023).

4.1.11 Puka y la humildad

La validación puede comprenderse como una práctica de mediación pedagógica que permite incorporar la voz de quienes participan directamente en el proceso educativo. Validar no significa renunciar a la responsabilidad docente, sino reconocer que una propuesta pedagógica puede enriquecerse cuando es sometida al diálogo, la crítica y la experiencia de quienes la utilizarán (Cortés, 1993; Prieto Castillo, 2024).

Desde esta perspectiva, la validación también constituye un ejercicio de humildad, porque obliga al docente a reconocer que su propuesta no está terminada y que el otro puede aportar elementos que él no había considerado.

Como se ha visto, aunque Puka siempre se consideró rebelde, esto no impedía que continuara reproduciendo modelos previamente aprendidos. Cuando tuvo que validar su trabajo, todo adquirió otra dimensión, pues el proceso ya no dependía únicamente de él.

Comprendió que el docente no coloca espontáneamente al estudiante en el centro del aprendizaje; tuvo que confrontar sus propios pensamientos y la cultura educativa en la que fue formado, una educación bancaria donde validar con otro docente ya era considerado un logro. Más desafiante aún resultaba pensar que las planificaciones debían ser validadas con quienes recibirían las clases: los propios estudiantes (Freire, 1970).

Al no haber sido consultado nunca para validar planes de estudio durante su formación, Puka apenas había considerado esta posibilidad, salvo en el ámbito investigativo al validar instrumentos de recolección de datos. Sin embargo, entendió que poner su trabajo a consideración de los estudiantes era lógico, revolucionario y profundamente humano. Si el estudiante es el centro del aprendizaje, este debe construirse con ellos y no únicamente para ellos (Cortés, 1993).

Comprendió entonces que validar constituye un ejercicio profundo de humildad pedagógica. Durante años había asociado la autoridad docente con la capacidad de decidir, estructurar y evaluar sin cuestionamientos. No obstante, al compartir sus planificaciones descubrió que la autoridad no se debilita cuando se comparte la decisión; por el contrario, puede fortalecerse cuando se construye desde la confianza y la transparencia (Prieto Castillo, 2024).

Este proceso implicaba también escuchar observaciones sobre aquello que había preparado con dedicación, algo que no resultaba sencillo al no estar acostumbrado a la crítica. Algunas sugerencias le generaron incomodidad, no por ser injustas, sino porque evidenciaban aspectos que él mismo no había logrado advertir. Fue entonces cuando entendió que validar supone exponerse, reconocer límites y aceptar que la práctica docente permanece siempre en construcción (Prieto Castillo et al., 2023).

Durante el proceso advirtió la riqueza de la experiencia. Los estudiantes no solo opinaban sobre la claridad de las consignas o las formas de evaluación, sino que reflexionaban sobre su propio aprendizaje. Al preguntarles si las prácticas eran comprensibles o realizables, varios señalaron dificultades relacionadas con el lenguaje utilizado o con conceptos poco familiares. Este ejercicio permitió que la validación se transformara también en una instancia de aprendizaje, facilitando la asociación entre nuevos conceptos y conocimientos previos (Guevara-Toledo et al., 2024).

Validar permitió a los estudiantes leer críticamente una propuesta pedagógica, comprender el sentido de las prácticas y posicionarse frente a su propia formación. Así, la validación dejó de ser únicamente un requisito y pasó a convertirse en una experiencia formativa en la que el estudiante asumía un papel activo dentro de su proceso educativo (Freire, 1970).

Puka asoció rápidamente este proceso con el ejercicio del poder. Reconoció cómo, durante gran parte de su vida académica, el poder docente había sido prácticamente inexpugnable. No recordaba espacios de verdadera humildad ni en la evaluación ni en la planificación. La validación aparecía ahora como una posibilidad de romper ese círculo y construir una docencia más humilde, horizontal y humana (Cortés, 1993).

Poner a consideración el trabajo docente implicaba transformar las dinámicas tradicionales de autoridad. Permitía que el destinatario comprendiera el cómo, el porqué y el para qué de su formación, replanteando las formas clásicas de control y poder (Foucault, 1975). La validación comenzó a configurarse como una construcción corresponsable: el

docente continúa orientando y sosteniendo el proceso, pero ya no desde la imposición, sino desde el acompañamiento (Prieto Castillo, 2024).

Para Puka, todo adquirió entonces un significado más amplio. El poder de la validación trascendía lo académico. Imaginó cuánto cambiaría la sociedad si programas y políticas fueran realmente validados por quienes se ven afectados por ellos y no se redujeran a simples trámites formales. Validar significaba, en esencia, reconocer al otro como un igual capaz de participar y construir colectivamente (Freire, 1970; Habermas, 1987).

Finalmente, la validación dejó de ser un acto puntual para convertirse en una herramienta de mejora continua. Supone una disposición permanente a revisar lo construido, abrirse a la crítica y aceptar nuevas perspectivas. Desde esta comprensión, enseñar y aprender dejaron de ser actos solitarios para convertirse en un movimiento compartido de construcción colectiva, en el que la mediación pedagógica también implica saber escuchar, dejar espacio al otro y estar dispuesto a modificar la práctica diaria (Prieto Castillo et al., 2023; Prieto Castillo, 2024).

4.2 Capítulo 2: Comprender para mediar

4.2.1 *Puka y la ilusión de aprender sin interiorizar*

La incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la educación cambia las formas de acceder, procesar y producir información, generando nuevas posibilidades, pero también inquietudes sobre el aprendizaje y la apropiación del conocimiento. Para Puka, esta transformación exigía una mirada crítica que permitiera reconocer que facilitar la producción de textos no garantiza necesariamente el aprendizaje.

La IA puede convertirse en un recurso dentro de la mediación pedagógica, siempre que su utilización contribuya al desarrollo del pensamiento, la reflexión y la construcción de sentido, ya que produce textos, pero no sustituye estos procesos (Morin, 1999; Freire, 1970). En este contexto, el docente adquiere un nuevo papel como mediador de contenidos y experiencias, orientando al estudiante hacia un uso crítico y responsable de estas herramientas (Guevara-Toledo et al., 2024).

Para Puka, durante muchos años el aprendizaje estaba relacionado con el esfuerzo, la lectura, la búsqueda de información y el tiempo dedicado a comprender y elaborar textos. La llegada de la IA modificó esa realidad, pues muchas tareas que antes requerían semanas podían realizarse en pocos minutos. Esta situación lo llevó a cuestionarse si la rapidez en la producción de un trabajo podía confundirse con una verdadera interiorización del conocimiento.

La principal preocupación surgió al observar que un estudiante podía presentar un trabajo correcto en su forma, pero sin haber interiorizado realmente su contenido. Puka comprendió que la IA podía reproducir un resultado verificable sin garantía de aprendizaje. Esta experiencia le permitió reconocer que, desde la mediación pedagógica, no es suficiente valorar el producto final; es necesario preocuparse por evaluar el proceso, ya que el resultado aislado puede perder su valor como evidencia del aprendizaje.

Otra inquietud importante estuvo relacionada con las desigualdades en el acceso a estas herramientas. Puka comprendió que no todos los estudiantes disponen de las mismas posibilidades económicas y que estas pueden incidir en el acceso a la IA, generando de esta manera nuevas formas de desigualdad educativa. Esta reflexión le permitió entender que incorporar la IA en el aula también implica considerar las condiciones reales de los estudiantes y evitar asumir que todos parten de las mismas posibilidades.

La presencia de la IA también llevó a Puka a cuestionar el rol del docente. Si una herramienta puede responder preguntas, organizar información y generar contenidos, el docente ya no puede considerarse el detentor del conocimiento. Su papel debe orientarse

hacia la mediación de contenidos y experiencias, ayudando al estudiante a utilizar estas herramientas de manera crítica y responsable (Guevara-Toledo et al., 2024). Para Puka, esta situación no significaba competir con la tecnología, sino encontrar nuevas formas de acompañar el aprendizaje.

Esta transformación también lo llevó a revisar la evaluación. Comprendió que, si un estudiante puede generar un texto completo en pocos minutos, evaluar únicamente el producto final escrito puede resultar insuficiente. Surgió entonces la necesidad de considerar otras formas de evaluación, como la conversación, la demostración oral, las prácticas y otras actividades que permitan evidenciar la verdadera apropiación del conocimiento (Prieto Castillo, 2024).

Finalmente, Puka comprendió que el problema no era la inteligencia artificial en sí misma, sino el uso que se hiciera de ella. La herramienta podía facilitar tareas mecánicas y procesos repetitivos, pero no puede sustituir la experiencia humana de comprender, cuestionar, reflexionar e interiorizar el conocimiento (Freire, 1970). Para él, el desafío de la docencia universitaria no consistía en evitar la inteligencia artificial, sino en integrarla de manera crítica, responsable y pedagógica, manteniendo como centro la capacidad humana de pensar, aprender y transformar nuestra realidad.

4.2.2 Puka y la universidad sin alma

La educación universitaria no puede reducirse a una mera transmisión de conocimientos ni a la formación de profesionales orientados únicamente al rendimiento y la productividad. Desde una perspectiva humanista, la educación debe reconocer al estudiante como persona y mantener como parte de sus propósitos la formación integral del ser humano (Laso Bayas, 2016). Desde una perspectiva crítica, esta formación debe favorecer la capacidad de comprender, cuestionar y transformar la realidad (Freire, 1970).

Esta mirada se relaciona directamente con la mediación pedagógica, que exige superar relaciones educativas basadas exclusivamente en la costumbre, el control o la utilidad, y reconocer la dimensión humana, afectiva y ética del proceso educativo. Desde esta perspectiva, educar implica también recuperar el diálogo, el respeto y el reconocimiento del otro como persona (Freire, 1970).

Para Puka, una de las primeras experiencias significativas fue reconocer cuánto había privilegiado la razón durante su formación. Desde muy temprano, había aprendido a considerar el pensamiento lógico y el método científico como las principales herramientas para comprender la realidad. Esta manera de mirar el mundo le había permitido desenvolverse académicamente, pero también había funcionado como una forma de

mantener cierta distancia frente a sus sentimientos y frente a las realidades de otras personas.

Con el tiempo, comenzó a comprender que una mirada exclusivamente racional era insuficiente para explicar la complejidad humana. Encontrarse con personas que actuaban desde el afecto, la solidaridad y la empatía le permitió reconocer que los sentimientos también forman parte de la manera en que las personas comprenden y enfrentan la realidad. Para Puka, aceptar esta dimensión significó recuperar una parte de sí mismo que durante mucho tiempo había permanecido relegada.

Esta reflexión adquirió especial importancia al trasladarla a la docencia. Puka comprendió que un docente que observa al estudiante únicamente desde la lógica del rendimiento, la calificación o el cumplimiento corre el riesgo de reducirlo a un resultado. La mediación pedagógica exige, por el contrario, reconocer que detrás de cada estudiante existe una persona con emociones, experiencias, dificultades y expectativas. Sin esta mirada humana, el acto educativo se convierte en un acto transaccional que termina deshumanizando al otro.

Puka también comenzó a cuestionar la idea que había construido sobre la universidad. A partir de esta reflexión, comprendió que el problema no pertenecía exclusivamente a la universidad. La institución educativa también refleja las prioridades de la sociedad en la que se encuentra. Cuando el conocimiento se valora principalmente por su utilidad económica, otras dimensiones de la formación, como el pensamiento crítico, el arte, el humanismo y la responsabilidad social, pueden quedar relegadas (Laso Bayas, 2016).

Esta experiencia le permitió comprender que muchas veces la universidad puede terminar funcionando como una “fábrica de títulos”, donde el éxito profesional se relaciona principalmente con el dinero, el estatus, la construcción de un tejido social o la posibilidad de ascenso social. Puka no consideraba que los estudiantes fueran los únicos responsables de esta situación, pues entendía que también eran producto de una sociedad en la que el éxito suele medirse por lo que se posee y no necesariamente por lo que se es.

Esta experiencia fortaleció en Puka la convicción de que la mediación pedagógica no puede reducirse a facilitar contenidos para que los estudiantes alcancen determinados resultados. Mediar implica también crear condiciones para que el estudiante se reconozca como persona, desarrolle sensibilidad frente a los demás y pueda cuestionar críticamente la realidad en la que vive. La educación, comprendió, necesita formar profesionales, pero también seres humanos capaces de convivir, empatizar y actuar responsablemente.

Finalmente, Puka comprendió que el verdadero desafío de la educación universitaria no consiste únicamente en enseñar contenidos, sino también en formar personas capaces de sentir, cuestionar y actuar éticamente frente a la realidad. Una educación verdaderamente transformadora debe centrarse en su dimensión humana y evitar que la formación profesional se limite a reproducir las lógicas de rendimiento, competencia e inequidad que existen en la sociedad (Freire, 1970).

Para Puka, esta comprensión reafirmó que la mediación pedagógica solo puede ser verdaderamente transformadora cuando reconoce al otro no como un objeto de enseñanza, sino como un ser humano al que se acompaña en su proceso de aprender, crecer y transformar su realidad.

4.2.3 *Puka se cuestiona sobre los jóvenes*

La comprensión de los jóvenes constituye un elemento fundamental para la mediación pedagógica, pues el estudiante no puede ser entendido como un sujeto homogéneo ni como un receptor pasivo del conocimiento. Los jóvenes construyen sus formas de relacionarse, comunicarse y aprender de acuerdo con los contextos sociales, culturales y tecnológicos en los que se desarrollan (Prieto Castillo, 2024).

En este sentido, la tarea docente exige superar prejuicios y miradas adultocéntricas para reconocer al estudiante como una persona con experiencias, conocimientos y formas propias de interpretar el mundo. La mediación pedagógica requiere, por tanto, comprender al otro desde su realidad y establecer una comunicación capaz de generar encuentro y aprendizaje (Guevara-Toledo et al., 2024).

Una de las primeras experiencias significativas para Puka fue reconocer que, aunque pensaba comprender a los jóvenes por haber sido uno de ellos no hacía mucho, en realidad los observaba desde una posición de superioridad. Había construido prejuicios sobre sus intereses, su manera de pensar y su relación con la tecnología, convencido de que su forma de interpretar la realidad era la correcta. Reconocer esta situación le permitió cuestionar una mirada que, sin haberlo advertido, podía alejarlo de aquellos a quienes pretendía enseñar.

Durante sus estudios en Docencia Universitaria, comenzó a revisar estas ideas. Comprendió que los jóvenes actuales habían crecido en un contexto tecnológico diferente al suyo. Mientras Puka realizó gran parte de su formación buscando información en bibliotecas y utilizando recursos que hoy parecen limitados, las nuevas generaciones han crecido rodeadas de internet, teléfonos móviles, redes sociales y, recientemente, de inteligencia artificial (Guevara-Toledo et al., 2024). Esta diferencia no significaba que una generación

supiera más que otra, sino que ambas habían construido sus experiencias en contextos diferentes.

Esta reflexión le permitió comprender que muchas de las conductas que los adultos juzgan como extrañas o incorrectas pueden responder simplemente a otras formas de relacionarse y comunicarse. Puka recordó que generaciones anteriores también tuvieron sus propias tecnologías y formas de interacción, y comprendió que no era razonable esperar que los jóvenes actuales interpretaran el mundo exactamente de la misma manera que él lo había hecho (Guevara-Toledo et al., 2024).

Otro aprendizaje importante surgió al observar la cantidad de información y estímulos a los que están expuestos los jóvenes. Sus posibilidades de conocer experiencias y perspectivas de diferentes lugares del mundo son mucho mayores, pero esta apertura también implica enfrentarse a una permanente disputa por la atención.

Puka comprendió que la universidad ya no compite únicamente con la desinformación, sino también con un entorno digital que privilegia contenidos rápidos, llamativos y capaces de captar la atención (Freire, 1970). Esta realidad le hizo pensar que la mediación pedagógica debe ayudar al estudiante no solo a acceder a la información, sino también a analizarla y construir criterios para interpretarla.

Puka también comenzó a cuestionar su propia idea sobre la comunicación docente. Observó que algunos profesores esperan que los estudiantes se adapten completamente a formas tradicionales de enseñar, sin considerar que sus experiencias y formas de comunicación han cambiado. Comprendió que el docente necesita actualizarse y aprender nuevas maneras de dialogar con las generaciones actuales, sin pretender imitar sus comportamientos o adoptar de manera artificial su lenguaje (Guevara-Toledo et al., 2024).

Finalmente, Puka comprendió que reconocer al joven constituye una condición necesaria para una verdadera mediación pedagógica. El estudiante actualmente no llega al aula como un recipiente vacío, sino como un ser humano rico en experiencias, conocimientos, valores y formas propias de interpretar su realidad (Freire, 1970; Guevara-Toledo et al., 2024).

Para Puka, cuestionar sus propios prejuicios fue también una forma de aprender a mirar al otro con mayor humildad. Comprendió que mediar implica escuchar antes de juzgar, conocer antes de intervenir y reconocer que cada generación construye su manera de aprender a partir del mundo que le tocó vivir.

4.2.4 Puka y las nuevas generaciones

La comprensión de las nuevas generaciones constituye un elemento fundamental para la mediación pedagógica, porque el estudiante construye sus aprendizajes y relaciones a partir del contexto social, cultural y tecnológico en el que vive. La educación universitaria necesita reconocer estas transformaciones y superar las miradas basadas en prejuicios sustentados en la idea de que la propia forma de comprender la realidad es la única válida (Prieto Castillo, 2024).

Desde esta perspectiva, mediar implica establecer un diálogo con los estudiantes, reconocer sus experiencias y comprender que las nuevas tecnologías forman parte de su manera cotidiana de aprender, comunicarse y relacionarse (Guevara-Toledo et al., 2024).

Para Puka, una de las experiencias más significativas fue reconocer que muchos de los juicios que había construido sobre los jóvenes provenían de sus propios prejuicios. Pensaba que estaban dominados por las redes sociales, distraídos y alejados de la realidad, pero, al observarlos y dialogar con ellos (Anexo 3), comenzó a comprender que había proyectado sobre las nuevas generaciones experiencias y valores de su propio pasado. Esta constatación lo llevó a cuestionar la seguridad con la que había interpretado anteriormente sus comportamientos.

Otro aprendizaje surgió de esta interacción: descubrir que muchos jóvenes no aceptaban pasivamente toda la información que encontraban en internet. Puka observó que, ante contenidos que les parecían falsos o exagerados, buscaban otras fuentes para comprobarlos. Esta experiencia cuestionó su idea de que las nuevas generaciones eran fácilmente manipulables y le permitió comprender que no podía juzgar sus capacidades críticas únicamente desde la manera en que accedían a la información.

También le sorprendió descubrir que, pese a la presencia permanente de las redes sociales y los influencers, la familia continuaba siendo una referencia importante para muchos jóvenes. Los valores, las formas de relacionarse y buena parte de sus decisiones seguían teniendo en el hogar un espacio significativo. Puka comprendió así que la tecnología no había eliminado las relaciones humanas tradicionales, sino que las había incorporado a nuevas formas de interacción.

La experiencia con los jóvenes también modificó su comprensión de la rebeldía. Puka esperaba encontrar una actitud superficial de oposición, pero descubrió que, para muchos jóvenes, ser rebelde significaba cuestionar aquello que consideraban injusto, rechazar conductas dañinas y desarrollar una postura crítica frente a la realidad.

Incluso encontró preocupaciones relacionadas con problemas colectivos y con el bienestar de otras personas. Esta experiencia le permitió reconocer que las nuevas generaciones poseen formas propias de participación y compromiso que no necesariamente coinciden con las que caracterizaron a generaciones anteriores.

Para comprender estas realidades, Puka tuvo que abandonar temporalmente su posición de adulto y acercarse a los jóvenes desde una relación más horizontal. Esta experiencia le permitió comprender que conocer intelectualmente las circunstancias del otro no siempre es suficiente para comprender su realidad. Escuchar, compartir y aproximarse a sus experiencias podía generar una comprensión diferente y más cercana. Para él, esta vivencia reforzó la importancia de la empatía dentro de la mediación pedagógica.

Al trasladar estos aprendizajes a la universidad, Puka comprendió que los estudiantes actuales crecieron en un mundo atravesado por redes sociales, sobreinformación e interacción digital. Pretender que comprendan la realidad exactamente de la misma manera que las generaciones anteriores supone limitar la comprensión del mundo a una sola perspectiva (Prieto Castillo, 2024). La universidad, por tanto, necesita reconocer estas transformaciones y aprender a dialogar con nuevas formas de construir y compartir el conocimiento (Guevara-Toledo et al., 2024).

Finalmente, Puka comprendió que las redes sociales pueden favorecer la desinformación, pero también pueden servir para aprender, compartir experiencias y generar espacios de diálogo. El desafío educativo no consiste, por tanto, en rechazar las herramientas tecnológicas, sino en promover un uso crítico y orientado a la construcción colectiva y a la transformación de la realidad (Freire, 1970).

Para él, comprender a las nuevas generaciones significa también aprender a cuestionarse a sí mismo, escuchar antes de juzgar y aceptar que mediar pedagógicamente implica acercarse al otro desde su realidad y no desde los prejuicios previos.

4.2.5 Puka y la violencia cotidiana

Pensar en la violencia en el ámbito educativo no se limita a las agresiones físicas, sino que puede manifestarse mediante relaciones de poder, prácticas de dominación, humillaciones y formas de deshumanización que llegan a normalizarse dentro de las instituciones (Foucault, 1975). Desde una perspectiva crítica, estas relaciones pueden reproducirse cuando se establece una separación rígida entre quien enseña y quien aprende, limitando el diálogo y favoreciendo relaciones de subordinación (Freire, 1970).

Frente a ello, la mediación pedagógica propone reconocer a todos los participantes del proceso educativo como seres humanos, promoviendo relaciones basadas en el respeto, el diálogo y el reconocimiento mutuo (Guevara-Toledo et al., 2024).

Una de las primeras experiencias significativas para Puka fue comprender que la violencia no siempre se presenta de manera evidente. Durante mucho tiempo había pensado en ella como manifestaciones físicas, pero luego comenzó a reconocerla en gestos, miradas, palabras y comportamientos cotidianos que podían hacer sentir inferior al otro. Esta comprensión le permitió identificar prácticas que durante su formación había aceptado como normales y que, al observarlas nuevamente, podían entenderse como formas de violencia.

Puka también comprendió que muchas veces se confunde autoridad con dominación. Las relaciones de poder presentes en la sociedad podían reproducirse dentro del aula, donde determinadas normas explícitas o implícitas establecían quién tenía derecho a hablar, decidir o cuestionar. Esta reflexión le permitió reconocer que el respeto no debería depender de la posición que una persona ocupa, sino del reconocimiento de su condición humana.

En el aula, esta experiencia adquirió especial significado. Puka observó que algunos docentes utilizaban la distancia, el miedo o la ridiculización como mecanismos para mantener el control. Comprendió entonces que la violencia no necesita de gritos o agresiones visibles para producir daño; también puede aparecer cuando se minimiza una opinión, se ridiculiza un error o se hace sentir pequeño al estudiante. Estas prácticas pueden llevar a que los estudiantes aprendan a callar y adaptarse antes que a preguntar o pensar críticamente (Freire, 1970; Foucault, 1975).

Otro aprendizaje importante fue reconocer que estas prácticas pueden llegar a normalizarse dentro de la institución. Cuando todos actúan como si determinadas formas de trato fueran “normales” en la enseñanza, la violencia deja de ser cuestionada y comienza a reproducirse. Puka comprendió que una educación basada en el miedo o en una separación rígida entre docentes y estudiantes contradice el propósito de una mediación pedagógica humanizada.

Sin embargo, también comprendió que la violencia educativa no es exclusiva del docente hacia el estudiante. Puka observó situaciones en las que profesores podían ser objeto de burlas, agresiones o desautorizaciones por parte de estudiantes, familias o incluso instituciones. Esta experiencia amplió su mirada: la humanización del proceso educativo no

puede proteger únicamente a uno de sus actores. El respeto debe ser recíproco y alcanzar a todos quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta reflexión llevó a Puka a cuestionar el papel de las instituciones. Comprendió que no basta con promover discursos sobre convivencia y respeto si no existen normas claras y mecanismos adecuados para actuar frente a situaciones de violencia. Al mismo tiempo, reconoció que las disposiciones institucionales no son suficientes si quienes forman parte de la comunidad educativa no transforman la manera en que miran y tratan al otro.

A partir de sus experiencias, Puka descubrió que el diálogo podía convertirse en una herramienta importante para disminuir la violencia. Escuchar la historia del otro permitía reconocer sus circunstancias, dificultades y experiencias, haciendo más difícil reducirlo a una etiqueta o a un simple objeto. Conocer al otro favorecía la empatía y permitía comprender que las palabras, actitudes y comportamientos pueden producir efectos profundos.

También comprendió que todos pueden participar, consciente o inconscientemente, en la reproducción de la violencia: al guardar silencio frente a una injusticia, normalizar una burla o reproducir formas de descalificación aprendidas en otros espacios. Esta toma de conciencia llevó a Puka a reconocer que transformar la educación exige revisar no solo las normas institucionales, sino también las propias prácticas y las formas de relacionarse.

Finalmente, Puka comprendió que el cambio debía producirse tanto en el plano institucional como en el personal. Las instituciones necesitan establecer reglas claras y mecanismos justos, pero los docentes y estudiantes también deben aprender a reconocer y respetar la humanidad del otro (Giroux, 1990).

Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica no puede coexistir con la deshumanización. Para Puka, una educación verdaderamente transformadora debe convertirse en un espacio de reconstrucción de vínculos humanos, donde el aprendizaje no se sostenga en el miedo, la humillación o la prepotencia, sino en el reconocimiento mutuo, el diálogo y la construcción colectiva. Cuando el otro deja de ser visto como una amenaza, un rival o un objeto, también disminuyen las posibilidades de ejercer violencia sobre él.

4.2.6 Puka y la comunicación

La comunicación constituye una dimensión fundamental de la mediación pedagógica, porque no se limita a la transmisión de información, sino que puede favorecer el diálogo, la construcción compartida de significados y la transformación de la realidad. Desde una perspectiva crítica, la comunicación puede reproducir relaciones de poder o convertirse en un espacio para cuestionarlas (Foucault, 1975; Freire, 1970).

En este sentido, la mediación pedagógica exige superar modelos unidireccionales de comunicación y reconocer al estudiante como un sujeto capaz de participar, expresar sus ideas y construir conocimiento junto con otros (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2002; Maldonado-Díaz, 2022).

Para Puka, una de las primeras dificultades fue reconocer que su manera de comunicarse había sido condicionada por un sistema educativo en el que la voz del estudiante tenía poco que decir. Durante su formación había aprendido que la principal perspectiva era la de la institución y la del docente. Esta experiencia le permitió comprender que una educación centrada en estructuras verticales limita la posibilidad de expresión y participación del estudiante (Freire, 1970; Maldonado-Díaz, 2022).

Durante mucho tiempo, Puka también había entendido la comunicación principalmente como una herramienta para transmitir su propio mensaje. Su interés inicial nació de la necesidad de expresar sus ideas y compartir su visión de la realidad. Sin embargo, en la práctica descubrió que la mayoría de las formas de comunicación se emitían de manera unidireccional, privilegiando la difusión del discurso antes que el diálogo y la construcción compartida de significados (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2002). Esta experiencia lo llevó a cuestionar si realmente estaba comunicando o simplemente intentando convencer.

Una experiencia particularmente significativa ocurrió cuando escuchó de un docente que, para lograr que una idea tuviera mayor alcance, era necesario recurrir a personas con gran capacidad de influencia en los medios o redes sociales. Esto le permitió reconocer que, en muchos contextos, la capacidad de posicionar un mensaje puede adquirir mayor importancia que la profundidad de su contenido. A partir de allí, comenzó a reflexionar sobre la diferencia entre comunicar, persuadir y manipular.

Puka comprendió entonces que la línea entre persuasión y manipulación podía ser muy estrecha. La repetición constante de una idea podía convertirla en una aparente verdad, independientemente de su veracidad. Esta experiencia modificó su relación con los

medios de comunicación y le hizo cuestionar quién controla los espacios desde los cuales se construyen y difunden determinados discursos.

Comprendió que la comunicación también puede contribuir a mantener estructuras de poder cuando determinados intereses tienen mayor capacidad para definir qué se escucha y qué permanece invisibilizado (Foucault, 1975).

Esta reflexión le permitió comprender que la comunicación dentro de la educación tampoco es neutral. La comunicación verbal y no verbal influye directamente en la relación pedagógica. Una comunicación vertical puede reforzar la distancia y el silencio, mientras que una comunicación horizontal puede favorecer la participación y el reconocimiento del estudiante como sujeto.

Puka también experimentó momentos en los que pensó que poco podía hacerse frente a estas estructuras de comunicación. Sin embargo, progresivamente comprendió que la misma herramienta utilizada para vender, persuadir o reproducir determinadas ideas podía utilizarse para cuestionar discursos dominantes y generar reflexión crítica. La comunicación podía convertirse, de esta manera, en un recurso para el cambio social y no únicamente para la reproducción del orden existente (Freire, 1970; Foucault, 1975).

Esta comprensión transformó su manera de entender la comunicación docente. Puka comenzó a verla como una posibilidad de construir espacios en los que los estudiantes pudieran expresar sus experiencias, cuestionar lo establecido y participar en la construcción del conocimiento. La mediación pedagógica dejaba de apoyarse únicamente en lo que el docente tenía para decir y comenzaba a incorporar aquello que el estudiante tenía para enriquecer el diálogo.

Finalmente, Puka comprendió que comunicar no consiste únicamente en lograr que un mensaje llegue a muchas personas. El verdadero desafío está en generar espacios de encuentro, diálogo y reflexión. Desde esta perspectiva, la comunicación se convirtió para él en una dimensión esencial de la mediación pedagógica: escuchar antes de imponer, dialogar antes de concluir y construir sentidos compartidos antes que reproducir verdades establecidas.

Su propósito dejó de ser simplemente comunicar sus propias ideas y pasó a generar una comunicación capaz de cuestionar las injusticias, reconocer otras voces y contribuir a transformar la realidad.

4.2.7 Puka y la guerra por la atención

Para Puka, mediar entre comunicaciones significaba encontrar un equilibrio entre la atención inmediata y el aprendizaje duradero, entre la forma y el contenido, y entre los nuevos lenguajes tecnológicos y la profundidad que exige una verdadera formación universitaria.

La transformación de los medios de comunicación y la expansión de las plataformas digitales han modificado profundamente las formas en que las personas acceden a la información, se relacionan y construyen sus experiencias. La comunicación contemporánea se caracteriza por una creciente competencia por captar la atención mediante contenidos breves, dinámicos y cargados de estímulos (Prieto Castillo, 2024).

Esta realidad también alcanza a la educación, donde la mediación pedagógica debe reconocer los nuevos lenguajes comunicacionales sin reducir el aprendizaje a un consumo rápido de contenidos. El desafío consiste en utilizar recursos capaces de despertar interés y facilitar la comunicación, pero manteniendo la profundidad necesaria para que el estudiante comprenda, relacione e interiorice el conocimiento (Landi, 1992; Guevara-Toledo et al., 2024).

Para Puka, una de las primeras experiencias significativas fue reconocer cuánto había cambiado la relación de las personas con la atención. Recordaba una época en la que la televisión tenía horarios y los contenidos exigían esperar. Con la llegada de internet, los teléfonos inteligentes y las plataformas digitales, esa relación cambió radicalmente. La atención comenzó a convertirse en un recurso disputado permanentemente y las personas pasaron de buscar los contenidos a recibirlos de manera constante.

Puka observó con preocupación cómo las plataformas digitales podían mantener a las personas conectadas mediante notificaciones, recomendaciones y contenidos cada vez más breves. Esta experiencia le permitió comprender que la tecnología ya no era únicamente una herramienta que las personas utilizaban, sino que también podía modificar sus hábitos, formas de relacionarse y maneras de acceder al conocimiento.

En el ámbito educativo, esta realidad lo llevó a cuestionar la idea de que el aprendizaje podía adaptarse completamente a la lógica de la inmediatez. Puka comprendió que aprender exige concentración, tiempo y procesos prolongados de reflexión. El conocimiento no podía reducirse a consumir contenidos breves; necesitaba permanecer el tiempo suficiente para que el estudiante pudiera comprenderlo, relacionarlo con otros saberes e interiorizarlo (Landi, 1992).

Otra experiencia importante surgió al observar que las redes sociales habían convertido a millones de personas en productores permanentes de contenido. Esto había transformado la comunicación tradicional, pero también había generado una dinámica en la que muchas personas actuaban frente a una audiencia permanente, buscando reconocimiento y validación. Puka relacionó esta situación con una nueva forma de vigilancia social, semejante a un panóptico digital (Foucault, 1975).

Esta reflexión fortaleció su comprensión del nuevo papel docente. Si las tecnologías podían procesar información rápidamente y los estudiantes estaban habituados a formatos comunicacionales dinámicos, el docente que pretendiera mantener exclusivamente una comunicación tradicional perdía sentido. Puka comprendió que debía aprender a utilizar los recursos comunicacionales contemporáneos sin abandonar los objetivos educativos (Guevara-Toledo et al., 2024).

La experiencia también le permitió cuestionar el uso indiscriminado del entretenimiento en la educación. Puka comprendió que captar la atención no significaba necesariamente producir aprendizaje. Utilizar imágenes, emociones, narrativas y recursos atractivos podía enriquecer la enseñanza, pero convertir la educación en un mero espectáculo implicaría sacrificar la profundidad del conocimiento (Prieto Castillo, 2024). El desafío estaba en encontrar un equilibrio entre interés y contenido, entre una comunicación atractiva y un aprendizaje significativo.

El análisis de TikTok produjo otra enseñanza importante. Puka comenzó a cuestionar la idea de que los jóvenes simplemente tenían poca capacidad de atención. Tal vez el problema no estaba en la cantidad de atención disponible, sino en quién había aprendido a captarla mejor y hacia dónde se dirigía. Las plataformas digitales habían desarrollado mecanismos muy eficaces para mantener a las personas conectadas, mientras que la educación todavía utilizaba formas comunicacionales que no siempre lograban despertar interés.

A partir de esta experiencia, Puka comprendió que el docente no debía intentar competir directamente con las plataformas digitales. El desafío consistía en recuperar algunos de sus recursos comunicacionales, como la cercanía, la puesta en escena, la emoción y la capacidad narrativa, para enriquecer la enseñanza, sin convertirla en un simple espectáculo (Prieto Castillo, 2024).

Finalmente, Puka entendió que la disputa por la atención era también una disputa por la manera en que las personas comprenden el mundo. La mediación pedagógica debía, por tanto, aprender a dialogar con los nuevos lenguajes comunicacionales, pero sin perder

su propósito fundamental: acompañar al estudiante en la construcción de conocimientos y desarrollar su capacidad de pensar críticamente.

Para Puka, mediar entre comunicaciones significaba encontrar un equilibrio entre la atención inmediata y el aprendizaje duradero, entre la forma y el contenido, y entre los nuevos lenguajes tecnológicos y la profundidad que exige una verdadera formación universitaria.

4.2.8 Puka y los docentes de las materias de “relleno”

La experiencia reafirmó su convicción de que formar profesionales competentes carece de sentido cuando se deja de lado la humanidad de quienes aprenden y de quienes serán atendidos por ellos.

La formación universitaria no puede limitarse al dominio técnico de una disciplina, pues requiere integrar dimensiones humanas, éticas y sociales que permitan al estudiante comprender y transformar su realidad. La educación adquiere sentido cuando no se limita a transmitir conocimientos, sino que forma personas capaces de pensar críticamente y actuar frente a los problemas de su contexto (Freire, 1970; Prieto Castillo, 2024).

En este sentido, la formación humanista, la ética y el desarrollo de competencias docentes no constituyen elementos secundarios, sino componentes necesarios para una verdadera mediación pedagógica. Dominar una profesión no significa necesariamente saber enseñarla, pues la docencia requiere una formación específica y una comprensión del estudiante como centro del proceso de aprendizaje (Giroux, 1990).

Para Puka, conversar nuevamente con uno de sus antiguos mentores (Anexo 4) le permitió reconsiderar el valor de aquellas materias que muchos estudiantes de medicina habían considerado de “relleno”. Comprendió que detrás de asignaturas relacionadas con principios, ética y humanismo existía una dimensión de la formación que no podía ser sustituida por el conocimiento técnico.

La conversación le permitió reconocer que aprender medicina no debía significar únicamente diagnosticar y tratar enfermedades, sino comprender la salud en sus dimensiones sociales, culturales y humanas.

Una de las enseñanzas más importantes fue comprender la diferencia entre ser un profesional que conoce una disciplina y ser un docente capaz de enseñarla. Puka reconoció que un título profesional no convierte automáticamente a una persona en educador. El conocimiento disciplinar constituye una base necesaria, pero enseñar exige desarrollar

competencias pedagógicas, comprender al estudiante y asumir la responsabilidad de acompañar su proceso de aprendizaje (Giroux, 1990). Esta reflexión lo llevó a valorar la identidad del “educador médico” como una construcción que va más allá del ejercicio profesional.

La conversación también reforzó su convicción de que el estudiante debe ocupar un lugar central en el proceso educativo. La función del docente consiste en mediar los conocimientos y generar condiciones para que el estudiante pueda apropiarse de ellos de manera crítica y relacionarlos con diferentes realidades (Freire, 1970; Prieto Castillo, 2024).

Otro aspecto que llamó su atención fue el papel de la inteligencia artificial. Puka comprendió que estas herramientas pueden incorporarse a la educación, pero también pueden generar dependencia si sus respuestas son aceptadas como verdades absolutas.

Esta experiencia reforzó la importancia de que los estudiantes desarrollen conocimientos fundamentales y pensamiento crítico para reconocer posibles errores, sesgos o limitaciones en la información proporcionada por estas tecnologías. Frente a ello, consideró necesario fortalecer la lectura, la escritura y otras formas de evaluación que permitan evidenciar una verdadera apropiación del conocimiento (Morin, 1999; Siemens, 2005)

La conversación también permitió a Puka relacionar la formación médica con la realidad sociocultural de las personas. Comprendió que el conocimiento científico pierde parte de su sentido cuando se encuentra desconectado del contexto en el que debe aplicarse. La salud no puede comprenderse exclusivamente desde el hospital o la especialización, pues muchas de sus problemáticas se encuentran vinculadas con la atención primaria, la salud pública, la cultura y las condiciones concretas de vida de las poblaciones.

El conocimiento adquiere mayor significado cuando puede relacionarse con los saberes y experiencias previas y con la realidad de quienes lo reciben (Ausubel, 1983; Freire, 1970).

Otro aprendizaje importante estuvo relacionado con la humanización de la práctica profesional. Puka comprendió que el conocimiento y los títulos académicos pueden generar una posición de poder que, si no se acompaña de humildad y empatía, puede terminar alejando al profesional de las personas a las que pretende servir (Foucault, 1975).

La formación universitaria no debería reducir a las personas a diagnósticos, camas o estadísticas, sino reconocerlas en su dimensión humana y permitir que tanto estudiantes como profesionales desarrollen intereses, sensibilidades y capacidades que trasciendan el ámbito estrictamente académico o técnico (Morin, 1999; Prieto Castillo, 2024).

Finalmente, la conversación llevó a Puka a reflexionar sobre la universidad y los riesgos de adoptar una lógica predominantemente empresarial. Comprendió que una institución universitaria puede perder parte de su función crítica y transformadora cuando prioriza criterios mercantiles por encima de las necesidades sociales. En este escenario, el docente puede quedar condicionado por intereses económicos o administrativos y la formación puede alejarse de su responsabilidad con la sociedad (Giroux, 1990; Freire, 1970).

Para Puka, este reencuentro con su mentor representó una confirmación de que aquellas materias consideradas de “relleno” podían contener algunos de los aprendizajes más importantes de la formación universitaria. Comprendió que la mediación pedagógica no consiste únicamente en facilitar conocimientos técnicos, sino en acompañar la formación de seres humanos capaces de ejercer una profesión con conocimiento, ética, sensibilidad y responsabilidad social.

La experiencia reafirmó su convicción de que formar profesionales competentes carece de sentido cuando se deja de lado la humanidad de quienes aprenden y de quienes serán atendidos por ellos.

4.3 Capítulo 3: Investigar para mediar

4.3.1 *Puka y el arte de hacer preguntas*

Una de las primeras experiencias significativas para Puka fue reconocer que su formación médica había condicionado profundamente su manera de comprender la investigación. Durante sus estudios había aprendido a considerar las estadísticas y los ensayos clínicos como expresiones infalibles del conocimiento científico. Sin embargo, con el tiempo comenzó a advertir que la realidad humana no siempre podía explicarse mediante diagnósticos o resultados completamente cuantificables.

El acercamiento a los métodos cualitativos constituyó otra experiencia importante. Puka descubrió que era posible comprender a las personas desde sus propias experiencias y entender los fenómenos dentro de sus contextos culturales y sociales. Esta nueva mirada modificó también su manera de observar a los estudiantes, pues comenzó a reconocer que cada uno llega al aula con una historia de vida, experiencias y formas particulares de comprender el mundo.

Para él, esta comprensión concordaba con la mediación pedagógica desde el humanismo, ya que reconocer al otro en sus múltiples dimensiones es una condición necesaria para acompañarlo adecuadamente (Guevara-Toledo et al., 2024).

Esta transformación en su manera de comprender la investigación lo llevó a cuestionar una concepción centrada exclusivamente en el paradigma positivista y en la búsqueda de respuestas objetivas mediante métodos cuantitativos. Comenzó a reconocer una comprensión más amplia y plural de la producción de conocimiento, otorgando relevancia a la investigación cualitativa, a la perspectiva antropológica y, especialmente, a la investigación-acción, entendida como una alternativa en la que el investigador participa activamente en el proceso investigativo y contribuye a transformar la realidad estudiada (Colmenares & Piñero, 2008).

La investigación-acción le permitió reconocer que el docente tampoco puede situarse fuera de la realidad educativa, porque forma parte de ella y puede investigar su propia práctica para comprenderla y transformarla (Colmenares & Piñero, 2008). Desde entonces, la investigación comenzó a ser comprendida como una posibilidad de fortalecer la mediación pedagógica y no como una actividad diferente de la enseñanza.

Otro aprendizaje fue comprender que dos personas pueden observar un mismo fenómeno y formular preguntas diferentes porque cada una posee una historia y una manera particular de interpretar el mundo (Torres Carrillo & Jiménez Becerra, 2004). Asimismo, comprendió que los problemas de investigación son construcciones que surgen de las

experiencias, inquietudes e interpretaciones de quien investiga, por lo que toda investigación se encuentra atravesada por una determinada mirada cultural y contextual (Torres Carrillo & Jiménez Becerra, 2004).

Esta experiencia adquirió especial significado al pensar en la educación. Puka comprendió que detrás de cada estudiante existen historias, emociones, contextos familiares y realidades culturales que no pueden ser comprendidos desde una mirada única. Esta forma de mirar al estudiante fortaleció su mediación pedagógica, pues le permitió reconocer que acompañar el aprendizaje exige disposición para escuchar, comprender e interpretar la realidad del otro (Torres Carrillo & Jiménez Becerra, 2004; Universidad del Azuay, 2024).

Finalmente, Puka comprendió que investigar también implicaba aceptar la incertidumbre. Dejó de pensar en respuestas definitivas y comenzó a asumir que toda respuesta está limitada por la pregunta que la genera (Guevara-Toledo et al., 2024). Desde esta perspectiva, investigar dejó de ser para Puka un requisito académico y pasó a convertirse en una forma de transformar su realidad educativa. Cada estudiante, cada clase y cada dificultad podían convertirse en oportunidades para formular preguntas y revisar la propia manera de enseñar.

4.3.2 *Puka y la investigación que articula y transforma*

La investigación educativa se presenta como un elemento articulador de diferentes dimensiones de la mediación pedagógica. La investigación-acción, el carácter reflexivo de la docencia, la investigación cualitativa y el Scholarship of Teaching and Learning permiten comprender al docente como un profesional que investiga su propia práctica con el propósito de transformarla (Porlán Ariza, 1987; Morán Oviedo, 2015; Barrientos Amador & Aucoin, 2018).

Desde esta perspectiva, investigar no significa únicamente producir conocimiento, sino observar, interpretar, cuestionar y modificar la realidad educativa. La investigación trasciende cuando se vincula con la práctica y cuando contribuye a comprender mejor a los estudiantes, al contexto y a las condiciones en las que ocurre el aprendizaje (Torres Carrillo & Jiménez Becerra, 2004; Suárez, 2024).

Así, la investigación se convierte en parte de la mediación pedagógica porque permite que el docente conozca la realidad sobre la que pretende intervenir y ajuste su práctica de acuerdo con las necesidades y particularidades de quienes aprenden.

Para Puka, la investigación representó uno de los principales aprendizajes alcanzados durante su formación en la Maestría en Docencia Universitaria. A medida que

avanzaba en sus estudios, comprendió que la investigación ya no debía ser entendida como un proceso meramente científico, sino como un instrumento para poner en práctica los diferentes aprendizajes construidos durante la maestría (Anexo 2). La investigación comenzó a aparecer como un puente entre la teoría y la práctica, entre lo aprendido y aquello que ocurre cotidianamente en el aula.

Una de las mayores enseñanzas fue comprender que una investigación, por sí sola, no transforma la realidad. Su verdadero sentido aparece cuando obliga a mirar de otra manera aquello que sucede y permite tomar decisiones diferentes frente a los problemas identificados. Definir un problema de investigación no representaba, por tanto, el final de un proceso, sino el comienzo de una búsqueda que debía conducir a nuevas formas de enseñar (Torres Carrillo & Jiménez Becerra, 2004; Suárez, 2024).

Esta forma de integrar las cosas le permitió a Puka relacionar la investigación con varios de los conceptos desarrollados durante la maestría. La mediación pedagógica, el humanismo, la investigación cualitativa, el uso de la inteligencia artificial y la búsqueda del conocimiento dejaron de aparecer como elementos separados y comenzaron a formar parte de una misma reflexión sobre la práctica docente.

La investigación podía realizarse mientras se enseñaba y, al mismo tiempo, convertirse en una fuente permanente de retroalimentación para el docente. Cada clase, cada estudiante y cada dificultad podían constituirse en oportunidades para observar, preguntar, analizar y aprender sobre el proceso educativo (Porlán Ariza, 1987; Morán Oviedo, 2015; Guevara-Toledo et al., 2024).

Esta comprensión produjo también una revisión crítica de su propia experiencia como estudiante y docente. Puka recordó que durante años había observado docentes que repetían sus clases convencidos de que aquello que había funcionado seguiría funcionando. De esta manera, comprendió que la práctica educativa no puede permanecer estática mientras las personas, los contextos y las condiciones de aprendizaje cambian.

Investigar la propia clase significaba, entonces, cuestionar las formas habituales de enseñar y estar dispuesto a modificarlas cuando la realidad demostrara que necesitaban ser transformadas.

Quizá una de las enseñanzas más importantes fue reconocer que el primer objeto de análisis no necesariamente son los estudiantes, sino la propia práctica docente. Esta perspectiva desplazó la tendencia a buscar explicaciones exclusivamente en las dificultades de quienes aprenden y le permitió reflexionar sobre las decisiones, estrategias y formas de

mediación utilizadas como docente. La investigación dejaba así de buscar culpables y comenzaba a buscar explicaciones que permitieran mejorar la enseñanza (Porlán Ariza, 1987; Barrientos Amador & Aucoin, 2018).

Otra enseñanza surgió al comprender que la investigación docente necesita querer, saber y poder. El “querer” implica la voluntad de cuestionar y transformar la práctica; el “saber” exige conocimientos y herramientas para investigar de manera rigurosa; y el “poder” remite a las condiciones institucionales que hacen posible investigar, como el tiempo, los espacios y las comunidades que acompañan estos procesos (Porlán Ariza, 1987; Muñoz Martínez & Garay Garay, 2015).

Esta reflexión permitió a Puka comprender que transformar la docencia no depende exclusivamente de la voluntad individual del profesor. Una mediación pedagógica de calidad también requiere que las instituciones reconozcan la reflexión, la investigación y la innovación como parte del trabajo docente.

Al finalizar este recorrido, Puka comprendió que los aprendizajes construidos durante la maestría no podían permanecer únicamente en los textos paralelos ni en los trabajos académicos. Debían regresar al aula para convertirse en observación, reflexión, diálogo, cambio y aprendizaje compartido. La investigación apareció entonces como uno de los caminos que permiten materializar la mediación pedagógica, porque obliga al docente a mirar nuevamente su realidad, cuestionar aquello que hace y buscar mejores maneras de acompañar a sus estudiantes.

5. Conclusiones

El recorrido realizado durante la Maestría en Docencia Universitaria permitió al maestrante transformar progresivamente su manera de comprender la educación superior y, particularmente, la mediación pedagógica. Al inicio, la enseñanza podía ser entendida principalmente como un proceso de transmisión de conocimientos en el que el docente ocupaba una posición central.

Sin embargo, las experiencias, prácticas y reflexiones desarrolladas a lo largo de la maestría permitieron comprender que enseñar implica mucho más que dominar un contenido: supone reconocer al estudiante como sujeto, comprender su contexto, acompañar sus procesos de aprendizaje y construir relaciones pedagógicas fundamentadas en el respeto, el cuidado y la confianza.

La mediación pedagógica se convirtió así en el eje que permitió integrar los diferentes aprendizajes construidos. El humanismo permitió reconocer la dimensión ética y relacional de la enseñanza; la mirada pedagógica y la postura del cuidado permitieron comprender la importancia de reconocer al otro en su singularidad; los aportes de Vygotsky y Feuerstein ayudaron a comprender el aprendizaje como un proceso social, dinámico y mediado; la pedagogía del sentido mostró la necesidad de vincular el conocimiento con la experiencia y la realidad de los estudiantes; y la evaluación alternativa permitió superar la lógica del control para comprender la evaluación como acompañamiento y promoción del aprendizaje.

Del mismo modo, la reflexión sobre el estudiante permitió cuestionar las visiones homogéneas y adultocéntricas que pueden limitar la comprensión de quienes llegan a la universidad. El maestrante comprendió que no existe un estudiante abstracto, sino personas con historias, experiencias, culturas, expectativas y diferentes maneras de aprender. Esta comprensión modificó la manera de entender la enseñanza: no se puede acompañar adecuadamente a quien no se está dispuesto a conocer y reconocer.

La investigación constituyó uno de los aprendizajes integradores más importantes del proceso. A través de ella, el maestrante comprendió que la docencia universitaria debe mantenerse abierta a la pregunta, la reflexión y la revisión permanente de sus propias prácticas. La investigación-acción permitió comprender que el docente no debe situarse fuera de la realidad educativa, sino que debe investigar su propia práctica, reconocer sus dificultades, analizar sus resultados y transformarla. De esta manera, investigar dejó de ser un requisito académico y pasó a constituirse en un ente articulador de la mediación pedagógica.

Los aproximadamente veinte textos paralelos desarrollados durante la maestría permitieron reconstruir este proceso de transformación. Cada uno aportó experiencias, conceptos, dudas, dificultades y aprendizajes particulares que, al ser analizados de manera conjunta, evidencian una evolución en la mirada del maestrante. Los textos no representan únicamente productos académicos, sino testimonios de un proceso en el que la teoría y la experiencia se fueron encontrando progresivamente. A través de ellos fue posible reconocer que el aprendizaje docente no se produce únicamente mediante la lectura de autores o la adquisición de conceptos, sino también mediante la reflexión sobre lo vivido y la capacidad de otorgarle sentido.

Como resultado de este recorrido, Puka comprendió que la mediación pedagógica no constituye una técnica que pueda aplicarse de manera mecánica. Es, sobre todo, una manera de comprender la relación educativa y de asumir la responsabilidad que implica acompañar a otro ser humano en su proceso de aprendizaje. Mediar significa conocer, escuchar, dialogar, orientar, investigar, evaluar, aprender y estar dispuesto a transformar la propia práctica cuando las circunstancias lo exigen.

La formación también permitió reconocer que este proceso no depende únicamente del docente. La construcción de una educación universitaria humanizante requiere instituciones que favorezcan el diálogo, la reflexión, la investigación, la inclusión y la innovación pedagógica. De igual manera, exige docentes capaces de reconocer sus propios límites y estudiantes concebidos como sujetos activos de su aprendizaje.

La mediación pedagógica si inscribe para el maestrante como otra perspectiva latinoamericana, junto a las miradas decoloniales y de las Epistemologías del Sur. La mediación pedagógica funciona cuando se reconoce la diversidad de saberes, culturas, experiencias y formas de interpretar el mundo, evitando así que la educación se convierta exclusivamente en un espacio de reproducción de conocimientos hegemónicos.

Finalmente, la principal transformación alcanzada durante la maestría no consiste únicamente en haber aprendido nuevos conceptos sobre educación, sino en haber cambiado la manera de mirar la práctica docente. Puka ya no puede comprender la enseñanza como una actividad terminada ni al docente como alguien que posee todas las respuestas. La docencia nos invita a cambiar, a mejorar, a cuestionarnos y sobre todo a dejar de pensar que lo que vivimos es la única forma de aprender. La mediación pedagógica se convierte, entonces, en un compromiso permanente con el aprendizaje del otro y con el propio aprendizaje.

Mediar pedagógicamente significa acompañar sin invadir, orientar sin imponer, evaluar sin violentar, investigar sin buscar culpables y enseñar sin dejar de aprender. Ese es, finalmente, el aprendizaje que articula todo el recorrido del maestrante en su camino académico.

6. Recomendaciones

6.1 Fortalecer la formación pedagógica del docente universitario

Las instituciones de educación superior deberían promover procesos permanentes de formación docente que trasciendan la enseñanza tradicional. En su lugar, resulta pertinente incorporar aspectos relacionados con la mediación pedagógica, la humanización, el acompañamiento, la evaluación, la comunicación y la investigación de la propia práctica. Poseer conocimientos especializados es necesario, pero no garantiza que el profesional tenga la capacidad de enseñar de manera pertinente y significativa.

6.2 Reconocer al estudiante como sujeto activo del aprendizaje

Se recomienda promover prácticas que permitan conocer las experiencias, contextos, intereses y necesidades de los estudiantes, evitando concebirllos como receptores homogéneos de información. La planificación, las prácticas de aprendizaje, la comunicación y la evaluación deberían generar oportunidades reales de participación, diálogo, producción y construcción colectiva.

6.3 Incorporar la validación y la retroalimentación como prácticas permanentes

Las propuestas pedagógicas deberían someterse al diálogo con quienes participan en ellas. Escuchar a los estudiantes permite identificar dificultades, mejorar las estrategias de enseñanza y fortalecer su participación en el proceso formativo. La retroalimentación debería asumirse como una oportunidad para acompañar el aprendizaje y revisar continuamente la práctica docente.

6.4 Transformar la evaluación en una instancia de aprendizaje

Se recomienda reducir la dependencia de evaluaciones centradas exclusivamente en la memorización y en el resultado final. La evaluación debería incorporar diversas estrategias que permitan evidenciar, de manera continua, la comprensión, la aplicación, la reflexión, la producción y el pensamiento crítico. Asimismo, es necesario superar aquellas prácticas que utilizan el error, el miedo o la ridiculización como mecanismos de control.

6.5 Integrar la investigación educativa con la práctica docente

La investigación educativa debería reconocerse como parte del ejercicio profesional del docente universitario. Investigar la propia práctica permite identificar problemas,

comprender contextos, revisar decisiones y construir alternativas de mejora. Para ello, las instituciones deberían generar condiciones como tiempo, acompañamiento y reconocimiento que favorezcan la investigación vinculada con la práctica docente.

6.6 Incorporar las herramientas tecnológicas desde una perspectiva crítica

La incorporación de herramientas tecnológicas debe orientarse al fortalecimiento del aprendizaje y no únicamente a acelerar la producción de resultados. Se recomienda promover competencias que permitan a los estudiantes analizar, contrastar y valorar críticamente la información generada mediante inteligencia artificial, evitando que estas herramientas sustituyan los procesos de comprensión, reflexión e interiorización del conocimiento.

6.7 Vincular la formación universitaria con las necesidades de la comunidad

La formación universitaria debería mantener vínculos permanentes con las necesidades de sus comunidades. El conocimiento adquiere sentido cuando permite comprender los problemas sociales y contribuir a su transformación. Por ello, la formación profesional debería articular competencias técnicas con sensibilidad social, pensamiento crítico y responsabilidad ética.

6.8 Fomentar la producción artística y narrativa

Se recomienda que las instituciones y los docentes universitarios promuevan la producción artística de estudiantes y docentes mediante textos paralelos, narrativas, recursos audiovisuales, expresiones gráficas y otras formas de creación que permitan explorar maneras de aprender y comunicar que trasciendan los formatos académicos tradicionales.

Estas producciones pueden constituirse en espacios para expresar experiencias, emociones, conocimientos e interpretaciones de la realidad, favoreciendo el reconocimiento de las diferencias individuales y la diversidad de trayectorias. Asimismo, se recomienda incorporar la narrativa como estrategia pedagógica, mediante historias, experiencias y relatos de estudiantes, docentes y otros actores que permitan vincular los contenidos con contextos concretos, generar empatía y construir significados compartidos.

Desde esta perspectiva, las producciones artísticas y narrativas no deberían considerarse elementos accesorios, sino formas de mediación pedagógica que favorecen la expresión, la reflexión y la humanización del aprendizaje.

7. Anexos

7.1 Anexo 1: Glosario

Acompañar: forma de empatía. Ser capaz de ayudar al otro sin buscar cambiarlo en el proceso, ya que este es suyo y no nuestro.

Aprendizaje: ser capaz de interiorizar conocimientos y experiencias; no basta con leerlas o entenderlas, hay que procesar el conocimiento, asociarlo y ponerlo en práctica.

Aprendizaje significativo: ser capaces de interiorizar el conocimiento recibido, asociándolo con nuestras experiencias, con el objetivo de producir nuestro propio significado de ese conocimiento.

Artículos científicos: forma de sintetizar el conocimiento. Lastimosamente, elevan tanto el conocimiento que muchas veces dejan de ser pertinentes para la sociedad y pasan al olimpo de los intelectuales sin cambiar su realidad.

Atención primaria de la salud: modelo disruptor pensado para brindar salud a todos; se enfoca en la promoción y la prevención de la salud, no glorifica el hospital y busca que la comunidad sea protagonista de su salud.

Autonomía: capacidad de producir nuestros propios pensamientos luego de reflexiones epistémicas que cuestionen nuestras creencias, y actuar en consecuencia con nuestros valores y principios.

Biblioteca: lugar en el que se guarda el conocimiento; si bien actualmente su uso ha decaído, nunca dejarán de ser necesarias como respaldo del conocimiento de una sociedad.

Búsqueda de la verdad: endosada a la universidad, pero debería ser una tarea de toda sociedad que se precie de poseer algo de civilización.

Ceguera emocional: incapacidad de reconocer los sentimientos ajenos, por pensar que somos los únicos que los tienen.

Constitución: ley de leyes; es la base escrita para organizar un Estado-nación, establece las reglas básicas con las que se organizará una sociedad.

Construcción colectiva del aprendizaje: cuando se aprende con otras personas mejora nuestro aprendizaje; esa interacción también enseña y ayuda a fijar de mejor manera el aprendizaje y la memoria.

Contrahegemonía: lo hegemónico busca que las cosas no cambien porque quienes lo sostienen se encuentran tranquilos de esa forma, pero, en un mundo tan desigual y con tanta concentración de la riqueza, se necesita un discurso contrario que busque mejores oportunidades para todos.

Currículo oculto: enseñanzas que no se encuentran de manera formal; son conocimientos tácitos que se perpetúan de forma voluntaria o involuntaria por el docente, la institución o la sociedad.

Desigualdad: unos tienen más que otros porque el sistema está descompensado.

Desigualdad en la educación: las desigualdades existen en nuestras sociedades, pero deben ser atacadas mediante medidas de equidad, dando a cada quien según su necesidad.

Determinantes sociales de la salud: factores que cuidan la salud o producen la enfermedad. La realidad material es determinante en la salud.

Discriminación: hecho normalizado mediante el cual buscamos la manera de reducir al otro a una categoría.

Dominación: estrategia que busca que el dominado deje de plantearse como una persona y pase a situarse como una cosa o una mercancía.

Educación bancaria: educación tradicional que no busca liberar, sino que el estudiante ocupe un "lugar" en la sociedad; no busca liberar, busca obediencia.

Empatía: capacidad de reconocer al otro como igual, ejercicio mental que me sitúa en la realidad del otro, en su forma de ver el mundo, en sus necesidades, en sus tristezas y alegrías.

Engaño social: como cuando una universidad dice que saca profesionales que la sociedad necesita, pero no es cierto; en su mayoría son competentes teóricos, pero no son los profesionales que la sociedad desesperadamente necesita.

Estabilidad económica: en términos microeconómicos, tener un ingreso constante que le permita a esa persona o familia ser capaz de mantenerse con vida; lastimosamente, es algo utópico para muchas familias jóvenes en nuestro país.

Ética diaria: práctica necesaria en múltiples disciplinas, como la atención del paciente y la mediación pedagógica, ya que demandan tenerla siempre presente mientras realizamos nuestras tareas.

Epistemología: forma de entender el conocimiento. Nos plantea la duda de por qué aprendemos de ciertas maneras. Busca que comprendamos mejor cómo aprendemos.

Fábrica de títulos: si una universidad deja de cuestionar al poder y no brinda soluciones a su sociedad, entonces pasa a convertirse en un instituto o en una simple fábrica de títulos.

Felicidad: valorar los pequeños instantes, saber ver y reconocer los detalles, estar presente cuando se comparte con los otros.

Gusto por aprender: lo que debería ser el fin de la educación: que las personas aprendan porque les nace, porque quieren, porque aprender se asocia con algo positivo.

Humanismo: condición necesaria para poder aplicar la mediación pedagógica; si no somos capaces de reconocer al otro como igual, terminaremos volviéndolo una cosa.

Humanismo que cura: ética cotidiana que permite no cosificar al paciente, al estudiante, al otro en general. Capacidad de reconocer en el otro su singularidad, respetarla, acompañando al otro sin imponer.

Humildad pedagógica: bajarnos del pedestal como docentes, ser capaces de comprender e interiorizar que no lo sabemos todo y que no siempre hacemos todo de manera perfecta.

Incertidumbre: aunque el cerebro humano tiende a tratar de entender y generar orden, la realidad se muestra un poco más caótica. Entendemos como incertidumbre el no poder controlar nuestro entorno.

Inequidad: aun conociendo la desigualdad de oportunidades, seguimos sin atender a cada cual según sus necesidades.

Inteligencia artificial: herramienta que llega a cambiar la forma de educar, aprender e investigar; necesita normativas en todos los niveles para que sea de acceso igualitario.

Interiorización del conocimiento: hace referencia al ejercicio mental de ser capaz de procesar información, entenderla y guardarla en nuestra memoria.

Interaprendizaje: forma de entender el aprendizaje en la que todos aprenden.

Investigación acción: forma de investigación que incluye al investigador y lo posiciona como un elemento de cambio dentro de ese contexto.

Investigación cualitativa: tipo de investigación que busca comprender microrealidades, en las que el método cuantitativo termina siendo insuficiente.

Justicia social: busca que todos tengan las mismas oportunidades por el simple hecho de ser humanos.

Liberación: aquello a lo que deberían tender todas las ciencias, a que los humanos sean capaces de reconocer sus cadenas, todas ellas, y que busquen de manera colectiva que nadie viva en opresión.

Los sentimientos nos gobiernan: al ser humano se lo gobierna y manipula desde el sentimiento; la razón suele quedar en segundo plano.

Mediación pedagógica: capacidad de reconocer al otro en su individualidad, intentar comprender su singularidad para poder interceder de la mejor manera en su aprendizaje.

Medicina basada en evidencias: un tipo de panacea en la que muchos médicos creen, aunque resulta limitada frente a una medicina basada en la realidad.

Método científico: uno de los avances más grandes de nuestra sociedad, aunque limitado en su uso en términos sociales.

Narrativa: herramienta que permite exteriorizar historias, sentires e ideas y que es útil en múltiples ramas del conocimiento, como la terapia o la docencia.

Opción preferencial por los más pobres: tener la empatía necesaria para sentir el dolor y la necesidad ajena, entender que hay gente que ha sido marginada, que sufre la opresión de todo un sistema, para brindarles la mejor atención que nos sea posible.

Paradigma positivista: construcción que busca ayudar a entender la realidad, pero que termina sobresintetizándola.

Pedagogía del oprimido: enseñanza que busca una mirada crítica de la realidad y que busca la acción colectiva como herramienta para el cambio social.

Perspectiva antropológica: forma de buscar entender al otro desde su realidad y no desde la propia.

Planificación académica: construir una representación del qué, por qué y cómo pretendemos enseñar, de forma esquemática, con un lenguaje sencillo que hasta la persona más sencilla pueda comprender.

Poder normalizador: es el poder que se ejerce desde todas partes; no tiene un caudillo principal, busca normar la sociedad respecto a lo que se considera “normal” y se castiga al que ose cuestionar el imaginario colectivo.

Posicionar el mensaje: estrategia que busca que el mensaje sea considerado por los receptores, aunque muchas veces se utiliza para manipular, estableciendo ideas o conceptos que no son beneficiosos para todos.

Prejuicio: idea preestablecida, basada muchas veces en nuestras experiencias más que en datos científicos.

Problemas complejos: son los que no tienen una solución simple; si aplicamos soluciones simples a los problemas complejos, terminamos casi siempre empeorándolos.

Producción: término cooptado por la lógica del mercado, pero no todo es producción para mercantilizar; también hay producción para sentir, para compartir o simplemente contemplar.

Promoción de la salud/aprendizaje: buscar que las personas no cometan nuestros errores, que sean capaces de aprender y vivir de una mejor manera, entendiendo lo que no es deseable y lo que sí debiera ser considerado como bienes últimos, como son el pensamiento crítico y la salud, entre otros.

Pregunta: instrumento edificador, precede a todo. No debe ser utilizado como arma.

Razón: forma de ver las cosas; si bien permite el avance científico, no se evidencia actualmente su impacto en el avance social.

Revistas especializadas: lastimosamente, se han convertido en elementos de opresión y en un negocio rentable, en los que muchas veces es necesario pagar para publicar.

Revolucionario: que llega a transformar todo lo establecido, lo que “siempre ha sido así”, con una lógica de libertad.

Status quo: en donde nada cambia, por lo general asociado con la gente que vive tranquila mientras otros no llegan a fin de mes.

Transformar la realidad: siempre hay posibilidades de mejora, y en nuestra realidad necesitamos mucho el cambio; si no abrazamos este objetivo, nuestra vida cada vez será peor.

Universidad crítica: centros educativos que, en su búsqueda de la verdad, se muestran siempre como entes críticos, en especial con el poder de turno; un refugio ciudadano contra el poder hegemónico.

Universidad tecnocrática: universidad burocratizada que se enfoca más en las novedades tecnológicas que en la realidad de su pueblo.

Validar: poner a consideración de todos y todas las decisiones a tomar y ser lo suficientemente humilde para aceptar otras formas de ver las cosas.

Verdad absoluta: todos tenemos nuestras verdades absolutas, pero en sociedad la verdad se muestra mucho más compleja de lo que creemos o pensamos.

Violencia estructural: la más violenta, esa violencia que muchas veces se encuentra legalizada, es aceptada y que muchos se encargan de establecer como “normalidad”.

Violencia simbólica: violencia escondida en comportamientos normalizados detrás de la frase “siempre ha sido así”.

7.2 Anexo 2: Proyecto de investigación

Estrategias didácticas personalizadas apoyadas por inteligencia artificial y el modelo VARK: una propuesta de investigación-acción en la enseñanza de la Salud Pública

Introducción

En la actualidad, la educación superior debe responder a una población estudiantil caracterizada por la diversidad de formas de aprender y construir conocimiento. Para lo cual la investigación educativa pasa a concebirse como una actividad fundamental dentro de la práctica profesional docente, al permitir analizar la práctica, generar procesos de innovación y mejorar continuamente la calidad de la enseñanza (Morán Oviedo, 2015; Suárez, 2024).

En la educación médica, diversos estudios evidencian que los estudiantes presentan preferencias diferenciadas para procesar la información, por lo que la utilización de metodologías homogéneas limita el aprendizaje significativo. Investigaciones realizadas en Ecuador muestran que la identificación de estas preferencias mediante el modelo VARK facilita la adaptación de las estrategias docentes y favorece el rendimiento académico (Durán-Pincay & Rodríguez-León, 2026; Rivadeneira Vargas et al., 2025).

De manera similar, estudios internacionales señalan que la mayoría de los estudiantes de ciencias de la salud presentan perfiles multimodales, lo que exige diversificar las metodologías de enseñanza y fortalecer la mediación pedagógica (Kharb et al., 2013).

El desarrollo reciente de la inteligencia artificial generativa facilita las posibilidades de personalización del aprendizaje al poder generar recursos visuales, auditivos, textuales que se pueden adaptar a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, aún existe escasa evidencia sobre la integración del modelo VARK, la inteligencia artificial y la investigación-acción en la enseñanza de la Salud Pública dentro del contexto de la educación médica ecuatoriana (Alecu & Onea, 2026; Annamalai & Sazan, 2025). Este vacío de conocimiento justifica la presente propuesta de investigación.

Pregunta de investigación

¿Cómo contribuye la implementación de estrategias didácticas personalizadas, diseñadas a partir de un diagnóstico de preferencias de aprendizaje mediante el modelo VARK y apoyadas por herramientas de inteligencia artificial, al proceso de construcción del conocimiento en la cátedra de Salud Pública de la carrera de Medicina?

Objetivo

Analizar cómo contribuyen las estrategias didácticas personalizadas, fundamentadas en un diagnóstico de preferencias de aprendizaje mediante el modelo VARK y apoyadas por

herramientas de inteligencia artificial, al proceso de construcción del conocimiento en estudiantes de la cátedra de Salud Pública de la carrera de Medicina.

Metodología

La investigación se desarrollará desde un enfoque cualitativo, utilizando la metodología de investigación-acción. El estudio se realizará con estudiantes de la cátedra de Salud Pública de la carrera de Medicina. En una primera fase se aplicará el cuestionario VARK para identificar las preferencias de aprendizaje predominantes del grupo. Con base en este diagnóstico, se diseñarán e implementarán recursos didácticos personalizados con apoyo de herramientas de inteligencia artificial generativa, adaptados a las diferentes modalidades de aprendizaje identificadas.

La información se obtendrá mediante la aplicación del cuestionario VARK, el diario de campo del docente-investigador, la observación participante, el análisis de los productos elaborados por los estudiantes y grupos focales. La triangulación de estas fuentes permitirá comprender la experiencia educativa y valorar la contribución de las estrategias implementadas desde la perspectiva de los estudiantes (Mosteiro García & Porto Castro, 2017; Torres Carrillo & Jiménez Becerra, 2004).

Resultados esperados

Se espera que la implementación de estrategias didácticas personalizadas favorezca una mayor participación estudiantil, fortalezca la comprensión de los contenidos de Salud Pública y promueva aprendizajes significativos mediante una mediación pedagógica adaptada a las preferencias de aprendizaje identificadas con el modelo VARK. Asimismo, se prevé que el uso de herramientas de inteligencia artificial contribuya a diversificar los recursos educativos sin incrementar significativamente la carga de trabajo docente.

Desde la perspectiva del profesorado, se espera que la investigación-acción fortalezca la reflexión sistemática sobre la práctica educativa, favorezca la toma de decisiones fundamentadas en evidencia y promueva procesos continuos de innovación pedagógica. Finalmente, la investigación aspira a generar evidencia que oriente futuras propuestas de personalización del aprendizaje en la educación médica y pueda servir de referencia para otras asignaturas de la carrera de Medicina.

7.3 Anexo 3: Consultas a los jóvenes

Las preguntas fueron aplicadas en formato de charla informal

¿Cómo te informas habitualmente sobre lo que ocurre en el mundo (noticias, redes sociales, etc.) y qué tan importante es para ti verificar si esa información es verdadera o confiable?

¿Qué tan importante es la tecnología (celular, redes sociales, internet) en tu vida diaria y cómo crees que influye en la forma en que te relacionas con otras personas?

¿De qué manera prefieres comunicarte con otras personas (mensajes, llamadas, redes sociales, presencial) y por qué?

¿Qué tipo de temas o contenidos suelen llamar más tu atención (en redes sociales, estudios o vida cotidiana) y por qué crees que te interesan?

¿Cómo percibes tu relación con personas de otras generaciones (por ejemplo, padres, docentes o adultos mayores) y qué diferencias notas en la forma de pensar o interactuar?

¿Qué crees que ha influido más en tu forma de pensar y relacionarte con los demás: tu familia, tus amigos, las redes sociales u otras personas? ¿Por qué?

¿Qué significa para ti ser rebelde o cuestionar algo en la sociedad, y en qué situaciones consideras importante hacerlo?

¿Algún comentario o sugerencia?

Constancia de la realización de la charla informal.



7.4 Anexo 4: Entrevista al mentor

Guía de entrevista

1. ¿Qué significado ha tenido la docencia en su vida personal y profesional?

Repreguntas:

¿Qué lo motivó inicialmente a convertirse en docente?

¿Cómo ha cambiado su manera de comprender la educación a lo largo de los años?

2. Desde su experiencia, ¿qué características hacen que una experiencia educativa tenga sentido?

Repreguntas:

¿Qué aspectos considera fundamentales para que el aprendizaje sea realmente significativo?

¿Recuerda alguna experiencia que le haya demostrado el impacto humano de la educación?

3. ¿Cómo construía la relación y la comunicación con sus estudiantes?

Repreguntas:

¿Qué importancia le daba al diálogo, la escucha y la confianza dentro del aula?

¿Cómo enfrentaba situaciones de desmotivación, miedo o dificultades de aprendizaje?

4. ¿Qué estrategias o prácticas utilizaba para promover un aprendizaje significativo en sus estudiantes?

Repreguntas:

¿Cómo lograba relacionar los contenidos con la realidad o experiencia de los alumnos?

¿Qué actividades o metodologías consideraba más efectivas dentro de su práctica docente?

5. ¿Cómo cree que los cambios tecnológicos y sociales han transformado la manera en que los estudiantes aprenden y se relacionan con el conocimiento?

Repreguntas:

¿Considera que las tecnologías han modificado la atención, la comunicación o la motivación de los estudiantes?

¿Qué desafíos cree que enfrenta actualmente la educación frente a estas transformaciones?

6. Desde su perspectiva, ¿qué papel cumple la dimensión humana y afectiva dentro del proceso educativo?

Repreguntas:

¿Considera importante la empatía y el vínculo emocional en la enseñanza?

¿Cómo puede un docente contribuir a humanizar el aprendizaje?

7. Finalmente, ¿qué consejos daría a quienes actualmente se están formando como docentes universitarios?

Repreguntas:

¿Qué valores considera indispensables en el ejercicio docente?

¿Qué aspectos cree que nunca deberían perderse dentro de la educación, a pesar de los cambios sociales y tecnológicos?

Constancia de la realización de la entrevista.



8. Referencias

- Alecu, S., & Onea, G. A. (2026). Associations between generative AI use frequency, technology acceptance, attitudes toward AI, and reported learning preference patterns among students in physical education classes. *Frontiers in Sports and Active Living*, 8, 1806871. <https://doi.org/10.3389/fspor.2026.1806871>
- Annamalai, N., & Sazan, D. (2025). Understanding students' learning preferences: The use of VARK-based strategies in the LMS. *Educational Process: International Journal*, 19, e2025574. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.19.574>
- Arias Soto, R., Castro Campos, L., Madrigal Corrales, L., Porras Sibaja, A., & Quesada Murillo, R. (2022). Segunda entrega: Construcción y desarrollo de la mediación pedagógica en la Universidad Técnica Nacional: Reflexiones desde las vivencias y experiencias de actores clave en el contexto socioeducativo. *Revista Académica Arjé*, 5(2), 1–59. <https://doi.org/10.47633/arje.v5i2.551>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barrientos Amador, M., & Aucoin, R. (2018). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) como estrategia en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) y en la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Educación Superior*, 17(25), 59–77.
- Barros, P. (2020). *Analyse des politiques publiques appliquées en Équateur par rapport aux recommandations de la Commission des Déterminants Sociaux de la Santé 2007–2017* [Tesis de maestría, Université Catholique de Louvain]. Université Catholique de Louvain.
- Barros, P. A., & Albán, G. G. (2012). *Conocimientos y percepciones de los estudiantes sobre atención primaria de salud en la Escuela de Medicina, año 2012* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Universidad de Cuenca.
- Castorina, J. A., & Orce, V. (Comps.). (2015). *Perspectivas en la investigación educativa: Contribuciones de los/las investigadores/as en formación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Chocarro de Luis, E., Sobrino Morrás, Á., & González-Torres, M. C. (2013). Scholarship of Teaching and Learning: Un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 5–14. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179411>
- Colmenares, A. M., & Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96–114.
- Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud. (2008). *Subsanar las desigualdades en una generación: Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud*. Organización Mundial de la Salud.
- Cortés, C. E. (1993). *Herramientas para validar* [Manuscrito no publicado]. Radio Nederland Training Centre.
- Durán-Pincay, M. D., & Rodríguez-León, N. S. (2026). Learning styles and teaching strategies: Keys to promoting meaningful learning in medical education. *MQR Investigar*, 10(2). <https://doi.org/10.56048/MQR.2026.e364>
- Farmer, P., & Gutiérrez, G. (2013). *En la compañía de los pobres: Conversaciones con Paul Farmer y Gustavo Gutiérrez*. Lumen.
- Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: Volume 1*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2009). *La exclusión y la escuela*. CLACSO.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales* (I. Arias, Trad.; 7.^a ed.). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Ediciones Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1988).
- Giroux, H. A. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.

- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- González, N., Zerpa, M. L., Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279–309.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel (Selección)*. Ediciones Era.
- Guevara-Toledo, C., Prieto-Castillo, D., & Céleri-Gomezcoello, Á. (2024). *Mediación pedagógica: Teoría y práctica en estudios de posgrado*. Universidad del Azuay, Casa Editora.
- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (2002). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Diálogos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1–2). Taurus.
- Hesbeen, W. (2001). *La réadaptation: Aider à créer de nouveaux chemins*. Seli Arslan.
- Hesbeen, W. (2017). *Humanisme soignant et soins infirmiers: Un art du singulier*. Elsevier Masson.
- Hesbeen, W. (2024). *Epistémologie et démarche clinique (WFSP2232)* [Fiche de cours]. Université Catholique de Louvain.
- Hesbeen, W., & D'Hoore, W. (2016). *Le mémoire de fin d'études des étudiants en soins infirmiers: Se révéler l'auteur de sa pensée*. Elsevier Masson.
- Kharb, P., Samanta, P. P., Jindal, M., & Singh, V. (2013). The learning styles and the preferred teaching-learning strategies of first year medical students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 7(6), 1089–1092.
<https://doi.org/10.7860/JCDR/2013/5809.3090>
- Kidder, T. (2003). *Mountains beyond mountains: The quest of Dr. Paul Farmer, a man who would cure the world*. Random House.
- Landi, O. (1992). *Devórame otra vez: Qué hizo la televisión con la gente, qué hace la gente con la televisión*. Planeta.
- Laso Bayas, R. (2016). *Universidad, humanismo y educación*. Universidad del Azuay.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Maldonado-Díaz, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: Enfoque bernsteiniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 21(45), 409–431. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021>
- Malo, H. (1985). *Universidad: Institución perversa*. Universidad Central del Ecuador.

- Maturana, H. (2017, 30 de julio). *Maturana: Educar es amar* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=8bbO1vx-ILQ>
- Méndez Reyes, J. (2021). Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural. *Revista de Filosofía*, 38(Extra 2), 141–151. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5142708>
- Morán Oviedo, P. (Comp.). (2015). *Docencia e investigación en el aula: Una relación imprescindible*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Mosteiro García, M. J., & Porto Castro, A. M. (2017). La investigación en educación. En L. P. Mororó, M. E. S. Couto, & R. A. M. Assis (Orgs.), *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: Concepções e trajetórias* (pp. 13–40). Editus.
- Muñoz Martínez, M., & Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389–399.
- Nietzsche, F. (1998). *Así hablaba Zaratustra* (C. Vergara, Trad.). Editorial EDAF. (Trabajo original publicado en 1883)
- Porlán Ariza, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, (1), 63–69.
<https://doi.org/10.12795/IE.1987.i01.09>
- Prieto Castillo, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria: Veinte años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Prieto Castillo, D. (2024). *La enseñanza en la universidad*. Universidad del Azuay.
- Prieto Castillo, D., Guevara Toledo, C., & Céleri Gomezcoello, A. (2023). *Más allá de la defensa y el ataque: La evaluación como alternativa de aprendizaje*. Universidad del Azuay, Casa Editora.
- Rivadeneira Vargas, J. E., Herrera Albán, D. A., Pozo Mora, C. P., Sailema Perez, Y. A., Soto Ayala, M. P., & Moyano Calero, W. (2025). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Enfermería Investiga*, 10(1), 103–112.
- Santos, B. de S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

- Skliar, C. (2012). *La diferencia inquietante*. La Crujía.
- Skliar, C. (2015). *Apuntes para repensar la educación desde las diferencias*. Noveduc.
- Suárez, M. M. (2024). El docente investigador en la educación superior universitaria. *Revista Dialogus*, 1(13), 66–75. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i13.1402>
- Torres Carrillo, A., & Jiménez Becerra, A. (2004). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. Universidad Pedagógica Nacional; Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad del Azuay. (2024). Unidad 1: Investigar como camino y no como punto de llegada. En *Maestría en Docencia Universitaria, Módulo III* (pp. 1–10). Universidad del Azuay.
- Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1(1), 17–30.