



Escuela de Posgrados

Viaje formativo en la docencia universitaria

Título de cuarto nivel a obtener:

Máster en Docencia Universitaria

Autor:

Valeria Fernanda Orbe Alvarado

Director:

José Leonardo Vera Reino

Cuenca, Ecuador

2026

DEDICATORIA

A Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada etapa de este camino. A mí mismo, por la disciplina, la constancia y el esfuerzo demostrado para superar los momentos de duda y transformar las adversidades en aprendizaje. Este logro representa la recompensa a mi propia perseverancia.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi gratitud a la Universidad del Azuay y a su cuerpo docente por la formación brindada a lo largo de este trayecto académico. Agradezco también a todas las personas que creyeron en mí, incluso en los momentos de duda, y me ofrecieron su apoyo incondicional. De manera especial, agradezco a mis docentes y compañeros por los conocimientos, experiencias e intercambios compartidos durante esta etapa de crecimiento profesional.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo analizar la mediación pedagógica como eje para comprender y fortalecer la docencia universitaria. Su fundamento teórico se basó en la mediación como proceso de promoción y acompañamiento del aprendizaje, incorporando el umbral pedagógico y sus dimensiones social y cultural. Metodológicamente, el trabajo integró prácticas de aprendizaje, elaboración de textos paralelos, reflexión crítica sobre la experiencia docente y sistematización de los productos desarrollados durante la Maestría en Docencia Universitaria, con acompañamiento tutorial. Los principales hallazgos evidenciaron la necesidad de superar modelos centrados en la transmisión, reconocer la voz estudiantil, contextualizar el aprendizaje e integrar estrategias activas y recursos tecnológicos con intencionalidad pedagógica. En educación médica, este proceso permitió formular una propuesta basada en simulación clínica breve y debriefing formativo. Se concluye que la mediación pedagógica favorece una docencia centrada en el acompañamiento, la autonomía y la revisión permanente de la práctica.

Palabras clave: Mediación pedagógica; Enseñanza superior; Aprendizaje activo; Entrenamiento Simulado; Investigación pedagógica.

ABSTRACT

This study aimed to analyze pedagogical mediation as a framework for understanding and strengthening university teaching. Its theoretical foundation was based on mediation as a process of promoting and supporting learning, incorporating the pedagogical threshold and its social and cultural dimensions. Methodologically, the study integrated learning practices, the development of parallel texts, critical reflection on teaching experience, and the systematization of the products developed during the Master's Degree in University Teaching with tutorial support. The main findings highlighted the need to move beyond transmission-centered models, recognize students' voices, contextualize learning, and integrate active strategies and technological resources with pedagogical intentionality. In medical education, this process led to the formulation of a proposal based on brief clinical simulation and formative debriefing. It is concluded that pedagogical mediation promotes teaching centered on support, autonomy, and the continuous review of teaching practice.

Keywords: Pedagogical mediation, Higher education; Active learning; Simulation Training; Educational research.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE ANEXOS.....	x
INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO.....	5
1.1 El umbral pedagógico.....	6
1.2 Mediación pedagógica, sociedad y cultura	7
1.3 El docente universitario como mediador del aprendizaje.....	8
1.4 Mediación pedagógica como fundamento de la práctica educativa	8
2. METODOLOGÍA	10
3. MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	11
3.1 Promoción y acompañamiento del aprendizaje	12
3.2 Mediación con la cultura.....	14
3.3 Currículo universitario	16
3.4 La universidad como morada.....	17
3.5 Los “educar para” y la educación alternativa.....	19
3.6 Las instancias de aprendizaje	20
3.7 Tratamiento pedagógico del contenido e interaprendizaje	22
3.8 Inclusión en la universidad	24
3.9 Diseño de prácticas de aprendizaje.....	25
3.10 Evaluación del aprendizaje.....	29
3.11 Validación de materiales y prácticas educativas.....	40
4. DEL ENCUENTRO CON LA JUVENTUD A LOS CAMINOS DEL APRENDIZAJE.....	44
4.1 Cómo percibimos a las y los jóvenes	45
4.2 Inteligencia artificial en la docencia universitaria	46

4.3	Diálogo con el profesor Daniel Samper.	48
4.4	Escuchemos a las y los jóvenes.....	49
4.5	Búsqueda de solución a la violencia cotidiana.....	53
4.6	La forma educa	55
4.7	Acercarnos al discurso del espectáculo.....	56
5.	CAMINOS DEL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.....	60
5.1	Una experiencia pedagógica con sentido	61
5.2	Investigar como camino y no como punto de llegada	63
5.3	Investigar nuestra docencia universitaria.....	64
	CONCLUSIONES.....	68
	RECOMENDACIONES	69
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
	ANEXOS	80
	Anexo 1. Herramienta de validación de prácticas	80
	Anexo 2. Carta al profesor Daniel Samper Pizano	92
	Anexo 3. Propuesta de investigación educativa	94
	Anexo 4. Glosario	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Organización de las prácticas del bloque de neurología.....	27
Tabla 2. Organización de las prácticas de aprendizaje y su evaluación.....	30
Tabla 3. Comparativa de percepciones entre docentes y jóvenes.....	50
Tabla 4. Guía de revisión del Reel educativo sobre regulación del calcio y hormona paratiroidea	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estrategias para prevenir la violencia en espacios de trabajo universitarios.....	54
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Herramienta de validación de prácticas.....	82
Anexo 2. Carta al profesor Daniel Samper Pizano.....	94
Anexo 3. Propuesta de investigación educativa.....	96
Anexo 4. Glosario.....	106

INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria exige un sólido dominio de la disciplina. Educar supone crear condiciones para que el estudiante entienda, participe y encuentre la relación entre lo aprendido y las situaciones que deberán afrontar dentro y fuera de la universidad. Esta manera de entender la enseñanza obliga a preguntarse cómo se media el aprendizaje, qué lugar ocupa quien aprende y cuáles son las decisiones docentes que favorecen ese proceso.

La mediación pedagógica constituye uno de los ejes que atraviesan este recorrido. Gutiérrez y Prieto (1999) la relacionan con la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, una concepción que desplaza la atención desde la transmisión del contenido hacia las relaciones que se construyen alrededor de él. La palabra, las estrategias empleadas, el contexto y la experiencia previa del estudiante intervienen en la manera en que el conocimiento es comprendido y utilizado.

Esta tesis recupera las prácticas formativas y los textos paralelos elaborados a lo largo del proceso de formación docente. El texto paralelo cumplió una función que fue más allá del registro de actividades: permitió volver sobre lo vivido, cotejar las lecturas con la experiencia y reconocer cambios en la propia manera de entender la enseñanza. La escritura se convirtió, de esta forma, en un espacio para revisar preguntas y decisiones que inicialmente parecían haber sido resueltas.

Esta revisión tuvo especial importancia para la innovación y mejora en un campo profesional como la medicina donde la formación se centra principalmente en el conocimiento científico y clínico. La experiencia docente mostró que dominar una materia y ejercer una profesión no es suficiente para garantizar una enseñanza adecuada. Fue necesario incorporar herramientas pedagógicas, observar con mayor atención lo que ocurría en el aula y revisar prácticas heredadas de la propia trayectoria estudiantil.

La primera parte de esta formación se centró en la mediación pedagógica. La promoción y el acompañamiento, la relación con la cultura, el currículo, la universidad como morada, los educar para y las instancias de aprendizaje permitieron ampliar la comprensión del acto educativo. A estos temas se sumaron el tratamiento del contenido, la inclusión, el diseño de prácticas, la evaluación y la validación, todos vinculados con decisiones concretas que el docente adopta antes, durante y después de una experiencia de aprendizaje.

Este recorrido mostró que aprender depende de algunas condiciones. La institución, el educador, los recursos, el grupo, el contexto y la relación del estudiante intervienen de manera

simultánea. Comprender estas instancias ayuda a evitar que las barreras del aprendizaje se atribuyan exclusivamente al estudiante y obliga a revisar qué oportunidades de participación, orientación y autonomía se ofrecen desde la enseñanza.

La mirada se dirige efectivamente hacia las y los jóvenes. Las percepciones construidas por el docente pueden estar influidas por experiencias generacionales propias y resultar insuficientes para comprender la realidad educativa. Escuchar sus voces permitió conocerlos mejor, reconocer sus preocupaciones, formas de comunicación y maneras de relacionarse con el conocimiento que no siempre son visibles desde la posición del educador.

Este acercamiento llevó también a revisar la autoridad y las relaciones que se construyen dentro del aula. El docente puede orientar y generar confianza, pero también puede ser una fuente para ridiculizar o descalificar. La reflexión sobre la violencia cotidiana mostró que corregir, evaluar y responder ante el error son acciones con consecuencias pedagógicas y éticas. Laso (2016) mira esta discusión desde una concepción humanista dentro de la educación universitaria.

Los avances tecnológicos introducen a la docencia una nueva capa de dificultad que debe ser revisada con detenimiento. La inteligencia artificial y los entornos digitales ya forman parte de las prácticas académicas de muchos estudiantes. El problema para la educación no está solamente en aceptar o prohibir el advenimiento de estas herramientas, sino en decidir cómo utilizarlas sin delegar el razonamiento que corresponde a quien aprende. Su incorporación requiere de actividades que obliguen a contrastar información, justificar decisiones y demostrar comprensión.

La comunicación se convirtió en un proceso. La forma de organizar una explicación, utilizar la voz, formular una pregunta o seleccionar un recurso interviene en la manera en que el contenido es percibido e interiorizado. Maldonado (2022) menciona al discurso pedagógico dentro de relaciones y reglas de comunicación que influyen en la experiencia educativa. Esta imagen permitió analizar además los lenguajes digitales y el discurso del espectáculo, reconociendo sus posibilidades para acercarse al contenido, pero también sus límites cuando la brevedad reemplaza la profundidad.

Durante el proceso formativo, se analizaron además experiencias que implican relacionar conocimientos con otras personas y trasladarlos al mundo real. El proyecto “Nutrición en escolares de las Unidades Educativas de la zona 6” se presentó como un referente de esta relación entre el aula y la realidad de la comunidad. Se presentó como una oportunidad para que los estudiantes universitarios, escolares, familias y docentes participaran alrededor de una

problemática concreta de salud, haciendo visible la relación entre aprendizaje, contexto y responsabilidad social.

Morin (1999) señala la necesidad de un conocimiento pertinente, capaz de situar la información dentro de su contexto y relacionar las partes con el conjunto. Esta perspectiva resultó especialmente útil para analizar una problemática como la nutrición infantil, donde intervienen factores biológicos, familiares, culturales y sociales. El conocimiento universitario encuentra aquí una aplicación concreta cuando ayuda a comprender esa complejidad y a dialogar con quienes viven esa realidad.

Finalmente vamos a dirigir nuestra atención hacia la investigación de la docencia. Mosteiro y Porto (2017) mencionan que la investigación educativa permite comprender los fenómenos que ocurren en los espacios formativos y buscar respuestas frente a problemas concretos. Desde esta óptica, un dilema observado en el aula puede dejar de asumirse como algo habitual y convertirse en una pregunta susceptible de análisis académico formal.

En la formación médica, se puede reconocer que algunos estudiantes recuerdan conceptos y algoritmos, pero presentan dificultades al momento de ponerlos en práctica frente a un caso clínico y justificar decisiones. A partir de esta preocupación se formuló una propuesta de investigación basada en simulación clínica breve y debriefing formativo, orientada a analizar cómo los estudiantes utilizan sus conocimientos y qué apoyo puede favorecer el razonamiento clínico.

La propuesta representa un paso desde la reflexión sobre la enseñanza hacia una intervención susceptible de ser observada y analizada. Para investigar la propia práctica es necesario recoger información, interpretar lo que ocurre y utilizar dichos hallazgos para decidir qué mantener o modificar. De esta forma, la investigación se aproxima al trabajo cotidiano del docente y ofrece una base más sólida para revisar la docencia.

Este documento se organiza en tres capítulos que siguen un recorrido. El primero aborda la mediación pedagógica y las decisiones que intervienen en el acompañamiento del aprendizaje. El segundo capítulo está relacionado con la observación de las y los jóvenes, las relaciones universitarias, la comunicación y las herramientas tecnológicas actuales. Finalmente, el tercer capítulo aborda las experiencias pedagógicas vinculadas con la investigación educativa y culmina con una propuesta centrada en un problema surgido de la propia práctica docente.

En su totalidad, este trabajo reconstruye un proceso formativo que modificó progresivamente la manera de comprender la docencia universitaria. El conocimiento disciplinar mantiene un lugar fundamental, pero ahora se reconoce que enseñar también exige mediar,

comunicar, escuchar, investigar y revisar las decisiones tomadas en el aula. La formación desarrollada no ofrece una manera definitiva de enseñar; por el contrario, es una guía para observar la práctica con mayor detenimiento y continuar aprendiendo de aquello que ocurre dentro de ella.

1. MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria actualmente necesita revisar una enseñanza centrada en la transmisión de información. El acceso al conocimiento ya no depende solo de la explicación por parte del docente, sino también de la capacidad del estudiante para comprender, relacionar y utilizar todo aquello que se aprende. En este contexto, la mediación pedagógica ayuda a organizar la relación educativa alrededor del aprendizaje y de las condiciones necesarias para favorecerlo.

Los antecedentes de esta concepción pueden encontrarse en los aportes de Vygotsky, quien explicó que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores ocurre mediante la interacción con otras personas y con las herramientas culturales disponibles. El aprendizaje se construye a partir de un entorno social en el que intervienen el lenguaje, los signos y las relaciones establecidas con otros sujetos (Vygotsky, 1980). Esta base fundamental permite comprender la educación como una interacción capaz de abrir nuevas posibilidades de desarrollo.

En el contexto latinoamericano, la mediación pedagógica se relaciona estrechamente con la promoción y el acompañamiento en el aprendizaje. Guevara et al. (2024) recalcan que esta práctica desplaza la atención desde la repetición de los contenidos hacia la creación de condiciones para aprender. El cambio modifica la función del profesor y también el lugar del estudiante, quien participa de manera activa en su proceso formativo.

La intervención pedagógica se realiza con una intención. Estar presente, explicar un tema o proporcionar información son acciones necesarias, pero resultan insuficientes cuando no ayudan al estudiante a apropiarse del conocimiento. Mediar supone seleccionar estrategias, formular interrogantes y brindar una retroalimentación de acuerdo con las características del grupo. La intervención adquiere valor cuando favorece la comprensión y permite avanzar con mayor autonomía en la apropiación del contenido.

Guevara et al. (2024) señalan entre las responsabilidades del docente la construcción de puentes entre el estudiante, el conocimiento y su contexto. El acompañamiento no elimina la complejidad de aquello que debe aprenderse. Ofrece apoyo para aproximarse a ella de manera progresiva, manteniendo la exigencia académica y reconociendo las condiciones personales en las que ocurre el aprendizaje.

Es así como también se aplica en la educación médica. Galindo y Arango (2009) mencionan a la mediación dentro del aprendizaje colaborativo y destacan su utilidad para relacionar teoría y práctica. Esta correlación adquiere especial importancia en campos profesionales donde se requiere utilizar los conocimientos para interpretar situaciones, argumentar decisiones y actuar con fundamento.

Hernández y Flores (2012) analizan, además, la importancia de reconocer la voz del estudiante y ofrecer espacios seguros para la participación. El docente orienta y proporciona una guía, pero evita sustituir la actividad intelectual que corresponde a quien aprende. Esta relación entre acompañamiento y autonomía conduce al concepto de umbral pedagógico.

1.1 El umbral pedagógico

El umbral pedagógico es el límite hasta donde puede llegar la intervención docente sin invadir el proceso personal de aprendizaje. Guevara et al. (2024), al recuperar los planteamientos de Prieto Castillo, refieren que el acompañamiento debe mantenerse cercano al estudiante, pero respetando su individualidad y su proceso cognitivo. La presencia del profesor sostiene el aprendizaje mientras evita generar dependencia.

Este concepto resalta una dimensión ética dentro de la relación educativa. Acompañar exige encontrar un equilibrio entre permitir e intervenir en el avance del estudiante. En algunos momentos es necesario brindar una orientación directa; en otros, ofrecer tiempo para explorar, equivocarse y buscar una respuesta. Las necesidades y los ritmos de aprendizaje hacen que este límite sea diferente para cada estudiante.

Identificar el umbral requiere observación y escucha. Determinada situación puede requerir una guía, a través de una pregunta orientadora, mientras otra exige una explicación, demostración o nuevas oportunidades de práctica. El umbral funciona, entonces, como un límite flexible que se modifica según la exigencia de la tarea, el contexto y las características de los estudiantes.

Desde esta óptica, es necesario verificar la relación de poder presente en la enseñanza. Guevara et al. (2024) plantean una mediación centrada en el estudiante, su contexto y su cultura, con respeto por los umbrales individuales y colectivos. La autoridad académica conserva su importancia, pero se expresa a través del conocimiento, la orientación y la responsabilidad pedagógica, evitando que el saber se convierta en una forma de demostración de poder.

1.2 Mediación pedagógica, sociedad y cultura

La mediación no solo ocurre dentro de los espacios formales de enseñanza. Las personas son una conexión entre familia, institución, su cultura y las distintas formas de comunicación. Guevara et al. (2024) mencionan que la mediación está presente en toda la sociedad y participa en la forma en que los sujetos establecen relaciones y construyen el aprendizaje.

Aunque la mediación, como concepto, puede aparecer en distintos campos, dentro de la educación adquiere una finalidad vinculada directamente con el aprendizaje. En los espacios universitarios confluyen experiencias, valores y diferentes maneras de interpretar la realidad. La tarea pedagógica consiste en reconocer esa diversidad y utilizarla como parte del proceso educativo, en lugar de intentar reducirla a un único modo de aprender.

La cultura necesariamente ocupa un lugar relevante porque ofrece el lenguaje, los símbolos y las referencias desde los cuales una persona interpreta el conocimiento. Ningún estudiante llega al aula como una hoja en blanco; llega con su historia y sus experiencias construidas. Guevara et al. (2024) señalan que la incorporación a la sociedad ocurre mediante procesos de socialización atravesados por instituciones y experiencias que influyen en la forma de pensar y actuar.

Es así como surge la mediación con la cultura. El principio invita a utilizar experiencias, saberes y expresiones culturales para acercar al estudiante a contenidos que inicialmente pueden parecer distantes. Su propósito no es simplificar el conocimiento científico, sino encontrar conexiones que faciliten su comprensión. La experiencia cotidiana puede convertirse en un aliado para llegar a conceptos de mayor complejidad.

Beltrán et al. (2024) refieren que el acompañamiento situado en la cultura puede fortalecer las prácticas docentes cuando responde a las características del contexto. Una estrategia puede necesitar modificaciones en otro escenario para determinado grupo. Mediar exige, por ello, conocer las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla la enseñanza.

Este enfoque impide considerar al estudiante como un sujeto aislado. Cada persona llega a la universidad con experiencias, formas de comunicación y conocimientos construidos previamente. Recuperar esos referentes mediante casos, problemas o narrativas permite establecer relaciones con nuevos saberes y reconocer la trayectoria de quien aprende.

1.3 El docente universitario como mediador del aprendizaje

En la educación superior, la mediación transforma la función tradicional del profesor. Lógicamente el conocimiento disciplinar continúa siendo indispensable, pero se apoya en herramientas pedagógicas que ayuden a organizar y dar contexto a aquello que se enseña. Sadri (2025) menciona que el docente universitario debe asumir funciones de orientación y diseño de experiencias que favorezcan aprendizajes autónomos y críticos.

Las decisiones cotidianas del docente forman parte de esta tarea. Escoger una estrategia, formular un problema, organizar el trabajo del grupo o decidir cómo ofrecer retroalimentación son ejemplos concretos de mediar. Una actividad aporta una enseñanza cuando mantiene relación con las necesidades del estudiante y con aquello que se pretende que comprenda.

Araya (2021) se cuestiona sobre las metodologías tradicionales de mediación sustentadas en relaciones verticales y plantea alternativas que favorezcan la participación. Este cambio amplía la responsabilidad docente. El profesor sigue siendo responsable del conocimiento disciplinar, pero también debe observar cómo organiza las condiciones necesarias para que ese conocimiento pueda ser comprendido y utilizado.

El entorno tecnológico actual agrega nuevas exigencias. La disponibilidad de grandes cantidades de información no asegura que exista comprensión. Es imperativo brindar al estudiante criterios para seleccionar fuentes, contrastar datos y reconocer qué información resulta pertinente. Sadri (2025) sostiene que la mediación pedagógica debe integrar tecnología y pedagogía, preservando la autonomía intelectual de quien aprende.

La dimensión humana atraviesa todo este proceso. Guevara et al. (2024) destacan la escucha, el contacto permanente, la empatía, además de reconocer las necesidades pedagógicas como componentes de la mediación. Estos elementos muestran que acompañar el aprendizaje no corresponde exclusivamente a una técnica didáctica. También expresa una manera de construir la relación entre docente y estudiante.

1.4 Mediación pedagógica como fundamento de la práctica educativa

A partir de los planteamientos revisados, la mediación pedagógica puede entenderse como una acción educativa intencionada y contextualizada que promueve y acompaña la enseñanza sin sustituir la capacidad del estudiante para construir su formación. En ella se entrelaza el conocimiento disciplinar, la comunicación, las estrategias educativas, la cultura y la experiencia.

El acompañamiento adquiere sentido cuando ayuda a establecer relaciones, formular preguntas y avanzar hacia comprensiones más complejas.

La mediación se adapta a las características del estudiante, el conocimiento trabajado y el contexto. No existe una única manera de acompañar. Algunas situaciones necesitan diálogo y trabajo grupal; otras requerirán demostración, práctica o una explicación más directa. Guevara et al. (2024) destacan precisamente la importancia de recuperar experiencias y utilizar diferentes recursos según las necesidades del aprendizaje.

Es por eso que la mediación pedagógica ocupa un lugar central en la práctica universitaria. Permite mantener la exigencia académica mientras se ofrecen las herramientas necesarias para avanzar hacia una mayor autonomía. Enseñar supone permanecer lo suficientemente cerca para orientar y, al mismo tiempo, reconocer cuándo es necesario dar espacio para que el estudiante piense, decida y construya sus propias respuestas.

2. METODOLOGÍA

La construcción de este documento se desarrolló progresivamente durante la formación de la Maestría en Docencia Universitaria. Este trayecto integró las prácticas de aprendizaje, la elaboración de textos paralelos y, posteriormente, la integración de ambos productos en el presente documento. Esta secuencia mantuvo una relación constante entre los fundamentos teóricos estudiados, la experiencia docente y la revisión de la propia práctica.

Las prácticas de aprendizaje fundamentaron la base del recorrido formativo. Cada práctica respondió a un propósito específico y utilizó procedimientos acordes con el tema trabajado. Constaron de actividades de análisis de experiencias, revisión bibliográfica, reflexión individual y grupal, diseño de propuestas y aproximaciones a la investigación educativa. La diversidad de actividades permitió abordar los aprendizajes desde diferentes formas de participación y producción académica.

A partir de estas prácticas se desarrollaron los textos paralelos, en los que se integraron las lecturas, las experiencias y las reflexiones surgidas durante el proceso. El primero estuvo dedicado a la mediación pedagógica y sus diferentes dimensiones. El segundo situó en la atención a las y los jóvenes, sus formas de comunicación y las relaciones construidas en el ámbito universitario. El tercero abordó los caminos del aprendizaje y avanzó hacia la investigación de la propia docencia y la formulación de una propuesta surgida de una dificultad identificada en el aula.

La elaboración de este documento correspondió a una etapa de organización y síntesis del recorrido realizado. Para ello, se seleccionaron los aportes más relevantes de las prácticas y de los textos paralelos y se organizaron de acuerdo con la estructura de los tres capítulos. La información fue revisada y seleccionada con los fundamentos teóricos utilizados durante la formación, conservando aquellas experiencias que ayudaban a mostrar los cambios producidos en la manera de comprender y ejercer la docencia universitaria.

El acompañamiento docente y tutorial estuvo presente durante las distintas etapas. Las orientaciones recibidas ayudaron a aclarar consignas, revisar las prácticas y reconocer aspectos que necesitaban mayor desarrollo. La retroalimentación también favoreció la revisión de los textos y de las decisiones adoptadas durante su elaboración. Este acompañamiento ofreció orientación

sin sustituir el trabajo personal, manteniendo una relación coherente con los principios de mediación pedagógica trabajados a lo largo de la formación.

3. MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Introducción

La enseñanza universitaria no finaliza con la exposición de contenidos. Implica crear condiciones para que el estudiante comprenda lo que aprende, lo relacione con sus conocimientos previos y distinga sus posibilidades de aplicación. Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica vincula al educador, al aprendiz, al saber y al contexto dentro de una experiencia que requiere intención, diálogo y facilitación.

Gutiérrez y Prieto (1999) refieren a la mediación pedagógica como la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Esta concepción modifica el papel tradicional del docente. Más que ceder conocimientos acabados, le corresponde formular preguntas, fomentar la búsqueda de respuestas y ofrecer recursos que ayuden al estudiante a avanzar con mayor autonomía.

Acompañar también supone reconocer el umbral pedagógico de cada aprendiz. El apoyo docente pierde su sentido cuando invade el proceso o pretende sustituir el esfuerzo de cada estudiante. Por esta razón, es necesario encontrar un equilibrio entre la facilitación y la libertad para explorar. El error, la duda y la revisión forman parte de ese recorrido.

La interacción con otras personas amplía estas posibilidades. Vygotsky (1980) señaló que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante recibe apoyo para realizar tareas que aún no es capaz de resolver por sí mismo. El diálogo, el trabajo con sus compañeros y la retroalimentación adquieren así un valor formativo. No son actividades complementarias, sino parte de la construcción del conocimiento.

En la formación superior, la facilitación también permite relacionar la teoría con la práctica y con la experiencia del estudiante. Guevara et al. (2024) mencionan que esta articulación es una condición para que el conocimiento adquiera sentido. En una carrera como medicina, comprender un concepto exige reconocer su utilidad, analizarlo dentro de un contexto y emplearlo ante problemas reales.

Desde este punto de vista, es necesario revisar las prácticas docentes tradicionales. La memorización, la comunicación unidireccional y la obediencia ciega pueden limitar la participación cuando ocupan el centro de la enseñanza. Araya (2021) sugiere modernizar la educación hacia

experiencias activas, reflexivas y colaborativas. Ese cambio comienza cuando el docente reflexiona su propia práctica y reconoce qué decisiones favorecen o no el aprendizaje.

Cada estudiante llega al aula con una historia diferente. Sus experiencias, conocimientos y reflexiones, además de su manera de interpretar el mundo influyen directamente en la manera de aproximarse a los contenidos. La mediación requiere estar atento a esas diferencias y ofrecer una práctica adecuada. Esto no significa reducir la exigencia, sino crear oportunidades para que todos puedan participar y demostrar lo aprendido.

El currículo, la universidad y las instancias de aprendizaje también intervienen en este proceso. Los contenidos, las metodologías, los recursos y la evaluación expresan una forma particular de comprender la educación. Sin embargo, estas orientaciones toman forma en las decisiones cotidianas del docente: qué prioriza, cómo organiza una clase, qué preguntas plantea y qué criterios utiliza para valorar el progreso.

En este capítulo se recuperan las once prácticas desarrolladas durante el proceso formativo. El recorrido incluye el acompañamiento del aprendizaje, la mediación con la cultura, la revisión del currículo, el sentido de la universidad y los distintos “educar para”. También aborda las instancias de aprendizaje, el tratamiento del contenido, la inclusión, el diseño de prácticas, la evaluación y la validación.

Más que tocar temas individuales, estas experiencias muestran distintas dimensiones de una misma tarea: enseñar sin ocupar el lugar del estudiante. La mediación pedagógica permite comprender que la docencia se construye en las relaciones, en las decisiones y en la capacidad de revisar lo realizado. Desde allí, el aprendizaje deja de ser una recepción pasiva y se convierte en un proceso acompañado, situado y con sentido.

3.1 Promoción y acompañamiento del aprendizaje

La mediación pedagógica adquiere sentido cuando promueve y acompaña el aprendizaje. Gutiérrez y Prieto (1999) señalan que educar supone crear condiciones para que el estudiante participe en la construcción del conocimiento y encuentre significado en lo que aprende. El docente cumple una función orientadora entre el saber, la experiencia y las posibilidades de cada aprendiz.

Promover implica despertar curiosidad y proponer situaciones que inviten a pensar. El acompañamiento se expresa en la orientación y en el apoyo brindado durante el proceso. Ninguna

de estas acciones sustituye el esfuerzo personal. Su finalidad es ayudar al estudiante a avanzar hasta que pueda tomar decisiones con mayor autonomía.

Esta concepción se distancia de una enseñanza basada exclusivamente en la memorización. Recordar información es necesario en determinados momentos, pero resulta insuficiente cuando los contenidos permanecen separados de la experiencia. El aprendizaje adquiere mayor profundidad cuando el estudiante comprende para qué sirve un conocimiento y logra relacionarlo con situaciones cercanas.

Al observar mi trayectoria, puedo reconocer experiencias que influyeron en mi manera de aprender y, posteriormente, en mi práctica docente. Durante la educación primaria, la biblioteca escolar fue un espacio de descubrimiento. Los profesores permitían escoger los libros por sus ilustraciones, colores o historias. Antes de leer con fluidez, ya existía el deseo de acercarme a ellos. El interés nació de la exploración y no de la obligación.

En la adolescencia, el trabajo grupal tuvo un efecto similar. En clases de trigonometría, durante el planteamiento de los ejercicios, el profesor nos daba la oportunidad de analizarlos en conjunto. Cada estudiante debía proponer una alternativa a la ejecución de dicho ejercicio. Esta dinámica mostró que el grupo podía convertirse en un apoyo para comprender y no solo en una forma de dividir tareas.

Ambas experiencias evidencian que el acompañamiento no equivale a facilitar todo el camino. La exigencia puede mantenerse cuando existen orientaciones claras y oportunidades para ensayar respuestas. En ese escenario, el error deja de ser una debilidad y pasa a ser una oportunidad. Se convierte en información útil para identificar todo aquello que necesita valorarse y reevaluar.

Durante la formación universitaria, la relación entre orientación y comprensión es más visible. En la carrera de medicina, el análisis inicia con la exploración clínica y continúa mediante una serie de procesos secuenciales que ayudan a fundamentar las decisiones clínicas, localizar lesiones y llegar a un posible diagnóstico.

Claramente no todas las experiencias tuvieron un carácter formativo. Algunas clases estuvieron marcadas por la rigidez presentada como una forma de exigencia. En esas condiciones, participar dentro de la clase puede convertirse en una situación incómoda y no permite una verdadera experiencia de aprendizaje.

Durante la residencia médica, el tutor identificó mis dificultades y organizó el aprendizaje de manera progresiva. El proceso inició con la observación; luego continuó con la práctica en

escenarios controlados y, más adelante, con la participación en situaciones clínicas más complejas. Este proceso fue importante para desarrollar habilidades médicas específicas, así como para desarrollar seguridad.

La mediación no se limita a enseñar una técnica. La retroalimentación permite comprender los errores sin convertirlos en descalificaciones. El tutor señalaba oportunamente los aspectos que debían corregirse y establecía el siguiente paso. Esa manera de guiar permite fortalecer la confianza, además de mantener la responsabilidad que exige la atención de un paciente.

La experiencia muestra que el aprendizaje incluye varias dimensiones, como la cognitiva y emocional. Los estudiantes llegan con conocimientos previos, inseguridades y ritmos diferentes. Reconocer estas particularidades no significa reducir los objetivos. Implica crear estrategias que permitan al estudiante llegar a ese objetivo.

En la formación médica, promover el aprendizaje implica, además, conectar los fundamentos científicos con los problemas clínicos. El estudiante debe comprender los conceptos, aplicarlos y justificar sus decisiones. Para lograrlo, necesita oportunidades de participación y un ambiente en el que pueda expresar dudas.

Promoción y acompañamiento forman parte de un mismo proceso. El primero abre caminos para explorar y participar y el segundo ofrece una guía durante el recorrido. Las experiencias analizadas muestran que el aprendizaje es más significativo cuando surge de la curiosidad, la práctica, el diálogo y la retroalimentación. Esta comprensión orienta a una docencia que mantiene la exigencia, pero reconoce que cada estudiante necesita tiempo, apoyo y oportunidades reales para aprender.

3.2 Mediación con la cultura

La mediación pedagógica ocurre dentro de una realidad social y cultural determinada. Cada estudiante llega al aula con experiencias, valores, formas de expresión y conocimientos contruidos en su entorno. La docencia exige reconocer esos referentes y relacionarlos con los contenidos académicos, sin perder la precisión propia de cada disciplina.

Vygotsky (1980) sugirió que el aprendizaje se construye en la interacción con otras personas y mediante las herramientas culturales disponibles en el entorno. El diálogo permite extraer lo que los estudiantes conocen y a su vez utilizarlo como punto de partida para comprender nuevos conceptos. En este proceso, el docente orienta, formula preguntas y crea oportunidades para participar.

Guevara et al. (2024) explican la mediación como una relación entre teoría, práctica y experiencia. Así, mediar con la cultura va más allá de incorporar ejemplos cotidianos en una clase. Implica además reconocer que las costumbres, los relatos y los saberes de una comunidad pueden ofrecer rutas para aproximarse al conocimiento académico.

Es necesario revisar la metodología de enseñanza tradicional y la comunicación unidireccional. Araya (2021) entiende que el cambio pedagógico requiere dejar a un lado ciertas rutinas y abrir espacios para la reflexión. Es necesario incentivar al estudiante a participar desde su experiencia, expresar sus interpretaciones y contrastarlas con las de sus compañeros.

La mediación cultural también encuentra obstáculos. Entre esos obstáculos se encuentran la resistencia a modificar antiguos patrones y metodologías, la insuficiente formación pedagógica y las diferencias en el acceso a la tecnología. Paredes et al. (2023) señalan que la falta de dispositivos y de capacitación puede ampliar las brechas educativas. Una herramienta digital resulta útil cuando responde a un propósito formativo y puede utilizarse dentro de las condiciones reales del grupo.

La zona debe influir en las decisiones docentes. Beltrán et al. (2024) indican que el acompañamiento docente fortalece la formación en comunidades rurales. Conocer el contexto en donde se desenvuelven los estudiantes evita aplicar modelos desconectados de la realidad y permite seleccionar ejemplos, recursos y actividades más cercanos a las necesidades locales.

Una experiencia de mediación cultural desarrollada en la enseñanza de fisiología fue la comparación entre el crecimiento del maíz y las etapas del desarrollo humano. La germinación, el crecimiento vegetativo, la floración y la madurez sirven como ejemplo para abordar la infancia, la niñez, la pubertad y el envejecimiento. El objetivo de la analogía fue acercar un contenido complejo a partir de un proceso observable en la naturaleza.

Hall et al. (2021) señalan que el crecimiento humano depende de la acción coordinada de la hormona del crecimiento, la insulina, las hormonas tiroideas y las hormonas sexuales. Andrade et al. (2023) describen el desarrollo del maíz como un proceso regulado por factores internos y ambientales. Aunque ambos ciclos son diferentes, su comparación ayuda a introducir la idea de que el crecimiento depende de una secuencia de cambios y de múltiples mecanismos reguladores.

La analogía necesita límites claros. Su función es abrir una vía de comprensión, pero la explicación fisiológica debe conservar su exactitud. El docente tiene que indicar en qué aspectos

funciona la comparación y en cuáles deja de ser válida. De lo contrario, una estrategia inicialmente útil puede producir interpretaciones equivocadas.

Esta experiencia demostró que la cultura puede convertirse en un recurso para enseñar ciencias médicas. El vínculo con un referente conocido facilitó el acercamiento inicial al tema y permitió avanzar después hacia la explicación hormonal. Mediar con la cultura, por tanto, implica partir de lo cercano para llegar a un conocimiento más complejo, sin confundir la analogía con el contenido científico.

3.3 Currículo universitario

El currículo universitario orienta la formación profesional y expresa las decisiones educativas de una institución. Incluye el plan de estudios, pero también define qué capacidades deben desarrollarse, cómo se organizará el aprendizaje y qué relación tendrá la carrera con las necesidades de la sociedad.

En Ecuador, el Consejo de Educación Superior establece los lineamientos para la creación, evaluación y actualización de las carreras. Estas disposiciones buscan mantener relación entre el perfil de egreso, los objetivos formativos y la organización de las asignaturas. También consideran la docencia, la investigación y la vinculación con la comunidad y la sociedad como funciones propias de la educación superior (Consejo de Educación Superior, 2018, 2022).

Las directrices curriculares toman forma cuando llegan al producto final, es decir el aula. En ocasiones, existe una diferencia entre lo que declaran los documentos institucionales y las prácticas que vive el estudiante. Una carrera puede proponer una formación integral y, al mismo tiempo, tener clases centradas en la exposición, contenidos poco vinculados con el contexto y evaluaciones dirigidas solo a obtener una calificación.

Morales (2020) menciona que un currículo adecuadamente formulado responde a las características sociales y culturales del entorno. Esta relación tiene especial importancia en la carrera de medicina. La formación debe preparar al estudiante para reconocer los problemas sanitarios de la comunidad y actuar frente a situaciones que encontrará durante el ejercicio profesional.

El perfil de egreso ofrece una referencia para orientar ese desarrollo. En la carrera de Medicina, el currículo debe integrar conocimientos científicos, responsabilidad social, conducta ética y empatía. Cada asignatura debe contribuir al desarrollo de capacidades y no limitarse a la emisión de contenidos aislados.

El microcurrículo traspone los conocimientos a la vida y el trabajo cotidiano. Buitrago et al. (2023) señalan la importancia de favorecer la autonomía, la flexibilidad y la autorregulación del estudiante. Para ello, los objetivos, las actividades y la evaluación deben guardar relación entre sí. Una actividad pierde valor cuando no responde al propósito formativo o cuando se evalúa con criterios distintos a los trabajados en clase.

El docente participa de forma directa en la aplicación del currículo. Cada vez que selecciona un contenido, diseña una actividad, plantea una pregunta o establece un criterio de evaluación, toma una decisión curricular. Por esta razón, es necesario conocer la normativa, comprender el perfil de egreso y revisar de forma crítica los resultados de su enseñanza.

En la formación médica, el currículo debería conectar el conocimiento científico con el razonamiento clínico, las necesidades de la población y la ética. Esa relación no se consigue únicamente mediante documentos adecuadamente formulados. Se construye en las decisiones que el profesor adopta dentro del aula y en la coherencia entre lo que se propone enseñar y lo que realmente se trabaja en el aula, además de la forma en que se evalúa.

3.4 La universidad como morada

Concebir la universidad como morada permite comprenderla como un lugar que se habita y no únicamente como una institución a la que se asiste. Las aulas, bibliotecas y laboratorios son parte de la institución, pero su verdadero sentido también se construye en las relaciones cotidianas, en la posibilidad de participar y en el sentimiento de pertenecer a una comunidad académica.

Fulford y Mahon (2025) señalan a la universidad como un santuario capaz de proteger y desafiar a quienes la integran. La seguridad favorece la confianza necesaria para expresarse, mientras el contacto con ideas diferentes obliga a revisar las propias certezas. La formación universitaria necesita dos condiciones: un ambiente respetuoso y la apertura para afrontar preguntas, desacuerdos e incertidumbres.

La universidad como morada también requiere tiempo para estudiar. Bárcena et al. (2020) presentan al estudio como una práctica de cuidado que permite detenerse, observar y comprender con mayor profundidad. Esta concepción adquiere relevancia frente a una vida académica dominada por la rapidez, acumulación de tareas y la presión por cumplir. Cuando todo debe resolverse de inmediato, el estudiante puede completar actividades sin disponer del tiempo necesario para interiorizarlas.

Desde un punto de vista humanista, la preparación profesional constituye solo una parte de la misión universitaria. Nussbaum (2016) refiere que la educación orientada exclusivamente por intereses económicos debilita capacidades necesarias para la vida laboral, entre ellas la empatía y el pensamiento crítico. La universidad también prepara para dialogar con otras personas, reconocer realidades distintas y asumir las consecuencias de las decisiones profesionales.

El conocimiento desarrollado dentro de la institución adquiere especial relevancia cuando se vincula con los problemas de la sociedad. Marginson (2011) advierte que la universidad genera bienes que benefician a la comunidad. Malo (2014) sostiene que la universidad es sede de la razón y un espacio desde el cual es posible examinar críticamente la realidad. Esta responsabilidad exige que la investigación, la docencia y la vinculación con la comunidad mantengan relación con las necesidades de la sociedad.

La vida universitaria puede alejarse de sus propósitos. La carga administrativa, la fragmentación entre disciplinas y la presión por presentar resultados reducen el tiempo disponible para el diálogo y el estudio. Cuando estas dinámicas ocupan el centro de la institución, las relaciones se vuelven impersonales y la formación corre el riesgo de limitarse al cumplimiento de procedimientos.

Bárcena (2022) menciona la morada educativa como un lugar capaz de recibir y reconocer las singularidades del otro. Esta idea se manifiesta en acciones como la escucha activa, las preguntas sin descalificación, la orientación ante una dificultad y la posibilidad de expresar las diferencias dentro de un contexto de respeto. La hospitalidad dentro del ámbito universitario no disminuye la exigencia. Crea condiciones para que el estudiante pueda responder a ella sin temor ni exclusión.

La mediación pedagógica forma parte directamente de la construcción de esa morada. La forma en que el docente comunica, organiza la clase y facilita el aprendizaje influye en la experiencia universitaria. Una mediación clara puede acercar al estudiante al conocimiento; una relación autoritaria, por el contrario, puede apartarlo del diálogo y limitar su participación.

La universidad se convierte en morada cuando sus integrantes pueden estudiar, preguntar y construir relaciones dentro de un ambiente que combina cuidado y exigencia. Su valor no depende exclusivamente del conocimiento que produce, sino de la manera en que ese conocimiento se enseña, se comparte y se pone al servicio de la sociedad. Habitarla significa ser parte de ella y asumir, al mismo tiempo, la responsabilidad de contribuir a su transformación.

3.5 Los “educar para” y la educación alternativa

Una enseñanza basada en modelos tradicionales de exposición y repetición de contenidos ofrece pocas oportunidades para que el estudiante participe en su propio aprendizaje. La educación alternativa propone modificar esta relación y abrir espacios donde es posible preguntar, dialogar y construir respuestas. El estudiante asume así una participación más consciente y constructiva en su formación.

Freire (2005) debate sobre la educación, caracterizada por la entrega de conocimientos acabados, y se plantea una práctica basada en la reflexión y la acción sobre la realidad. Aprender supone comprender el mundo en el que se vive e identificar que también es posible intervenir en él. En la docencia universitaria, esta posición se expresa cuando el estudiante puede debatir, contrastar ideas y aplicar lo aprendido a situaciones concretas.

Los “educar para” amplían los propósitos de la formación. Gutiérrez y Prieto (1999) plantean educar para la significación, la incertidumbre, la expresión, la convivencia, el disfrute de la vida y la apropiación de la historia y la cultura. Estas orientaciones recuerdan que la universidad forma profesionales, pero también personas capaces de relacionarse con otros y responder ante realidades cambiantes.

En estas propuestas, educar para la significación tuvo una relación directa con la práctica desarrollada. Un contenido adquiere sentido cuando el estudiante reconoce su utilidad y puede relacionarlo con una experiencia conocida. La información científica no es solo una serie de datos y comienza a utilizarse para comprender lo que ocurre en el cuerpo, en el paciente y en el entorno.

Bárcena et al. (2020) proponen que estudiar requiere detenerse y dedicar tiempo a la comprensión. El estudio atento también forma parte de este proceso. Esta idea se distancia de una formación dominada por la rapidez y el cumplimiento de tareas. En algunos temas, responder de inmediato importa menos que aprender a observar, analizar y sostener una explicación.

La pedagogía integrada a la era posdigital incorpora otra dimensión. Kerruish (2024) señala que los recursos tecnológicos deben entenderse dentro de las relaciones humanas y educativas en las que se utilizan. Una herramienta digital puede facilitar la exploración o el trabajo colaborativo, pero su utilidad depende del propósito de la actividad y de la guía docente.

En la enseñanza de la cátedra de fisiología, educar para la significación permitió abordar la homeostasis desde experiencias corporales habituales. Los estudiantes recordaron con mayor facilidad cómo responde el organismo ante el calor, frío y el ejercicio. A partir de esas observaciones, analizaron los mecanismos que conservan el equilibrio interno.

La práctica inició con la recuperación de esas experiencias y continuó con el análisis de un caso clínico. Posteriormente, los estudiantes incorporaron en la fisiología la participación de los sensores, los centros integradores y los efectores. Esta secuencia ayudó a relacionar los cambios en los signos vitales con los mecanismos fisiológicos que intentan corregir esos cambios. El aprendizaje basado en la experiencia puede favorecer esta relación entre la experiencia previa, la reflexión y la aplicación del conocimiento (Yao & Lee, 2025).

Enseñar desde una experiencia cotidiana no reduce la complejidad científica del tema. Por el contrario, proporciona un excelente punto de partida para comprenderla. Una vez reconocida la respuesta corporal, el estudiante puede avanzar hacia el análisis de los mecanismos reguladores y explicar por qué una alteración de la homeostasis produce manifestaciones clínicas.

Esta práctica permitió comprender que educar para la significación requiere seleccionar experiencias cercanas que ayuden a interpretar un contenido complejo. En fisiología, la homeostasis dejó de abordarse solo como una definición y pasó a estudiarse como un proceso observable en el propio organismo. La relación entre experiencia y explicación científica de un caso clínico favoreció una comprensión más útil para la formación médica.

3.6 Las instancias de aprendizaje

Aprender en la universidad no depende de una relación ni ocurre únicamente con la explicación del profesor. Es más bien un proceso en donde participan la institución, el educador, los medios, el grupo, el contexto y la relación del estudiante consigo mismo. Estas instancias se influyen mutuamente y ayudan a comprender por qué una misma actividad puede generar experiencias diferentes dentro de un grupo (Universidad del Azuay, 2025).

La institución establece parte de las condiciones en las que se enseña. Sus normas, recursos y formas de comunicación pueden facilitar el trabajo o convertirlo en una sucesión de trámites. Cuando el estudiante conoce los procedimientos y encuentra apoyo frente a una dificultad, aumenta su posibilidad de participar. Una organización rígida o una comunicación poco clara, en cambio, puede generar distancia y reducir el tiempo dedicado al aprendizaje (Jeilani & Abubakar, 2025).

Dentro de ese marco institucional, el profesor toma decisiones que influyen de manera directa en la experiencia educativa. Selecciona los contenidos, organiza actividades y establece la forma en que se desarrollan los tiempos dentro del aula, así como el diálogo. Galindo y Arango

(2009) integran esta mediación entre la teoría y la práctica. Hernández y Flores (2012) mencionan que la escuela y la participación favorecen la autonomía del estudiante.

Los recursos utilizados dentro de la clase también comunican una determinada forma de comprender el conocimiento. Una presentación, un modelo anatómico o una plataforma digital pueden orientar la atención, facilitar una relación o provocar confusión. Bandeira (2021) destaca la necesidad de que la mediación tenga claridad y sentido. Suyo et al. (2024) mencionan, además, que el empleo automático de la tecnología aporta poco cuando no existe una intención pedagógica definida.

Esto se visibiliza en la educación médica. Un modelo interactivo puede ayudar a representar un proceso fisiológico y un caso clínico puede mostrar su aplicación. La simulación permite observar decisiones y analizar sus consecuencias. El recurso, sin embargo, necesita responder a un objetivo concreto. Incorporar más imágenes, datos o dispositivos no garantiza que el estudiante comprenda mejor.

El aprendizaje con otras personas constituye otra etapa importante. Durante el trabajo en equipos, los estudiantes explican sus ideas, comparan razonamientos y descubren interpretaciones diferentes. La tutoría entre pares puede ofrecer seguridad para preguntar y reconocer dificultades, especialmente cuando el grupo mantiene relaciones respetuosas y se evita la descalificación (Cardozo, 2011).

El contexto permite comprender para qué sirve lo aprendido. Los problemas de salud de la comunidad, las experiencias cotidianas y los casos tomados de la práctica clínica acercan los conceptos a su uso profesional. Watson et al. (2025) relacionan el aprendizaje auténtico con una comprensión más vinculada a las situaciones que el estudiante deberá afrontar. En fisiología, un signo clínico puede convertirse en el punto de partida para explicar el mecanismo que lo produce.

Cada estudiante interpreta una actividad desde su historia, sus emociones y sus conocimientos previos. La autorreflexión ayuda a reconocer qué comprende, dónde encuentra dificultades y qué estrategias se necesitan modificar. Estos procesos intervienen en la regulación del aprendizaje y en el desarrollo de la autonomía (Chen et al., 2025).

Al revisar mi trayectoria, reconocí que algunas prácticas tradicionales habían dejado huellas en mi práctica docente. En algunos momentos explicaba mucha información, prácticamente realizando un monólogo y ofrecía poco tiempo para formular preguntas. Tales comportamientos no surgían de una intención de excluir, sino de modelos aprendidos y repetidos sin suficiente reflexión.

Observar estas formas de actuar permitió realizar cambios. Escuchar las dudas antes de responder, dar tiempo para analizar un caso y permitir que el estudiante explique su razonamiento modificaron la dinámica de la clase. La reflexión personal adquirió así una dimensión pedagógica: ayudó a reconocer cómo mis decisiones podían favorecer o limitar la participación.

Las seis instancias no funcionan como partes independientes. Una actividad puede contar con un buen recurso, pero fracasar si la organización institucional dificulta su desarrollo. Un caso clínico puede ser pertinente y, aun así, generar poca participación si el estudiante teme a equivocarse. Comprender estas relaciones permite revisar la enseñanza de manera más amplia y reconocer que cada decisión modifica la experiencia de aprendizaje.

La mediación pedagógica ofrece integración entre estas instancias cuando conecta las condiciones institucionales, la participación docente, los recursos y la experiencia del estudiante. Este punto de vista permite dejar de atribuir el aprendizaje solo al esfuerzo individual del estudiante. También obliga a observar qué condiciones se ofrecen para que cada persona pueda participar, comprender y asumir una responsabilidad progresiva sobre su formación.

3.7 Tratamiento pedagógico del contenido e interaprendizaje

Conocer una disciplina no asegura que pueda enseñarse con claridad. El contenido requiere una organización que brinde soporte al estudiante para relacionarlo y utilizarlo. Cuando el contenido se presenta como una repetición de datos, definiciones o protocolos, puede ser memorizado durante un tiempo sin que llegue a comprenderse su utilidad clínica.

La palabra cumple una función central en este proceso. Kats et al. (2024) mencionan que la palabra organiza la experiencia educativa y orienta la interacción dentro del aula. Li (2023) señala que permite recuperar conocimientos previos y relacionarlos con los contenidos que se incorporan durante la clase. La explicación del profesor, por tanto, necesita ayudar a establecer conexiones y no limitarse a transmitir información.

Una exposición prolongada puede ocupar todo el tiempo disponible y minimizar las oportunidades para participar. Mediar mediante el diálogo exige seleccionar qué explicar, cuándo detenerse y qué preguntas pueden abrir al debate. También demanda escuchar las respuestas del grupo y adaptar la explicación cuando aparecen inquietudes o interpretaciones diferentes.

El tratamiento del contenido puede organizarse en tres momentos: entrada, desarrollo y cierre. Este orden no funciona como una fórmula rígida, sino como una guía para dar continuidad a la clase. La entrada se orienta a captar la atención del auditorio y permite evocar lo que ya le

es familiar al estudiante. Videla et al. (2024) señalan que en este primer momento influye en la disposición con la que se inicia el aprendizaje.

En la práctica sobre intoxicaciones medicamentosas, la sesión inició con una pregunta sencilla: ¿qué fármacos se encuentran con mayor frecuencia en los hogares? Las respuestas mostraron que el tema es más cercano a la vida cotidiana de lo que se suponía. A partir de ese diálogo fue posible introducir los riesgos, las manifestaciones clínicas y los principios iniciales del tratamiento.

El desarrollo de la clase combinó una explicación breve con casos clínicos. Primero, cada estudiante revisó su actuación médica y justificó las conductas propuestas. La actividad permitió interiorizar cómo se utilizaban los conceptos y qué dificultades aparecían al momento de priorizar una intervención.

La discusión grupal tuvo especial importancia. Las diferencias entre las respuestas obligaron a explicar el razonamiento y a escuchar otras posibilidades. De este modo, el protocolo dejó de utilizarse como una lista para memorizar y comenzó a utilizarse como una herramienta para tomar decisiones frente a un paciente y aplicar el protocolo en su actuación clínica.

Al finalizar, se plantearon nuevas interrogantes sobre las decisiones ya tomadas, los errores identificados y los aspectos que aún requerían su revisión. Este cierre permitió reconstruir el camino seguido durante el caso clínico. Más que confirmar una respuesta correcta, ayudó a reconocer por qué se había elegido una conducta y qué elementos debían estudiarse nuevamente.

El interaprendizaje amplió la reflexión sobre esta experiencia. El análisis realizado por la compañera permitió identificar que algunos momentos de la exposición habían sido muy extensos. También permitió evidenciar que era posible darse más tiempo al grupo para analizar antes de ofrecer una explicación.

Al observar la práctica de otro docente se presentó un aprendizaje distinto. Su manera de formular preguntas y esperar las respuestas evidenció la importancia de ceder la palabra. Esta experiencia ayudó a comprender que el silencio del profesor también puede tener una función pedagógica cuando se brinda tiempo para pensar.

Una retroalimentación entre docentes se desarrolló como una conversación sobre las decisiones adoptadas durante el desarrollo de la clase. Rivera et al. (2021) mencionan que la interacción favorece el aprendizaje compartido. En este caso, observar la práctica de otra persona

y permitir que la propia fuera observada ofreció información que difícilmente habría surgido mediante una reflexión individual.

El tratamiento pedagógico del contenido requiere revisar tanto la organización de la clase como la forma de comunicarse con el grupo. La experiencia demostró que una buena entrada puede acercar el tema, pero el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante dispone de tiempo para analizar, interiorizar, argumentar y revisar sus decisiones. También confirmó que observar la enseñanza y recibir retroalimentación ayuda a reconocer hábitos que pasan inadvertidos durante la práctica cotidiana.

3.8 Inclusión en la universidad

La inclusión universitaria inicia con el acceso, pero se define realmente por lo que sucede posteriormente. Un estudiante puede ingresar a la universidad y, aun así, encontrar dificultades para participar, aprender o permanecer. Algunas de estas barreras surgen de las metodologías, de la forma de evaluar o de las relaciones que se establecen dentro del aula (Guevara et al., 2025).

La diversidad está presente en cualquier grupo universitario. Los estudiantes ingresan con historias, experiencias y necesidades diferentes. Las dificultades aparecen cuando esas diferencias se interpretan como limitaciones o cuando se espera que todos respondan de la misma manera. Santos (2006) señala que la homogeneización puede convertirse en una forma de exclusión cuando impone un único modo de aprender.

La equidad permite comprender esta realidad. Tratar a todos de manera igualitaria no siempre produce las mismas oportunidades. Algunas situaciones requieren ajustes para que una persona pueda participar en situaciones justas. Estos apoyos no modifican los objetivos formativos; permiten que el estudiante tenga una posibilidad real de alcanzarlos.

Existen además maneras de exclusión que pueden pasar inadvertidas porque se vuelven habituales. Gentili (2001) refiere que la normalización de determinadas desigualdades puede hacer que dejen de cuestionarse. En el espacio universitario, esto puede observarse cuando se mantienen prácticas rígidas aun cuando generan barreras evidentes.

La práctica desarrollada permitió revisar experiencias en las que ciertas características personales o intereses provocaron aislamiento. Estos casos mostraron que la exclusión no siempre se presenta mediante actos abiertamente discriminatorios. También puede surgir de

comentarios, decisiones o actitudes cotidianas que terminan minimizando la participación de una persona.

Uno de los ejemplos más significativos fue el de una estudiante que, en determinadas ocasiones, necesitaba asistir a clases acompañada de su hijo. El docente permitió esta situación y evitó que una dificultad familiar interrumpiera su formación. La decisión fue sencilla, pero tuvo un efecto concreto: hizo posible que la estudiante siguiera participando en sus clases de manera regular sin sentirse limitada por una circunstancia personal.

Martínez et al. (2024) refieren que las concepciones de los docentes determinan la forma en que se construyen los espacios inclusivos. Esto obliga a revisar las propias decisiones de los educadores. Escuchar una necesidad, modificar una actividad o permitir diferentes formas de participación puede evitar que una dificultad particular se convierta en una barrera persistente.

La inclusión tampoco supone minimizar la exigencia académica. Los objetivos pueden mantenerse mientras se ofrecen rutas distintas para alcanzarlos. La mediación pedagógica permite realizar estos ajustes sin olvidarse de los procesos formativos y sin exigir que todos los estudiantes aprendan de la misma manera.

La institución además tiene la responsabilidad. Las decisiones de un profesor pueden ayudar, pero frecuentemente resultan insuficientes si no existen políticas, formación docente y mecanismos de apoyo. La inclusión requiere una cultura universitaria capaz de responder a la diversidad de manera habitual y no solamente cuando se presenta una situación excepcional.

Las experiencias revisadas permiten comprender que incluir significa observar con atención las condiciones en las que cada estudiante aprende. La diferencia no debería convertirse en motivo de aislamiento ni obligar a la persona a adaptarse siempre a una única forma de aprendizaje. Una universidad inclusiva brinda oportunidades reales para participar, continuar la formación y demostrar lo aprendido sin renunciar a la exigencia académica.

3.9 Diseño de prácticas de aprendizaje

Las prácticas de aprendizaje permiten trasladar los contenidos a situaciones en las que el estudiante puede entenderlos, utilizarlos y revisarlos. Su valor depende del propósito que las orienta y de la relación que mantienen con los resultados esperados. Una actividad puede ser atractiva o dinámica, pero carece de sentido cuando se incorpora únicamente para completar una planificación.

Prieto (2019) menciona que facilitar el aprendizaje supone establecer puentes entre el conocimiento y la experiencia del estudiante. Bajo esta premisa, las prácticas necesitan formar parte de una secuencia y guardar relación entre sí. Villodre et al. (2010) señalan que una planificación fragmentada puede dificultar la autorregulación y limitar la apropiación progresiva de los contenidos.

El diseño de las prácticas debe considerar el saber, saber hacer y el saber ser. El saber corresponde a los conceptos y fundamentos propios de la disciplina. El saber hacer aparece cuando esos conocimientos se emplean para interpretar una situación, resolver un problema o ejecutar una tarea. El saber ser integra las actitudes y responsabilidades relacionadas con la formación profesional. En medicina, estas tres dimensiones se encuentran de manera constante y requieren experiencias que permitan trabajarlas en conjunto.

La diversidad de prácticas amplía las formas de acercarse al conocimiento. Algunas actividades favorecen la interacción y el intercambio de ideas; otras permiten observar, interpretar o aplicar lo aprendido. También pueden incorporarse propuestas vinculadas con la reflexión sobre el contexto, la creatividad o la anticipación de situaciones futuras. La elección depende del contenido, del momento formativo y de aquello que se espera que el estudiante alcance.

Otra faceta que debe mirarse es el esfuerzo posible. Una práctica necesita representar un reto suficiente para movilizar al estudiante, pero también debe ser alcanzable con el tiempo y los recursos disponibles. Fernández et al. (2024) indican que una planificación poco realista puede generar sobrecarga y desmotivación. La exigencia académica, por ello, debe guardar relación con las condiciones concretas en las que se desarrollará la actividad.

Estos criterios fueron aplicados en ocho prácticas correspondientes al bloque de neurofisiología. El proceso inició con la revisión de los resultados de aprendizaje, el perfil de egreso, los objetivos y los contenidos centrales. A partir de estos elementos se definieron la metodología, las actividades, el tipo de prácticas, los saberes y los respectivos “educar para”. La Tabla 1 resume cómo se organizaron las prácticas y permite observar la relación entre los distintos componentes de la planificación.

Tabla 1*Organización de las prácticas del bloque de neurología*

Resultados de Aprendizaje				Perfil de egreso			
Comprender y explicar el funcionamiento integrado del sistema nervioso. Analiza situaciones fisiológicas cotidianas estableciendo relaciones causa-efecto desde la neurofisiología. Aplicando conceptos fundamentales para interpretar las respuestas del organismo				El estudiante que completa el bloque de Neurología comprende el sistema nervioso como sistema integrado y dinámico, capaz de explicar la relación funcional, regulación del movimiento, la conducta, los estados de conciencia y las funciones autonómicas			
Objetivo Específico	Contenidos	Metodología	Actividades de aprendizaje	Prácticas de aprendizaje (Práctica / Técnica)		Saber	Educación para
Comprender e integrar el funcionamiento del sistema nervioso desde una perspectiva funcional y relacional, articulando los niveles medular, encefálico y cortical mediante prácticas que promuevan la significación, aplicación y reflexión	Neurología Neurofisiología motora e integradora	Método inductivo/deductivo	Con Docencia asistida	- Análisis funcional de casos fisiológicos simples	Práctica de Significación	Situación problematizadora	Saber Significación
				- Elaboración de esquemas funcionales	Práctica de Observación	Observación guiada	Saber Significación
	1. Funciones motoras de la médula espinal; los reflejos medulares			- Identificación de relaciones causa-efecto en respuestas neurológicas	Práctica de Interacción	Discusión mediada	Saber Convivir
				- Discusión guiada de situaciones fisiológicas	Práctica de Aplicación	Esquemas funcionales	Saber Apropiarse de la historia y la cultura
	2. Control de la función motora por la corteza cerebral y el tronco del encéfalo		Colaborativo con docencia asistida	- Análisis colectivo de preguntas	Práctica de reflexión sobre el contexto	Escritura reflexiva	Saber Significación
					Práctica de	Proyección de consecuencias	Saber Incertidumbre
	3. Contribuciones del cerebelo y ganglios						

basales en el control motor	Práctico con docencia asistida	problematizadas	prospección			
			Práctica de inventiva	Producción explicativa propia	Saber ser	Expresión
4. Corteza cerebral, funciones intelectuales del cerebro aprendizaje y memoria	Autónomas	- Debate orientado sobre la relación entre fisiología, conducta y conciencia	Práctica de Significación	Síntesis global	Saber, saber hacer	Significación
5. El sistema límbico e hipotálamo		- Construcción de cuadros comparativos				
6. Estados de la actividad cerebral: sueño ondas cerebrales		- Síntesis escrita breve guiada al cierre de cada práctica				
7. Sistema nervioso autónomo y médula suprarrenal		- Revisión y ajuste individual de esquemas y cuadros				
8. Flujo sanguíneo cerebral, LCR		- Preparación previa a la discusión presencial				
		- Lectura personal y estudio del texto asignado				

Nota. La tabla integra los resultados de aprendizaje, perfil de egreso, objetivo específico, contenidos, metodología, actividades, prácticas de aprendizaje, tipos de saber y «educar para» correspondientes al bloque de Neurofisiología.

Como se aprecia en la Tabla 1, las prácticas fueron organizadas como parte de un mismo recorrido. Cada una responde a un propósito y prepara al estudiante para afrontar actividades posteriores con mayor nivel de integración. Entre las estrategias utilizadas se incluyeron situaciones problematizadas, observación guiada, discusión mediada, elaboración de esquemas funcionales, escritura reflexiva y producción explicativa.

La secuencia avanzó desde experiencias cercanas al estudiante hacia actividades que requerían establecer relaciones, anticipar consecuencias y justificar respuestas. En este proceso, el error se utiliza como información para revisar el razonamiento y no como motivo de sanción. La intervención del docente se orientó a formular preguntas, aclarar dificultades y ofrecer apoyo cuando era necesario.

La última práctica tiene un carácter integrador. El estudiante debía relacionar el control motor, regulación autonómica y la perfusión cerebral dentro de una misma situación. El objetivo era evitar que estos contenidos se comprendieran como temas aislados y mostrar las relaciones funcionales que existen entre ellos.

La planificación de estas ocho prácticas permitió comprobar que diseñar una actividad requiere no solo seleccionar una técnica. Es necesario definir qué se espera que el estudiante comprenda, qué conocimientos deberá movilizar y cómo se relacionará cada experiencia con las anteriores. En el bloque de neurofisiología, esta organización permitió avanzar de manera progresiva desde conceptos específicos hacia una comprensión más integrada y cercana a las situaciones que posteriormente aparecerán en la práctica médica.

3.10 Evaluación del aprendizaje

La evaluación es un paso fundamental que acompaña el aprendizaje desde el inicio y ofrece información sobre aquello que el estudiante comprende, las dificultades que encuentra y los aspectos que todavía necesita trabajar. Su función va más allá de asignar una calificación. Prieto et al. (2023) plantean entenderla como una oportunidad para promover y acompañar el aprendizaje, en lugar de utilizarla únicamente como mecanismo de control.

Para que cumpla esta función, debe existir relación entre lo que se enseña, las actividades desarrolladas y la forma en que se valora el desempeño. Cuando el estudiante trabaja determinadas capacidades durante la clase y posteriormente es evaluado mediante criterios diferentes, aparece una brecha difícil de justificar. Garayar et al. (2025) y Suyo et al. (2024) refieren la necesidad de mantener la relación dentro de la planificación educativa.

Los criterios permiten anticipar qué aspectos serán considerados durante la evaluación. Cuando se presentan antes de realizar una actividad, el estudiante sabe qué se espera de su trabajo y puede orientar mejor sus decisiones. Al tener todos los criterios claros se minimiza la arbitrariedad y facilita la revisión del propio desempeño (Holmos et al., 2023; Korkmaz et al., 2025)

La retroalimentación adquiere un papel relevante en este proceso. Toapanta y Guanoquiza (2024) destacan que su utilización continua favorece una comprensión más autónoma. Mostrar un error resulta útil cuando el estudiante recibe orientación para interiorizarlo y modificarlo. La evaluación se convierte así en parte del recorrido y ofrece información para continuar aprendiendo.

La elección del instrumento depende de aquello que se pretende observar. Una rúbrica puede ser útil para valorar una explicación compleja, mientras una lista de cotejo permite registrar el cumplimiento de determinados pasos. Los registros de observación, las producciones escritas y la autoevaluación ofrecen otras posibilidades. Ristiliana et al. (2025) señalan que las evaluaciones alternativas permiten valorar aprendizajes que difícilmente pueden apreciarse mediante una única prueba.

Estos criterios se incorporan a las ocho prácticas de neurofisiología. Cada actividad contó con una forma de evaluación relacionada con su propósito. La Tabla 2 reúne las prácticas, los criterios establecidos y los instrumentos seleccionados, lo que permite observar la continuidad entre la experiencia propuesta y la forma de valorar el aprendizaje.

Tabla 2*Organización de las prácticas de aprendizaje y su evaluación*

Número	Práctica	Descripción	Criterios de Evaluación	Elementos de calificación	Instrumento de evaluación
1	Práctica de significación	Los estudiantes analizan una situación cotidiana relacionada con un reflejo; a partir de una lectura mediada del texto, reconstruye su explicación, haciendo uso de conceptos básicos de fisiología del sistema nervioso Entrada: presentación de una situación cotidiana, sin utilizar semántica médica. Si alguien toca una superficie caliente y retira la mano de dicha superficie. ¿Quién tomó la decisión: el cerebro o el cuerpo? Desarrollo: Lectura mediada y construcción de sentido Se acompaña con preguntas mediadoras: ¿Por qué la respuesta ocurre sin intervención de la conciencia?, Qué función cumple la médula espinal? Elaborar una explicación funcional breve, con lenguaje fisiológico – énfasis en comprender el fenómeno Salida: Los estudiantes reformulan la situación inicial incorporando conceptos aprendidos y responden: ¿Qué comprendí sobre cómo actúa el sistema nervioso antes de que yo piense? Se brinda una conclusión recalcando: no todo movimiento es voluntario,	- Comprensión del fenómeno fisiológico planteado. - Uso pertinente de conceptos básicos del sistema nervioso. - Claridad y coherencia en la explicación funcional. - Capacidad de reformular la situación inicial con sentido fisiológico. - Participación activa en la lectura mediada y en el diálogo.	- Rúbrica de participación - Registro de observación docente - Retroalimentación cualitativa	- Claridad de ideas - Uso de conceptos - Participación activa

		explicación fisiológica de cómo actúa con autonomía funcional			
2	Práctica de Observación	Observación guiada y descripción de las características del movimiento coordinado y no coordinado a partir de situaciones cotidianas y de la lectura mediada del texto Entrada: sensibilización perceptiva, planteamiento de una experiencia cercana, sin pedir explicaciones técnicas. Cuando caminamos sin pensar, mantenemos el equilibrio, ajustamos la postura y coordinamos los movimientos. Describir lo que observan en individuos agotados - torpes o descoordinados Desarrollo: Lectura orientada, a fragmentos más relevantes, seleccionados del capítulo El docente realiza preguntas de observación. ¿Qué caracteriza un movimiento coordinado?, ¿Qué se pierde cuando falla la coordinación? Los educandos deben realizar una lista descriptiva de diferencias entre, movimiento coordinado, movimiento desorganizado. Enfatizar en reconocer y describir un fenómeno fuera de lo fisiológico. Salida: Cada estudiante responde por escrito la siguiente pregunta: ¿Qué características observables me permiten reconocer un	- Pertinencia y precisión de las observaciones realizadas. - Capacidad de distinguir entre movimiento coordinado y no coordinado. - Relación entre lo observado y los conceptos teóricos abordados. - Coherencia descriptiva y claridad en la argumentación escrita. - Actitud atenta y reflexiva durante la observación.	- Guía de observación - Lista de cotejo - Comentarios formativos escritos	- Pertinencia de las observaciones - Relacionar la teoría con el contexto - Coherencia del análisis

		movimiento coordinado y no coordinado? Conclusión: la fisiología se construye desde la observación atenta, la importancia de la observación como una competencia fisiológica clave			
3	Práctica de Interacción	Discusión guiada y construcción colectiva de una explicación fisiológica básica sobre la coordinación del movimiento a partir de la interacción entre pares. Los estudiantes interactúan en grupos pequeños para construir y consensuar una explicación Entrada: Docente plantea una pregunta abierta, sin buscar una respuesta única, correcta y/o concreta ¿Por qué si nosotros bailamos no es igual a ver bailar a un artista de K-pop?, Cómo explicamos esta diferencia desde la fisiología? Desarrollo: Interacción mediada y construcción conjunta; lectura orientada de fragmentos del capítulo y referencias al control cortical del movimiento Trabajo en pequeños grupos, en donde los estudiantes comparan sus explicaciones iniciales, identifican coincidencias y contradicciones; cada grupo construye una explicación consensuada, utilizando lenguaje fisiológico básico, deben responder	- Comprensión conceptual de la coordinación del movimiento. - Capacidad de relacionar intención, ejecución y coordinación. - Coherencia de la explicación construida en grupo. - Uso adecuado del lenguaje fisiológico básico. - Participación respetuosa y colaborativa en la interacción.	- Rúbrica analítica para comprensión conceptual - Guía de criterios - Retroalimentación escrita	- Comprensión conceptual - Capacidad de relacionar ideas - Coherencia argumentativa

		a las preguntas, ¿qué relación se puede establecer entre intención, ejecución y coordinación?, qué estructura fisiológica aparece reiteradamente en la explicación? Salida: Un representante por cada grupo comparte la explicación construida. El docente a partir de las conclusiones de los estudiantes, integra las ideas; la interacción permite pasar de ideas intuitivas a explicaciones fundamentadas			
4	Práctica de aplicación	Los estudiantes aplican los conceptos básicos fisiológicos para construir un esquema funcional que explique la relación entre corteza motora, vías descendentes, médula espinal y músculo Entrada: planteamiento de la consigna, en donde se busca la aplicación de los conocimientos en base a las prácticas anteriores, se pretende explicar cómo se organiza funcionalmente la corteza motora Desarrollo: Lectura puntual de fragmentos seleccionados relevantes para la práctica; explicación breve que se entiende por esquema funcional. Los estudiantes elaboran individualmente un esquema, en el cual se observe la integración de la corteza cerebral, vías	- Pertinencia del esquema funcional elaborado. - Integración correcta de corteza motora, vías descendentes, médula espinal y músculo. - Uso adecuado de conceptos fisiológicos. - Fundamentación de las decisiones representadas en el esquema.	- Rúbrica de aplicación - Análisis del producto	- Pertinencia de la aplicación - Uso adecuado de conceptos - Fundamentación de decisiones

		descendentes, médula espinal y músculo. Se revisan algunos esquemas para clarificar dudas que se desarrollen Salida: cada estudiante debe responde por escrito ¿qué relación funcional comprendí hoy para construir este esquema? El objetivo es permitir visualizar las relaciones, no memorizar sin contexto	- Capacidad de reflexión sobre la relación funcional comprendida.		
Número	Práctica	Descripción	Criterios de evaluación	Herramientas de evaluación	Instrumentos de evaluación
5	Práctica de reflexión sobre el contexto	Los estudiantes analizan la relación entra fisiología y conducta humana, elaboran una reflexión escrita breve, integrando el contenido del sistema límbico con su comprensión del contexto social y humano Entrada: Planteamiento por parte del docente sobre una situación cercana y humana, haciendo uso de anécdotas, sin hacer uso de un lenguaje técnico “El estrés, el miedo, la motivación o la tristeza influyen en el comportamiento, decisiones y nuestra respuesta corporal” – se invita a reconocer experiencias cotidianas, identificando el fenómeno humano Desarrollo: Lectura mediada de fragmentos seleccionados del	- Capacidad de análisis crítico de la relación fisiología–conducta. - Integración del contenido fisiológico con el contexto humano. - Claridad y coherencia argumentativa en la reflexión escrita. - Sensibilidad para reconocer la dimensión humana de la fisiología.	- Guía de reflexión - Rúbrica de análisis contextual	- Capacidad de análisis crítico - Claridad argumentativa

		capítulo; ¿se hace uso de preguntas que orientan a la reflexión como, por qué las emociones tienen manifestaciones corporales? Qué estructuras permiten vincular emoción, conducta, ¿y fisiología? Posteriormente el educando elabora una reflexión escrita breve, integrando, contenido fisiológico básico, comprensión del contexto humano. Se comprende la fisiología como parte de la experiencia humana Salida: ¿cada estudiante responde por escrito, por qué comprender la base fisiológica de la conducta es importante para la formación en salud? Docente realiza una reflexión en donde se destaca al ser humano como unidad, la formación en salud implica una mirada humana	- Profundidad reflexiva en la respuesta final.		
6	Práctica de prospección	Los estudiantes anticipan y explican consecuencias funcionales que podrían ocurrir ante una alteración fisiológica, utilizando principios de neurofisiología Entrada: se realiza el planteamiento de una situación hipotética. "Imaginemos que durante unos minutos el cerebro recibe menos oxígeno del que necesita. ¿Qué creen que ocurrirá	- Coherencia de la secuencia funcional anticipada. - Creatividad fundamentada en principios fisiológicos. - Capacidad de anticipar	- Rúbrica de creatividad fundamentada, escala descriptiva	- Creatividad con sustento teórico - Coherencia de la propuesta - Claridad en la exposición.

		con la conciencia, el movimiento y la conducta?; el propósito es educar para pensar en posibilidades Desarrollo: Lectura mediada de fragmentos seleccionados del capítulo y referencias a estados de conciencia. ¿El docente orienta con preguntas de prospección, qué funciones se afectaría primero? ¿Por qué algunas funciones se alteran más rápido que otras? El estudiante construye una secuencia funcional hipotética, basado en cambio fisiológico, respuesta del sistema nervioso, consecuencia observable Salida: cada estudiante responde por escrito: ¿qué aprendí sobre la vulnerabilidad del sistema nervioso al anticipar estas consecuencias? Docente cierra destacando, que el pensar fisiológicamente implica anticipar efectos, y la prospección prepara para tomar futuras decisiones	consecuencias a partir de alteraciones fisiológicas. - Claridad en la exposición de la propuesta. - Reflexión sobre la vulnerabilidad del sistema nervioso.		
7	Práctica de inventiva	Los estudiantes elaboran una explicación fisiológica con sus propias palabras, integrando lo aprendido, la producción escrita guiada de una explicación fisiológica propia fortaleciendo la expresión y la autonomía discursiva	- Integración conceptual de los aprendizajes del bloque. - Claridad y coherencia en la explicación	- Rúbrica integradora, autoevaluación guiada, coevaluación entre pares	- Integración conceptual - Aplicación reflexiva - Conciencia del proceso de aprendizaje.

		Entrada: la consigna de esta práctica es buscar explicaciones propias, sin buscar respuesta, pero con el uso de lenguaje fisiológico ya conocido; el propósito es recordar que el error es parte del aprendizaje Desarrollo: La situación fisiológica a tratarse es, explicar como el sistema nervioso permite mantener el equilibrio y responder al entorno durante una actividad cotidiana. Los estudiantes deberán elaborar una explicación escrita breve, haciendo énfasis en la claridad, coherencia y sentido, más no la perfección de la terminología, el acompañamiento docente ayuda a reformular, sin corregir de manera punitiva, estimulando la expresión Salida: valoración de la expresión, cada educando debe completar la frase por escrito, "hoy me sentí capaz de explicar fisiología porque...". Por parte del docente señala que la fisiología también se construye con sus propias palabras, la claridad al momento de formular explicaciones es parte de la formación académica	fisiológica propia. - Uso funcional del lenguaje fisiológico, aunque no sea perfecto. - Capacidad de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. - Actitud abierta frente al error como parte del aprender.		
8	Práctica de significación	Los estudiantes integran y articulan los aprendizajes previos de este bloque mediante una síntesis explicativa que demuestre la comprensión de la neurofisiología como un sistema funcional integrado. Elaboración de una	- Integración global de los aprendizajes del bloque.	- Diario reflexivo, guía de autoevaluación final	- Claridad reflexiva - Reconocimiento de aprendizajes

		síntesis (esquema y/o texto) explicativo articulado Entrada: se inicia con un planteamiento de una situación global que involucre varios aspectos previamente trabajados. “Una persona camina, se orienta en su entorno, mantiene el equilibrio, responde al estrés del trabajo y por la noche va a dormir” Desarrollo: en el esquema debe señalar los ejes trabajados, control motor, coordinación, conducta y emoción, estados de conciencia, regulación autonómica y perfusión cerebral. El esquema debe reflejar un esquema funcional global, texto explicativo breve y su combinación, en esta práctica es indispensable el uso de terminología correcta, clara y coherente. Salida: cada estudiante responde por escrito, ¿qué sentido tiene ahora para mí comprender el sistema nervioso como un sistema integrado? Se concluye refiriendo que en particular este sistema nos invita a pensar en el ser humano como un todo, en donde el sistema nervioso controla todas las funciones que parecen simples	- Coherencia del esquema y/o texto explicativo. - Uso correcto, claro y pertinente de la terminología fisiológica. - Capacidad de reconocer el sistema nervioso como sistema integrado. - Profundidad reflexiva en el cierre del proceso formativo.		- Coherencia del cierre.
<i>Nota.</i> La tabla presenta la organización de las prácticas de aprendizaje desarrolladas de la asignatura de neurofisiología, junto con los criterios e instrumentos de evaluación correspondientes. Los criterios de evaluación se han definido desde un enfoque formativo y se comunican de manera anticipada a las y los estudiantes, con el propósito de garantizar transparencia, justicia pedagógica y coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.					

Como se aprecia en la Tabla 2, los criterios cambian de acuerdo con la naturaleza de cada práctica. Algunas actividades valoran la comprensión de los mecanismos fisiológicos; otras requieren aplicar conceptos, justificar decisiones o establecer relaciones entre diferentes funciones del sistema nervioso. En la práctica final se considera especialmente la capacidad para integrar los contenidos del bloque y explicar sus relaciones mediante una guía de autoevaluación.

La evaluación también tiene una dimensión ética. Prieto et al. (2023) mencionan que puede convertirse en una forma de violencia cuando se utiliza para humillar, castigar o ejercer control. Esta reflexión obliga a revisar la manera en que se formulan los criterios, se comunican los resultados y se comentan los errores. Una corrección puede mantener la exigencia sin recurrir a la descalificación.

Durante el proceso formativo, este punto de vista permite comprender que el error ofrece información tanto al estudiante como al docente. Para el primero señala aquello que necesita revisar; para el segundo, muestra qué aspectos requieren otras explicaciones, una actividad diferente o mayor acompañamiento. Evaluar, en este sentido, también permite revisar la enseñanza.

La experiencia con las ocho prácticas mostró que una evaluación clara y relacionada con las actividades favorece una participación más consciente del estudiante. Los criterios previamente conocidos, la retroalimentación y la selección de instrumentos acordes con cada propósito permitieron valorar el aprendizaje durante su desarrollo y no exclusivamente al final. Esta forma de evaluar mantiene la exigencia académica, pero la utiliza para orientar el progreso y mejorar las decisiones pedagógicas.

3.11 Validación de materiales y prácticas educativas

Un material puede parecer adecuado para quien lo diseña y resultar confuso cuando llega a los estudiantes. Esta diferencia justifica la validación como parte del diseño pedagógico. Cortés (1993) menciona la importancia de contrastar las propuestas con sus destinatarios antes de considerarlas finalizadas, porque su experiencia permite reconocer aspectos que el docente puede pasar por alto.

La validación encamina la atención hacia la propuesta educativa y no hacia el rendimiento del estudiante. Se analizan las consignas, el lenguaje empleado, la organización de las

actividades y las condiciones necesarias para desarrollarlas. La información obtenida permite corregir dificultades antes de aplicar el material de manera definitiva.

Escuchar a los estudiantes ocupa un lugar fundamental en este proceso. Una instrucción que parece ser evidente para el educador puede implicar varias interpretaciones. Además, puede ocurrir que una determinada actividad contenga demasiada información o que algunos términos dificulten la comprensión. Las observaciones de quienes utilizarán dicho material permiten identificar problemas desde una perspectiva diferente a la de quien elaboró ese material.

En la práctica desarrollada se realizó un taller de validación con estudiantes para revisar el mapa de prácticas de neurofisiología. El proceso consideró la claridad, pertinencia, viabilidad y presentación de las actividades. Para recoger las observaciones y recomendaciones de los participantes se utilizó un instrumento estructurado de validación. Este documento, que evidencia el procedimiento seguido y los criterios considerados durante la revisión, se incorpora en el Anexo 1.

Esta revisión permitió explorar la relación entre los resultados de aprendizaje, el perfil de egreso, los contenidos y las actividades propuestas. Los estudiantes también reconocieron que las prácticas avanzaban de manera progresiva. Las primeras facilitaban el acercamiento a los conceptos y las posteriores exigían aplicarlos, relacionarlos y utilizarlos en situaciones de mayor complejidad.

Las observaciones permitieron identificar cambios concretos. La recomendación fue incorporar más ejemplos relacionados con el contexto ecuatoriano, utilizar recursos visuales en determinados temas y simplificar algunos fragmentos técnicos. Incorporar estos elementos permite obtener un material más adecuado desde el punto de vista disciplinar y más comprensible para los estudiantes.

La presentación del material también influyó en la valoración. La distribución del texto, los encabezados y el apoyo gráfico pueden orientar la lectura o dificultarla. Al analizar el material, los estudiantes consideraron adecuada la organización general, pero realizaron algunas sugerencias entre ellas incluir más esquemas, rúbricas y plantillas en las actividades que requerían completar algunos pasos.

La retroalimentación recibida permitió revisar decisiones que inicialmente parecían suficientes. Toapanta y Guanoquiza (2024) señalan la importancia de la retroalimentación dentro de los procesos formativos. En esta experiencia, escuchar a los estudiantes contribuyó con

información para decidir qué conservar, qué simplificar y qué aspectos necesitaban una explicación adicional.

La validación mostró que diseñar una práctica no termina cuando se generan las instrucciones o se seleccionan las actividades. También es necesario comprobar cómo son interpretadas por quienes deberán realizarlas, ya que sus observaciones permiten identificar ajustes concretos y confirmar que la revisión previa del material puede mejorar su claridad y viabilidad.

Conclusión

El recorrido desarrollado en este capítulo permitió comprender la mediación pedagógica como una forma de acompañar el aprendizaje desde la planificación hasta la evaluación. Su sentido no está en transmitir contenidos acabados, sino en crear condiciones para que el estudiante participe, relacione lo aprendido con su experiencia y avance con mayor autonomía. En este proceso, el docente orienta, escucha y toma decisiones que puedan facilitar o limitar el aprendizaje (Guevara et al., 2024; Gutiérrez & Prieto, 1999).

La revisión de las prácticas mostró que aprender también depende del contexto, de la cultura y de las relaciones que se construyen dentro y fuera del aula. La interacción con otras personas permite contrastar ideas y vincular los conocimientos académicos con situaciones cercanas al estudiante (Vygotsky, 1980). Esta comprensión obliga a reconocer la diversidad y a revisar aquellas metodologías tradicionales de enseñanza que, por mantener criterios uniformes, pueden generar barreras de participación.

El currículo, la universidad como morada, los educar para y las instancias de aprendizaje ampliaron el panorama. La formación universitaria se construye a partir de múltiples decisiones institucionales y docentes, pero también de las experiencias del grupo, los recursos utilizados y la relación que cada estudiante establece con su propio aprendizaje. En fisiología, estas ideas permitieron acercar los contenidos a situaciones clínicas y cotidianas, favoreciendo una comprensión más vinculada con la futura práctica profesional.

El tratamiento del contenido y el diseño de las prácticas reivindicaron que la planificación del contenido necesita coherencia entre los propósitos, las actividades y las formas de evaluación. La palabra, el diálogo, los casos clínicos y la reflexión adquirieron valor cuando ayudaron al estudiante a comprender y aplicar el conocimiento. A su vez, la evaluación y la validación

mostraron la importancia de recoger información para revisar tanto el aprendizaje como las decisiones docentes (Cortés, 1993; Prieto et al., 2023).

En conjunto, las experiencias analizadas modificaron la manera de entender la enseñanza universitaria. Mediar supone observar con atención lo que ocurre durante el aprendizaje, reconocer las necesidades del estudiante y estar dispuesto a revisar la propia práctica. Esta comprensión permite sostener la exigencia académica sin perder el diálogo, la autonomía y el acompañamiento que requiere una formación con sentido.

4 DEL ENCUENTRO CON LA JUVENTUD A LOS CAMINOS DEL APRENDIZAJE

Introducción

La docencia universitaria también exige conocer a quienes aprenden. Después de abordar la mediación pedagógica, este capítulo dirige la atención hacia las y los jóvenes, sus experiencias y las formas en que se relacionan con la universidad. Enseñar supone comprender qué necesitan aprender, pero también escuchar cómo interpretan su realidad y qué sentido otorgan a su formación (Prieto, 2024).

Hablar de juventud implica reconocer experiencias diversas. Las formas de aprender y comunicarse han cambiado junto con las transformaciones sociales y el desarrollo de los entornos digitales. El acceso inmediato a la información y la presencia cotidiana de las redes sociales modifican la manera en que muchos jóvenes se acercan al conocimiento. Para el docente, esta realidad plantea la necesidad de escuchar antes de emitir juicios y comprender el contexto en el que surgen determinadas conductas.

La voz de los estudiantes permite reconocer aspectos que pueden permanecer ocultos cuando la enseñanza se organiza únicamente desde la mirada del adulto. Sus opiniones revelan la experiencia universitaria. Escucharlas ayuda a relacionar la formación disciplinar con dimensiones personales y sociales que también intervienen en el aprendizaje (Laso, 2016).

Al meditar sobre las relaciones que se construyen dentro del aula, es posible reconocer que la autoridad docente, la manera de corregir y las palabras empleadas influyen en la participación del estudiante. Cuando predominan la humillación o la imposición, estas relaciones pueden generar distancia y afectar el aprendizaje. El respeto y la posibilidad de expresarse adquieren, por ello, especial importancia en la convivencia universitaria.

Dominar un contenido resulta insuficiente si no se encuentra una forma adecuada de compartirlo. La comunicación es un eje importante en la enseñanza; la palabra, el tono, los gestos y los recursos audiovisuales intervienen en la manera en que el estudiante recibe e interpreta un mensaje. Comprender que la forma también educa permite revisar la enseñanza desde el punto de vista de los lenguajes que forman parte de la cultura contemporánea (Hernández, 2018; Prieto, 2020b).

Aprender supone establecer relaciones con el conocimiento, analizar problemas cercanos y utilizar lo aprendido para comprender situaciones reales, en el entorno clínico. Morin (1999) señala la necesidad de un conocimiento capaz de relacionar las partes con el todo y de responder a la complejidad de los problemas del contexto.

Este capítulo aborda las condiciones que permiten acompañar su aprendizaje. La escucha, las relaciones dentro del aula, la comunicación y las experiencias con sentido ofrecen distintas vías para revisar la práctica docente y comprender de qué manera la universidad puede acercarse mejor a quienes hoy la habitan.

4.1 Cómo percibimos a las y los jóvenes

La manera en que el docente mira a las y los jóvenes influye en su forma de relacionarse con ellos y de organizar la enseñanza. Muchas de estas percepciones parten de experiencias generacionales propias y pueden llevar a interpretar determinadas conductas desde referentes que pertenecen a otro momento. Revisar esa mirada permite reconocer que los jóvenes son diversos y que sus experiencias están vinculadas con los cambios sociales, culturales y tecnológicos de su tiempo.

Uno de los cambios más notorios se observa en la relación con la información. Muchos estudiantes consultan plataformas digitales, videos breves, audiolibros y otros recursos que ofrecen acceso inmediato a una gran cantidad de contenidos. Estas formas de búsqueda modifican la manera de acercarse al conocimiento y plantean al docente el reto de acompañar procesos que requieren mayor selección, análisis y contraste.

La abundante información disponible cambia también el lugar del profesor. Gutiérrez y Prieto (1999) mencionan una mediación centrada en promover y acompañar el aprendizaje. En este contexto, enseñar supone ayudar al estudiante a valorar las fuentes que consulta, reconocer diferencias entre información y evidencia, y construir criterios que le permitan tomar posición frente a lo que encuentra.

Las redes sociales forman parte de la vida cotidiana de muchos jóvenes y cumplen funciones que van más allá del entretenimiento. Allí se comunican, comparten intereses y construyen vínculos. Al mismo tiempo, la exposición frecuente a mensajes breves y predominantemente visuales plantea preguntas sobre cómo sostener procesos que demandan atención, lectura y argumentación. Actualmente, el desafío para la docencia está en comprender estas formas de comunicación antes de desestimarlas.

Algo similar ocurre con el lenguaje. Los códigos digitales han incorporado expresiones breves, imágenes, símbolos y otras formas de comunicar que conviven con los registros académicos. Freire (2005) refiere la importancia del diálogo como parte de la experiencia educativa. Partir de los lenguajes que el estudiante conoce puede facilitar el encuentro, pero la

universidad también debe ayudarle a ampliar sus recursos expresivos y argumentar con mayor precisión.

Los intereses de las y los jóvenes tampoco pueden simplificarse a una única categoría. Algunos se relacionan con la tecnología, las relaciones personales, la identidad o situaciones de su entorno; otros responden a experiencias muy diferentes. Lo relevante para la educación es reconocer cuándo un contenido logra conectarse con preguntas que el estudiante considera cercanas y utilizar ese interés como punto de partida para profundizar en el contenido.

La brecha generacional puede producir tensiones. Una pregunta o un cuestionamiento puede ser interpretado por el docente como resistencia, mientras el estudiante puede entenderlo como una forma de participar. Estas situaciones muestran la necesidad de revisar los significados atribuidos a una conducta antes de generar un juicio. El diálogo intergeneracional permite establecer límites y responsabilidades sin bloquear los espacios para la libre expresión.

Cada estudiante, además, llega a la universidad con una historia particular. Las experiencias familiares y sociales influyen en la forma de establecer vínculos, comunicarse y responder a las exigencias académicas. Conocer ese contexto no supone aceptar cualquier conducta, pero ayuda a comprender que una misma actitud puede tener explicaciones diferentes.

Una conducta observable ofrece solo una parte de la experiencia del estudiante. El silencio, la falta de participación o una determinada manera de comunicarse pueden adquirir un sentido distinto según la persona y el momento. Por ello, aproximarse a las juventudes requiere evitar categorías rígidas y mantener abierta la posibilidad de escuchar antes de interpretar.

Este acercamiento parte del punto de vista docente. Sus límites se hacen evidentes precisamente porque observar a las y los jóvenes no equivale a conocer cómo viven ellos su experiencia universitaria. El siguiente paso consiste en escuchar sus voces y contrastar las percepciones iniciales con aquello que los propios estudiantes expresan sobre su realidad.

4.2 Inteligencia artificial en la docencia universitaria

La incorporación de la inteligencia artificial a la educación universitaria plantea retos y preguntas que van más allá del uso de una nueva tecnología. Estas herramientas pueden generar textos, organizar información y apoyar determinadas tareas en pocos segundos. Para la docencia, la principal problemática está en decidir cuándo su utilización contribuye realmente al aprendizaje y cuándo simplemente facilita la obtención de una respuesta.

Durante la experiencia formativa, el acercamiento inicial estuvo centrado en consultas básicas. El trabajo posterior permitió reconocer otras posibilidades, especialmente para organizar documentos, establecer comparaciones y representar información compleja. En fisiología, por ejemplo, estos recursos pueden utilizarse como apoyo inicial para explorar relaciones entre mecanismos reguladores antes de avanzar hacia una explicación más profunda.

La facilidad para obtener respuestas también plantea una dificultad. Un estudiante puede entregar un texto correctamente organizado sin poder explicar cómo llegó a sus conclusiones. Esta diferencia se hace evidente cuando debe justificar una respuesta, relacionarla con otros conceptos o tomar una decisión frente a un caso clínico. El problema, entonces, no está únicamente en utilizar inteligencia artificial, sino en delegar en ella procesos que el estudiante necesita desarrollar por sí mismo.

La facilitación docente mantiene aquí una función decisiva. El profesor puede pedir al estudiante que contraste la respuesta obtenida, identifique posibles errores, busque evidencia y explique con sus propias palabras por qué acepta o rechaza una determinada información. Estas acciones trasladan la atención desde el producto generado hacia el razonamiento que existe detrás de él.

Cuando una herramienta de inteligencia artificial interviene en una actividad académica, resulta razonable señalar qué uso se le dio y en qué etapa participó. Esta información puede complementarse con preguntas orales, análisis de casos o ejercicios de aplicación que permitan comprobar si el estudiante comprende aquello que presenta.

Un trabajo bien redactado ofrece poca información si el estudiante no puede defender las decisiones que contiene. Por esta razón, cobran mayor importancia las actividades que exigen explicar, comparar, argumentar y aplicar el conocimiento. En medicina, un caso clínico puede mostrar con mayor claridad la comprensión alcanzada que una respuesta escrita producida sin discusión posterior.

La prohibición absoluta tampoco resuelve el problema. Las herramientas ya forman parte de los entornos académicos y profesionales, por lo que aprender a utilizarlas con criterio parece más útil que ignorar su existencia. Esto requiere enseñar a comprobar la información, reconocer errores, acudir a fuentes académicas y decidir en qué momento una respuesta automática resulta insuficiente.

La experiencia con NotebookLM, Gemini y Claude permitió explorar distintas formas de trabajo con documentos, comparación de información y revisión de textos. El aprendizaje más

relevante no estuvo en dominar una aplicación determinada, sino en reconocer que cada herramienta necesita una intención clara. Cuando se trabaja a partir de fuentes identificables, además, resulta más sencillo revisar el origen de una afirmación y discutir su validez.

Esta experiencia modificó mi manera de comprender el lugar de la inteligencia artificial en la docencia. Su utilidad aumenta cuando forma parte de actividades que obligan al estudiante a generar un criterio frente a su uso. El desafío para el docente está en diseñar tareas donde la herramienta amplíe las posibilidades de trabajo sin asumir el razonamiento que corresponde al estudiante.

La inteligencia artificial puede ser una herramienta sumamente útil y apoyar el aprendizaje, pero su aporte depende de las decisiones que rodean su uso. Más que valorar la rapidez con la que genera una respuesta, interesa observar qué hace el estudiante después: si la comprende, la cuestiona, la contrasta y puede utilizarla frente a una situación nueva. Allí se encuentra una diferencia importante entre utilizar una herramienta y aprender con ella.

4.3 Diálogo con el profesor Daniel Samper

El vistazo sobre las y los jóvenes invita a revisar la forma en que el docente se relaciona con quienes aprenden. Entre las primeras percepciones sobre la juventud y la escucha de sus voces aparece un momento para volver sobre la propia experiencia educativa. La escritura ofrece aquí una vía para recordar situaciones vividas y examinarlas desde una comprensión pedagógica diferente.

Las reflexiones de Samper (2002) sobre la figura del “profesor sanguinario” sirvieron como punto de partida. Mediante el humor y la ironía, el autor cuestiona formas de enseñanza apoyadas en el miedo y la humillación. Su crítica muestra cómo ciertas expresiones del profesor pueden generar tensión y distancia, aun cuando sean justificadas como parte de la exigencia académica.

A partir de esta lectura se escribió una carta dirigida al profesor Daniel Samper Pizano. El ejercicio puso en diálogo las ideas del autor con experiencias observadas durante la formación universitaria. El texto completo de la carta se incorpora en el Anexo 2, como parte de este proceso de revisión de la palabra, la autoridad y la responsabilidad docente.

La figura descrita por Samper (2002) va más allá de la rigidez de un profesor. El problema se muestra cuando la ironía, el comentario despectivo o la ridiculización se convierten en formas habituales de relación. Bajo esas condiciones, preguntar puede generar temor y participar deja de sentirse como posibilidad segura dentro del aula.

Al observar detenidamente mi trayectoria universitaria, algunas experiencias adquirieron un significado diferente. Ciertas expresiones escuchadas durante la formación provocaron inseguridad y afectaron la manera de participar. Revisarlas desde otro punto de vista permitió reconocer algo que antes no resultaba tan evidente: las palabras del profesor pueden permanecer en la memoria del estudiante mucho tiempo después de finalizada la clase.

La carta también llevó a observar la práctica docente actual. Corregir una respuesta, evaluar o atender una pregunta son situaciones cotidianas, pero la manera de hacerlo modifica la experiencia de quien aprende. Mantener la exigencia académica no requiere recurrir al temor. Una orientación clara y respetuosa puede señalar un error con la misma firmeza sin descalificar al estudiante.

El lugar otorgado al error fue otro aspecto importante de esta revisión. Cuando equivocarse expone al estudiante a la burla o a la humillación, guardar silencio puede parecer la opción más segura. Si el error se utiliza para analizar lo ocurrido y buscar otra respuesta, adquiere una función distinta dentro del aprendizaje. La reacción del docente influye directamente en esa diferencia.

Escribir la carta convirtió el texto paralelo en una memoria de la propia formación. Responder a Samper (2002) significó recuperar experiencias anteriores y miraras desde una posición de docente. Ese ejercicio ayudó a reconocer prácticas que dejaron huella y, al mismo tiempo, a preguntarme cuáles de ellas podrían reproducirse sin advertirlo.

Esta pausa dejó una enseñanza concreta: la forma de hablar, corregir y ejercer la autoridad también educa. Revisar experiencias que alguna vez produjeron inseguridad ayuda hoy a cuidar mejor esas mismas situaciones dentro del aula. La exigencia continúa siendo necesaria, pero puede sostenerse desde una relación en donde preguntar, equivocarse y aprender no impliquen sentirse humillado o desplazado.

4.4 Escuchemos a las y los jóvenes

Entender a las y los jóvenes requiere ir más allá de lo que el profesor mira desde su propia experiencia. Las percepciones iniciales pueden estar contaminadas por la percepción de las diferentes generaciones y por la forma en que cada docente interpreta determinadas conductas. Escuchar a los estudiantes ofrece la posibilidad de contrastar esas ideas con la manera en que ellos describen su experiencia universitaria.

Es fundamental reconocer al estudiante como participante del proceso educativo. Recoger su opinión tiene sentido cuando esta es considerada para revisar la manera de enseñar y

relacionarse dentro del aula. Laso (2016) resalta una formación humanista centrada en la persona, donde el conocimiento disciplinar mantiene relación con las dimensiones humanas y sociales de la educación.

Para profundizar esta reflexión se contrastó la percepción docente con las respuestas expresadas por las y los jóvenes. Se abordaron aspectos relacionados con el manejo de la información, la tecnología, los vínculos, los valores, las expectativas de futuro, las dificultades que enfrentan, sus potencialidades, el papel que asumen como estudiantes y el uso del tiempo libre. La Tabla 3 reúne estas observaciones y muestra los principales puntos de encuentro y diferencia entre ambas perspectivas.

Tabla 3

Comparativa de percepciones entre docentes y jóvenes

	Percepción docente	Percepción de los jóvenes	Resumen analítico
Gestión de la información	Observan un acceso inmediato, aunque fragmentado y visual; la rapidez prima sobre la profundidad reflexiva.	Se sienten informados, pero admiten una presión constante por procesar y decidir con celeridad	Convergencia en la inmediatez. El estudiantado añade un componente de carga emocional al flujo informativo
Tecnología y entorno digital	Se percibe como una extensión vital, fundamental para la identidad y la comunicación	Reconocen un uso permanente que impacta en su autoconcepto y genera vínculos de dependencia	Existe consenso sobre la ubicuidad tecnológica; los jóvenes son más autocríticos con los efectos negativos.
Vínculos interpersonales	Relaciones mediadas por pantallas, con un riesgo latente de fragilidad o superficialidad	Valoran la cercanía afectiva y el apoyo emocional, a pesar de la mediación digital.	Se reconoce la limitación del medio, pero se rescata la validez del valor afectivo subyacente.
Sistema de valores	Foco en la búsqueda de identidad, salud mental y la utilidad del aprendizaje.	Priorizan el respeto, la empatía, la inclusión y la transparencia personal.	Alta coherencia axiológica; ambas partes valoran el bienestar integral y la autenticidad.
Perspectiva de futuro	El entorno actual se interpreta como una	Proyectan metas personales	Coincidencia diagnóstica sobre la

	fuelle de tensiones e incertidumbre estructural.	empañadas por la inestabilidad económica y social.	incertidumbre, reforzada por una vivencia emocional compartida.
Riesgos y problemáticas	Preocupación por la ansiedad, el pensamiento crítico limitado y la falta de atención	Manifiestan estrés, presión social por estándares de éxito y baja autoestima	Correspondencia directa; las observaciones docentes validan las afecciones declaradas por el alumnado
Potencialidades y desafíos	Crítica hacia las dificultades de argumentación y la falta de perseverancia.	Se reconocen impacientes, pero destacan su alta capacidad creativa y adaptabilidad.	La visión docente es más crítica; la juventud aporta un contrapeso basado en sus competencias resilientes.
Rol del estudiante	Requieren hallar un propósito y significado real en cada contenido curricular.	Demandan metodologías dinámicas, participativas y alejadas de la pasividad.	Sintonía total; este punto es clave para la actualización de la mediación pedagógica.
Tiempo libre	Tiempo de recreación condicionado por el consumo digital y las plataformas.	Interés en el streaming, videojuegos y redes, pero con un fuerte enfoque social.	El componente tecnológico es el eje común, aunque la juventud lo dota de una dimensión creativa.

Como se aprecia en la Tabla 3, varias observaciones docentes coincidieron con lo expresado por los estudiantes. Una de esas observaciones se relaciona con el acceso inmediato y fragmentado a la información. Sin embargo, las respuestas expresadas por los estudiantes añadieron un aspecto que no había sido considerado inicialmente: la presión que sienten al tener que procesar información y responder con rapidez a múltiples demandas.

La tecnología mostró una situación semejante. Desde la mirada docente se había identificado su presencia permanente en la comunicación y en la construcción de identidad. Los estudiantes, por su parte, mostraron también situaciones de dependencia y efectos sobre la forma

en que se perciben a sí mismos. Sus respuestas muestran que existe conciencia sobre algunas dificultades asociadas al uso cotidiano de los entornos digitales.

El mayor contraste se presentó en la manera de interpretar los vínculos interpersonales. La percepción docente se inclinaba a relacionar la comunicación mediante pantallas con relaciones menos profundas. Los jóvenes, por el contrario, señalaron que estos espacios también pueden ofrecer cercanía afectiva y apoyo emocional. El contraste obligó a revisar una interpretación construida principalmente desde referentes adultos y a considerar el significado que estas relaciones tienen para quienes las viven.

En relación a los valores, los estudiantes destacaron el respeto, la empatía, la inclusión y la transparencia. Estas respuestas guardan relación con una forma de enseñanza en la que el estudiante necesita sentirse escuchado y reconocido. Prieto (2024) menciona la importancia de construir relaciones educativas basadas en el diálogo y el acompañamiento, aspectos que adquieren especial relevancia al analizar las expectativas expresadas por los jóvenes.

Las respuestas sobre el futuro señalaron una preocupación por las condiciones sociales y económicas, así como por las expectativas personales que deben afrontar. Junto a estas inquietudes, los estudiantes reconocieron capacidades como la creatividad y la adaptación. Escucharlos permitió, por tanto, observar simultáneamente sus preocupaciones y los recursos que identifican en sí mismos para responder a ellas.

En el contexto académico apareció un hallazgo muy relevante para la práctica docente. Los estudiantes valoran encontrar un propósito en aquello que aprenden y muestran interés por metodologías que les permitan participar. Esta expectativa coincide con una mediación que relaciona el contenido con situaciones comprensibles y ofrece oportunidades para cuestionar, analizar y aplicar lo aprendido (Prieto, 2024).

El contraste recogido en la Tabla 3 confirmó que la percepción docente constituye apenas una primera aproximación. Algunas ideas coincidieron con lo expresado por los jóvenes, mientras que otras necesitaron ser revisadas después de escuchar sus experiencias. Aspectos relacionados con la presión cotidiana, los vínculos digitales y las expectativas frente al futuro difícilmente habrían podido comprenderse únicamente mediante la observación.

Escuchar a las y los jóvenes modificó, por tanto, la manera inicial de percibirlos. La principal enseñanza de este ejercicio fue reconocer que comprender a un estudiante requiere preguntarle cómo vive su propia experiencia y estar dispuesto a revisar las interpretaciones construidas desde la posición docente. Esta escucha abre una relación pedagógica en la que las decisiones

educativas pueden apoyarse no solo en lo que el docente supone, sino también en aquello que los estudiantes expresan sobre su realidad.

4.5 Búsqueda de solución a la violencia cotidiana

La violencia dentro de la educación superior no siempre adopta forma evidente. Puede presentarse en la forma de hablar al estudiante, en ciertas relaciones académicas o en un ejercicio de la autoridad que genera temor y exclusión. Estas situaciones afectan el bienestar, la participación y, en algunos casos, la permanencia dentro del proceso formativo (H. Andrade et al., 2024; Mejía et al., 2022).

Reconocerla exige observar también aquellas prácticas que se han vuelto habituales. En la vida universitaria pueden presentarse formas de violencia psicológica, académica, simbólica o de género que terminan siendo aceptadas como parte de la formación. Revisar estas situaciones obliga a preguntarse qué ocurre dentro del aula y cómo determinadas conductas afectan la dignidad de quienes aprenden.

Una etiqueta, un comentario despectivo o la ridiculización de una respuesta pueden generar temor frente a la participación. Samper (2002) demuestra, desde el humor y la ironía, cómo la palabra puede convertirse en una forma de ejercer poder cuando se utiliza para minimizar al estudiante en lugar de mediar su aprendizaje.

También existe violencia cuando se pretende interpretar al estudiante únicamente desde las expectativas del educador. Esta forma de relación desconoce su historia y las condiciones desde las que aprende. Prieto (2024) señala la importancia de reconocer al estudiante como sujeto y considerar sus saberes dentro de una relación pedagógica que favorezca la participación y el desarrollo progresivo de su autonomía.

La infantilización es otro tipo de violencia que merece atenderse. Cuando el docente asume que el estudiante es incapaz de tomar decisiones, limita su responsabilidad y favorece relaciones de dependencia. Una enseñanza orientada hacia la autonomía ofrece oportunidades para decidir, argumentar y reconocer las consecuencias de las propias elecciones. El error puede entonces analizarse sin utilizarlo como motivo de exposición o castigo.

La prevención requiere reflexionar sobre las acciones cotidianas. Los acuerdos de convivencia, la escucha atenta, el cuidado del lenguaje, la retroalimentación respetuosa y una participación distribuida de manera equitativa generan posibilidades concretas para modificar la

dinámica del aula. Acosta et al. (2021) mencionan el diálogo y la convivencia con la construcción de relaciones educativas más respetuosas.

Las estrategias que fueron propuestas durante esta práctica se organizaron en una infografía, incorporada en la Figura 1. El recurso reúne acciones aplicables a la prevención de la violencia en los espacios universitarios y muestra que algunos cambios pueden comenzar desde la propia práctica docente. La manera de corregir, distribuir la palabra o responder ante un error forma parte de estas decisiones.

Figura 1

Estrategias para prevenir la violencia en espacios de trabajo universitarios



Nota. Imagen generada mediante inteligencia artificial a partir de indicaciones de la autora y diseñada originalmente para la Práctica 3 del capítulo 2

La mediación requiere aquí un análisis particular. Un estudiante que no recibe orientación puede quedar sin referentes para identificar puntos de mejora. Acompañar supone ofrecer esa guía sin sustituir su responsabilidad y sin recurrir a comentarios displicentes. La exigencia académica puede mantenerse dentro de una relación donde exista claridad sobre lo esperado y respeto durante el proceso.

Construir relaciones menos violentas también exige revisar las formas de poder presentes en la universidad. Acosta et al. (2021) refieren el diálogo y la convivencia como vías para convertir los espacios educativos. Laso (2016), desde una mirada humanista, refiere que la universidad participa en la formación de personas y no exclusivamente en la transmisión de conocimientos.

Durante esta práctica se evidenció que la prevención de la violencia comienza en situaciones cotidianas que pueden parecer poco relevantes, como la manera en que se responde a una pregunta, se reacciona ante un error o se distribuyen los espacios de participación. Estas decisiones pueden generar temor y distanciamiento, pero también contribuir a construir un aula en la que la exigencia académica conviva con el respeto, la posibilidad de aprender y el reconocimiento de la dignidad y los valores formativos.

4.6 La forma educa

El conocimiento disciplinar es indispensable para la educación universitaria, pero la manera de organizarlo y comunicarlo también influye en lo que ocurre en el aula. Una explicación puede ser científicamente correcta y, aun así, ser difícil de seguir. Por esta razón, el modo en que se presenta el contenido participa directamente en la comprensión y en la posibilidad de que el estudiante se involucre en el aprendizaje.

La educación del docente universitario necesita considerar esta dimensión. Mattioni (2025) menciona que la docencia se construye a partir de trayectorias diversas en las que intervienen el conocimiento de la disciplina, la experiencia y la revisión de la propia práctica. Dominar un tema ofrece una base necesaria, pero enseñar exige además determinar cómo explicarlo, qué ejemplos utilizar y de qué manera acercarlo a quienes están aprendiendo.

En mi experiencia, el ingreso a la docencia estuvo inicialmente marcado por la formación médica y por las experiencias acumuladas como estudiante. En aquel momento, explicar con claridad y evitar reproducir algunas prácticas negativas parecían condiciones suficientes para enseñar. Al pasar el tiempo, esa idea comenzó a resultar limitada frente a las situaciones que se presentan en el aula.

La formación en educación médica, aprendizaje basado en equipos, simulación clínica y docencia universitaria amplió esta comprensión. Cada experiencia aportó herramientas para planificar, acompañar y revisar la enseñanza con mayor intencionalidad. Cano y Ordoñez (2021) resaltan la importancia de articular la teoría pedagógica con la práctica y con la reflexión sobre aquello que el docente hace habitualmente.

La comunicación requirió un lugar importante en este proceso. Hernández (2018) menciona que la enseñanza es también un acto comunicativo en el que intervienen la palabra, el tono de voz, los gestos y la organización del mensaje. Estos elementos influyen en las condiciones en

que el estudiante interpreta una explicación y también en la relación que establece con quien enseña.

Maldonado (2022) refiere que el discurso pedagógico está atravesado por reglas, relaciones de poder y condiciones propias del contexto. Desde esta perspectiva, decidir quién habla, cuánto tiempo se concede para responder, qué preguntas se formulan o cómo se corrige una intervención también forma parte de la enseñanza. La comunicación revela, en muchas ocasiones, la manera en que el docente comprende su autoridad y el lugar que concede al estudiante.

Por lo tanto, adquiere sentido la expresión “la forma educa”. La forma no se refiere solamente a una presentación atractiva. Incluye, además, ordenar una explicación, seleccionar ejemplos, modular la voz, distribuir la participación y establecer relaciones entre las ideas. Cuando estos elementos se organizan con intención, ayudan al estudiante a seguir el razonamiento y a encontrar oportunidades para preguntar o cotejar con lo ya conocido (Prieto, 2026).

Revisar la propia forma de enseñar también ha permitido reconocer hábitos que antes pasaban inadvertidos. Hablar durante mucho tiempo, explicar con rapidez o responder antes de que el estudiante termine de formular una idea pueden limitar la participación aun cuando el contenido sea correcto. Observar estas situaciones ayuda a realizar cambios concretos y convierte la experiencia diaria del aula en una fuente de aprendizaje docente.

La palabra merece una especial atención. Formular una pregunta, corregir una respuesta o elegir un ejemplo son decisiones en apariencia sencillas, pero pueden acercar al estudiante al contenido o producir distancia. Trabajar sobre el discurso, por tanto, forma parte de la mediación pedagógica y de la responsabilidad que implica enseñar.

Comprender que la forma educa modificó mi manera de pensar la docencia. El conocimiento sigue siendo el punto de partida, pero necesita una forma de comunicación que haga posible compartirlo, discutirlo y comprenderlo. La formación en pedagogía permitió reconocer que enseñar también exige observar mi propia forma de comunicar, cómo organizo una clase y cuánto espacio dejo para que el estudiante participe de ella.

4.7 Acercarnos al discurso del espectáculo

Las y los jóvenes conviven todo el tiempo con diferentes formas de comunicación en las que predominan la imagen, el movimiento, el sonido y los mensajes breves. Buena parte de la

información se encuentra en los entornos digitales y adopta estos formatos. Para la universidad, comprenderlos resulta relevante porque también influyen en la manera en que los estudiantes reciben, interpretan y recuerdan determinados contenidos.

Prieto (2020b) plantea acercarse al discurso del espectáculo para analizar cómo se organizan estos mensajes y qué recursos se utilizan para atraer la atención. Llevarlos al ámbito educativo no significa reemplazar el conocimiento académico por contenidos rápidos o entretenidos. Su interés está en reconocer los lenguajes presentes en la cultura digital y valorar cuándo pueden servir como punto de entrada a un tema.

Los videos breves son un ejemplo cercano. Su duración reducida y su componente audiovisual facilitan la presentación de una idea específica en poco tiempo. Conde et al. (2024) los relacionan con el microaprendizaje y señalan que pueden utilizarse como recursos complementarios para favorecer el acercamiento inicial a determinados contenidos en educación superior.

En la educación médica se han explorado algunas posibilidades. De La Peña y Zapata (2025) señalan que los videos breves pueden estimular la participación, favorecer la síntesis y apoyar el desarrollo de habilidades comunicativas. Sin embargo, la parte más enriquecedora se encuentra en lo que ocurre después de observarlos. Un contenido breve puede introducir una idea, pero necesita otras actividades para analizarlo y comprenderlo con mayor profundidad.

En la práctica realizada se seleccionó un Reel sobre la regulación del calcio y la acción de la hormona paratiroidea. El video señala el proceso mediante personajes, movimiento, símbolo, texto en pantalla y humor. Esta forma de presentación transforma un mecanismo fisiológico abstracto en una escena fácil de reconocer y, a su vez, brinda un ejemplo concreto para analizar los recursos propios del discurso del espectáculo.

Los criterios utilizados durante la revisión se presentan en la Tabla 4. El análisis consideró tanto los elementos comunicativos del Reel como su utilidad pedagógica y sus límites para explicar un mecanismo fisiológico complejo.

Tabla 4

Guía de revisión del Reel educativo sobre regulación del calcio y hormona paratiroidea

Criterio de análisis	Observación en el Reel
Propósito educativo	Explica de forma breve la respuesta del organismo ante niveles bajos de calcio.

Contenido central	Relaciona calcio bajo, liberación de PTH, acción sobre el hueso y recuperación del equilibrio del calcio.
Formato audiovisual	Usa un formato breve, visual, humorístico y cercano al lenguaje del meme.
Personalización	Los gatos funcionan como personajes que representan elementos fisiológicos.
Fragmentación	El proceso se presenta por partes simples y rápidas.
Texto en pantalla	El uso de letras grandes y símbolos como “Ca” orienta la comprensión.
Corporalidad y movimiento	El desplazamiento de los símbolos de calcio ayuda a representar la acción fisiológica.
Lenguaje hiperbólico	El humor exagera la escena para hacerla más llamativa y recordable.
Mediación pedagógica	Transforma un proceso complejo en una imagen comprensible y atractiva.

Como se observa en la Tabla 4, la personalización ocupa un lugar importante. Los personajes representan elementos del proceso fisiológico y convierten una relación abstracta en una situación visual. El movimiento y el humor ayudan a dirigir la atención, mientras el texto en pantalla refuerza algunas de las ideas centrales.

El formato también exige simplificar. El Reel presenta una relación básica entre la disminución del calcio y la respuesta de la hormona paratiroidea, pero deja varios componentes necesarios para comprender el mecanismo completo. La revisión con Hall et al. (2021) permitió identificar estas omisiones y diferenciar aquello que funciona como recurso introductorio de lo que requiere una explicación fisiológica más detallada.

Hernández (2018) menciona que la comunicación educativa integra componentes verbales y no verbales. En el Reel, ambos aparecen de manera simultánea: El texto, las imágenes y las acciones de los personajes construyen conjuntamente el mensaje. Esta combinación facilita una primera aproximación, aunque la claridad visual no asegura por sí sola que el estudiante interiorice la base fisiológica.

Es por esto que el recurso resulta particularmente útil como entrada a una actividad. Puede emplearse para recuperar conocimientos previos, formular una pregunta o iniciar la discusión antes de revisar el mecanismo con mayor profundidad (Conde et al., 2024; De La Peña & Zapata, 2025). Después de observarlo, el estudiante necesita contrastar lo presentado con fuentes académicas y explicar qué aspectos fueron simplificados.

La práctica demostró que el lenguaje digital puede incorporarse a la enseñanza sin convertirse en sustituto del estudio disciplinar. En este caso, el Reel facilitó el acercamiento inicial a la regulación del calcio, mientras que el acompañamiento docente permitió identificar sus simplificaciones y avanzar hacia una explicación fisiológica más profunda. El valor del recurso estuvo, por tanto, en la forma en que fue integrado dentro de una secuencia de aprendizaje y no únicamente en su capacidad para captar la atención.

Conclusión

Durante este capítulo se revisó la forma en que se comprende a quienes aprenden en la universidad. Las y los jóvenes viven su educación dentro de contextos sociales y tecnológicos que influyen en sus relaciones, su manera de comunicarse y su acercamiento al conocimiento. La mirada del docente ofrece un primer acercamiento pero necesita complementarse con lo que los propios estudiantes expresan sobre su experiencia (Prieto, 2024). Escuchar el discurso de los jóvenes permitió reconocer aspectos que pueden pasar inadvertidos desde la observación.

Esta revisión abarcó las relaciones que se establecen dentro del aula. La autoridad, la manera de corregir y las palabras empleadas tienen consecuencias en la participación del estudiante. El diálogo con Samper (2002) y el análisis de la violencia diaria mostraron que la exigencia académica puede mantenerse sin recurrir al temor o a la desacreditación. Esta reflexión obliga a prestar mayor atención a situaciones aparentemente pequeñas que, desde el punto de vista docente, pueden dejar una huella importante en quien aprende.

La presencia de la inteligencia artificial incorporó una nueva dimensión a la realidad universitaria. Su integración no está exenta de dificultades, pero puede resultar útil para organizar información, contrastar ideas o explorar contenidos, siempre que el estudiante mantenga la responsabilidad sobre su aprendizaje y la utilice de manera ética. Allí radica uno de los principales desafíos para la docencia. Más que valorar únicamente el producto obtenido, interesa comprobar si el estudiante puede explicarlo, cuestionarlo y utilizarlo frente a una situación nueva. Esta mirada modifica tanto la enseñanza como las formas tradicionales de educar y evaluar.

La comunicación ahora adquiere un significado particular a lo largo del capítulo. Revisar el tono, los gestos, la organización de una explicación y los recursos seleccionados intervienen en la manera en que un mensaje es recibido e interpretado (Hernández, 2018; Maldonado, 2022). El análisis del discurso del espectáculo mostró, además, que la comunicación digital puede aproximar al estudiante a determinados contenidos, pero necesita una mediación que ayude a reconocer sus simplificaciones y avanzar hacia un entendimiento más profundo.

Las experiencias analizadas transforman la manera de entender la docencia universitaria. Conocer a los estudiantes, escuchar lo que expresan, revisar la forma de ejercer la autoridad y cuidar cómo se imparte el conocimiento son decisiones que forman parte de enseñar. Este capítulo deja, sobre todo, la necesidad de mantener una mirada atenta sobre la propia práctica y de reconocer que mediar con las y los jóvenes requiere comprender el contexto que habitan y estar dispuesto a aprender también de ellos.

5 CAMINOS DEL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Introducción

El aprendizaje en el contexto universitario adquiere sentido cuando el conocimiento puede relacionarse con situaciones reales y con las experiencias de quienes participan en el proceso educativo. Educar supone, entonces, ofrecer oportunidades para comprender y utilizar lo aprendido dentro del contexto. Prieto (2020a) insiste en una educación construida desde la participación y el encuentro entre estudiantes, docentes y comunidad.

Una experiencia pedagógica puede maximizar esta relación cuando responde a las necesidades de la comunidad. En estos espacios, el conocimiento se utiliza para comprender problemas cercanos y buscar respuestas junto a otras personas. El aprendizaje deja entonces de estar vinculado exclusivamente al cumplimiento de una tarea y comienza a mostrar utilidad fuera del aula.

Existen distintos caminos para alcanzar dicha comprensión. Los conocimientos previos, la interacción con otras personas, el contexto y las estrategias utilizadas durante la enseñanza intervienen directamente en la manera de aprender. La mediación pedagógica ayuda a relacionar estos elementos y ofrece al estudiante una oportunidad para analizar una situación desde diferentes enfoques.

Morin (1999) destaca la necesidad de un conocimiento pertinente, capaz de situar la información en su contexto y reconocer las relaciones entre las partes y el conjunto. Esta idea resulta particularmente relevante en la educación universitaria, donde los saberes disciplinares encuentran una aplicación concreta cuando ayudan a interpretar problemas dentro de la comunidad y a comprender su complejidad.

El recorrido conduce después hacia la investigación educativa. Mosteiro y Porto (2017) refieren que investigar permite comprender los fenómenos educativos y buscar respuestas frente a problemas concretos. Una dificultad observada durante la enseñanza puede convertirse, de

este modo, en el punto de partida para formular preguntas y examinar, de forma sistemática, lo que ocurre en el aula.

Esto abre el camino a la posibilidad de investigar la propia práctica docente. Observar cómo aprenden los estudiantes, identificar dificultades y analizar sus posibles causas ofrecen, además, información para revisar las decisiones tomadas durante la enseñanza. Investigar la docencia se convierte así en una función concreta: comprender mejor un problema para fundamentar las modificaciones e innovaciones que puedan realizarse en torno a él.

En este capítulo se avanza desde una experiencia pedagógica vinculada con el contexto hacia la investigación de situaciones de la práctica universitaria. En ese recorrido, aprendizaje, enseñanza e investigación comienzan a encontrarse en una misma tarea: observar lo que sucede, formular interrogantes y utilizar lo aprendido para revisar la manera de enseñar.

5.1 Una experiencia pedagógica con sentido

Una experiencia pedagógica cobra sentido cuando el conocimiento trabajado en la universidad encuentra una relación concreta con la realidad. El aprendizaje amplía entonces su alcance, porque lo estudiado sirve para comprender una necesidad y participar en la búsqueda de respuestas. Prieto (2020a) relaciona el sentido del trabajo educativo con la construcción de quienes intervienen en él, situando a docentes y estudiantes como participantes del proceso formativo.

Este argumento se analizó a partir del proyecto “Nutrición en escolares de las Unidades Educativas de la zona 6”, desarrollado como una experiencia de vinculación con la comunidad orientada a la promoción de salud y a la prevención de problemas relacionados con la nutrición infantil. En el proyecto participan escolares, docentes, familias y estudiantes universitarios de las carreras de medicina y enfermería. El trabajo conjunto con la comunidad y los conocimientos de las carreras relacionadas con la salud buscan responder a una necesidad de la comunidad.

Comprender la nutrición infantil exige considerar más de una dimensión. Las condiciones familiares, las prácticas culturales, la situación económica y el entorno escolar influyen en la alimentación y en las posibilidades de cuidado. Morin (1999) refiere que un conocimiento pertinente necesita situar la información en su contexto social y establecer relaciones entre las partes y el conjunto. Esta mirada ayuda a evitar explicaciones aisladas frente a un problema que reúne factores diferentes.

La mediación pedagógica ocupa un lugar fundamental durante este proceso. La información científica necesita comunicarse de acuerdo con la edad de los escolares y con las características de las familias y de la comunidad. Las prácticas alimentarias y los conocimientos que ya poseen sus integrantes ofrecen un punto de partida para conversar sobre nutrición, contrastar ideas y construir recomendaciones comprensibles dentro de su realidad.

El aprendizaje también sucede entre quienes participan. Los estudiantes universitarios tienen la oportunidad de utilizar conocimientos disciplinares en un escenario distinto al aula y de aprender a comunicarlos frente a personas con experiencias diversas. A la vez, las familias y la comunidad aportan sus propias formas de comprender la alimentación y el cuidado de la salud. Este intercambio modifica la relación tradicional entre quien enseña y quien aprende, porque las dos partes aportan conocimientos relevantes.

El conectivismo ayuda a interpretar esta dinámica. Siemens (2007) señala que el aprendizaje se construye mediante conexiones entre personas, fuentes y espacios de conocimiento. En el proyecto, estas relaciones vinculan a la universidad con la comunidad y la familia. El conocimiento viaja entre los espacios y se utiliza para analizar prácticas de alimentación, necesidades de salud y posibles acciones de prevención.

Para conocer con mayor profundidad el desarrollo del proyecto se realizó una entrevista semiestructurada a la coordinadora del mismo. Durante la entrevista se pudo recuperar información del proyecto, como su origen, las actividades realizadas, la participación de los diferentes actores y el aprendizaje obtenido. El análisis mostró que el valor de la propuesta radica en proporcionar información sobre nutrición, crear oportunidades de participación e integración con la comunidad y acercar la teoría de la formación universitaria a los problemas presentes de la comunidad.

La formación de los estudiantes debe relacionarse con las necesidades de la población y con el conocimiento académico para fomentar la prevención y el cuidado en la infancia. Para quienes participan desde las carreras relacionadas con la salud, este contacto brinda una oportunidad de comprender que el ejercicio profesional se desarrolla dentro de realidades sociales que necesitan ser conocidas y escuchadas.

Esta experiencia permitió comprender que una práctica pedagógica con sentido se construye cuando aquello que se aprende encuentra un propósito reconocible fuera del aula. En el proyecto analizado, la nutrición dejó de abordarse únicamente como un contenido académico y pasó a convertirse en un punto de encuentro entre la universidad, la comunidad y las familias.

El valor de esta experiencia radica en comprender las necesidades y realidades de las personas para quienes ese conocimiento puede resultar útil.

5.2 Investigar como camino y no como punto de llegada

La investigación educativa puede comenzar con una interrogante que nace de la práctica cotidiana. Observar lo que ocurre durante la enseñanza, identificar algún problema y tratar de comprender sus causas abre la posibilidad de estudiar el problema de manera sistemática. Mosteiro y Porto (2017) mencionan que la investigación educativa contribuye a entender los fenómenos que se presentan en estos espacios y buscar respuestas frente a situaciones concretas.

El aula ofrece numerosas situaciones que pueden convertirse en objeto de estudio. Torres y Jiménez (2004) señalan que un problema de investigación requiere delimitar aquello que se desea comprender y situarlo dentro de un contexto. Una preocupación docente empieza a adquirir un carácter investigable cuando deja de formularse de manera general y se precisan sus características y las posibilidades reales de intervención.

En la educación médica, el problema puede surgir a partir de una dificultad o interrogante observada en los estudiantes. Algunos recuerdan conceptos, signos clínicos o protocolos, pero encuentran mayores obstáculos cuando deben utilizar esa información para aplicarla en la práctica médica, establecer prioridades y justificar una decisión. Esta diferencia entre recordar y aplicar el conocimiento plantea una pregunta relevante sobre la manera en que se está promoviendo el razonamiento clínico durante la formación.

Analizar esta situación requiere además observar la enseñanza. Los conflictos pueden relacionarse con las oportunidades que tienen los estudiantes para aplicar los conceptos, argumentar decisiones y recibir retroalimentación. Guevara y Celleri (2026a) explican que investigar la realidad educativa implica cuestionarla y buscar posibilidades de transformación. Desde esta óptica, la propia práctica docente puede convertirse en un espacio legítimo de investigación.

La investigación-acción ofrece una vía para trabajar con problemas de este tipo porque vincula el análisis de una situación con la puesta en práctica de una intervención y su posterior revisión. El docente participa directamente en el proceso: identifica el problema, propone un cambio, observa lo que ocurre y utiliza esa información para valorar los resultados y realizar nuevos ajustes. La investigación se integra así a las decisiones cotidianas de la enseñanza.

A partir del problema identificado se propuso una estrategia de mediación basada en simulación clínica breve y debriefing formativo. La simulación acerca al estudiante a situaciones similares a aquellas que puede encontrar durante el ejercicio profesional y le exige interpretar datos, priorizar acciones y explicar las razones de sus decisiones dentro de un escenario universitario planificado (Le, 2023).

Después de la simulación, el debriefing ofrece un espacio para revisar lo ocurrido. Elendu et al. (2024) mencionan la utilidad de una retroalimentación estructurada para analizar las decisiones adoptadas durante la experiencia. Almomani et al. (2025) destacan que el diálogo reflexivo puede favorecer el razonamiento compartido y ayudar a comprender por qué se eligió una determinada conducta.

La propuesta puede desarrollarse dentro de una asignatura sin modificar el currículo general. Su alcance se centra en una dificultad observada y en una intervención que forma parte de la práctica docente. La propuesta de investigación completa, con la delimitación del problema, los objetivos, la estrategia pedagógica y los demás componentes metodológicos, se presenta en el Anexo 3. Esto permite observar de manera sistemática si la simulación clínica breve acompañada de debriefing contribuye a que los estudiantes integren mejor la información clínica y argumenten sus decisiones con mayor claridad.

Esta forma de investigar transforma la manera de mirar los problemas dentro del aula. Una problemática que antes se podía normalizar ahora se convierte en una pregunta que merece ser estudiada. Investigar la propia docencia permite volver sobre lo que ocurre, analizarlo con mayor cuidado y utilizar los hallazgos para tomar decisiones pedagógicas mejor fundamentadas.

5.3 Investigar nuestra docencia universitaria

El aula puede también convertirse en un excelente espacio para generar conocimiento sobre la educación y el aprendizaje. Esto exige mirar de manera sistemática aquello que ocurre durante la práctica y no depender solamente de impresiones o intuiciones. Muñoz y Garay (2015) mencionan que la investigación en el ámbito educativo puede favorecer el desarrollo profesional docente porque contribuye al análisis y la innovación, además de fundamentar cambios en el ambiente universitario.

El docente investigador tiene que observar detenidamente su propia práctica. Observar cómo responden los estudiantes, determinar las dificultades que se presentan y crear estrategias para abordarlas puede dar origen a preguntas de investigación. Morán (2015) refiere que la

docencia e investigación mantienen una relación estrecha, ya que las dos favorecen la capacidad de preguntar, analizar y construir conocimiento.

Esta forma de investigar resulta especialmente pertinente cuando los problemas surgen cerca de la práctica cotidiana. Blackmore y Hatley (2024) sostienen que la indagación desarrollada desde estos espacios parte de situaciones reconocidas por quienes participan directamente en la enseñanza. El aula se convierte en un espacio desde el cual es posible comprender un dilema pedagógico y proponer cambios relacionados con las necesidades de los estudiantes.

Así, la investigación parte de un dilema observado en algunos estudiantes de medicina: pueden recordar conocimientos teóricos, pero encuentran obstáculos cuando deben integrarlos para razonar frente a un caso clínico y tomar decisiones. El interés se centra en comprender cómo construyen ese razonamiento, qué dificultades aparecen y de qué manera una estrategia pedagógica puede ayudarlos a avanzar. Por esta razón, la propuesta adopta un enfoque principalmente cualitativo con orientación sociocrítica, dirigido a comprender la experiencia y generar cambios dentro de la propia práctica educativa (Mosteiro & Porto, 2017).

La intervención se basa en una simulación clínica breve acompañada de debriefing formativo. Durante el escenario, el estudiante debe interpretar la información disponible, establecer prioridades y justificar sus decisiones. La simulación adquiere valor cuando se diseña con objetivos claros y cuando la experiencia puede ser revisada posteriormente mediante un proceso de reflexión (Elendu et al., 2024; Le, 2023).

El debriefing es el lugar central de la estrategia propuesta. Para organizarlo se propone el modelo PEARLS, que combina la autoevaluación, discusión dirigida y retroalimentación de acuerdo con lo observado en la simulación (Eppich & Cheng, 2015). Al crear este espacio, el estudiante explica cómo razonó, identifica las dificultades y revisa sus decisiones a partir del diálogo con el docente y con sus compañeros.

La recolección de información se distribuye en distintos momentos. Antes de la simulación se utilizará una guía para analizar un caso clínico. Durante el escenario, una lista de cotejo permitirá registrar aspectos relacionados con la priorización y la argumentación. Después se aplicará una guía para el debriefing, se utilizará un cuestionario breve de percepción del estudiante y se generará una bitácora reflexiva docente. En conjunto, estos instrumentos permitirán realizar la investigación con los aspectos de la estrategia que necesitan ser evaluados junto con el razonamiento de los estudiantes.

La propuesta fue diseñada para desarrollarse dentro de la dinámica habitual de una asignatura preclínica y aplicarse en algunas sesiones mediante casos clínicos adaptados al nivel de formación, sin requerir una gran cantidad de insumos, alta tecnología ni cambios curriculares. La propuesta de investigación completa, con su fundamentación, diseño metodológico, estrategias e instrumentos de recolección de información, se incorpora en el Anexo 3.

Los resultados esperados se relacionan con dos aspectos. Por un lado, se busca identificar con mayor precisión las dificultades que aparecen cuando el estudiante pasa del conocimiento teórico al razonamiento clínico. Por otra parte, resulta importante valorar cómo la simulación y el debriefing influyen en el desarrollo del razonamiento clínico de los estudiantes. Para el docente, esta información puede señalar qué momentos del proceso requieren mayor acompañamiento y qué ajustes conviene realizar en futuras actividades.

Investigar la propia docencia significa convertir las inquietudes en preguntas pedagógicas que puedan ser estudiadas. La atención deja de centrarse exclusivamente en la presentación del contenido y se dirige también hacia la forma en que los estudiantes utilizan ese conocimiento. Esta mirada brinda al docente información para revisar sus decisiones y fundamentar cambios dentro de la enseñanza.

Conclusión

Durante este capítulo se mostró que el aprendizaje universitario encuentra una relación más clara con la formación cuando los conocimientos se utilizan para comprender situaciones del entorno. La experiencia pedagógica analizada acercó a estudiantes, docentes y comunidad alrededor de una necesidad concreta, mostrando que el saber universitario puede adquirir una finalidad que va más allá del cumplimiento de una actividad académica (Morin, 1999; Gutiérrez, 2020).

Este escenario abrió también el camino hacia la investigación educativa. Observar una situación, reconocer una dificultad y formular preguntas sobre aquello que ocurre permite examinar la enseñanza con mayor detenimiento. Mosteiro y Porto (2017) mencionan que la investigación educativa contribuye a comprender los fenómenos que surgen en estos espacios y a buscar respuestas frente a dilemas concretos. El aula puede convertirse, por tanto, en un lugar desde el cual también se produce conocimiento sobre el aprendizaje.

En la educación médica, esta mirada permitió circunscribir un dilema puntual cercano a la práctica docente: algunos estudiantes recuerdan contenidos teóricos, pero encuentran mayores obstáculos cuando deben utilizarlos para razonar frente a un caso clínico y justificar sus decisiones. A partir de este problema se formuló una propuesta basada en simulación clínica

breve y debriefing formativo, orientada a observar cómo los estudiantes integran la información y qué apoyo puede favorecer ese proceso.

Investigar la propia enseñanza obliga también a revisar las decisiones del docente. La experiencia acumulada aporta conocimiento, pero necesita contrastarse con lo que realmente ocurre durante el aprendizaje. Muñoz y Garay (2015) y Morán (2015) mencionan la relación estrecha existente entre la investigación y el desarrollo profesional docente. La observación, la recolección de información y el análisis de sus resultados ofrecen una base más sólida para decidir qué mantener y qué modificar en futuras experiencias educativas.

El aprendizaje central de este capítulo fue reconocer que enseñar e investigar forman parte de un mismo ejercicio de revisión de la práctica. Un conflicto en el aula puede transformarse en una pregunta y, posteriormente, en una oportunidad para introducir cambios fundamentales. Esta manera de comprender la investigación aproxima al docente a lo que sucede durante el aprendizaje y ofrece criterios para ajustar su enseñanza a partir de evidencias, en lugar de hacerlo únicamente desde la intuición o la costumbre.

CONCLUSIONES

El recorrido desarrollado durante este trabajo transformó la manera de entender la docencia universitaria. Es claro que el dominio disciplinar es muy importante, pero no es lo único. Enseñar exige también conocer a quienes aprenden y generar condiciones para que puedan relacionar los contenidos con su experiencia y con los problemas que encontrarán en su formación y ejercicio profesional. El estudiante ocupa así un lugar activo dentro del proceso educativo.

La mediación pedagógica formó una parte fundamental que permitió integrar las distintas experiencias formativas. Promover y acompañar el aprendizaje supone brindar una guía sin reemplazar la actividad del estudiante, ofrecer retroalimentación y reconocer cuándo intervenir y cuándo dar espacio para que pueda avanzar por sí mismo. El umbral pedagógico adquiere especial importancia porque recuerda que acompañar requiere cercanía, pero también respeto por la autonomía.

La relación estrecha entre mediación, sociedad y cultura señaló que cada estudiante llega a la universidad con experiencias y su propia manera de interpretar la realidad. Considerar estos referentes ayuda a acercar los contenidos académicos a situaciones comprensibles y evita hacer generalizaciones como si todos aprendieran con la misma metodología. Mediar con la cultura significa utilizar aquello que resulta cercano y familiar como punto de partida, manteniendo siempre la precisión del conocimiento disciplinar.

La mirada hacia las juventudes enfocó la atención hacia aspectos que pueden pasar inadvertidos cuando la enseñanza se organiza desde la perspectiva docente. Escuchar a los estudiantes permitió contrastar algunas percepciones iniciales y reconocer la influencia de su cosmovisión, relaciones y formas de comunicación. Este ejercicio llevó también a revisar la autoridad, la manera de corregir y el lenguaje utilizado dentro del aula, especialmente cuando ciertas prácticas pueden generar temor, exclusión o violencia.

Las nuevas herramientas digitales y la inteligencia artificial generaron nuevas preguntas sobre la forma de educar y evaluar. El beneficio va a depender de las decisiones pedagógicas que acompañan su empleo. La inmediatez de una respuesta ofrece poco valor si el estudiante no puede interiorizarla, cuestionarla o utilizarla frente a las situaciones que se presentarán en su futuro. Por esta razón, la intervención docente continúa siendo necesaria para orientar el análisis de la información y preservar la responsabilidad del estudiante sobre su propio razonamiento.

Así, el aprendizaje no constituye un camino único, sino un conjunto de caminos que confirmaron la importancia de relacionar e integrar los conocimientos con situaciones reales. La

vinculación con la comunidad es una ventana a través de la cual es posible observar cómo el saber universitario puede ponerse al servicio de las necesidades de la comunidad y, al mismo tiempo, enriquecer la formación de los estudiantes. Así, el aprendizaje adquiere otra dimensión cuando deja de responder únicamente a una actividad académica y se utiliza para comprender problemas que afectan a otras personas.

La investigación educativa surgió como una continuación de esta revisión de la práctica. Un conflicto observado en el aula puede convertirse en una pregunta susceptible de ser estudiada, analizada y profundizada. En educación médica, se observó que algunos estudiantes tienen conocimiento teórico, pero al momento de generar un análisis crítico junto con un razonamiento clínico, se observaron dificultades. Es así como se dio origen a una propuesta basada en simulación clínica breve y debriefing formativo. Más que ofrecer una solución definitiva, la propuesta abre una posibilidad para observar el problema, intervenir y recoger información que oriente decisiones posteriores.

Las prácticas de aprendizaje y la elaboración de los textos paralelos fueron esenciales para reconstruir este recorrido. Escribir permitió volver sobre experiencias anteriores, confrontarlas con los referentes teóricos y reconocer cambios en la propia manera de enseñar. Al finalizar este proceso, la docencia se comprende menos como un conjunto de técnicas acabadas y más como una práctica que necesita ser observada, cuestionada y revisada de manera permanente.

RECOMENDACIONES

La formación pedagógica del docente universitario debería mantenerse como un proceso continuo, especialmente en carreras donde la docencia suele iniciarse a partir del dominio

profesional de una disciplina. La experiencia desarrollada muestra la necesidad de complementar ese conocimiento con herramientas para planificar, acompañar, comunicar y evaluar el aprendizaje.

El acompañamiento docente debe considerar las diferencias presentes entre estudiantes y respetar sus umbrales pedagógicos. Esto exige ofrecer orientación suficiente sin sustituir su responsabilidad. Crear espacios para preguntar, argumentar y reconocer dificultades puede favorecer una participación más autónoma y disminuir el temor frente al error.

Es necesario incorporar con mayor frecuencia experiencias que relacionen los contenidos con problemas profesionales y sociales. Los casos, proyectos, simulaciones y actividades de vinculación ofrecen oportunidades para que el estudiante utilice lo aprendido y establezca relaciones entre conceptos que, de otra manera, podrían permanecer aislados.

La voz de los estudiantes forma parte de la revisión habitual de la enseñanza. Escuchar cómo los estudiantes perciben las actividades, la evaluación y las relaciones dentro del aula puede revelar dificultades que el docente no identifica durante la clase. Esta información debe utilizarse para revisar el lenguaje, la forma de ejercer la autoridad y las condiciones de participación.

La incorporación de tecnologías digitales e inteligencia artificial requiere establecer criterios claros sobre su finalidad académica. Su empleo puede apoyar la búsqueda, organización y análisis de información, pero las actividades deben exigir que el estudiante explique, contraste y justifique aquello que produce con ayuda tecnológica. De esta forma, la herramienta complementa el aprendizaje sin asumir el razonamiento que corresponde a quien aprende.

En educación médica, merece la pena implementar y evaluar la propuesta basada en simulación clínica breve y debriefing formativo. Su aplicación permitiría observar con mayor precisión las dificultades que aparecen durante el razonamiento clínico y valorar qué aspectos de la estrategia favorecen la integración del conocimiento y la toma de decisiones. Los resultados podrían orientar ajustes y abrir nuevas preguntas para futuras investigaciones.

Finalmente, conviene mantener la investigación de la propia docencia como parte de la práctica universitaria. Observar lo que ocurre en el aula, recoger información y analizar sus resultados ofrece una base más sólida para decidir qué mantener y qué modificar. De esta manera, la mejora de la enseñanza puede surgir también de problemas concretos identificados por el propio docente y de la búsqueda sistemática de respuestas frente a ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, C., Tabares, L., Castillo, P., López, M., Luque, L., Ortiz, A., & Vargas, N. (2021). Estrategias y mecanismos para la construcción de una cultura de paz en la educación secundaria en Bogotá, Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 245-258. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.015>
- Almomani, E., Tobin, J., Fernandes, S., Sullivan, J., Saadeh, O., Mustafa, E., Pattison, N., & Alinier, G. (2025). A reflective learning conversation debriefing model for interprofessional simulation based education. *BMC Medical Education*, 25(1), 1434. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07765-9>
- Andrade, H., Balbino, M., & Antoniassi, G. (2024). University women victims of violence in academic space. *Psicologia e Saúde em Debate*, 10(1), 457-470. <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V10N1A28>
- Andrade, L., Garcés, A., & Zayas, I. (2023). Un caso de transversalidad con regresiones y ecuaciones en el crecimiento de una planta de maíz amarillo (*Zea mays* L.). *Ra Ximhai*, 227-246. <https://doi.org/10.35197/rx.19.02.2023.10.la>
- Araya Rodríguez, F. (2021). Desestructurando la mediación pedagógica tradicional: Experiencias y reflexiones de la propia praxis desde la estrategia de enseñanza de pareja pedagógica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 249-266. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.11>
- Bandeira, W. (2021). Evaluation of the quality of teaching mediation in a university environment. *Revista Diálogo Educacional*, 21(68). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.068.DS04>
- Bárcena, F. (2022). *La escuela como morada: Ensayos sobre ética y educación* (1.^a ed., Vol. 1). Herder.
- Bárcena, F., Bondía, J., Lopez, M., Skliar, C., Tatián, D., Cubas, C., & Masschelein, J. (2020). Elogio del Estudio. *Revista de Educación*, 1(1), 329-335.
- Beltrán, J., Mesina, N., Vera, N., & Müller, P. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>

- Blackmore, K., & Hatley, J. (2024). Close to practice research as a means of rethinking elements of student–teacher’s classroom practice. *The Curriculum Journal*, 35(4), 586-604. <https://doi.org/10.1002/curj.262>
- Buitrago, R., Salinas, J., & Boude, O. (2023). Implementación de “ACDGE”: Modelo para formalizar itinerarios personales de aprendizaje en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 6-27. <https://doi.org/10.6018/riite.544781>
- Bullrich, A., & Carranza, E. (2012). *¿Qué lugar ocupa la palabra en la mediación pedagógica?* [Manuscrito]. Escuela Superior de Educación de La Salle. http://www.delasallesuperior.edu.ar/biblioteca/mediacion_palabra.pdf
- Cano, M., & Ordoñez, E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(XXVII), 284-295.
- Cardozo, C. (2011). Peer tutoring as an educational strategy in college. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325.
- Chen, X., Li, X., Zou, D., Xie, H., & Wang, F. L. (2025). Metacognition research in education: Topic modeling and bibliometrics. *Educational Technology Research and Development*, 73(3), 1399-1427. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10451-8>
- Conde, D., Castillo, C., Ballesteros, I., Rivero, B., & Mariano, L. (2024). Microlearning through TikTok in Higher Education. An evaluation of uses and potentials. *Education and Information Technologies*, 29(2), 2365-2385. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11904-4>
- Consejo de Educación Superior. (2018, marzo 26). *Reglamento de carreras de las instituciones de educación superior*.
- Consejo de Educación Superior. (2022, agosto 10). *Reglamento de régimen académico*.
- Cortés, C. (1993). *Herramientas para validar [Módulo de estudio]: Especialización en Docencia Universitaria*.
- De La Peña, L., & Zapata, I. (2025). Social media integration in medical training: Behavioral impact of short-form video creation as an active learning tool. *Frontiers in Medicine*, 12, 1666255. <https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1666255>

- Elendu, C., Amaechi, D., Okatta, A., Amaechi, E., Elendu, T., Ezech, C., & Elendu, I. (2024). The impact of simulation-based training in medical education: A review. *Medicine*, 103(27), e38813. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000038813>
- Eppich, W., & Cheng, A. (2015). Promoting excellence and reflective learning in simulation (PEARLS): Development and rationale for a blended approach to health care simulation debriefing. *Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 10(2), 106-115. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000072>
- Fernández, S., Abelha, M., Alves, A. C., & Ferreira Oliveira, A. T. (2024). Editorial: Pedagogic innovation and student learning in higher education: perceptions, practices and challenges. *Frontiers in Education*, 9, 1336214. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1336214>
- Freire, P. (with Mellado, J.). (2005). *Pedagogía del oprimido* (Segunda edición). Siglo Veintiuno.
- Fulford, A., & Mahon, Á. (2025). The university as sanctuary: Home and unhomeliness. *Journal of Philosophy of Education*, 59(1), 43-58. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae037>
- Galindo, L., & Arango, M. (2009). Estrategia didáctica: La mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica. *Iatreia*, 22(3). <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.8422>
- Garayar Tasayco, O. R., Castillo Ccasani, F., Esplana Paitan, E. G., Vivar Robles, J. R., & Soto Loza, G. E. (2025). *Revisión sistemática: Diseño y planificación de sesiones didácticas en educación superior*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15530660>
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento. *Laboratorio de Política Públicas*, 3.
- Gimeno, S. (1995). Diversos y también Desiguales. Qué hacer en Educación? *Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, 38(95), 9.
- Guevara, C., Arciniegas, L., & Tapia, E. (2025). *La Inclusión en la Universidad*. Universidad del Azuay.
- Guevara, C., & Celleri, Á. (2026a). Investigar nuestra Docencia Universitaria: Unidad 2. *Universidad del Azuay*.
- Guevara, C., & Celleri, Á. (2026b). *Unidad 1: Investigar como camino y no como punto de llegada (Módulo III)*. Universidad del Azuay.

- Guevara, C., Prieto, D., & Céleri, Á. (2024). *Mediación pedagógica: Teoría y práctica en estudios de posgrado* (1.^a ed.). Casa Editora de la Universidad del Azuay.
<https://doi.org/10.33324/ceuazuay.369>
- Gutiérrez, F. (2020). *Una Educación Alternativa* [Módulo educativo]. Universidad del Azuay.
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ed. CICCUS [u.a.].
- Hall, J. E., Hall, M. E., & Guyton, A. C. (2021). *Guyton and Hall textbook of medical physiology* (14th edition). Elsevier.
- Hernández, A., & Flores, L. (2012). Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 37-48. <https://doi.org/10.15359/ree.16-3.2>
- Hernández, R. (2018). La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Su papel en el aula como herramienta educativa. *CAUCE (Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas)*, 1(41), 133-155.
<https://doi.org/10.12795/CAUCE.2018.I41.08>
- Holmos, E., Atencio, R., Espinoza, T., & Abarca, Y. (2023). Evaluación alternativa y evaluación tradicional en el contexto de la educación universitaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 219-236. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2546>
- Jaramillo, M. (2001). Violencia y Educación. *Universidad y docencia*, 21-26.
- Jeilani, A., & Abubakar, S. (2025). Perceived institutional support and its effects on student perceptions of AI learning in higher education: The role of mediating perceived learning outcomes and moderating technology self-efficacy. *Frontiers in Education*, 10, 1548900.
<https://doi.org/10.3389/educ.2025.1548900>
- Kats, N., Rubtsova, A., & Bylieva, D. (2024). Structural Analysis of Pedagogic Mediation in a Foreign Language Classroom. *Education Sciences*, 14(4), 405.
<https://doi.org/10.3390/educsci14040405>
- Kerruish, E. (2024). Postdigital Teaching of Critical Thinking in Higher Education: Non-Instrumentalised Sociality and Interactivity. *Postdigital Science and Education*.
<https://doi.org/10.1007/s42438-024-00456-6>
- Korkmaz, G., Fehmi, H., Çalışkan, Ç., & Toraman, Ç. (2025). Teachers' Tendency to Use Alternative Assessment Methods. *Pegem journal of Education and Instruction*, 15(3).
<https://doi.org/10.47750/pegegog.15.03.08>

- Laso, R. (2016). Universidad, Humanismo y Educación. *Universidad del Azuay*.
- Le, K. (2023). Principles of Effective Simulation-Based Teaching Sessions in Medical Education: A Narrative Review. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.49159>
- Li, J. (2023). A sociocultural perspective understanding the role of L1 in the learning of L2 through TBLT and CLIL pedagogical approaches. *Journal of Language Teaching*, 3(4), 11-19. <https://doi.org/10.54475/jlt.2023.008>
- Maisano, D. A., Mastrogiacomio, L., & Franceschini, F. (2023). Empirical evidence on the relationship between research and teaching in academia. *Scientometrics*, 128(8), 4475-4507. <https://doi.org/10.1007/s11192-023-04770-x>
- Maldonado, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: Enfoque bernsteniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 409-431. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021>
- Malo, H. (2014). *Universidad: Institución perversa*. Corporación Editora Nacional.
- Marginson, S. (2011). Higher Education and Public Good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411-433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x>
- Martínez, M., Lloret, C., Torrico, M., & Jiménez, A. (2024). *Imagining* inclusion in the university setting: Plural discourse among Spanish university lecturers / *Imaginar* la universidad inclusiva: pluralidad de discursos del profesorado universitario español. *Culture and Education: Cultura y Educación*, 36(1), 286-311. <https://doi.org/10.1177/11356405241235080>
- Mattioni, M. (2025). La formación del docente universitario: Entre la obligatoriedad, la elección y la necesidad. El caso de la carrera de medicina de la UNPAZ. *Debate Público*, 15(30), 10. <https://doi.org/10.62174/DPdp.11025>
- Mejía, C., Castro, D., Torrejón, N., Chacón, J. I., Fernandez, L., & Martínez, I. (2022). Physical, psychological, academic, and sexual abuse of university students in five Latin American countries: Characteristics and association with student satisfaction: a cross-sectional study. *F1000Research*, 11, 884. <https://doi.org/10.12688/f1000research.54274.1>
- Méndez, S. (2007). La estrategia de entrada en la mediación pedagógica. *Posgrado y Sociedad Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 7(2), 1-20.

- Morales, A. M. (2008). *Repensar en la educación desde la diferencia* [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Morales, C. P. (2020). Importancia del currículo contextualizado en el plan de estudios. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(2), 101-110.
<https://doi.org/10.46954/revistages.v3i2.36>
- Morán, P. (2015). *Docencia e investigación en el aula una relación imprescindible* (Segunda edición). Universidad Nacional Autónoma de México. (Obra original publicada en 2011)
- Moreno, J. (2004). Un escrito sin nombre. *Universidad del Azuay*.
- Morin, E., Girard, F., Vallejo, M., & Vallejo, N. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Primera reimpresión). Unesco.
- Mosteiro, M., & Porto, A. (2017). La investigación en educación. En M. Elizabete & R. Alves, *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: Concepções e trajetórias* (pp. 13-40). Editus. <https://doi.org/10.7476/9788574554938.001>
- Muñoz, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Nussbaum, M. C. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n44a1>
- Ovalles, L. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? *Mundo FESC*, 4(7), 72-79.
- Paredes, D., Paredes, A., Sarmiento, K., & Pizarro, J. (2023). The Interaction of Pedagogy and the Media in Ecuadorian Education: Challenges and Opportunities. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(41), 255-278. <https://doi.org/10.46925/rdluz.41.13>
- Prieto, D. (2019). *En torno a la mediación pedagógica en la práctica de la docencia universitaria*. Universidad del Azuay.
- Prieto, D. (2020a). *Caminos del aprendizaje*. (5.^a ed., Vol. 3). Universidad del Azuay.
<https://dspace.uazuay.edu.ec/>
- Prieto, D. (2020b). Comunicación moderna y posmoderna. *Universidad del Azuay*.
<https://dspace.uazuay.edu.ec/>

- Prieto, D. (2024). *El aprendizaje en la universidad* (6.^a ed., Vol. 2). Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/>
- Prieto, D. (2026). *Comunicación moderna y posmoderna*. (5.^a ed., Vol. 2). Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/>
- Prieto, D., Guevara, C., & Célleri, Á. (2023). *Más allá de la defensa y el ataque: La evaluación como alternativa de aprendizaje* (1.^a ed.). Casa Editora de la Universidad del Azuay. <https://doi.org/10.33324/ceuazuay.178>
- Ristiliana, R., Husniati, L., & Zaki, A. (2025). Beyond Exams: Alternative Assessment Methods for Holistic Student Evaluation. *Journal of Educational Teaching and Trends*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.64840/jett.v1i1.23>
- Rivera, I. C., Rivera-Lozada, O., & Bonilla-Asalde, C. A. (2021). Pedagogical Mediation and Complexity. A Perspective on the Training of Economists. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(16), 91. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i16.23305>
- Sadri, E. (2025). The university professor as a mediator of knowledge in digital environments. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 9(1), 20-26. <https://doi.org/10.62452/q0g83d59>
- Samper, D. (2002). Manual para profesores sanguinarios. *Postre de Notas, El Tiempo*.
- Santos, M. (2006). El pato en la escuela o el valor de la diversidad. *Obras Sociales*, 1, 21-24.
- Siemens, G. (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital* (D.E. Leal Fonseca, Trad.). (Obra original publicada en 2004)
- Suyo, J. A., Fernández-Bedoya, V. H., & Meneses-La-Riva, M. E. (2024). Beyond traditional teaching: A systematic review of innovative pedagogical practices in higher education. *F1000Research*, 13, 22. <https://doi.org/10.12688/f1000research.143392.1>
- Toapanta, E., & Guanoquiza, L. (2024). La evaluación formativa como herramienta para mejorar el aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON»*, 4(4), 218-228. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.251>
- Vasquez, F. (2014). *Educar con maestría, educar con sentido*. Cuaderno de Pedagogía Universitaria.

- Videla, R., Leyton, G., & Rossel, S. (2024). Pedagogical strategies used by an outstanding mathematics teacher: A case study in Region IV of Chile / *Estrategias pedagógicas utilizadas por una profesora destacada en matemáticas: un estudio de caso en la IV Región de Chile*. *Culture and Education: Cultura y Educación*, 36(1), 134-165.
<https://doi.org/10.1177/11356405241235070>
- Villodre, S., González, M., & Llarena, M. (2010). Problemática de la mediación de prácticas pedagógicas en la modalidad no presencial: Propuesta de solución. *Revista Cognición*, 5(26), 1-15.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Watson, R., Munkong, C., Assavarak, P., & Pojanapunya, P. (2025). Authentic learning for soft skills development and environmental sustainability. *London Review of Education*, 23(1).
<https://doi.org/10.14324/LRE.23.1.12>
- Yao, H., & Lee, K. J. (2025). Experiential Learning and Creative Self-Efficacy in Higher Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 76(1), 1-13.

Criterios Generales	1	2	3	4	5	Observaciones
Claridad: El objetivo general y los resultados de aprendizaje son comprensibles.						
Coherencia: Existe relación lógica entre los objetivos planteados y los resultados esperados.						

Utilidad: Percibo que estos contenidos son útiles para mi futura práctica profesional.

IV. EVALUACIÓN DETALLADA DE LAS PRÁCTICAS (1 a la 8)

Esta sección evalúa lo cultural, narrativo y de formato. Instrucción: Evalúe cada práctica considerando las siguientes dimensiones.

PRÁCTICA 1. FUNCIONES MOTORAS DE LA MÉDULA ESPINAL; LOS REFLEJOS MEDULARES

DIMENSIÓN 1: CLARIDAD Y COMPRENSIÓN 1 2 3 4 5 OBSERVACIONES

El lenguaje utilizado es sencillo, directo y fácil de entender.

Las instrucciones sobre lo que debo hacer en la práctica son precisas.

DIMENSIÓN 2: RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD CULTURAL 1 2 3 4 5 OBSERVACIONES

Contexto: ¿las situaciones o problemas planteados se relacionan con mi realidad y entorno cultural?

Cercanía: ¿Siento que el texto me "habla" a mí como estudiante ecuatoriano/a y futuro profesional local?

Pertenencia: Los ejemplos utilizados son reconocibles en nuestro medio (no son ajenos o extranjeros).

DIMENSIÓN 3: CAPACIDAD NARRATIVA Y BELLEZA 1 2 3 4 5 OBSERVACIONES

Estilo: ¿El texto es ameno e interesante de leer, o es excesivamente frío y técnico?

Motivación: ¿La forma en que está redactada la práctica invita a realizarla y despierta curiosidad?

Estética: ¿Existe un cuidado en la presentación que hace agradable la experiencia de lectura (belleza del texto)?

DIMENSIÓN 4: CRITERIO DE 1 2 3 4 5 OBSERVACIONES
FORMATO

Diagramación: La distribución del texto, títulos y espacios facilita la lectura y no cansa la vista.

Recursos Visuales: El uso de negritas, viñetas, cuadros o esquemas ayuda a entender mejor la información.

Orden: La estructura visual del documento es ordenada y coherente.

PRÁCTICA 2. Control de la función motora por la corteza cerebral y el tronco del encéfalo

DIMENSIÓN 1: CLARIDAD Y 1 2 3 4 5 OBSERVACIONES
COMPRENSIÓN

El lenguaje utilizado es sencillo, directo y fácil de entender.

Las instrucciones sobre lo que debo hacer en la práctica son precisas.

DIMENSIÓN 2: 1 2 3 4 5 OBSERVACIONES
RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD CULTURAL

Contexto: ¿las situaciones o problemas planteados se relacionan con mi realidad y entorno cultural?

Cercanía: ¿Siento que el texto me "habla" a mí como estudiante ecuatoriano/a y futuro profesional local?

Pertenencia: Los ejemplos utilizados son reconocibles en nuestro medio (no son ajenos o extranjeros).

DIMENSIÓN 3: CAPACIDAD NARRATIVA Y BELLEZA	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
Estilo: ¿El texto es ameno e interesante de leer, o es excesivamente frío y técnico?						
Motivación: ¿La forma en que está redactada la práctica invita a realizarla y despierta curiosidad?						
Estética: ¿Existe un cuidado en la presentación que hace agradable la experiencia de lectura (belleza del texto)?						

DIMENSIÓN 4: CRITERIO DE FORMATO	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
Diagramación: La distribución del texto, títulos y espacios facilita la lectura y no cansa la vista.						
Recursos Visuales: El uso de negritas, viñetas, cuadros o esquemas ayuda a entender mejor la información.						
Orden: La estructura visual del documento es ordenada y coherente.						

PRÁCTICA 3. Contribuciones del cerebelo y ganglios basales en el control motor

DIMENSIÓN 1: CLARIDAD Y COMPRENSIÓN	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
El lenguaje utilizado es sencillo, directo y fácil de entender.						
Las instrucciones sobre lo que debo hacer en la práctica son precisas.						

DIMENSIÓN 2: RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD CULTURAL	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
Contexto: ¿las situaciones o problemas planteados se relacionan con mi realidad y entorno cultural?						

Cercanía: ¿Siento que el texto me "habla" a mí como estudiante ecuatoriano/a y futuro profesional local?

Pertenencia: Los ejemplos utilizados son reconocibles en nuestro medio (no son ajenos o extranjeros).

DIMENSIÓN 3: CAPACIDAD NARRATIVA Y BELLEZA	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
--	---	---	---	---	---	---------------

Estilo: ¿El texto es ameno e interesante de leer, o es excesivamente frío y técnico?

Motivación: ¿La forma en que está redactada la práctica invita a realizarla y despierta curiosidad?

Estética: ¿Existe un cuidado en la presentación que hace agradable la experiencia de lectura (belleza del texto)?

DIMENSIÓN 4: CRITERIO DE FORMATO	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
----------------------------------	---	---	---	---	---	---------------

Diagramación: La distribución del texto, títulos y espacios facilita la lectura y no cansa la vista.

Recursos Visuales: El uso de negritas, viñetas, cuadros o esquemas ayuda a entender mejor la información.

Orden: La estructura visual del documento es ordenada y coherente.

PRÁCTICA 4. Corteza cerebral, funciones intelectuales del cerebro, aprendizaje y memoria

DIMENSIÓN 1: CLARIDAD Y COMPRENSIÓN	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
-------------------------------------	---	---	---	---	---	---------------

El lenguaje utilizado es sencillo, directo y fácil de entender.

Las instrucciones sobre lo que debo hacer en la práctica son precisas.

DIMENSIÓN	2:	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
------------------	-----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------------------

RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD CULTURAL

Contexto: ¿las situaciones o problemas planteados se relacionan con mi realidad y entorno cultural?

Cercanía: ¿Siento que el texto me "habla" a mí como estudiante ecuatoriano/a y futuro profesional local?

Pertenencia: Los ejemplos utilizados son reconocibles en nuestro medio (no son ajenos o extranjeros).

DIMENSIÓN	3:	CAPACIDAD	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
------------------	-----------	------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------------------

NARRATIVA Y BELLEZA

Estilo: ¿El texto es ameno e interesante de leer, o es excesivamente frío y técnico?

Motivación: ¿La forma en que está redactada la práctica invita a realizarla y despierta curiosidad?

Estética: ¿Existe un cuidado en la presentación que hace agradable la experiencia de lectura (belleza del texto)?

DIMENSIÓN	4:	CRITERIO DE	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
------------------	-----------	--------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------------------

FORMATO

Diagramación: La distribución del texto, títulos y espacios facilita la lectura y no cansa la vista.

Recursos Visuales: El uso de negritas, viñetas, cuadros o esquemas ayuda a entender mejor la información.

Orden: La estructura visual del documento es ordenada y coherente.

PRÁCTICA 5. El sistema límbico e hipotálamo

DIMENSIÓN	1:	CLARIDAD	Y	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
COMPRENSIÓN									
El lenguaje utilizado es sencillo, directo y fácil de entender.									
Las instrucciones sobre lo que debo hacer en la práctica son precisas.									

DIMENSIÓN	2:	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD CULTURAL							
Contexto: ¿las situaciones o problemas planteados se relacionan con mi realidad y entorno cultural?							
Cercanía: ¿Siento que el texto me "habla" a mí como estudiante ecuatoriano/a y futuro profesional local?							
Pertenencia: Los ejemplos utilizados son reconocibles en nuestro medio (no son ajenos o extranjeros).							

DIMENSIÓN	3:	CAPACIDAD	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
NARRATIVA Y BELLEZA								
Estilo: ¿El texto es ameno e interesante de leer, o es excesivamente frío y técnico?								
Motivación: ¿La forma en que está redactada la práctica invita a realizarla y despierta curiosidad?								
Estética: ¿Existe un cuidado en la presentación que hace agradable la experiencia de lectura (belleza del texto)?								

DIMENSIÓN	4:	CRITERIO	DE	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
FORMATO									

Diagramación: La distribución del texto, títulos y espacios facilita la lectura y no cansa la vista.

Recursos Visuales: El uso de negritas, viñetas, cuadros o esquemas ayuda a entender mejor la información.

Orden: La estructura visual del documento es ordenada y coherente.

PRÁCTICA 6. Estados de la actividad cerebral: sueño y ondas cerebrales

DIMENSIÓN 1: CLARIDAD Y 1 2 3 4 5 OBSERVACIONES
COMPRENSIÓN

El lenguaje utilizado es sencillo, directo y fácil de entender.

Las instrucciones sobre lo que debo hacer en la práctica son precisas.

DIMENSIÓN 2: 1 2 3 4 5 OBSERVACIONES
RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD CULTURAL

Contexto: ¿las situaciones o problemas planteados se relacionan con mi realidad y entorno cultural?

Cercanía: ¿Siento que el texto me "habla" a mí como estudiante ecuatoriano/a y futuro profesional local?

Pertenencia: Los ejemplos utilizados son reconocibles en nuestro medio (no son ajenos o extranjeros).

DIMENSIÓN 3: CAPACIDAD 1 2 3 4 5 OBSERVACIONES
NARRATIVA Y BELLEZA

Estilo: ¿El texto es ameno e interesante de leer, o es excesivamente frío y técnico?

Motivación: ¿La forma en que está redactada la práctica invita a realizarla y despierta curiosidad?

Estética: ¿Existe un cuidado en la presentación que hace agradable la experiencia de lectura (belleza del texto)?

DIMENSIÓN	4: CRITERIO DE FORMATO	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
-----------	------------------------	---	---	---	---	---	---------------

Diagramación: La distribución del texto, títulos y espacios facilita la lectura y no cansa la vista.

Recursos Visuales: El uso de negritas, viñetas, cuadros o esquemas ayuda a entender mejor la información.

Orden: La estructura visual del documento es ordenada y coherente.

PRÁCTICA 7. Sistema nervioso autónomo y médula suprarrenal

DIMENSIÓN	1: CLARIDAD Y COMPRENSIÓN	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
-----------	---------------------------	---	---	---	---	---	---------------

El lenguaje utilizado es sencillo, directo y fácil de entender.

Las instrucciones sobre lo que debo hacer en la práctica son precisas.

DIMENSIÓN	2: RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD CULTURAL	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
-----------	--	---	---	---	---	---	---------------

Contexto: ¿las situaciones o problemas planteados se relacionan con mi realidad y entorno cultural?

Cercanía: ¿Siento que el texto me "habla" a mí como estudiante ecuatoriano/a y futuro profesional local?

Pertenencia: Los ejemplos utilizados son reconocibles en nuestro medio (no son ajenos o extranjeros).

DIMENSIÓN 3: CAPACIDAD NARRATIVA Y BELLEZA	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
Estilo: ¿El texto es ameno e interesante de leer, o es excesivamente frío y técnico?						
Motivación: ¿La forma en que está redactada la práctica invita a realizarla y despierta curiosidad?						
Estética: ¿Existe un cuidado en la presentación que hace agradable la experiencia de lectura (belleza del texto)?						

DIMENSIÓN 4: CRITERIO DE FORMATO	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
Diagramación: La distribución del texto, títulos y espacios facilita la lectura y no cansa la vista.						
Recursos Visuales: El uso de negritas, viñetas, cuadros o esquemas ayuda a entender mejor la información.						
Orden: La estructura visual del documento es ordenada y coherente.						

PRÁCTICA 8. Flujo sanguíneo cerebral, LCR

DIMENSIÓN 1: CLARIDAD Y COMPRENSIÓN	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
El lenguaje utilizado es sencillo, directo y fácil de entender.						
Las instrucciones sobre lo que debo hacer en la práctica son precisas.						

DIMENSIÓN 2: RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD CULTURAL	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
Contexto: ¿las situaciones o problemas planteados se relacionan con mi realidad y entorno cultural?						

Cercanía: ¿Siento que el texto me "habla" a mí como estudiante ecuatoriano/a y futuro profesional local?

Pertenencia: Los ejemplos utilizados son reconocibles en nuestro medio (no son ajenos o extranjeros).

DIMENSIÓN 3: CAPACIDAD	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
NARRATIVA Y BELLEZA						

Estilo: ¿El texto es ameno e interesante de leer, o es excesivamente frío y técnico?

Motivación: ¿La forma en que está redactada la práctica invita a realizarla y despierta curiosidad?

Estética: ¿Existe un cuidado en la presentación que hace agradable la experiencia de lectura (belleza del texto)?

DIMENSIÓN 4: CRITERIO DE	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
FORMATO						

Diagramación: La distribución del texto, títulos y espacios facilita la lectura y no cansa la vista.

Recursos Visuales: El uso de negritas, viñetas, cuadros o esquemas ayuda a entender mejor la información.

Orden: La estructura visual del documento es ordenada y coherente.

V. PREGUNTAS ABIERTAS

1. **Sobre la identidad cultural:** ¿Hubo algún término, ejemplo o situación en las prácticas que le pareciera ajeno a su realidad o difícil de relacionar con su entorno?

2. **Sobre la narrativa:** ¿Qué práctica le pareció más interesante de leer y por qué?

3. **Sugerencias de mejora:** ¿Qué cambiaría del formato o la presentación para que el contenido sea más fácil de usar?

Anexo 2

Estimado profesor Daniel Samper Pizano:

Reciba un cordial saludo. Me dirijo a usted con el propósito de dialogar en torno a sus reflexiones sobre la figura del “profesor sanguinario”. Estas, lejos de resultar ajenas, generan inquietud al reconocerse en prácticas aún presentes en nuestros contextos universitarios. Su texto no solo recurre al humor, sino que también evidencia una forma de violencia simbólica que, con frecuencia, ha sido normalizada dentro del aula.

En efecto, las expresiones despectivas, irónicas o humillantes que usted recoge no constituyen simples exageraciones. Por el contrario, revelan un ejercicio de poder que afecta directamente la dignidad del estudiante. En consecuencia, estas prácticas generan temor, limitan la participación e inhiben el aprendizaje. Así, el aula deja de ser un espacio de construcción de conocimiento y se convierte en un escenario de tensión.

Desde mi experiencia personal, esta problemática no es solo teórica, sino vivencial. Durante mi formación universitaria, presencié comentarios docentes que desvalorizaban a las mujeres, insinuando que la presencia de las estudiantes respondía a la búsqueda de una pareja. Además, se utilizaban calificativos ofensivos que cuestionaban nuestra capacidad intelectual. Estas situaciones generaban inseguridad y debilitaban el sentido de pertenencia académica.

Ahora es importante señalar que esta violencia no siempre es percibida como tal. En muchos casos, se disfraza de exigencia o disciplina, e incluso se justifica como parte de la formación. No obstante, sus efectos son evidentes: desmotivación, ansiedad y, en ocasiones, abandono del proceso educativo. En este marco, el humor presente en su texto adquiere un valor crítico al visibilizar estas prácticas.

Por lo tanto, resulta necesario vincular esta reflexión con la responsabilidad ética del docente. La universidad, como espacio de formación integral, no puede sostenerse en relaciones que vulneran la dignidad del otro. Por el contrario, se requiere una práctica educativa no violenta, orientada al reconocimiento del estudiante como sujeto principal de nuestra práctica docente.

En consecuencia, usted propone no solo cuestionar estas prácticas, sino también replantear el rol docente. Más allá del dominio del contenido, enseñar implica acompañar, respetar y generar condiciones para el aprendizaje significativo. En este sentido, el desafío radica en construir una pedagogía basada en la empatía y el reconocimiento de la diversidad.

Considero imprescindible realizar cambios concretos. Es necesario promover una formación pedagógica continua orientada al desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales. Además, la incorporación de espacios de retroalimentación bidireccional permitiría a los estudiantes expresar opiniones y experiencias. De igual manera, se deben establecer lineamientos institucionales claros frente a la violencia simbólica.

Por último, agradezco su aporte, ya que permite abrir espacios de reflexión sobre la problemática vigente. Dialogar sobre estas realidades constituye un primer paso hacia su transformación. En consecuencia, queda el compromiso de asumir una docencia ética, centrada en la dignidad humana y en la construcción de ambientes educativos más justos.

Atentamente,

Valeria Orbe A.

Anexo 3**IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA BASADA EN SIMULACIÓN CLÍNICA BREVE Y DEBRIEFING FORMATIVO PARA FORTALECER EL RAZONAMIENTO CLÍNICO EN ESTUDIANTES DE PREGRADO DE MEDICINA****1. Tema**

Implementación de una estrategia de mediación pedagógica basada en simulación clínica breve y debriefing formativo para fortalecer el razonamiento clínico en estudiantes de pregrado de medicina

2. Antecedentes

La investigación educativa surge para comprender y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mosteiro y Porto (2017) señalan que esta disciplina no solo genera conocimiento científico sobre los fenómenos educativos, sino que también busca responder a problemáticas pedagógicas y sociales. Por ello, investigar en educación implica mirar con mayor profundidad lo que ocurre dentro del aula.

Desde esta perspectiva, el problema por investigarse nace de la experiencia docente. Torres y Jiménez (2004) explican que los problemas empíricos surgen de la práctica directa y de los saberes acumulados por el investigador. En este proyecto, la problemática no parte de una inquietud abstracta, sino de una situación concreta observada en la formación médica.

En la educación médica, uno de los principales desafíos es lograr que los estudiantes pasen de la memorización de contenidos a la toma de decisiones clínicas. Aunque pueden recordar signos, síntomas, algoritmos y tratamientos, no siempre logran integrar ese conocimiento frente a un caso clínico real o simulado.

Esta situación genera una brecha entre el “saber qué” del conocimiento teórico y el “saber cómo” de la actuación clínica. Por ello, la formación médica actual exige articular conocimientos, destrezas procedimentales, razonamiento clínico y competencias no técnicas. Le (2023) sostiene que formar médicos integrales es una tarea compleja, porque requiere integrar juicio clínico, comunicación, defensa del paciente, sensibilidad cultural y autoaprendizaje.

En este contexto, la simulación clínica se posiciona como una estrategia de mediación pedagógica pertinente. Esta metodología permite crear escenarios seguros y controlados,

similares a la realidad clínica, donde los estudiantes pueden ensayar, equivocarse, recibir retroalimentación y mejorar sin poner en riesgo a pacientes reales.

Elendu et al. (2024) señalan que la simulación favorece el desarrollo de habilidades técnicas y no técnicas, mejora la curva de aprendizaje y reduce errores en la práctica futura. Sin embargo, la simulación no genera aprendizaje profundo de manera automática.

Su valor pedagógico depende del diseño de la experiencia, de los objetivos planteados y del proceso de retroalimentación. En este sentido, Le (2023) recalca que el debriefing y la retroalimentación estructurada son elementos centrales para que la simulación logre resultados de aprendizaje claros.

3. Presentación del problema

El problema que se pretende abordar en este estudio se centra en la dificultad que presentan algunos estudiantes de Medicina para integrar el conocimiento teórico con el razonamiento clínico y la toma de decisiones. Esto es observable cuando el estudiante es capaz de recordar la teoría, pero muestra inseguridad para organizar los datos, generar argumentos, formular una hipótesis diagnóstica e incluso justificar una intervención ante un caso clínico.

Torres y Jiménez (2004) explican que plantear un problema de investigación implica delimitar un objeto de indagación o un conjunto de interrogantes. Desde este punto de vista, durante este proyecto se pretende intervenir sobre una experiencia concreta dentro de una asignatura específica: la implementación de una estrategia de mediación pedagógica basada en la simulación clínica breve y el debriefing formativo, para fortalecer el razonamiento clínico en estudiantes de Medicina.

Se pretende trabajar sobre una acción pedagógica observable y modificable dentro del aula.

3.1 Objetivo de investigación

3.1.1 Objetivo general

Analizar cómo una estrategia de mediación pedagógica basada en simulación clínica breve y debriefing formativo contribuye al fortalecimiento del razonamiento clínico en estudiantes de Medicina.

3.1.2 Objetivos específicos

Identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de Medicina al integrar el conocimiento teórico con el razonamiento clínico y la toma de decisiones frente a un caso clínico.

Describir cómo la simulación clínica breve favorece la aplicación del conocimiento teórico en una situación clínica simulada, segura y orientada al aprendizaje.

Explorar el aporte del debriefing formativo en la reflexión del estudiante sobre sus decisiones, errores, argumentos y oportunidades de mejora durante el proceso de aprendizaje clínico.

La simulación clínica breve se propone como una estrategia de aprendizaje activo enfocada en una situación específica. En ella se busca exponer al estudiante a un escenario clínico de corta duración, con el objetivo de identificar datos esenciales y priorizar la toma de decisiones. Luego, el debriefing formativo permite sistematizar el análisis, el porqué de las decisiones y los aspectos por mejorar.

Dentro de la simulación, el debriefing formativo es la parte más importante, porque transforma la acción simulada en aprendizaje. Almomani et al. (2025) señalan que el análisis reflexivo favorece que los estudiantes participen, verbalicen dudas y decisiones, y se beneficien del razonamiento grupal. Por ello, este modelo fortalece el razonamiento clínico, el juicio práctico y el pensamiento crítico.

4. Pregunta de investigación

A partir del análisis previo, de los antecedentes y el problema, surge la siguiente pregunta de investigación

¿Cómo contribuye una estrategia de mediación pedagógica basada en simulación clínica breve y debriefing formativo al fortalecimiento del razonamiento clínico en estudiantes de Medicina?

Esta pregunta nace de una preocupación observada en el quehacer docente: la brecha persistente entre el conocimiento teórico y la capacidad del estudiante para integrar esa información al análisis del paciente y a la toma de decisiones en la práctica clínica. Por ello, esta pregunta se alinea con las características de una investigación cualitativa y aplicada. Como

explican Mosteiro y Porto (2017), un problema de investigación adquiere sentido cuando se relaciona con el contexto en el que surge.

El verdadero interés radica en comprender, desde adentro y con una sensibilidad cualitativa, de qué manera y bajo qué condiciones de diálogo reflexivo la mediación pedagógica estimula la maduración progresiva del razonamiento clínico de los estudiantes. La propuesta se sitúa, por lo tanto, en el ámbito de la investigación aplicada, donde el aula se convierte en un espacio para analizar y mejorar de forma continua la propia práctica docente.

5. Justificación

La importancia de este estudio se fundamenta en la necesidad de la educación médica de ayudar a integrar la teoría con el análisis clínico y la toma de decisiones. En Medicina, no solo es importante recordar la información; también es necesario interpretar al paciente y sus datos, priorizar riesgos, generar un criterio clínico y justificar científicamente cada intervención.

La simulación clínica breve no requiere exclusivamente tecnologías de difícil acceso, sino la utilización de medios disponibles para crear situaciones similares a la futura práctica profesional. Le (2023) menciona que la simulación ofrece escenarios cercanos a la realidad, con lo que favorece el desarrollo de competencias procedimentales, confianza, comunicación y profesionalismo.

El debriefing formativo permite que el estudiante reflexione sobre lo realizado. Elendu et al. (2024) señalan que el feedback inmediato y estructurado enriquece el aprendizaje, facilita la corrección de errores y estimula al estudiante dentro de un entorno seguro.

Dentro del contexto pedagógico y humano, la investigación beneficiará a los estudiantes al ofrecerles una dinámica refrescante, activa y alejada de la rigidez habitual de la clase. También será útil para el docente, porque permitirá analizar críticamente su forma de acompañamiento, enseñanza y evaluación.

En correlación con Guevara y Celleri (2026b), la investigación educativa se convierte en un camino donde prevalecen el cuestionamiento, la reflexión y la transformación. Investigar en la propia aula permite observar las dificultades reales de los estudiantes y, por lo tanto, intervenir sobre ellas.

Finalmente, el proyecto es viable porque no requiere reformas curriculares ni cambios normativos. Al tratarse de una intervención pedagógica de aula, puede ser implementada por la

docente en su asignatura, delimitando con claridad el fragmento de la realidad educativa que se desea transformar (Torres & Jiménez, 2004).

Propuesta de investigación educativa

1. Encuadre teórico y referencias al estado del arte del problema a investigar

La investigación educativa permite que el docente evalúe su propia práctica para comprenderla, deconstruirla y mejorarla.

Muñoz y Garay (2015) señalan que la investigación educativa constituye un proceso de permanente desarrollo profesional, dado que esto permite transformar las prácticas docentes y generar efectos positivos directos en la enseñanza.

Esta afirmación resulta relevante para la propuesta, ya que el problema estudiado surge de una experiencia concreta observada durante mi práctica docente en el aula de Medicina.

La relación interactiva entre docencia e investigación también se comprende como una articulación necesaria y obligatoria en la educación superior actual.

Morán (2015) plantea que profesores y estudiantes deben formarse de manera intencional en y para la investigación, con el fin de convertirse en auténticos protagonistas del aula y artífices de su propio aprendizaje.

La investigación cercana a la práctica resulta pertinente porque se centra en problemas identificados por los propios docentes y relacionados directamente con su ejercicio profesional. Desde esta perspectiva, investigar la docencia médica implica reconocer que el aula es un espacio legítimo y necesario para producir conocimiento pedagógico.

Blackmore y Hatley (2024) explican que este tipo de indagación permite mirar la práctica docente, desde una perspectiva proactiva, reflexiva, crítica y orientada a la mejora continua del desarrollo real en el aula y del currículo.

En consecuencia, la propuesta se formula desde lo observado en la práctica docente, desde las problemáticas palpables y empíricas que atraviesa el aprendizaje clínico cotidiano de nuestros estudiantes.

Por ello, redefinir las funciones sustantivas universitarias resulta fundamental para analizar la relación entre las capacidades investigativas del profesorado y su efectividad en la enseñanza.

Al respecto, Maisano et al. (2023) aportan algunas evidencias cuantitativas de gran relevancia a través de un estudio realizado con una muestra de 251 académicos de una universidad técnica di Torino.

Luego de un análisis, los autores mostraron que la calidad de los resultados de investigación y la calidad de enseñanza (medida mediante índices estructurados de percepción de efectividad de los estudiantes) se encuentran fundamentalmente desacopladas o débilmente correlacionadas. Los resultados mostraron que un buen desempeño en investigación no implica necesariamente un buen desempeño en la enseñanza, ya que la relación entre ambas dimensiones fue débil o estadísticamente no significativa (Maisano et al., 2023).

Maisano et al. (2023), al mostrar que la pericia investigadora o técnica del docente no se traduce por sí sola en habilidades formativas de los estudiantes, refuerzan la necesidad de construir, estructurar e implementar de manera deliberada y planificada diseños pedagógicos explícitos, como la simulación breve y el debriefing formativo, para apoyar de forma sistemática procesos cognitivos complejos como el razonamiento clínico.

Por ende, el docente clínico requiere capacitarse teórica y didácticamente de forma intencional en metodologías de mediación activa, un postulado central de la presente investigación-acción.

1.1 Simulación clínica breve, debriefing y razonamiento clínico

La simulación clínica ha ganado mucha relevancia, dado que ofrece un entorno de aprendizaje seguro y controlado. Elendu et al. (2024) mencionan que la simulación permite la adquisición de técnicas y habilidades complejas, también reduce los errores médicos, permite además la práctica deliberada y repetida, y el aprendizaje mediante un debriefing estructurado.

En condiciones de simulación, los estudiantes pueden cometer errores y reconstruir su práctica libre de consecuencias punitivas, que pueden afectar a pacientes reales. Le (2023) señala que la simulación crea ambientes estandarizados y seguros, con la mayor fidelidad y orientados a resultados de aprendizaje claros.

Sin embargo, el autor advierte que su eficacia depende del diseño pedagógico constructivista, del entrenamiento específico del facilitador y de la calidad de la retroalimentación. Por ello, no es solo aplicar una técnica de simulación; al contrario, esta debe ser planificada con objetivos claros, roles definidos, criterios sistemáticos de observación y espacios de construcción cognitiva.

El debriefing formativo está concebido como una conversación reflexiva y estructurada. En este ámbito, Almomani et al. (2025) validaron de manera empírica el modelo de conversación de aprendizaje reflexivo, para la educación basada en simulación interprofesional en entornos de aprendizaje complejos y multiculturales.

Almomani et al. (2025) realizaron un estudio cuasi-experimental con pretest y posttest en 130 profesionales de la salud. Los participantes sometidos a un debriefing formativo estructurado mediante el modelo de conversación de aprendizaje reflexivo obtuvieron mejores puntajes en razonamiento clínico, juicio práctico y pensamiento crítico que el grupo de control, que recibió un debriefing guiado tradicional.

Este tipo de modelo facilita que los estudiantes verbalicen sus razonamientos, reduzcan la sobrecarga cognitiva y se beneficien de la construcción colectiva de significados con sus pares. (Almomani et al., 2025).

El estudio de Almomani et al. (2025) resulta relevante para esta propuesta por las siguientes razones:

- Validez metodológica en el desarrollo cognitivo: El estudio demuestra científicamente que, para madurar habilidades de pensamiento, la conversación posterior a la simulación no puede ser un resumen informal o superficial, sino un diálogo socrático guiado, estructurado y progresivo. Esto valida de manera robusta la secuencia y las fases de cuestionamiento de nuestra estrategia pedagógica de aula propia.
- Soporte a la evaluación del razonamiento y autoeficacia: el estudio valida nuestra intención de emplear instrumentos cualitativos rigurosos dirigidos a capturar las transformaciones metacognitivas y la seguridad subjetiva del alumno.
- Enfoque en la seguridad psicológica: el diseño sistemático del debriefing favorece un clima seguro donde el estudiante puede exponer su propio error técnico, convirtiendo la equivocación en el aula en una herramienta para la reestructuración de esquemas cognitivos clínicos.

Para sintetizar el análisis de la literatura y evidenciar cómo cada autor fundamenta teórica y metodológicamente esta propuesta, se presenta a continuación un mapeo analítico del estado del arte.

Tabla 1

Esquematzación analítica y metodológica de los estudios valorados en el estado del arte

Autor(es) y año	Enfoque y diseño	Variables analizadas	Aporte a la propuesta de este estudio
Maisano et al. (2023)	Cuantitativo	Relación empírica entre la productividad de la investigación científica y los índices de eficacia en la enseñanza docente.	Desmitificar la correlación espontánea entre ser investigador y ser un buen docente, justificando la necesidad de diseños didácticos explícitos y planificados
Almomani et al. (2025)	Cuasi-experimental con pre-test y post-test	Modelo de Conversación de Aprendizaje Reflexivo, juicio clínico práctico y autoeficacia.	Valida científicamente el uso de un debriefing estructurado e incremental basado en el diálogo socrático para el razonamiento bajo presión
Le (2023)	Revisión narrativa	Principios de diseño instruccional, andamiaje pedagógico y retroalimentación.	Provee las pautas constructivistas clave para estructurar experiencias de simulación orientadas a resultados explícitos de aprendizaje
Elendu et al. (2024)	Revisión de literatura	Impacto de la simulación basada en escenarios dinámicos sobre destrezas técnicas y no técnicas	Respalda el valor de configurar entornos clínicos seguros para que los estudiantes cometan errores, reflexionen sobre ellos y reduzcan fallas en su práctica futura.
Blackmore y Hatley (2024)	Cualitativo de aula	Investigación cercana a la práctica y rediseño del currículo real	Ofrece legitimidad conceptual al aula propia como un espacio idóneo para producir conocimiento pedagógico de frontera a través de la autorreflexión

2. Paradigma y enfoque de investigación

Para dar sentido a la propuesta, el estudio se ubica dentro del paradigma sociocrítico y se apoya en las herramientas metodológicas del enfoque cualitativo interpretativo. En el ámbito de la enseñanza y, especialmente, en la educación médica, no basta con observar desde la distancia o describir las dificultades de aprendizaje; el compromiso pedagógico implica también analizar la práctica y promover transformaciones dentro del aula.

La concepción tradicional del rol docente se transforma. La docente deja de ser una observadora externa y pasiva de los fenómenos del aula para convertirse en investigadora de su propia práctica. Esto permite construir dinámicas de participación en las que la planificación, la observación sistemática y la reflexión crítica se convierten en herramientas para la mejora (Guevara & Celleri, 2026a).

El enfoque cualitativo interpretativo también resulta adecuado porque permite comprender cómo los estudiantes interpretan un caso, qué argumentos utilizan, cómo expresan sus dudas y qué cambios reconocen después del debriefing. La investigación cualitativa busca comprender significados, percepciones, motivaciones y discursos dentro de sus contextos naturales (Guevara & Celleri, 2026a; «Unidad 2. Investigar nuestra Docencia Universitaria», 2026b).

El diseño será de investigación-acción de aula, porque la docente identifica una dificultad, diseña una intervención, la aplica, observa lo que ocurre, recoge información y reflexiona sobre los resultados para mejorar su práctica. Se trata de una propuesta sencilla, viable y aplicable en una o dos sesiones de clase. Así, la investigación no se convierte en un obstáculo para avanzar con el sílabo, sino que se integra a la asignatura y asume un papel dinamizador del aprendizaje.

3. Estrategias y acciones para recolectar la información

La experiencia de investigación se pretende aplicar directamente con estudiantes de Medicina que cursan una asignatura de carácter preclínico. La actividad se estructurará a partir de la simulación clínica breve y el debriefing formativo, sin la necesidad de utilizar tecnología de alta fidelidad para que la aplicación del estudio sea viable.

Para su ejecución, se emplearán casos clínicos estructurados con un nivel de dificultad acorde con el ciclo que cursan los estudiantes, signos vitales simulados y guías sistemáticas para la observación del desempeño.

Para estructurar la recolección de los datos empíricos del aula y asegurar el rigor metodológico, se elaboró una matriz de correspondencia que se presenta en la Tabla 2.

Para el debriefing formativo se adopta el modelo conceptual PEARLS (Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation). Este método ofrece un enfoque combinado en el que la retroalimentación se adapta al tiempo disponible y al nivel de comprensión del grupo. Entre estas estrategias se incluyen: fomentar la autoevaluación guiada, facilitar discusiones enfocadas para visibilizar modelos mentales subyacentes y proveer información directa en forma de feedback y enseñanza socrática explícita (Eppich & Cheng, 2015).

En la Tabla 2 se detallan de forma secuencial la sesión pedagógica didáctica correspondiente, el tipo de información cualitativa que se pretende recuperar y el instrumento de investigación.

Tabla 2*Estrategias e instrumentos para la recolección de información cualitativa*

Momento de la sesión	Acción pedagógica	Información cualitativa por recolectar	Instrumento de investigación
Antes de la simulación	Resolución de caso clínico breve inicial de forma individual	Forma inicial de razonar: priorización de datos, hipótesis diagnósticas y justificación	Guía de análisis del caso clínico (pretest cualitativo)
Durante la simulación	Ejecución de un escenario de corta duración con roles definidos.	Desempeño práctico observable: comunicación bajo presión, priorización de problemas y argumentación clínica	Lista de cotejo de observación conductual
Después de la simulación	Debriefing formativo	Análisis profundo del desempeño. Transición reflexiva según el tipo de brecha identificada (técnica, cognitiva o conductual). Explicación de los modelos mentales, justificación teórica de decisiones y reconocimiento del error técnico como recurso pedagógico.	Guía de diálogo estructurado de debriefing PEARLS
Cierre de la sesión	Aplicación de un cuestionario breve de autopercepción	Utilidad percibida, seguridad subjetiva, comprensión de errores y valoración de la estrategia	Cuestionario breve de percepción estudiantil
Posterior a la simulación	Registro reflexivo individual docente	Dificultades frecuentes, momentos de aprendizaje y ajustes didácticos necesarios	Bitácora reflexiva docente (Diario de campo)

3.1 Descripción de los instrumentos de investigación propuestos

A continuación, se describen las características de cada instrumento propuesto para la investigación en el aula:

- Guía de análisis del caso clínico (Pretest cualitativo): preparación del caso clínico con preguntas abiertas para evaluar la capacidad de identificar los datos más relevantes, establecer hipótesis iniciales y argumentar las decisiones.
- Lista de cotejo: lista para registrar la presencia o ausencia de conductas críticas, como la comunicación bajo presión, el trabajo en equipo y la priorización de problemas.
- Guía de preguntas de debriefing formativo: guion semiestructurado diseñado bajo la metodología de conversación reflexiva, abordando las reacciones y el análisis. El instrumento proporciona frases verbales estandarizadas y preguntas detonadoras secuenciales para guiar al facilitador a través de las fases de Reacción (¿cómo se sienten?) y Descripción (¿quién resume el caso?) (Eppich & Cheng, 2015).
- Cuestionario breve de percepción estudiantil: escala cualitativa-descriptiva de autoinforme para valorar, al final de la sesión, el nivel de seguridad percibida, la integración teórico-práctica y la utilidad metodológica de la experiencia vivida.
- Bitácora reflexiva docente: consta de un registro narrativo que se elabora inmediatamente después de la sesión para documentar las barreras cognitivas, el desempeño grupal y las propuestas de modificaciones didácticas necesarias para futuras sesiones.

4. Resultados esperados

Se espera que la experiencia permita identificar con mayor claridad las dificultades que tienen los estudiantes para pasar del conocimiento teórico al razonamiento clínico. Entre ellas podrían aparecer la selección incompleta de datos relevantes, la dificultad para priorizar, la inseguridad al justificar decisiones y la tendencia a repetir algoritmos sin contextualizarlos.

También se espera que la simulación clínica breve favorezca una participación más activa. Al enfrentarse a un caso concreto, el estudiante tendría la oportunidad de organizar información, tomar decisiones y reconocer que el aprendizaje médico exige analizar, argumentar y actuar con criterio.

Otro resultado esperado es que el debriefing formativo ayude a transformar el error en aprendizaje. Al verbalizar sus decisiones, escuchar a sus compañeros y recibir retroalimentación, los estudiantes podrían comprender mejor cómo razonaron y qué aspectos necesitan mejorar.

Desde la perspectiva docente, se espera obtener información útil para mejorar la enseñanza. La docente podría reconocer qué momentos del proceso generan mayor dificultad, qué preguntas estimulan mejor el razonamiento clínico y qué ajustes necesita la estrategia para futuras clases.

Anexo 4

Glosario

“Al trabajar con un par, el estudiante se percibe a sí mismo como una persona más segura y ‘capaz’ de resolver eficazmente sus situaciones” (Cardozo, 2011, p. 318). El apoyo en grupo fortalece la confianza y el aprendizaje.

“Dejar la enseñanza memorística” (Morán, 2015, p. 13). No basta repetir; hay que pensar.

“El estudiante es concebido como un sujeto pensante” (Prieto et al., 2023, p. 76). El aprendiz desarrolla autonomía y participa activamente en su proceso formativo.

“Comunicamos incluso cuando no queremos comunicarnos” (Hernández, 2018, p. 134). Mi actitud, gestos y tono también enseñan, aunque no lo note.

Conocimiento pertinente (Morin, 1999). El conocimiento debe relacionarse con el contexto y no presentarse como información aislada.

“Crisis silenciosa de la educación” (Laso, 2016, p. 16). Esto evidencia un deterioro de la educación que no resulta evidente. Nos invita a reflexionar sobre el rol del docente dentro de la formación educativa; desde mi perspectiva, este enfoque es clave para una educación con sentido social.

“El conocimiento como bien común global” (Marginson, 2011, p. 5). Refleja la idea de que el conocimiento tiene más valor cuando mejora la vida de los demás y fortalece la comunidad.

“Decir la palabra verdadera es transformar el mundo” (Freire, 2005, p. 105). Enseñar implica compromiso y reflexión crítica. En fisiología, significa usar el lenguaje científico como herramienta para comprender y mejorar la realidad humana.

Derecho a equivocarse (Moreno, 2004). El estudiante tiene derecho a cometer errores dentro de su proceso de aprendizaje. Desde mi perspectiva, esta idea transforma la visión educativa al situar el sentido y la motivación en el centro del proceso.

Diferencia como realidad (Gimeno, 1995, pp. 57–58). La diversidad es la condición normal del aula.

Diversidad como riqueza (Santos, 2006, pp. 13–14). Aceptar las diferencias permite que todos se sientan valorados y puedan aprender sin perder su identidad.

Educación como encuentro (Morales, 2008, pp. 2–4). Aprender implica compartir, escuchar y transformarse juntos.

“Educación mercantilista” (Laso, 2016, p. 16). La educación se orienta hacia la productividad y el mercado, teniendo una visión puramente comercial, dejando de lado las necesidades de los estudiantes. Esta reflexión genera preocupación, ya que evidencia una pérdida de sentido en el ámbito educativo.

“Educar bien es acompañar, no reemplazar” (Vásquez, 2014, p. 11). El estudiante crece por sí mismo y se convierte en el actor principal de su aprendizaje.

“Educar es abrir la puerta del pensamiento al otro” (Fulford & Mahon, 2025, p. 49). Se trata de la actitud de acoger, escuchar y acompañar a quienes llegan con distintas historias, para construir juntos un ambiente de respeto y confianza.

Educar para la significación supone construir sentidos desde la experiencia (Gutiérrez, 2020). El aprendizaje adquiere valor cuando se conecta con la vida del estudiante. En fisiología, esto se traduce en comprender los fenómenos biológicos desde la propia vivencia.

Educar sin certezas (Morales, 2008, 3–4). Educar es aceptar lo inesperado como parte del aprendizaje.

“El ambiente del aula como espacio de tensión” (Moreno, 2004, p. 1). Se describe como un ambiente cargado de tensión, miedo y nerviosismo, especialmente en períodos de evaluaciones. Desde mi experiencia, reflexionar sobre ello me permite reconocer la necesidad de transformar estos espacios.

“El aprendizaje es un proceso continuo” (Siemens, 2007, p. 2). Aprender no termina con la educación formal, sino que ocurre durante toda la vida.

“El aprendizaje experiencial fomenta la autoeficacia creativa del estudiante” (Yao & Lee, 2025, p. 7). La participación activa en el proceso de aprendizaje desarrolla confianza y creatividad. En fisiología, esto se refleja en la experimentación práctica y el análisis de casos.

“El conocimiento personal se hace de una red” (Ovalles, 2014, p. 74). Lo que una persona aprende se construye mediante conexiones con otras personas, instituciones y fuentes de información.

“El discurso pedagógico no es un conjunto de contenidos enseñados” (Maldonado, 2022, p. 416). Enseñar no es solo exponer temas, es construir sentido a través del lenguaje.

“El docente como agente activo” (Muñoz & Garay, 2015, p. 391). El docente puede producir conocimiento desde su propia aula y tomar decisiones basadas en su experiencia. El profesor también crea conocimiento.

“El enfoque mediador permite un mejor acercamiento a la práctica desde un ejercicio muy útil de transferencia teórica” (Galindo & Arango, 2009, p. 284). Enseñar no es repetir contenidos, sino ayudar a los estudiantes a conectar lo que aprenden con la realidad que viven.

“El estudiante reducido a la mínima expresión” (Moreno, 2004, p. 2). El autor habla de cómo el miedo puede anular completamente el pensamiento y el desempeño del estudiante. Esto me lleva a cuestionar las prácticas evaluativas que generan más ansiedad que aprendizaje.

“El estudio es un acto de paciencia y libertad” (Nussbaum, 2016, p. 20). Más que memorizar, estudiar significa detenerse, mirar con atención y aprender con amor. Es una práctica que transforma tanto al que enseña como al que aprende.

“El estudio requiere tiempo, paciencia y cuidado” (Bárcena et al., 2020, p. 31). Aprender con profundidad exige dedicación y constancia. En la docencia, esto fomenta el respeto por el proceso de aprendizaje y la observación detallada.

“La evaluación no es un resultado en sí mismo, sino una oportunidad más para ayudar a los estudiantes a fortalecer su aprendizaje” (Prieto et al., 2023, p. 108). La retroalimentación y la reflexión permiten acompañar el aprendizaje y orientar mejoras durante el proceso educativo.

“El lenguaje es la morada del ser” (Bullrich & Carranza, 2012, p. 2). Entender y aprender depende de cómo hablamos y nos comunicamos en clase.

“El pensamiento crítico postdigital se construye en la interacción entre tecnología, experiencia y reflexión” (Kerruish, 2024, p. 14). La tecnología amplía las posibilidades del aprendizaje cuando se utiliza con sentido. En fisiología, puede fortalecer la comprensión de procesos complejos a través de simuladores y entornos virtuales.

“El respeto por la autonomía es un imperativo ético” (Hernández & Flores, 2012, p. 37). Acompañar al estudiante sin imposiciones.

Enseñar la condición humana (Morin, 1999, p. 23). Educar implica reconocer al ser humano como un ser biológico, social, cultural, histórico y afectivo.

“Escuchar las voces de los estudiantes (...) favorece una participación real y libre” (Hernández & Flores, 2012, p. 37). Brindar una perspectiva humanista a los estudiantes.

“Estudiar es un acto de resistencia” (Bárcena et al., 2020, p. 329). El estudio implica detenerse a pensar en un mundo acelerado. En fisiología, estudiar con atención permite descubrir la complejidad y armonía del cuerpo humano.

Evaluación como alternativa de aprendizaje (Prieto et al., 2023, p. 12). La evaluación acompaña y fortalece el aprendizaje, no lo sanciona.

“Evaluación sin violencia” (Prieto et al., 2023, p. 16). Evaluar sin violencia significa respetar al estudiante y su proceso.

Exclusión cotidiana (Gentili, 2001, pp. 8–9). La exclusión persiste cuando deja de generar incomodidad y se acepta como parte normal de la vida escolar.

Exigir lo mismo no es justo (Santos, 2006, p. 12). Tratar igual a quienes son distintos termina siendo una forma de injusticia educativa.

“Formar personas antes que profesionales” (Nussbaum, 2016, p. 20). Propone una enseñanza centrada en la empatía, la reflexión y la libertad interior, para que cada estudiante aprenda a ser y convivir con los demás.

“Hablamos muchísimo, pero decimos muy poco” (Bullrich & Carranza, 2012, p. 1). Es necesario usar la palabra con sentido para pensar, dialogar y reflexionar.

“Hablar de educación alternativa significa el intento de superar lo vigente” (Gutiérrez, 2020, p. 31). Esta frase invita a repensar la enseñanza como un proceso de cambio. En fisiología, implica superar la repetición mecánica y transformar la clase en un espacio donde el conocimiento surja del diálogo y la experiencia corporal.

“Humor negro en la universidad” (Moreno, 2004, p. 1). El autor describe un tipo de humor que, lejos de ser formativo, genera miedo y humillación en el aula. Esta idea me impacta porque evidencia cómo prácticas aparentemente inofensivas pueden convertirse en formas de violencia.

“Igualdad educativa” (Gimeno, 1995, p. 57). Ser iguales no significa ser idénticos, sino evitar que las diferencias se conviertan en desventajas injustas.

“Imposición de formas de pensar y actuar” (Jaramillo, 2001, p. 2). La educación puede convertirse en un espacio donde se imponen verdades absolutas, anulando el pensamiento crítico. Esto limita la autonomía del estudiante. Reflexionar sobre ello me permite comprender la importancia de promover espacios donde el estudiante pueda construir su propio criterio.

Intencionalidad pedagógica (Villodre et al., 2010, p. 7). Brindar orientación formativa que da sentido a las prácticas más allá de la transmisión de información.

Interacción pedagógica (Villodre et al., 2010, p. 2). Relación dinámica entre docente, estudiante y contenido que favorece el diálogo y la construcción del aprendizaje.

“Investigar es investigar problemas” (Torres & Jiménez, 2004, p. 16). La investigación nace cuando existe una dificultad, una pregunta o una situación que necesita ser comprendida y abordada con mayor profundidad.

“artífices de su propio aprendizaje” (Morán, 2015, p. 12). El estudiante participa y construye su aprendizaje.

“Investigar para transformar” (Muñoz & Garay, 2015, p. 390). La investigación educativa permite identificar problemas, analizarlos y aplicar acciones de mejora en el aula. Mirar el aula para mejorarla.

Justicia pedagógica (Prieto et al., 2023, p. 128). La justicia en la evaluación evita arbitrariedades y reconoce procesos.

“La colaboración entre compañeros nos ayuda a aprender (...) de forma entretenida” (Cardozo, 2011, p. 318). Fomentar espacios que favorezcan el aprendizaje, la cooperación y la cercanía.

“La educación no puede ser ajena” (Ovalles, 2014, p. 72). La educación debe responder a los cambios sociales, tecnológicos y culturales del mundo actual.

La educación solo vale cuando conecta con la vida (Vásquez, 2014, p. 11). Enseñar implica relacionar lo aprendido con la experiencia y el mundo real del estudiante.

“La enseñanza postdigital no sustituye lo humano; lo amplifica” (Kerruish, 2024, p. 11). La tecnología no reemplaza al docente, sino que potencia su capacidad de crear experiencias de aprendizaje profundas y significativas.

“La entrada debe enganchar y despertar curiosidad” (Méndez, 2007, pp. 5–6). Es necesario, desde el inicio, captar la atención y preparar al estudiante para aprender con interés.

La evaluación debe promover y acompañar procesos formativos (Prieto et al., 2023, pp. 107–108). La evaluación no debe ser castigo ni control. Debe servir para orientar, apoyar y mejorar el aprendizaje.

La introducción conecta lo que viven con lo que van a aprender (Méndez, 2007, p. 5). El inicio de la clase es el puente entre la experiencia del estudiante y los objetivos del tema.

“La mediación pedagógica (...) favorece la flexibilidad mental para ir más allá de lo evidente” (Galindo & Arango, 2009, p. 284). Significa cultivar en las clases una mirada amplia, donde los estudiantes puedan cuestionar y analizar más allá de lo visible.

“La universidad es el lugar donde uno se siente parte de algo más grande” (Fulford & Mahon, 2025, p. 45). Es el espacio que habitamos para aprender, pensar y convivir. No es solo un edificio, sino un entorno donde compartimos experiencias y crecemos como personas.

“La universidad forma ciudadanos, no solo graduados” (Nussbaum, 2016, p. 14). Representa el papel de la educación superior en la construcción de una sociedad libre y justa, donde el pensamiento crítico fortalece la convivencia.

“La universidad puede ser refugio y desafío al mismo tiempo” (Fulford & Mahon, 2025, p. 48). Representa el equilibrio entre seguridad y libertad que caracteriza a la experiencia universitaria, donde se habita el pensamiento y la incertidumbre.

“A través del dialogar en la Universidad y entre universidades se abrirá un diálogo con toda la sociedad” (Malo, 2014, p. 44). Implica mantener una relación constante entre el pensamiento universitario y las necesidades sociales, culturales y éticas del entorno.

“Las palabras poseen un increíble poder” (Buzan, 2003, como se citó en Hernández, 2018, p. 136). Lo que digo y cómo lo digo influye profundamente en el estudiante.

Miradas que no ven (Gentili, 2001, p. 2). La injusticia persiste cuando se vuelve invisible.

“Nadie educa a nadie, nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 2005, p. 92). El conocimiento surge del encuentro con los otros y la realidad. En fisiología, esta idea se refleja en el aprendizaje colaborativo y en la observación compartida del cuerpo humano.

“Pedagogía experimental” (Mosteiro & Porto, 2017, pp. 13-14). Señala el origen histórico de la investigación educativa, cuando se buscaba estudiar la enseñanza con métodos más sistemáticos y rigurosos.

“Pensar con el corazón” (Laso, 2016, p. 96). El autor propone integrar razón y empatía en el proceso educativo. La idea plantea una forma de educación más humana e integral.

“Pensar distinto también es construir” (Malo, 2014, p. 31). Hace referencia a la capacidad de cuestionar lo establecido con el fin de mejorar y transformar las instituciones.

“Pensar también es una forma de cuidar la vida” (Bárcena et al., 2020, p. 31). Hace referencia al valor de la reflexión lenta y profunda, que se opone a la prisa del mundo moderno. Estudiar es cuidar lo que nos hace humanos: la capacidad de comprender.

“Pluralismo metodológico” (Mosteiro & Porto, 2017, pp. 23-24). Reconoce que la educación es compleja y puede estudiarse desde distintos enfoques que se complementan entre sí.

“Problemas empíricos” (Torres & Jiménez, 2004, p. 13). Son problemas que surgen de la experiencia directa. En este caso, la dificultad observada en el aula puede convertirse en punto de partida para investigar la propia práctica docente.

“Reflexionar sobre la experiencia convierte el conocimiento en acción” (Yao & Lee, 2025, p. 6). La verdadera comprensión ocurre cuando se aplica lo aprendido. En fisiología, esto se traduce en la capacidad de relacionar teoría y práctica médica.

“Respeto y tolerancia como alternativa” (Jaramillo, 2001, pp. 4-5). El autor propone que la manera de combatir la violencia es a través del respeto a las diferencias y la aceptación del otro. Esta propuesta no solo es necesaria, sino urgente. Considero que la educación debe centrarse en el reconocimiento de la diversidad como base del aprendizaje.

“Bienes sociales compartidos” (Marginson, 2011, p. 6). Alude a la construcción colectiva del conocimiento, donde la cooperación académica beneficia tanto a la universidad como a la sociedad.

“Sociedad del cansancio” (Laso, 2016, p. 10). Describe una sociedad donde predominan el agotamiento, la sobreexigencia y la presión. Esta idea permite comprender el contexto en el que se desenvuelven actualmente los estudiantes.

“Toda acción pedagógica es en sí mismo un acto de reproducción” (Maldonado, 2022, p. 412). Cada vez que enseño, también transmito formas de pensar y actuar.

“Una teoría de aprendizaje para la era digital” (Siemens, 2007, p. 1). El aprendizaje actual necesita comprenderse desde los cambios producidos por la tecnología y las redes.

“Validar es una acción anticipada a la producción definitiva” (Cortés, 1993, p. 2). La validación permite revisar borradores, detectar errores y hacer ajustes. Así se evitan fallas cuando la actividad ya está en marcha.

“Validar nunca equivale a evaluar” (Cortés, 1993, p. 2). Validar no significa poner notas ni calificar a los estudiantes. Se enfoca en mejorar los materiales y las consignas. El interés está en perfeccionar el diseño docente, no en juzgar el desempeño.

“Violencia directa y violencia sutil” (Jaramillo, 2001, p. 2). Se distinguen formas evidentes de violencia y otras más invisibles, presentes en actitudes, palabras o decisiones pedagógicas.

Considero que esta diferenciación permite visibilizar prácticas que dañan el proceso educativo sin ser cuestionadas.

“Violencia en la relación profesor-estudiante” (Jaramillo, 2001, p. 3). La violencia no es unidireccional, sino que puede darse en ambas direcciones dentro del aula. Esto complejiza la dinámica educativa. Me resulta significativo, ya que rompe con la idea de culpabilizar únicamente al docente y permite entender la relación educativa como un proceso más amplio.