



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

UNIVERSIDAD DEL AZUAY
ESCUELA DE POSGRADOS

**El jardín de la mediación pedagógica, reflexión y experiencia
docente**

Título de cuarto nivel a obtener: Máster en Docencia Universitaria

Autor:
Oscar David Ureña Puglla

Director
José Leonardo Vera Reino

Cuenca – Ecuador 2026

DEDICATORIA

A mi propia disciplina, a mi constancia de haberme levantado cada día a construir esto. A la persona que pagó cada colegiatura, redactó cada página, investigó cada tema y trasnochó sin la ayuda de nadie.

A la determinación de financiar mis propios objetivos y resolver cada obstáculo sin depender de nadie; a quien no necesitó ideas ajenas ni empujones externos para llegar a la meta. A mi capacidad de sostenerme, este título lleva mi nombre porque fue pensado, financiado y conquistado únicamente como el resultado exclusivo de mi propio esfuerzo.

AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a José Vera Reino, quien, en su función de director de trabajo de graduación y tutor en la Universidad del Azuay, brindó un constante apoyo, guía y valiosa dedicación en cada revisión, compartiendo sus conocimientos con generosidad y motivando permanentemente la superación de los desafíos académicos presentados durante este proceso.

RESUMEN

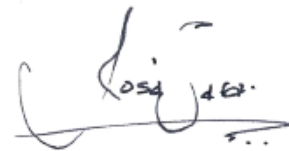
Esta tesis transforma la práctica docente en medicina mediante la mediación pedagógica y la integración ética de la inteligencia artificial, superando modelos memorísticos y la deshumanización digital. Bajo un diseño de investigación-acción, se validaron materiales interactivos evidenciando que el acompañamiento docente potencia el razonamiento clínico sin sustituir la sensibilidad humana. Lo vivido en la maestría permitió resignificar la evaluación como un acto de cuidado continuo. Se concluye que el aprendizaje auténtico exige empatía para garantizar una formación profesional ética, crítica e inclusiva, centrada en el florecimiento del estudiante. Para ello, el trabajo se estructuró sobre tres ejes metodológicos: prácticas de aprendizaje en otorrinolaringología, tutorías de cercanía con buen trato, y el texto paralelo como escritura reflexiva y autoafirmación discursiva. Esta obra pedagógica demuestra que la tecnología es un puente socrático que libera tiempo para que el educador mire a los ojos al estudiante y cultive su vocación médica con amor.

Palabras clave: Mediación pedagógica, educación médica, inteligencia artificial, investigación-acción, texto paralelo, evaluación formativa, acompañamiento humano.

ABSTRACT

This thesis transforms medical teaching practice through pedagogical mediation and the ethical integration of artificial intelligence, overcoming rote models and digital dehumanization. Under an action-research design, interactive materials were validated, showing that teacher accompaniment enhances clinical reasoning without replacing human sensitivity. The master's degree experience allowed for the re-signification of evaluation as an act of continuous care. It is concluded that authentic learning requires empathy to guarantee ethical, critical, and inclusive professional training, focused on the student's flourishing. To this end, the academic work was structured on three methodological axes: practical learning experiences in otorhinolaryngology, close tutoring based on good treatment, and the parallel text as a device for reflective writing and discursive self-affirmation. This pedagogical work beautifully demonstrates that technology is a Socratic bridge that releases valuable time for the educator to look into the student's eyes and cultivate their medical vocation with passion, deep empathy, and genuine care.

Keywords: Pedagogical mediation, medical education, artificial intelligence, action research, parallel text, formative assessment, human accompaniment.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'D. S. J. 2024'.

29-09/26

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	2
2.1 Enfoques y Dimensiones de la Mediación Pedagógica Contemporánea.....	2
2.2 La Dimensión Afectiva y la Centralidad del Ser	2
2.3 La Dimensión Crítico-Social y la Visibilización de la Desigualdad.....	3
2.4 La Dimensión Tecno-Ética y la era Algorítmica.....	3
2.5 Contexto Normativo y Desafíos de la Educación Superior Ecuatoriana.....	4
3. METODOLOGÍA	6
3.1 Prácticas de Aprendizaje	6
3.2 La tutoría	7
3.3 Texto Paralelo	8
4. CAPÍTULO I: LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD	10
4.1 El Jardín de la Mediación Pedagógica.....	10
4.2 Reconocer el Terreno.....	11
4.3 Diseño del jardín.....	12
4.4 Reconocer el Terreno Humano	13
4.5 Entre la luz del aprendizaje significativo.....	14
4.6 Cosecha de Experiencias	15
4.7 Poda del Contenido y el Cuidado del Saber	16
4.8 Un Jardín Donde Todas las Semillas Tienen un Lugar.....	17
4.9 Cultivar el Aprendizaje: la Práctica como Mediación Pedagógica	18
4.10 Observar el Crecimiento, Podar y Nutrir	21
4.10.1 La Evaluación como Continuidad del Cuidado	21
4.10.2 La Evaluación como Mediación Pedagógica	21
4.11 Validar para Cuidar el Jardín: Aprender con Otros.....	22
5. CAPÍTULO II: EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD	24
5.1 Entre el Brote y el Jardinero.....	24

5.2	Las herramientas que me ayudaron a cultivar mi jardín pedagógico	24
5.3	Carta desde un Jardín Herido	25
5.4	Escuchar el jardín: Cuando el Docente deja de Asumir y Empieza a Comprender	27
5.5	Cuando el Jardinero Decide mirar de otra Manera.....	28
5.6	Las Palabras También Cultivan.....	28
6.	CAPÍTULO III: LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	31
6.1	Semillas en el Viento Digital.....	31
6.2	Raíces que Nacen de la Experiencia.....	31
6.3	Entrar al Jardín con las Manos en la Tierra	32
6.3.1	La Tierra y la Sombra	32
6.3.2	Diseñar el Huerto.....	33
6.3.3	Cuidar la Vida que Crece.....	33
6.4	Tocar la Tierra Humana: El Despertar frente al Desafío Digital	34
6.4.1	Elegir las Lentes del Jardinero: Paradigma y Enfoque	35
6.4.2	Sembrar y Observar: Estrategias y Acciones para Recolectar la Información ..	35
6.4.3	La Cosecha Anhelada: Resultados que Espero Obtener	35
7.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	37
8.	ANEXOS	39
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Metáfora del jardín	10
Figura 2 Todas las plantas pueden aprender a crecer.....	17
Figura 3 Pedagogía en tiempos digitales	25
Figura 4 Dejar de asumir	27
Figura 5 Proceso de Reflexión que Mejora en el Aula	29
Figura 6 Metáfora pedagógica en tiempos de IA.....	33

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Síntesis comparativa de los enfoques teóricos de la mediación pedagógica...	4
Tabla 2 Niveles curriculares y mi vivencia.	12
Tabla 3 Sentidos del educar y cómo los comprendí.	14
Tabla 4 Contenido.....	16
Tabla 5 Evolución de mi concepción de la práctica.	20
Tabla 6 Continuidad entre la práctica de aprendizaje y la práctica de evaluación.	21
Tabla 7 Concepción de la evaluación.	22
Tabla 8 Tensión y transformación.....	27

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Carta de invitación	39
Anexo B. Rúbrica, educar para la significación	39
Anexo C. Mapa de prácticas	41
Anexo D. Método de validación	43
Anexo E. Epístola a Joaquín Moreno Aguilar	46
Anexo F. Glosario de términos	48
Anexo G. Encuesta entendamos a los jóvenes	57
Anexo H. Matriz evaluada del discurso educativo	59
Anexo I. Proyecto de investigación	60

1. INTRODUCCIÓN

La mediación pedagógica constituye un puente entre la teoría y la práctica, transformando el aprendizaje en una experiencia viva y significativa que desplaza el protagonismo docente para reconocer al estudiante como el sujeto activo de su formación. Este trabajo se articula a través de la metáfora del Jardín Pedagógico, concibiendo la docencia universitaria como un acto continuo de cuidado, observación y acompañamiento donde educar consiste en crear las condiciones para que cada persona florezca a su propio ritmo. Desde esta perspectiva, la evaluación se resignifica como una continuidad del cuidado y no como un acto punitivo; la validación de materiales se asume como un deber ético de escucha activa; y la comprensión del contexto juvenil permite erradicar violencias sutiles en el aula para construir un entorno más humano y cercano.

Frente a la rápida irrupción de la inteligencia artificial en la educación médica, la investigación no propone rechazar la tecnología, sino situarla como un instrumento socrático que potencia el aprendizaje sin sustituir la guía docente. Se aborda el riesgo de la automatización cognitiva para defender un juicio clínico autónomo, ético y empático que proteja la calidad de la relación médico-paciente. Enmarcado en un paradigma socio-crítico e interpretativo bajo el enfoque de la investigación-acción mixta, el estudio emplea diarios de clase, encuestas, grupos focales y análisis del razonamiento clínico para evidenciar que la teoría es el abono que nutre la práctica cotidiana. En definitiva, esta propuesta demuestra que, aunque la tecnología siga evolucionando, la presencia del educador resulta insustituible para armonizar la innovación digital con la sensibilidad humana y cultivar profesionales de la salud plenamente comprometidos con el valor de la vida.

2. MARCO TEÓRICO

Más allá de reducirse a una simple gestión técnica de recursos o a la transmisión unidireccional de contenidos, la mediación pedagógica se constituye esencialmente como un acto de conversación profunda y hospitalidad entre subjetividades. Bajo este prisma, la labor educativa exige la creación de un espacio de acogida donde la presencia del estudiante, en su singularidad, resulta indispensable para que el verdadero aprendizaje tenga lugar. De esta manera, educar se transforma en una responsabilidad ética absoluta donde el docente depone su pretensión de soberanía sobre el saber absoluto, abriéndose conscientemente al diálogo interpelador del sujeto que aprende.

Esta dimensión conversacional exige una ruptura tajante con la figura del maestro explicador tradicional, cuya praxis tiende a construir un estudiante cognitivamente dependiente de la instrucción ajena. La mediación pedagógica ética busca liberarse de la suplantación de la inteligencia del alumnado mediante explicaciones innecesarias, orientándose decididamente hacia la emancipación intelectual. Así, se instaura una pedagogía horizontal que reconoce la igualdad de distancia entre los sujetos y el objeto de conocimiento, liberando la autonomía del aprendiz para que sea él quien trace sus propias rutas de indagación.

En este horizonte, la mediación opera como un genuino tratamiento del sentido. La acumulación de información no equivale por sí sola a la construcción de conocimiento; la mediación es la fuerza articuladora que tiende puentes para personalizar la realidad académica e integrarla activamente al contexto vivido por el estudiante (Guevara Toledo et al., 2024). En la Educación Superior, la función docente trasciende la transmisión pasiva para constituirse en un acompañamiento que conduce al estudiante desde su «umbral pedagógico» inicial hasta su máximo potencial intelectual y humano.

2.1 Enfoques y Dimensiones de la Mediación Pedagógica Contemporánea

Para fundamentar conceptualmente esta categoría, se abordan tres dimensiones complementarias que configuran la praxis educativa actual: la dimensión humano-afectiva (Guevara Toledo et al., 2024), la dimensión crítico-social (Gentili, 2001) y la dimensión tecno-ética en la era de la inteligencia artificial (Rosales Cevallos et al., 2026).

2.2 La Dimensión Afectiva y la Centralidad del Ser

Desde una postura humanista, Guevara Toledo et al. (2024) sostienen que la mediación pedagógica es una praxis orientada a la preservación e impulso de la vida humana. Inspirados en la biología del amor de Humberto Maturana, los autores plantean que el acto educativo

debe configurarse como un espacio donde el estudiante pueda aparecer sin el temor a ser negado. En este paradigma, la comunicación docente cobra vital relevancia al sustituir la palabra lanza sancionadora y desmotivadora por la palabra caricia entendida como el vehículo discursivo que estimula la autonomía.

Así mismo, los autores introducen la noción del todo pedagógico, la cual exige que la mediación atraviese la totalidad del sistema: el currículo, los materiales, la administración y la tecnología. Todo el entorno debe asegurar que el estudiante se sienta permanentemente acompañado. Bajo el respeto al umbral pedagógico, la mediación promueve estrategias como el texto paralelo, dispositivo mediante el cual el estudiante pasa de ser un espectador a convertirse en autor de su propio proceso formativo mediante la desinhibición discursiva.

2.3 La Dimensión Crítico-Social y la Visibilización de la Desigualdad

Por su parte, Gentili (2001) sitúa la mediación pedagógica en el terreno de la crítica sociopolítica. El autor sostiene que la función primordial de la escuela es desmontar la mirada normalizadora que naturaliza la exclusión y la inequidad social. La mediación no puede ser neutral; debe proveer herramientas para que el estudiantado identifique y cuestione las condiciones estructurales que producen la pobreza.

Gentili (2001) aboga por una pedagogía capaz de nombrar la barbarie, rechazando discursos eufemísticos o tecnocráticos. La mediación enseña a diferenciar las eventualidades fortuitas de las injusticias sistémicas (como la vulneración histórica de derechos). Frente al desencanto, se propone una pedagogía de la esperanza que posicione a la educación como un espacio de resistencia democrática, superando las prácticas meramente asistencialistas para atacar las causas profundas de la desigualdad.

2.4 La Dimensión Tecno-Ética y la era Algorítmica

En el contexto universitario actual, signado por la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), Rosales Cevallos et al. (2026) reconfiguran la mediación pedagógica hacia la gestión de la complejidad tecnológica. Los autores advierten que el principal desafío no es la disponibilidad de herramientas como ChatGPT, Claude o Gemini, sino la falta de mediación docente que evite el sedentarismo cognitivo, la delegación acrítica de los procesos mentales a la máquina.

Rosales Cevallos et al. (2026) proponen transitar del uso instrumental al uso formativo de la tecnología mediante el modelo MPE-IA-PC (Mediación Pedagógica Ética con IA para el Pensamiento Crítico), soportado en cinco pilares:

- Alfabetización ética: Comprensión de sesgos, limitaciones y opacidades algorítmicas.
- Prompting crítico: Formulación de interrogantes analíticas y complejas.
- Verificación académica: Contrastación sistemática con literatura científica.
- Declaración de uso: Transparencia en el registro de herramientas utilizadas.
- Reflexión metacognitiva: Argumentación explícita sobre las decisiones tomadas durante el aprendizaje.

Tabla 1
Síntesis comparativa de los enfoques teóricos de la mediación pedagógica

Criterio	Guevara Toledo et al. (2024)	Gentili (2001)	Rosales Cevallos et al. (2026)
Enfoque Teórico	Humanista, afectivo y relacional.	Socio-crítico, político y emancipador.	Tecno-ético y cognitivo-digital.
Problema Central	Frialdad técnica, autoritarismo y evaluación punitiva.	Normalización de la desigualdad y la exclusión.	Sedentarismo cognitivo y delegación pasiva en la IA.
Rol del Mediador	Acompañante que garantiza el buen trato y el umbral pedagógico.	Agente político que visibiliza y cuestiona las injusticias.	Guía ético que orienta la interrogación crítica de la tecnología.
Estrategia Clave	Texto Paralelo y uso de la palabra caricia.	Nombrar la barbarie y Pedagogía de la Esperanza.	Modelo <i>MPE-IA-PC</i> (<i>prompting</i> crítico y metacognición).
Finalidad	Autonomía, voz propia y plenitud humana.	Transformación social y escuela democrática.	Desarrollo del pensamiento crítico en entornos digitales.

2.5 Contexto Normativo y Desafíos de la Educación Superior Ecuatoriana

La mediación pedagógica en la Educación Superior se despliega dentro de las exigencias del marco normativo ecuatoriano, regido por la Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (2010), la cual establece que la docencia debe orientarse a la formación integral, científica y humanística, en consonancia con las directrices de organismos internacionales como la UNESCO (2024) sobre el uso ético de la tecnología.

Sin embargo, en la práctica se evidencia un fenómeno contradictorio: las y los estudiantes poseen habilidades instrumentales avanzadas para interactuar con dispositivos digitales, pero muestran pasividad y superficialidad en el trabajo académico riguroso (Rosales Cevallos et al., 2026). Frente a esto, la mediación docente e institucional cobra vigencia estratégica: el rol del profesor no consiste en enseñar el manejo técnico de la herramienta, sino en intervenir éticamente para transformar la destreza digital cotidiana en pensamiento reflexivo, crítico y autor de su propio conocimiento.

3. METODOLOGÍA

La metodología del presente trabajo de titulación se constituye como el pilar fundamental que guio el desarrollo de la investigación educativa y la reconstrucción de la práctica pedagógica. Lejos de ser un esquema cuantitativo tradicional, la ruta metodológica se fundamentó en la mediación pedagógica y en la sistematización de la experiencia vivida por la parte investigadora a lo largo del proceso de maestría. Este itinerario metodológico se sostuvo sobre tres ejes centrales interrelacionados.

En primer lugar, las prácticas de aprendizaje constituyen la esencia de la investigación educativa, orientadas a comprender cómo los sujetos destinatarios interpretan y se apropian de los mensajes a través de una validación de campo participativa. En segundo lugar, la tutoría representa el pilar de mediación pedagógica que acompaña y sostiene la ruta formativa, fundamentada en la mediación pedagógica, permitiendo transitar de forma paulatina desde los requerimientos mínimos necesarios hasta alcanzar el máximo potencial posible. Por último, el texto paralelo se rige como el método central de la propuesta. Esta herramienta permite registrar, dotar de sentido y transformar la totalidad de las vivencias en un proceso dialógico de aprendizaje continuo.

3.1 Prácticas de Aprendizaje

El primer eje metodológico de este trabajo se constituyó en el desarrollo activo de las prácticas de aprendizaje como un espacio vivo de investigación educativa aplicada. En esta investigación, las prácticas de aprendizaje constituyen el territorio del hacer, superando la mera transmisión de información para situar al estudiante en relaciones interpersonales y contextuales profundas. No se proponen como órdenes o mandatos, sino como desafíos pedagógicos que respetan la creatividad y el tiempo de vida de los participantes.

De este modo, a través de las prácticas de significación y análisis crítico sustentadas por Guevara Toledo et al. (2024) sobre mediación pedagógica, se fomentó una actitud activa ante el saber. Esta búsqueda evitó la aceptación pasiva para promover un diálogo de autor a autor donde el estudiante se apropia de los conceptos para construir su propia voz. Asimismo, partiendo de la premisa de que el primer texto de un ser humano es su contexto, se desarrollaron prácticas de observación e investigación para comprender cómo piensan los jóvenes hoy y se validaron los mapas de prácticas directamente con los estudiantes, permitiendo superar una relación espontánea con la realidad para alcanzar una mirada científica y sensible a la vez.

Por otra parte, entendiendo que la mediación pedagógica no es tarea de navegantes solitarios, las prácticas de interacción y escucha pedagógica cobraron un papel fundamental.

Se realizaron entrevistas a docentes para descubrir la práctica con sentido a través del diálogo con otros seres humanos que aportan su propio caudal de vivencias, a la vez que se promovieron búsquedas en instancias de aprendizaje mediante el apoyo mutuo y la valoración entre pares, transformando la evaluación en un ejercicio de co-responsabilidad y transparencia.

Como culminación del proceso, se desarrollaron prácticas de prospección e inventiva a través de una propuesta de investigación educativa enfocada en la Inteligencia Artificial (IA) como mediador docente. Esta aproximación permite imaginar escenarios futuros y soluciones innovadoras ante la complejidad tecnológica actual, buscando siempre que la máquina sea un apoyo para empoderar al humano y no para reemplazarlo. A su vez, cada una de estas dinámicas fue diseñada para superar la inhibición discursiva y permitir que el investigador-docente construyera su propia obra pedagógica, transitando desde el silencio académico tradicional hacia una expresión libre y honesta, capaz de incluir emociones y percepciones personales en el quehacer científico.

Por lo cual, este mapa de prácticas no representó una suma de actividades aisladas, sino un verdadero itinerario de vuelo y aventura pedagógica destinado a asegurar que el aprendizaje sea, ante todo, un proceso de transformación en la convivencia.

3.2 La tutoría

En el marco de esta investigación, la tutoría no se concibe como una simple supervisión técnica, sino como una función pedagógica fundamental centrada en promover y acompañar el aprendizaje. Bajo la perspectiva de Guevara Toledo et al. (2024), los autores asumen la responsabilidad de ser un soporte que permite al estudiante transitar desde sus mínimos necesarios hasta sus máximos posibles, respetando siempre su ritmo y su individualidad.

Lo esencial de este modelo no radica únicamente en la disponibilidad del tutor, sino en la percepción de cercanía que desarrolla el estudiante. Siguiendo los principios de la mediación pedagógica, el éxito de la tutoría se mide por el hecho de que el aprendiz se sienta permanentemente acompañado, lo que genera un ambiente de seguridad y confianza esencial para la educación de adultos. Esta relación se sustenta en el buen trato, eliminando las jerarquías verticales para dar paso a una interlocución genuina donde las voces de ambos se intercambian con respeto.

Así mismo, un aspecto humanizador clave es el reconocimiento del umbral pedagógico del estudiante. El tutor interviene para guiar y orientar, pero tiene el cuidado ético de dejar aparecer al otro, permitiendo que el estudiante sea el verdadero protagonista de su proceso

sin invadir su espacio de desarrollo autónomo. Se trata de una aventura pedagógica donde el error no es castigado, sino utilizado como una oportunidad para profundizar en el conocimiento (Guevara Toledo et al., 2024).

Para que esta mediación sea efectiva y no se convierta en una enseñanza más, la institución garantiza condiciones de posibilidad específicas. En el caso de la Universidad del Azuay, se establece un número máximo de estudiantes por tutor, lo que permite un seguimiento altamente personalizado y un conocimiento profundo de las dinámicas personales y académicas de cada participante.

De este modo, la labor del tutor se despliega en cuatro dimensiones fundamentales que humanizan el proceso: la dimensión humana, al actuar como un líder moral, entusiasta y sensible que cultiva la honestidad y la afectividad en el vínculo; la dimensión social, al fomentar climas de aprendizaje agradables y diálogos de alta calidad humana que permiten que aflore la subjetividad de los participantes; la dimensión intelectual, al guiar la reflexión y el dominio de la disciplina sin buscar el protagonismo, estimulando la curiosidad y la investigación permanente; y la dimensión organizativa, al establecer reglas claras y ser respetuoso de los tiempos, asegurando la coherencia del proceso pedagógico.

En definitiva, la tutoría se entiende aquí como una transformación en la convivencia, un compromiso ético donde amar y educar se entrelazan para preservar e impulsar la vida y el conocimiento pleno del ser humano.

3.3 Texto Paralelo

El texto paralelo se constituye como el eje fundamental del proceso de aprendizaje. Se define como el seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz, una herramienta que permite que el conocimiento se complete a través de la capacidad de expresar lo aprendido. Bajo este enfoque, aprender no es acumular información, sino ser capaz de comunicarla. El texto paralelo busca superar la inhibición discursiva (esa dificultad común de los académicos para escribir desde su propia voz) para dar paso a la creación de una textura con sentido propio. Se trata de una obra pedagógica según Guevara Toledo et al. (2024), diseñada para enseñar y aprender, donde el primer destinatario es el propio autor, quien aprende de sí mismo en el acto de escribir.

Así mismo, el texto paralelo no nace en soledad, sino que es el resultado de un diálogo constante en múltiples niveles: consigo mismo, a través de la reflexión sobre la propia experiencia y la creación de una interioridad; con los textos, en un intercambio de autor a autor donde se cuestionan y resignifican las teorías; con el contexto, validando que el primer texto

de un ser humano es su contexto e integrando la realidad vivida al saber académico; y con la tutoría y los pares, enriqueciéndose con las voces y retroalimentaciones de la comunidad de aprendizaje.

Este método resulta profundamente humanizador porque respeta la singularidad, comprendiendo que existen tantos textos paralelos como autores. Al alejarse de los despersonalizados informes académicos tradicionales, permite que afloren las memorias, percepciones y hasta las emociones del estudiante. De este modo, se convierte en un camino para humanizar las relaciones en la educación superior, devolviendo al estudiante el derecho a su propia palabra y a la aventura del conocimiento (Guevara Toledo et al., 2024).

Por otra parte, la columna vertebral del texto paralelo son las prácticas de aprendizaje, concebidas como unidades de sentido y no como meras órdenes o consignas. A través de ejercicios de significación, observación, aplicación e inventiva, el estudiante va tejiendo su obra semana a semana en un proceso de relectura y pulido constante que garantiza una verdadera apropiación del saber. En conclusión, la gestión del texto paralelo en esta investigación se entiende como una transformación personal, donde el acto de escribir se convierte en una herramienta de autoafirmación y en una prueba fehaciente de un aprendizaje vivido con sentido y libertad.

4. CAPÍTULO I: LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

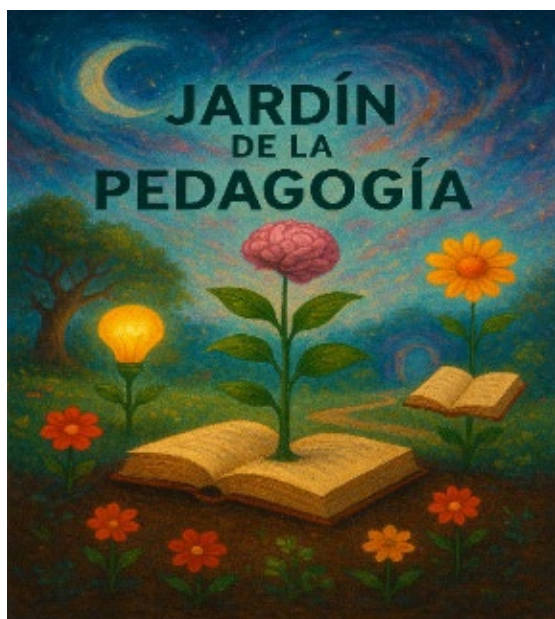
4.1 El Jardín de la Mediación Pedagógica

La mediación es promover y acompañar el aprendizaje respetando el umbral pedagógico (Prieto Castillo, 2019a). Al leer esta definición, recordé no haberla vivido en la universidad, donde me sentí más un receptor de contenidos que el protagonista de mi proceso. Una pedagogía que no se practica, simplemente no existe.

A través de la metáfora del jardín (Figura 1), trato de plasmar todo mi aprendizaje y entendí que educar es cultivar: preparar el terreno, cuidar las semillas y acompañar sin invadir ni imponer. Cada estudiante posee su propio ritmo de florecimiento y el docente asume el rol del jardinero que guía, protege y nutre.

Figura 1

Metáfora del jardín



Nota. Imagen creada por IA.

Este acompañamiento no es un gesto caritativo, sino el reconocimiento de la humanidad del estudiante para transformar la educación en un espacio sensible y respetuoso. Si me sentí solo en mi etapa universitaria, reconozco que muchos otros también lo estuvieron; con un acompañamiento real, el docente habría sido ese jardinero que facilita, orienta, busca recursos y evita plagas para lograr un excelente cultivo.

Asimismo, la mediación exige entrar al umbral del estudiante reconociendo sus saberes previos. Es allí donde cobra sentido una pedagogía fundada en la interlocución, con voces que se entrelazan desde la pasión por la palabra y por el otro (Guevara Toledo et al., 2024).

Comprendí que enseñar no es transmitir información, sino acompañar procesos humanos diversos. La metáfora del jardín sintetiza la mediación como un acto de cuidado, respeto y transformación para llevar a las aulas universitarias. Insisto: debe existir pasión por lo que se enseña.

4.2 Reconocer el Terreno

Mediar implica reconocer que los estudiantes provienen de culturas diversas que influyen en su manera de aprender. Prieto Castillo (2019a) señala que el educador dispone del universo cultural para promover aprendizajes significativos. Por eso, reconocer esto es de gran importancia y permite usarlo como puente en la mediación pedagógica.

En la práctica, me pareció tan interesante saber cómo Luis Radford, siendo matemático, “pasa de coles a nabos”, como dice el dicho tradicional, porque intenta llegar a esos espacios muchas veces desconocidos incluso para el mismo ser humano.

Me pareció increíble ver cómo, poco a poco, va integrando temas o, mejor dicho, reconociendo el terreno de sus lectores y buscando el contexto, explorando sus raíces para así poder explicar temas complejos.

Recordé una experiencia propia al impartir una charla sobre medicamentos en el embarazo; aproveché la invitación de la Universidad Católica (Anexo A). Para explicar conceptos complejos, utilicé la metáfora de la construcción ancestral con adobe, relacionando los materiales de la casa con el desarrollo del feto. Los estudiantes, muchos de origen rural, conectaron de inmediato con la explicación, lo que evidenció el valor de integrar la cultura y la memoria colectiva en el aprendizaje.

Trato de que no sea repetitiva la forma de enseñar, sino de transformar el aprendizaje en un actuar cultural que explore los saberes. De igual manera, observé cómo un compañero de Saraguro conciliaba la medicina natural con la occidental, y entonces comprendí que mediar con cultura no es uniformar, sino respetar saberes, reconocer creencias y tender puentes entre mundos distintos.

El jardinero observa su entorno antes de sembrar: clima, suelo, condiciones. Así también el docente debe comprender las identidades y contextos culturales para que cada semilla encuentre su lugar y florezca.

Reconozco que la cultura no es un accesorio del aprendizaje, sino su base. Mediar implica valorar la diversidad y convertirla en un puente para la comprensión y el crecimiento académico.

Entender el terreno cultural permitió comprender que la mediación no puede improvisarse, sino que exige una planificación consciente del jardín pedagógico, lo que conduce a reflexionar sobre el diseño del currículum.

4.3 Diseño del jardín

Diseñar el jardín implica planificar el currículum con intención, flexibilidad y coherencia. Antes lo imaginaba como una simple lista de asignaturas; hoy comprendo que es una estructura viva que articula teoría, práctica, identidad profesional y valores. Como el jardinero que traza un mapa antes de sembrar, el currículum es un paisaje que organiza, vincula y contextualiza para facilitar el crecimiento de cada semilla.

Reconozco que ignoraba la articulación necesaria para construir el micro currículum desde el macro y el meso currículum, niveles que facilitan un trabajo organizado y lógico en el aula (Tabla 2).

Tabla 2

Niveles curriculares y mi vivencia

Nivel curricular	Qué define	Cómo se expresa	Cómo lo viví
Macro	Políticas educativas	Perfil profesional esperado	El perfil médico ideal no siempre se cumple en la práctica.
Meso	Diseño del programa	Planes de estudio y organización curricular	Viví contenidos rígidos y poco adaptados a las necesidades reales.
Micro	Aula, docente y evaluación	Métodos, actividades y dinámicas de clase	Muchos contenidos no se desarrollaron a profundidad; predominó la memorización.

Brovelli (2005) plantea que las universidades deben abandonar la rigidez transmisiva para fomentar el pensamiento crítico, la ética y la sensibilidad cultural según Gimeno Sacristán (2010). Sin embargo, mi experiencia evidenció la desconexión entre el plan y la práctica:

muchos temas quedaban escritos sin abordarse, lo cual no es una falla individual, sino una consecuencia de decisiones institucionales, políticas y pedagógicas.

Para que el currículum funcione debe existir un diálogo constante donde docentes y estudiantes cuestionen y mejoren su práctica. Esto es vital al buscar un perfil profesional que aspire a formar médicos integrales, empáticos y humanos, lo cual resulta complejo cuando los acuerdos quedan en el papel y no en la acción.

El currículum es, en última instancia, un instrumento de cambio que exige diálogo y coherencia. Sin embargo, el diseño del jardín pedagógico no se limita a esta estructura: está profundamente influido por la institución que lo alberga, entendida como el terreno humano donde se construyen identidades y relaciones.

4.4 Reconocer el Terreno Humano

Cada institución es un terreno humano con historias, valores y tensiones. Aquí se comprende cómo la casa de estudio influye en el aprendizaje, cómo sostiene el crecimiento y cómo se construye identidad colectiva. Sería como tribus o ecosistemas de plantas, donde cada una se agrupa. Se describe a la universidad como una institución donde conviven comunidades diversas que buscan aprender y coexistir (Malo, 2013).

Cada jardín tiene su ecosistema propio; por eso, en esta etapa se reflexiona sobre la institución educativa como un entorno vivo donde circulan valores, normas, historias y tradiciones, ya que pasamos mucho tiempo en ella. Aquí se comprende cómo la casa de estudio influye en el aprendizaje, cómo sostiene el crecimiento y cómo se construye identidad colectiva. Su propósito fundamental es propiciar el encuentro de sus miembros para la construcción colectiva de saberes.

En mi perspectiva, la fragmentación entre facultades limita el diálogo y la colaboración. Idealmente, la universidad debería funcionar como un ecosistema integrado, donde todos sus miembros docentes, estudiantes y administrativos, construyan identidad y propósito. La universidad es nuestra casa; creo que deberíamos reconocer cada espacio, así como lo hacemos en nuestro hogar, integrarnos a la familia que la conforma y generar vínculos con otras instituciones y con la sociedad.

Dicen que los valores vienen de la casa. De la misma manera, en nuestra casa de estudio, en nuestro jardín de saberes, deben formarse personas con valores, conciencia social y compromiso ético.

Sin embargo, observo limitaciones: escasa investigación, vínculos externos débiles y poca integración entre el hospital y la universidad. Estas limitaciones afectan la creación y difusión del conocimiento y condicionan la internacionalización y competitividad de la universidad, aunque se han realizado mejoras progresivas.

Digamos que ciertas plantas deben pasar a otro jardín con el objetivo de obtener más beneficios en su desarrollo, pero el dueño no puede olvidarse de que las dejó allá. Así mismo nos pasó cuando tuvimos que ir al hospital y había médicos que eran tutores en otras universidades. Al ser de diferente universidad, ellos nos ignoraban y nuestra casa nos dejaba en el abandono o era perversa.

El jardinero no olvida las plantas que trasladó a otro jardín. Del mismo modo, la institución debe acompañar a sus estudiantes aun cuando aprendan en otros espacios. Entendí que la institución influye profundamente en el aprendizaje. Un entorno articulado, ético y colaborativo fortalece la formación integral y el sentido de pertenencia.

Saber que la institución es como un entorno humano llevó a cuestionar no solo dónde se aprende, sino también para qué se aprende, abriendo la reflexión sobre los sentidos del aprendizaje significativo.

4.5 Entre la luz del aprendizaje significativo

Al crecer, las plantas necesitan sol para orientarse; del mismo modo, la luz del aprendizaje significativo guía la construcción del conocimiento. Esta propuesta pedagógica se fundamenta en los sentidos de educar: la incertidumbre, la significación, la convivencia y la apropiación cultural (Prieto Castillo, 2019a). Las reflexiones que sintetizo en la Tabla 3.

Tabla 3

Sentidos del educar y cómo los comprendí

Educación para	Descripción esencial
Incertidumbre	Enseñar a preguntar, pensar críticamente y adaptarse a situaciones cambiantes.
Gozar la vida	Promover entusiasmo, creatividad y motivación en el aprendizaje
La significancia	Dar sentido al aprendizaje y vincularlo con la vida personal y cultural.

La expresión	Fomentar comunicación clara y humana como parte del aprendizaje.
Convivir	Aprender con otros, valorar el trabajo colectivo y la empatía.
Apropiarse de la historia y la cultura	Reconocer que el aprendizaje se construye desde la historia personal, social.

Educar para la significación resuena profundamente en mi formación médica. En la universidad sentía muchos contenidos ajenos al no conectarlos con mi vida ni mis emociones: aprendíamos mecánicamente para aprobar exámenes, calculando dosis y memorizando sin entender el “por qué” ni el “para qué”. Hoy comprendo que el aprendizaje surge al articular la teoría con las experiencias previas y la historia personal, convirtiendo la educación en un espacio de autoconocimiento profundo, crítico y transformador (Arboleda, 2024; de la Roca, 2006).

Para vivenciarlo, organicé una práctica comparando dos formas de comunicar un diagnóstico médico: una fría y técnica, y otra empática. Demostramos que la empatía es una herramienta clínica clave. Al visualizar al paciente como a un familiar, constatamos que la comunicación consciente impacta directamente en las emociones. Tanto en la medicina como en la docencia, la rutina y la carga laboral a menudo nos llevan a una comunicación apresurada y técnica; sin embargo, detenerse a escuchar, explicar con sencillez y acompañar emocionalmente fortalece el vínculo humano.

Cuando el aprendizaje adquiere sentido, sus efectos se manifiestan en las experiencias concretas del aula, permitiendo observar la cosecha de lo aprendido en las distintas etapas del proceso educativo.

4.6 Cosecha de Experiencias

Cada planta muestra lo que ha vivido: la cosecha representa las experiencias que revelan cómo aprendemos a través de la interacción, la emoción y la participación. Fue un hallazgo descubrir las distintas instancias de aprendizaje, la institución, el grupo, el contexto, los materiales y uno mismo, las cuales estuvieron ausentes en mi secundaria y fueron muy débiles en mi paso por la universidad.

En este sentido, me impactó la experiencia de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, al transformar la clase magistral en un aprendizaje activo y colaborativo guiado

por un docente mediador (Galindo Cárdenas & Arango Rave, 2009). Esto me recordó mi internado rotativo, donde preparábamos casos clínicos en grupos apoyados por un residente.

Sin embargo, al exponer, la supuesta retroalimentación de los médicos tratantes se convertía en burla o cuestionamiento, el residente desaparecía y la universidad estaba ausente. Si esa práctica hubiese sido verdaderamente colaborativa, la historia habría sido muy distinta.

Integrar estas instancias exige una mediación institucional real. Coincido con Prieto Castillo (2023) en que el aprendizaje se produce en toda instancia orientada a adquirir conocimientos y experiencias.

La cosecha nos demuestra que el aprendizaje auténtico requiere un acompañamiento sensible y un entorno libre de miedo o juicio, recordándonos que no todo contenido produce crecimiento y que es indispensable seleccionar, organizar y cuidar el saber que ofrecemos en el aula.

4.7 Poda del Contenido y el Cuidado del Saber

Hoy, desde el rol docente, entiendo que tratar el contenido implica decidir conscientemente qué enseñar, cómo y para qué. Como el jardinero que poda lo innecesario, abona lo esencial y evita saturar el terreno, debemos seleccionar y organizar los saberes con intención pedagógica. En mi paso por medicina, el exceso de información y la memorización desplazaron la comprensión profunda debido a un currículo rígido que priorizaba la cantidad sobre el significado (Prieto Castillo, 2019a). Trabajar menos contenidos con mayor profundidad evita ahogar al estudiante y genera una experiencia formativa real.

Méndez Anchía (2007) y Prieto Castillo (2019a) coinciden en que el contenido debe organizarse pedagógicamente para guiar el aprendizaje, tal como sintetizo en la Tabla 4. Ambos destacan la importancia de estructurar tres momentos: una entrada motivadora conectada con la realidad, un desarrollo centrado en la profundización, y un cierre que integre lo aprendido. Comprender esta estructura me hizo notar cómo en mis clases anteriores reproducía aquello que hoy cuestiono.

Tabla 4

Contenido

Elemento	Definición breve y sencilla
Contenido	Saberes que se enseñan con un propósito educativo.

Estrategias de entrada	Formas de iniciar el tema para motivar y captar interés.
Estrategias de desarrollo	Maneras de trabajar el contenido de forma profunda y participativa.
Estrategias de cierre	Formas de integrar y concluir lo aprendido.
Estrategias de lenguaje	Uso del lenguaje claro, cercano y dialogante para comunicar.

Para aplicar esta teoría, realicé una práctica docente seguida de una observación reflexiva junto a mi colega Patricio Beltrán, considerando criterios de mediación pedagógica (Bullrich & Carranza, s. f.) y usando una rubrica de la educación significativa (Anexo B). Coincidimos en que la entrada requería mayor conexión emocional, el contenido debía priorizar pocas ideas clave desarrolladas a fondo, y era preciso equilibrar la explicación con espacios de diálogo e integración de miradas éticas y humanas, concluyendo en un cierre con compromisos concretos para la práctica profesional.

Esta experiencia me demostró que dominar el contenido no garantiza saber mediarlo. Entender su tratamiento como un acto de cuidado revela que no todas las semillas necesitan la misma poda ni el mismo ritmo de crecimiento, abriendo la reflexión hacia la inclusión como una responsabilidad ética docente para ofrecer condiciones justas, en un jardín pedagógico donde todas las semillas tengan su lugar.

4.8 Un Jardín Donde Todas las Semillas Tienen un Lugar

Desde la metáfora del jardín comprendí que no todas las semillas crecen de la misma manera ni necesitan el mismo cuidado. Cada estudiante tiene su propio ritmo, historia y contexto; por ello, la inclusión no significa tratar a todos por igual, sino ofrecer condiciones justas para que cada uno pueda crecer (Figura 2).

Figura 2

Todas las plantas pueden aprender a crecer



Nota. Imagen creada por IA.

En la universidad he visto cómo la diversidad suele ignorarse, dejando a muchos invisibilizados. En mi propia experiencia me sentí a veces como una planta olvidada en un rincón, por lo que hoy entiendo que un jardín educativo auténtico debe hacerse cargo de todos, sin exclusiones.

Los planteamientos de Guevara Toledo et al. (2019) y Gimeno Sacristán (1995) me permitieron comprender que la diversidad es natural y no debe convertirse en desigualdad. Ambos coinciden en que incluir no es solo permitir el acceso, sino garantizar condiciones de aprendizaje sin clasificar ni etiquetar, apelando a una educación ética y comprometida con la justicia social.

A menudo, la exclusión se expresa de forma sutil mediante la indiferencia y la falta de acompañamiento. Aunque existan políticas de inclusión, Gentili (2001) advierte que no siempre garantizan el sentido de pertenencia. Como en un jardín, no basta con abrir la puerta: cada planta requiere condiciones reales de cuidado para desarrollarse.

Concibo el acompañamiento pedagógico como una responsabilidad ética del docente para evitar que las diferencias se transformen en desigualdades. En mi práctica busco construir un aula hospitalaria, flexible y respetuosa donde cada estudiante pueda florecer. Reconocer que la exclusión se ha vuelto invisible (Gentili, 2001) me compromete a superar discursos rígidos y llevar la mediación pedagógica a la acción donde el cuidado, la diversidad y el sentido se hagan verdaderamente visibles.

4.9 Cultivar el Aprendizaje: la Práctica como Mediación Pedagógica

Entendí que una práctica sin sentido es como regar sin saber qué planta tengo enfrente. Por lo cual, antes de este módulo, concebía la práctica principalmente como una actividad a cumplir, similar a repetir una rutina sin observar realmente el jardín.

Las prácticas se reducían a responder consignas o reproducir información, como quien riega mecánicamente sin mirar la tierra ni las plantas. Predominaba la lógica del cumplimiento por encima de la reflexión, lo que terminaba debilitando el aprendizaje y dejando el crecimiento al azar.

El desarrollo de ocho prácticas (Anexo C) a lo largo del módulo me obligó a cambiar de mirada y asumir un rol más consciente en el trabajo del jardín pedagógico. No se trató solo de realizar actividades, sino de pensarlas con intención, comprendiendo qué tipo de crecimiento se buscaba en cada una.

Este proceso me permitió reconocer que las prácticas necesitan mediación para que el estudiante comprenda su sentido y el valor que tienen dentro de su formación, tal como lo plantea Prieto Castillo (2019b).

Diseñar prácticas con mediación fue equivalente a preparar la tierra antes de sembrar. Ya no bastaba con indicar qué hacer; fue necesario explicar el para qué, orientar el proceso y anticipar posibles dificultades. Discerní que una práctica sin mediación es como sembrar en suelo seco o descuidado: puede haber esfuerzo, pero no necesariamente aprendizaje ni desarrollo.

Otro aprendizaje fundamental fue atender a las condiciones reales del terreno. Pensar las prácticas implicó reconocer los tiempos, los contextos y cargas de los estudiantes, buscando un equilibrio entre exigir y acompañar. Evité prácticas excesivas o poco realistas, entendiendo que un esfuerzo desmedido puede dañar en lugar de fortalecer. Así, la inclusión dejó de ser un discurso y se convirtió en una decisión concreta en el diseño de cada práctica, cuidando que ninguna planta quedara relegada.

Las prácticas no se limitaron a transmitir conocimientos. Procuré integrar distintos tipos de aprendizajes: el saber como comprensión conceptual, el saber hacer como aplicación y análisis. Por último, el saber ser como reflexión ética, diálogo y responsabilidad.

Comprendí que un jardín no se sostiene con un solo tipo de planta, sino con una diversidad de cultivos que crecen de manera complementaria, como también lo señala Méndez Anchía (2007) al referirse a prácticas con sentido pedagógico.

Este proceso transformó profundamente mi manera de entender el rol docente. Hoy me reconozco menos como quien asigna tareas y más como quien cuida el crecimiento del aprendizaje. Cada práctica se convierte en una oportunidad para acompañar, orientar y validar procesos.

Entendiendo que no se trata solo de sembrar, sino de sostener el cuidado a lo largo del tiempo para que el aprendizaje realmente florezca.

La Tabla 5 permite visualizar con claridad el cambio en mi manera de comprender las prácticas de aprendizaje. Pasé de concebirlas como tareas orientadas al cumplimiento, a entenderlas como espacios de mediación con sentido formativo. Ya no se trata de proponer muchas actividades, sino de seleccionar y profundizar aquellas que realmente favorecen el aprendizaje.

Tabla 5

Evolución de mi concepción de la práctica

Antes	Ahora
Prácticas como tarea	Prácticas como mediación
Cumplimiento	Sentido formativo
Cantidad de actividades	Profundidad y selección
Evaluación final	Acompañamiento del proceso
Docente que asigna	Docente que cuida

De igual forma, este cambio en la manera de concebir las prácticas me llevó a cuestionar cómo estaba evaluando los aprendizajes. Si la práctica se transforma en un proceso de acompañamiento, la evaluación no puede seguir siendo un acto final ni punitivo. Así, el cuidado del jardín pedagógico exigió también observar el crecimiento, podar con sentido y nutrir el aprendizaje desde una evaluación formativa y mediadora.

Del mismo modo, la evaluación dejó de situarse solo al final del proceso para convertirse en un acompañamiento permanente. Este tránsito también transformó mi rol docente, de asignar tareas a cuidar procesos, como quien deja de contar semillas y comienza a observar, sostener y orientar el crecimiento del jardín pedagógico.

Si la práctica se transforma en un proceso de cuidado y acompañamiento, la evaluación no puede mantenerse como un acto final, sino que debe integrarse como parte continua del crecimiento del aprendizaje.

4.10 Observar el Crecimiento, Podar y Nutrir

Durante mi etapa universitaria, la evaluación siempre fue un momento de incertidumbre: un acto final y sorpresivo centrado en la nota, sin criterios claros ni acompañamiento. Esa experiencia me hizo comprender la evaluación, durante muchos años, más como una calificación que como un aprendizaje.

4.10.1 La Evaluación como Continuidad del Cuidado

Esa forma de evaluar se asemeja a un jardín donde solo se revisa el resultado final, sin haber observado ni cuidado el proceso de crecimiento. Esta reflexión me permite resignificar la evaluación como un acto pedagógico continuo, consciente y profundamente humano.

El aprendizaje no ocurre de un día para otro ni se evalúa en un solo instante; exige una observación permanente. Por ello, la evaluación es la continuidad natural de la práctica: si antes el énfasis estaba en sembrar y cuidar, ahora el foco es mirar cómo ese aprendizaje florece. Gentili (2001) y Prieto Castillo et al. (2003) señalan que evaluar implica un juicio y una relación que trascienden la medición técnica. La Tabla 6 evidencia que enseñar y evaluar están profundamente entrelazados, pues evaluar es una forma de seguir enseñando, mediando y aprendiendo.

Tabla 6

Continuidad entre la práctica de aprendizaje y la práctica de evaluación

Práctica de aprendizaje	Práctica de evaluación
Diseño de actividades con sentido	Observación del aprendizaje en acción
Mediación pedagógica	Retroalimentación constante
Valoración del error	Error como oportunidad de mejora
Participación activa	Evaluación participativa
Proceso en construcción	Proceso acompañado

4.10.2 La Evaluación como Mediación Pedagógica

En un jardín, cuidar no es controlar el crecimiento, sino podar cuando es necesario, orientar los tallos y ofrecer nutrientes. De manera similar, evaluar no es sancionar, sino mediar el aprendizaje a través del diálogo, la retroalimentación y la valoración del proceso sobre el resultado. Antes la evaluación cerraba el proceso, ahora lo abre.

Al aprender del error y descartar dinámicas de control (Prieto Castillo et al., 2003), la evaluación se transforma en una herramienta formativa. Esta evolución de mi mirada (Tabla 7) hace que la evaluación deje de ser una tijera que corta para convertirse en una mano que cuida, fundada en la confianza de que cada estudiante florecerá con la mediación adecuada.

Tabla 7

Concepción de la evaluación

Antes de la práctica	Después de la práctica
Evaluar era calificar	Evaluar es acompañar
Importaba el resultado final	Importa el proceso
El docente decide	El estudiante participa
La nota cierra	La retroalimentación abre
Evaluación como control	Evaluación como aprendizaje

Esta comprensión prepara el terreno para la validación, entendida como la necesidad de comprobar si lo sembrado, cuidado y evaluado realmente florece en su contexto y resulta significativo para quienes aprenden.

4.11 Validar para Cuidar el Jardín: Aprender con Otros

Luego de comprender la evaluación como cuidado del aprendizaje, este módulo me condujo a la validación de los materiales y prácticas educativas. Si evaluar es observar el crecimiento en el jardín pedagógico, validar implica detenerse a escuchar cómo reciben ese cuidado quienes lo habitan.

Reconozco que en la universidad nunca me pidieron validar propuestas educativas; los contenidos y evaluaciones solían llegar como productos terminados sin ponerse a prueba con sus destinatarios. Por ello, esta práctica no solo fue nueva para mí, sino profundamente significativa.

Validar no es un trámite, sino un acto pedagógico y ético. Como plantea Prieto Castillo (2019b), muchos materiales circulan sin probarse previamente, lo que limita su claridad y pertinencia. La validación permite confrontar nuestras intenciones con las percepciones reales de los estudiantes, pues el sentido no se impone, sino que se construye en el encuentro con el otro.

Llevar esta teoría a la práctica fue sumamente valioso. Utilizando la escala elaborada por mis compañeros (Anexo D), realizamos el ejercicio. Los participantes afirmaron unánimemente no haber vivido nunca una experiencia similar, confirmando la necesidad de incorporar la validación en la docencia universitaria.

Lo más enriquecedor fue escuchar sus miradas, comprender cómo interpretaban los contenidos y qué les resultaba confuso. Al calificar la propuesta como novedosa e interesante, se generó un espacio de diálogo y aprendizaje compartido poco habitual en las aulas tradicionales.

Esta experiencia guarda total coherencia con el módulo: si la mediación da sentido, la inclusión reconoce la diversidad y la evaluación acompaña el proceso, la validación es el momento en que el docente escucha activamente y ajusta su propuesta desde la humildad pedagógica. Validar es cuidar el jardín antes de que las semillas crezcan del todo; nos demuestra que no se puede educar con sentido sin la voz de quienes aprenden, siendo una herramienta clave para una educación mediadora, inclusiva y humana.

5. CAPÍTULO II: EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

5.1 Entre el Brote y el Jardinero

Comprender a los jóvenes hoy implica reconocer que viven en un entorno distinto al de generaciones anteriores. No se trata solo de una etapa de vida, sino de una manera particular de relacionarse con el mundo, marcada por la tecnología, la rapidez y la interacción digital.

Cuando se realizó esta actividad, me sentí como docente algo desconcertado, ya que nunca antes me había detenido a responder preguntas como estas. No había pensado en lo importante que es conocer a quienes enseñamos más allá del aula. Este ejercicio me hizo entender que, para educar, no basta con transmitir conocimientos; también es necesario comprender el contexto, los intereses y las formas de pensar de los estudiantes.

Así como en un jardín cada planta crece según el ambiente que la rodea, los jóvenes se desarrollan en un ecosistema donde la información circula constantemente. Las redes sociales, internet y la tecnología son parte de su vida diaria: allí se informan, se comunican y también buscan aceptación. Sin embargo, la rapidez con la que reciben información no siempre les permite detenerse a cuestionarla o analizarla con profundidad.

También me di cuenta de que su manera de comunicarse, sus intereses y hasta su rebeldía están conectados con su realidad, su crianza y el entorno en el que viven. Muchas veces lo que vemos como desinterés o desafío es, en realidad, una forma de buscar identidad, reconocimiento o ser escuchados.

Esta práctica me permitió mirar a los jóvenes desde otra perspectiva. Entendí que educar no es imponer una forma de pensar, sino acercarse al mundo del estudiante para comprenderlo. Solo así la enseñanza puede ser más humana, cercana y significativa.

5.2 Las herramientas que me ayudaron a cultivar mi jardín pedagógico

Este taller sobre inteligencia artificial me dejó una reflexión muy positiva sobre mi práctica docente. Antes veía la IA solo como un recurso para buscar datos rápidos, pero comprendí que puede convertirse en una herramienta clave para cultivar mi jardín pedagógico. La IA no reemplaza al docente: ayuda a preparar mejor el terreno del aprendizaje.

Como el jardinero que utiliza distintos instrumentos, la IA me facilita representar ideas (Figura 3) y optimizar procesos que suelen tomar tiempo, como diseñar clases interactivas, generar casos clínicos, resumir información o agilizar evaluaciones. Esto me motiva, pues el tiempo ahorrado en tareas repetitivas puedo dedicarlo a acompañar mejor al estudiante y priorizar la dimensión humana de la enseñanza.

Figura 3*Pedagogía en tiempos digitales*

Nota. Imagen creada por IA.

Asimismo, la IA permite adaptar un mismo tema a distintas metodologías y ritmos de aprendizaje, lo cual imaginé aplicando en semiología médica para lograr clases más dinámicas, organizadas y comprensibles.

Entre las herramientas, dos me impactaron especialmente:

- Gemini: por su capacidad para generar ideas, estructurar información y crear actividades de manera rápida, funcionando como un apoyo creativo constante.
- Notebook: por trabajar directamente con los documentos cargados, generando resúmenes y autoevaluaciones con información específica y confiable, ideal para temas médicos complejos.

Todas estas herramientas son como instrumentos dentro del jardín pedagógico: ayudan a sembrar, organizar o podar, pero ninguna reemplaza al jardinero. El docente sigue siendo quien guía, acompaña y da sentido al proceso. Utilizada con criterio y responsabilidad, la tecnología nos permite cultivar un aprendizaje más significativo, humano y creativo.

5.3 Carta desde un Jardín Herido

Al desarrollar la carta (Anexo E), sentí recorrer un jardín que no siempre ha sido cuidado; un espacio donde muchas veces la violencia silenciosa o evidente ha marcado la experiencia universitaria. La carta me llevó a confrontar mis propias vivencias y recordar momentos en los que el aula se transformó en un entorno de tensión. Aquello que suele disfrazarse de humor

o exigencia es en realidad una violencia sutil e invisibilizada que tendemos a normalizar (Moreno Aguilar, 2024; Samper Pizano, 2002; Villalobos Aguayo et al., 2020).

Reconocí que existen docentes que imponen miedo e ironía, utilizando frases como: tengo la sartén por el mango y ustedes están en la parte caliente, sustituyendo el respeto por la descalificación (Samper Pizano, 2002).

El uso del glosario constituye una estrategia pedagógica clave para la consolidación del aprendizaje, ya que facilita la apropiación del vocabulario especializado y la clarificación conceptual. Por lo cual, la construcción del glosario (Anexo F) me permitió sembrar ideas transformadoras. Conceptos como autoridad epistémica, fotosíntesis educativa y sentí-pensante me demostraron que la educación no es neutral: puede limitar y deshumanizar, pero también transformarse. Esto me obligó a cuestionar cómo participamos en esa violencia y a definir el tipo de docente que quiero ser.

No quiero usar el conocimiento como mecanismo de poder tampoco el aula como espacio de miedo. Quiero ser un jardinero que acompaña, guía y comprende que el error no es un castigo, sino parte del crecimiento, tal como contrapongo pedagógicamente en la Tabla 8.

Tabla 8

Tensión y transformación

Lo que se hace mal	Lo que debería hacerse pedagógicamente
Ridiculizar con humor al estudiante	Usar el humor para generar confianza
Evaluar generando miedo o presión	Evaluar para aprender, no para castigar
No permitir cuestionar o dudar	Fomentar el pensamiento crítico
Ignorar el contexto y emociones del estudiante	Acompañar con empatía y comprensión

Coincido con Jaramillo Paredes (2016) en que la forma directa de combatir la violencia es el respeto y la tolerancia hacia los criterios de los demás.

Comprendo que el texto paralelo es una mirada reflexiva hacia nuestro propio proceso de transformación: educar no es controlar el jardín, sino aprender a cuidarlo.

5.4 Escuchar el jardín: Cuando el Docente deja de Asumir y Empieza a Comprender

Al desarrollar esta actividad, sentí que no solo estaba aplicando una encuesta (Anexo G), viví una experiencia nueva y reveladora: escuchar realmente a los estudiantes (Figura 4). Esto evidenció la brecha real entre mi percepción y su cotidianidad, marcada por la tecnología y la inmediatez. Era como ser un jardinero que cuidaba su jardín sin conocer cómo crecían sus plantas.

Figura 4

Dejar de asumir



Nota. Explicándoles sobre las preguntas a responder.

Descubrí que la información les llega rápido y la comunicación pasa por pantallas; aun así, conservan una búsqueda genuina de identidad, sentido y escucha. La falta de comprensión genera distancia y limita el aprendizaje (Guevara Toledo et al., 2024; Jaramillo Paredes, 2016). En contraste con aulas donde predomina el miedo o la no escucha (Samper Pizano, 2002), comprender su mundo es indispensable.

Me impactó que los propios estudiantes reconocen su relación con la tecnología como necesaria e incluso adictiva; habitan y cuestionan su realidad. El problema no es el joven, sino la falta de encuentro. Escuchar es un acto activo que transforma la enseñanza para dejar atrás los prejuicios y construir un espacio humano enfocado en el entusiasmo, donde el error y la duda no se castigan.

Esta vivencia me permitió conocerme como docente. Para que la educación deje de ser distancia y se convierta en encuentro, el jardinero no puede cuidar desde afuera: debe acercarse, observar y comprender cómo crece cada planta.

5.5 Cuando el Jardinero Decide mirar de otra Manera

En este proceso sentí que no solo analizaba un problema del aula, sino que me enfrentaba a mi propia forma de enseñar. Muchas veces vi al estudiante de la última fila como alguien distante, desinteresado o apático, sin cuestionar realmente qué había detrás de su comportamiento. Fue como darme cuenta de que, en el jardín que intento cuidar, había plantas que no estaban creciendo... no porque no pudieran, sino porque yo no estaba sabiendo cómo mirarlas.

Reconozco que mi primera reacción era clasificar: resultaba más fácil pensar que el estudiante no quería aprender que preguntarme qué parte de mi práctica contribuía a su desconexión. Esa mirada simplifica la realidad y se convierte en una forma de exclusión. Como señalan Villalobos Aguayo et al. (2020), la relación educativa puede estar atravesada por una violencia simbólica en la que el docente, muchas veces sin darse cuenta, impone una visión que reduce al estudiante y lo despoja de su complejidad humana.

Por eso decidí cambiar el enfoque. La solución no debía venir de reglamentos o sanciones externas, sino de mi propia práctica. En lugar de exponer al estudiante o forzarlo a participar, optaré por acercarme desde el diálogo, en un espacio sin presión; no como quien corrige, sino como quien busca comprender. No se trata de obligarlo a encajar en un modelo, sino de reconocerlo como un sujeto con historia, dificultades y un ritmo propio, pues en un jardín no todas las plantas crecen igual.

Este proceso me demostró que el problema no siempre está en el estudiante, sino en la manera en que lo miramos. Al dejar de verlo como el que no participa y entenderlo como alguien que aún no logra conectarse, se abre la posibilidad del encuentro. Enseñar no es solo transmitir contenidos, sino generar vínculos. La verdadera transformación ocurre cuando logramos comprender: no se trata de forzar el crecimiento, sino de crear las condiciones para que este ocurra.

5.6 Las Palabras También Cultivan

Esta parte se convirtió en una de mis favoritas porque no consistió en responder preguntas de forma rutinaria, sino en realizar una revisión interna sobre mi manera de enseñar. Fue como observar el jardín que he venido cultivando, pero esta vez desde la conciencia. Estructurar la reflexión a partir de dos preguntas me ayudó a organizar mis ideas,

tomar distancia de la rutina y proyectar decisiones más conscientes hacia el futuro, especialmente respecto al uso del lenguaje.

Advertí que el problema muchas veces no radica en el contenido, sino en cómo se comunica: la forma es parte del acto educativo. El aula deja de ser un espacio de mera transmisión para convertirse en un ecosistema donde cada palabra, silencio y gesto influye en el proceso. Como plantean Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2021), los estudiantes actuales procesan la información de manera fragmentada y no lineal; por ello, no basta con saber, es imprescindible saber comunicar.

Comprendí que el discurso docente puede ser una barrera distante o un puente cercano que genere sentido. Además, el lenguaje no es únicamente verbal: la entonación, las pausas, el movimiento en el aula y la estructura de una explicación forman parte de una misma arquitectura comunicativa. Son herramientas del jardinero que debemos aprender a utilizar con cuidado.

Lo más valioso fue hallar soluciones dentro del propio espacio del aula, reconociendo que el cambio pedagógico comienza en el docente y en sus decisiones cotidianas. Como en un jardín, no se trata solo de sembrar conocimiento, sino de saber cómo hacerlo crecer, tal como resume en la Figura 5.

Figura 5

Proceso de Reflexión que Mejora en el Aula



Nota. Creado con inteligencia artificial.

De aquí nace mi compromiso de transformar mi lenguaje en uno más estructurado, humano y consciente, replanteando mi rol para pasar de ser un transmisor de contenidos a un constructor de discursos que faciliten el aprendizaje.

6. CAPÍTULO III: LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

6.1 Semillas en el Viento Digital

Durante años, la universidad tradicional y los medios digitales parecían mundos distantes: la primera apoyada en lecturas extensas y clases magistrales; los jóvenes, en la inmediatez de las imágenes y los relatos breves. Esta práctica me llevó a revisar mi postura sobre las redes sociales y los videos cortos como herramientas de aprendizaje. En mi propia experiencia, he comprendido conceptos y procedimientos complejos mediante videos breves y bien elaborados; lejos de ser un formato inferior, facilitan la comprensión de contenidos distantes. No se trata de arrancar las semillas que el viento digital trae al jardín pedagógico, sino de aprender a reconocer cuáles pueden florecer en aprendizajes significativos.

Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2021) sostienen que la universidad no puede ignorar los lenguajes digitales que forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes. Si las redes sociales son su realidad, también pueden ser escenarios para despertar curiosidad y generar preguntas. Sin embargo, Maldonado (2022) advierte que la tecnología por sí sola no garantiza una transformación pedagógica, pues lo esencial es la participación activa del estudiante.

Así, el valor educativo de recursos como un video de TikTok no depende únicamente de la herramienta, sino de la mediación docente. Un recurso digital atrae la atención, pero son el diálogo, la reflexión y el acompañamiento los que convierten la información en aprendizaje. Para analizar esta dinámica, utilizamos una matriz (Anexo H), que nos permitió valorar el discurso educativo y su relevancia en las aulas universitarias, reafirmando que el docente debe ser quien guía la elección del contenido sin imponerlo como única vía.

En mi jardín pedagógico descubrí que el viento digital no solo trae distracciones, sino también semillas de conocimiento, creatividad y curiosidad. Enseñar en el siglo XXI exige mirar más allá de los métodos tradicionales y reconocer que muchas veces las primeras semillas del aprendizaje provienen de los entornos donde los jóvenes viven e interactúan. La tarea del educador es ayudarlas a echar raíces y transformarlas en flores de comprensión.

6.2 Raíces que Nacen de la Experiencia

En este proceso se me permitió descubrir que algunas de las raíces más profundas del jardín pedagógico nacen de la experiencia. Existen docentes que ejercen una mediación pedagógica con un profundo sentido humano de manera natural, demostrando que ciertos saberes germinan en el encuentro cotidiano, la observación y la vocación de servicio. En la entrevista con la Licenciada Marcela, observé cómo construye ambientes de confianza,

promueve el aprendizaje significativo y fortalece la autonomía de sus estudiantes sin recurrir al lenguaje técnico.

Escucharla me recordó los planteamientos de Prieto Castillo (2023), sobre recuperar el sentido del acto educativo mediante la empatía y la cercanía. La Licenciada Marcela utiliza analogías, casos reales y ejemplos cotidianos para conectar conceptos complejos con contextos prácticos. La coherencia entre su discurso y su labor refleja que la educación con sentido no depende únicamente de metodologías o tecnologías, sino de la calidad humana del docente y de su capacidad para establecer vínculos significativos.

Desde la metáfora del jardín pedagógico, la Licenciada Marcela representa a esos jardineros que conocen intuitivamente las necesidades de cada planta: sabe cuándo acompañar, orientar o permitir que el estudiante encuentre por sí mismo el camino para crecer a su propio ritmo. Asimismo, su labor rescata la dimensión afectiva pues, como plantea Morin (1999), el ser humano es una realidad compleja donde razón, emoción y experiencia se interrelacionan. El conocimiento técnico adquiere su verdadero significado cuando se pone al servicio de la dignidad humana.

Esta experiencia fortaleció mi admiración por los docentes que inspiran, acompañan y dejan huellas duraderas. Me permitió reconocer que las raíces que sostienen un auténtico jardín pedagógico no siempre provienen exclusivamente de los libros, sino de años de práctica reflexiva, compromiso humano y amor por la enseñanza.

6.3 Entrar al Jardín con las Manos en la Tierra

La docencia universitaria a veces se siente como cuidar un jardín en medio de una tormenta digital. Frente a estudiantes asediados por pantallas, velocidad y algoritmos, escribir este texto me permite procesar mis emociones: el temor a ser reemplazado por la tecnología, la fascinación ante nuevos horizontes y la convicción de que educar sigue siendo un acto de cuidado humano.

6.3.1 La Tierra y la Sombra

Al ver a mis estudiantes usar inteligencia artificial para resolver dudas médicas, sentí asombro y vértigo. Su rapidez contrastaba con una sutil pasividad: ¿fertilizábamos su conocimiento o secábamos sus raíces críticas? Hallé claridad al revisar a Sadan Martínez et al. (2026), quienes valoran la simulación de la IA pero advertían sobre el riesgo de la automatización cognitiva.

Comprendí que el peligro no es la tecnología, sino la dependencia ciega del algoritmo, lo que debilita el juicio clínico autónomo y deshumaniza la medicina. La IA puede funcionar como un excelente invernadero, pero si el estudiante no cuestiona la herramienta, sus raíces analíticas se vuelven frágiles. Mi problema de investigación nació de ese sentir: defender la empatía y el criterio propio frente a la automatización.

6.3.2 Diseñar el Huerto

Formular la arquitectura de mi trabajo me exigió superar la rigidez teórica. Torres Carrillo y Jiménez Becerra (2004) señalan que el objeto de investigación se construye desde la mirada del docente. Asumiendo la teoría como el abono vivo del jardín, definí mis objetivos para integrar la IA como impulso al aprendizaje significativo sin opacar la guía humana, planteando mi pregunta central; la totalidad del proceso y la propuesta de investigación se detallan en el Anexo I.

6.3.3 Cuidar la Vida que Crece

La propuesta se fundamenta en una pedagogía del cuidado. Apoyándome en Sadan Martínez et al. (2026), respondo a la necesidad de resguardar la seguridad del paciente y prevenir sesgos algorítmicos mediante la alfabetización computacional. A la vez, siguiendo a Torres Carrillo y Jiménez Becerra (2004), asumo mi rol docente para conectar con la realidad digital de los estudiantes, transformando la enseñanza médica en un espacio de confianza, criterio propio y empatía.

La Figura 6 sintetiza esta metáfora pedagógica: la red de nodos azules representa el entorno algorítmico; el estetoscopio canaliza el crecimiento académico; las manos docentes aportan la tierra fértil y calidez humana; y la planta floreciente refleja al estudiante que consolida un juicio clínico ético.

Figura 6

Metáfora pedagógica en tiempos de IA



Nota. Imagen creada con IA.

Escribir este texto me permitió pausar y recordar que la docencia no es una fórmula rígida, sino un jardín vivo que exige presencia, paciencia y cuidado.

6.4 Tocar la Tierra Humana: El Despertar frente al Desafío Digital

Hacer docencia es estar expuesto a un clima cambiante. Los brotes jóvenes, curiosos pero expuestos a la inmediatez de la inteligencia artificial, necesitan tierra fértil donde hundir sus raíces. Reflexionar mediante este texto es mi forma de sentarme a la sombra del huerto y reconocer que la teoría y los antecedentes no son piedras frías, sino el abono vivo que da sentido a lo que experimento en el aula.

Para comprender dónde estaba parado, construí mi marco dialogando con la literatura. El objeto de investigación no está tirado en el suelo; como afirman Torres Carrillo y Jiménez Becerra (2004) se construye al cruzar la observación con la teoría para superar el simple sentido común. Este es mi lugar de enunciación: el de un docente que, ante el temor a la deshumanización médica, abraza la tecnología y usa la teoría no como un molde rígido, sino como abono para nutrir la pregunta sobre cómo acompañar mejor a sus estudiantes.

Esta postura cobra sentido crítico ante la evidencia sobre la IA en salud. Si bien Sadan Martínez et al. (2026) destacan el valor de los pacientes virtuales para practicar sin riesgo, advierten que el uso no regulado induce una automatización cognitiva que debilita el juicio clínico autónomo. El estado del arte refleja así mis angustias pedagógicas: el reto es lograr que la tecnología potencie la mente del alumnado sin secar sus raíces de pensamiento crítico ni enfriar la calidez de la relación médico-paciente.

6.4.1 Elegir las Lentes del Jardinero: Paradigma y Enfoque

Comprender un jardín exige asumir que nada florece de manera aislada. Alejándome de la idea de la educación como un experimento frío, sitúo esta investigación en un paradigma socio-crítico e interpretativo, capaz de abrazar la complejidad humana del aula médica.

- Pluralismo Metodológico (Enfoque Mixto): Entrelazo datos y vivencias. La dimensión cuantitativa mide con objetividad el impacto en las competencias clínicas, mientras que la mirada cualitativa abre la puerta a escuchar las emociones, miedos y significados que los estudiantes otorgan a su aprendizaje.
- Investigación-Acción: Entiendo mi práctica como un ciclo orgánico: planear, actuar, observar y reflexionar. No me ubico como un observador distante, sino como el jardinero presente que riega, poda y aprende de la evolución de cada planta.

6.4.2 Sembrar y Observar: Estrategias y Acciones para Recolectar la Información

Para escuchar la voz del aula y evaluar el impacto de la mediación pedagógica, diseñé herramientas de recolección que actúan como mis instrumentos de labranza:

- Diario de Clase y Notas de Campo (Cualitativo): Bitácora personal para capturar lo imperceptible pero revelador: los silencios, las miradas de asombro y las reacciones vivas al interactuar con la IA bajo el diálogo socrático.
- Encuestas y Cuestionarios (Cuantitativo): Instrumentos estructurados para valorar la efectividad percibida de los pacientes virtuales, midiendo la frecuencia de uso y el grado de confianza en sus diagnósticos.
- Grupos Focales y Entrevistas en Profundidad (Cualitativo): Espacios para indagar si perciben la IA como un fertilizante que los impulsa o como un atajo que aletarga la mente, y cómo experimentan el acompañamiento docente.
- Análisis del Razonamiento Clínico: Evaluación de casos para comprobar si el estudiante es capaz de interrogar al algoritmo, podar sesgos o errores, y cosechar un criterio diagnóstico autónomo.

6.4.3 La Cosecha Anhelada: Resultados que Espero Obtener

Al finalizar este ciclo no busco publicar una fórmula matemática fría, sino cosechar una transformación profunda en mi práctica y en mis alumnos. Esta propuesta busca validar una estrategia donde la inteligencia artificial actúe como un complemento socrático que desafíe con preguntas en lugar de entregar respuestas servidas, previniendo la automatización cognitiva al cultivar profesionales capaces de dudar del algoritmo y defender su propio juicio clínico.

Al delegar lo repetitivo en la tecnología, se recupera el acompañamiento humano más valioso: aquel espacio donde el docente mira a los ojos al estudiante para transmitirle ética, compasión y el arte de cuidar la vida.

Hacer este recorrido me llena de gratitud, comprender que la docencia universitaria no consiste en llenar recipientes vacíos con datos, sino en cultivar seres humanos íntegros. La Inteligencia Artificial continuará evolucionando, pero mientras exista un docente dispuesto a reflexionar sobre su práctica, a escuchar con empatía y a guiar con ternura pedagógica, el jardín de la educación seguirá floreciendo con la luz insustituible del alma humana.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este proceso de construcción del texto paralelo ha sido, en esencia, el cultivo de mi propio jardín pedagógico: me ha permitido pasar de ser un simple receptor de contenidos a un docente-jardinero consciente de su labor. A través de este recorrido, comprendí que la mediación pedagógica no es un concepto frío, sino el acto continuo de promover y acompañar el aprendizaje, respetando el umbral de cada estudiante para que el conocimiento cobre un sentido real en su vida.

En la primera sección, aprendí que para que un jardín florezca es vital reconocer el terreno, valorando la cultura y el contexto como la base del aprendizaje y no como un simple accesorio. El diseño del jardín me enseñó que el currículum es una estructura viva que requiere planificación y diálogo para no quedarse en el papel. Entendí que la universidad es un terreno profundamente humano donde la institución debe acompañar siempre a sus plantas, incluso en escenarios complejos como el ámbito hospitalario. La luz del aprendizaje significativo me reveló que educar es conectar la teoría con la historia personal, evitando el vacío del aprendizaje mecánico. Con la cosecha de experiencias, valoré la interacción y el acompañamiento sensible, reconociendo que la poda del contenido es necesaria para no ahogar al estudiante con exceso de información. Este tramo cerró comprendiendo que todas las semillas tienen un lugar, asumiendo la inclusión como una responsabilidad ética donde la práctica es el espacio de mediación por excelencia. Finalmente, la evaluación se transformó en una mano que cuida y no en una tijera que corta, validando siempre mi propuesta a través de la voz de quienes aprenden.

En la segunda sección, el proceso me llevó a mirar entre el brote y el jardinero, comprendiendo que los jóvenes habitan un ecosistema digital que requiere una enseñanza más humana y cercana. Descubrí en la inteligencia artificial herramientas para cultivar: mediaciones que facilitan la labor del docente, pero que nunca reemplazarán su guía ni su sentido ético. Al escribir desde un jardín herido, confronté las violencias sutiles del aula, reafirmando mi compromiso de ser un jardinero que potencia y no uno que impone miedo. Aprendí a escuchar el jardín para comprender y no solo para reaccionar, dándome cuenta de que las palabras también cultivan y que mi lenguaje puede ser un puente o una barrera.

En la tercera sección, acepté las semillas en el viento digital, viendo en las redes sociales oportunidades para despertar la curiosidad cuando existe una mediación docente clara. Honré las raíces que nacen de la experiencia, reconociendo que la sensibilidad humana es tan vital como el conocimiento técnico. Al entrar al jardín con las manos en la tierra a través de la investigación, decidí defender la empatía y el juicio clínico frente al riesgo de la automatización tecnológica.

Concluyo que la docencia universitaria no consiste en llenar recipientes vacíos, sino en cultivar seres humanos íntegros, donde el docente mira a los ojos al estudiante para transmitirle ética y compasión. Este texto paralelo es la prueba de que mi praxis ha dejado de ser una rutina mecánica para convertirse en una acción intencionada que busca que el jardín de la educación siga floreciendo con la luz del alma humana.

A partir de este recorrido, se recomienda a las instituciones de educación superior promover la escritura reflexiva y el texto paralelo como herramientas vivas de mediación y evaluación formativa, respaldadas por un acompañamiento continuo que proteja la dimensión humana del estudiante, incluso en entornos de alta exigencia como el ámbito hospitalario. Asimismo, se insta al profesorado a asumir activamente su rol de docentes-jardineros mediante la poda pedagógica priorizando la profundidad y la significatividad sobre la saturación teórica, el cuidado consciente del lenguaje para erradicar violencias sutiles en el aula, y la integración ética y crítica de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, utilizándolas como aliadas sin delegar en ellas la empatía, la compasión y el criterio clínico que caracterizan a la praxis educadora. Finalmente, se sugiere poner en marcha propuestas de las futuras investigaciones basadas en la sistematización de la propia experiencia docente con las manos en la tierra, garantizando que la inclusión y la mediación pedagógica continúen siendo el pilar central para el florecimiento humano en la enseñanza universitaria.

8. ANEXOS

Anexo A. Carta de invitación



**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUENCA
UNIDAD ACADÉMICA DE SALUD Y BIENESTAR
CARRERA DE ENFERMERÍA**

Cuenca, 1 de octubre de 2025

Señor Médico
Óscar David Ureña Puglla
En su despacho

De mi consideración:

Reciba un cordial y atento saludo, a su vez éxitos en las actividades que acertadamente desempeña.

Conociendo su destacada trayectoria académica y profesional, me es grato invitarle a participar como ponente en las *Jornadas de Capacitación previo al Examen de Habilitación Profesional*, con la ponencia titulada:

"Farmaconocividad y teratogenicidad en el embarazo".

A llevarse a cabo el día martes 7 de octubre del presente año, en el horario de 13h00 a 15h00, en el Auditorio de la Carrera de Psicología (ubicado en Manuel Vega y Pío Bravo, atrás del Hospital Universitario Católico), en la ciudad de Cuenca. La jornada está dirigida a estudiantes y graduados de la carrera de Enfermería.

Agradezco de antemano la favorable acogida que se sirva dar a la presente invitación, reiterándole mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,
DIOS, PATRIA, CULTURA Y DESARROLLO



Erika Michelle Carchi
Flores



Lcda. Michelle Carchi F. Mgs
Directora de la Carrera de Enfermería-Matriz

Anexo B. Rúbrica, educar para la significación

Criterio (1 punto)	Excelente (1.0)	Muy bueno (0.8)	Aceptable (0.6)	Insuficiente (0.4)	Deficiente (0-0.2)
1. Conexión del contenido con la experiencia del estudiante	Integra ejemplos reales y significativos vinculados a la vida y profesión del estudiante.	Conexiones relevantes, aunque no siempre profundas.	Ejemplos generales sin apropiación del sentido.	Conexiones superficiales o poco pertinentes.	No relaciona el contenido con la experiencia del estudiante.
2. Comprensión profunda y significativa	Promueve análisis, interpretación y reflexión crítica.	Favorece comprensión, aunque algo descriptiva.	Explicación correcta sin profundización.	Predomina la memorización.	Explicaciones confusas o erróneas.
3. Mediación pedagógica sensible y humanizada	Escucha activa, empatía y acompañamiento ajustado al grupo.	Buen trato, aunque falta sintonía emocional.	Comunicación cordial pero centrada en contenido.	Escasa sensibilidad pedagógica.	Trato distante o deshumanizado.
4. Integración de saber, sensibilidad y acción	Actividades reflexivas que integran emoción, teoría y acción.	Actividades pertinentes con momentos reflexivos.	Actividades básicas sin reflexión profunda.	Actividades poco relacionadas o sin participación.	No hay actividades; solo transmisión.
5. Cierre significativo y evaluación formativa	Cierre reflexivo con retroalimentación formativa.	Cierre organizado con algo de reflexión.	Cierre informativo sin profundidad.	Cierre débil o desconectado.	No hay cierre ni verificación de aprendizaje.

Anexo C. Mapa de prácticas

ASIGNATURA: Otorrinolaringología					
MODALIDAD: Presencial		CARRERA: Medicina			Ciclo: 8
ORIENTACIÓN METODOLÓGICA: Razonamiento Inductivo- deductivo					
INSTANCIA DE APRENDIZAJE		OBJETIVO ESPECIFICO		RESULTADOS DE APRENDIZAJE	
Interviene el estudio clínico y funcional de la cavidad nasal y los senos paranasales, tomando al paciente y su contexto como espacio de estudio; abordando de manera detallada los problemas respiratorios, infecciosos y estructurales, basándose en referentes anatómicos, fisiológicos, clínicos y normativas terapéuticas vigentes.		Analizar de manera integrada la embriología, anatomía, fisiología y semiología nasal para interpretar estudios radiológicos, identificar patologías infecciosas, reconocer la epistaxis y diferenciar rinitis alérgica y misceláneas, aplicando el conocimiento a casos clínicos.		Cognitivo: Comprender los procesos fisiológicos, semiología, radiología	
				Procedimental: Aplicar los procedimientos de las enfermedades nasales	
				Actitudinal: Actuar con responsabilidad	
UNIDAD	CONTENIDOS	PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA			
		COMPONENTE	PRÁCTICA DE APRENDIZAJE	TIPO	SABER
1.RINOLOGIA	1.1 Generalidades: desarrollo y características de la embriología nasal	Aprendizaje en contacto con el docente	Revisión bibliografía, análisis mediante el esquema del embrión,	Significación	Saber
	1.2 Generalidades: características de la anatomía nasal	Aprendizaje con el docente	Revisión y reconocimiento de anatomía nasal	Observación	Saber Saber hacer
	1.3 Generalidades: características y funcionalidad de la fisiología nasal	Aprendizaje en contacto con el docente	Revisión bibliográfica, explicación docente de la funcionalidad nasal	Interacción	Saber
	1.4 Maniobras semiológicas y reconocimiento de patologías mediante la clínica	Aprendizaje con el docente y autónomo	Análisis, demostración guiada de patologías y discusión de los signos, y síntomas clínicos	Observación	Saber Saber hacer Saber ser
	1.5 Radiología de la nariz y senos paranasales, lectura radiológica básica	Aprendizaje autónomo	Revisión imagenológica previa normal y patológica de los huesos propios de la nariz y senos paranasales y sustentación de los mismos	Aplicación	Saber Saber hacer
	1.6 Generalidades de las principales patologías infecciosas de la nariz y senos paranasales	Aprendizaje autónomo	Vista de sala en pacientes con patologías de nariz, senos paranasales y análisis de las mismas desde la base embriológica, fisiopatológica y semiológica	Aplicación	Saber Saber hacer Saber ser
	1.7 Reconocimiento de las principales etiologías de la epistaxis y resolución de las mismas	Aprendizaje práctico	Presentación de simulación de escenarios y resolución clínica de las principales causas de epistaxis	Aplicación	Saber Saber hacer

	1.8 generalidades y diferenciación de la rinitis alérgica y misceláneas	Aprendizaje con docente asistido	Revisión bibliográfica y análisis comparativo de rinitis alérgica y misceláneas	Significancia	Saber
--	---	----------------------------------	---	---------------	-------

Anexo D. Método de validación

Datos Generales y Metodología

- **Nombre** _____ **del** _____ **Validador(a):** _____
- **Fecha:** ____ / ____ / ____.
- **Método de Validación:** (Seleccione el aplicado)
 - ☐ **Grupo Focal (Focus Group):** Discusión grupal guiada para analizar percepciones colectivas.
 - ☐ **Entrevista Grupal:** Consulta directa a un grupo de estudiantes.
 - ☐ **Encuesta / Cuestionario Individual:** Llenado personal del instrumento.
 - ☐ **Taller de Validación:** Sesión de trabajo participativo con el material

ESCALA DE VALORACIÓN

Valor	Significado	Descripción
1	Deficiente	No cumple con el criterio en absoluto. Requiere re-elaboración total.
2	Regular	Cumple mínimamente. Requiere mejoras sustanciales.
3	Bueno	Cumple parcialmente. Requiere ajustes menores.
4	Muy Bueno	Cumple satisfactoriamente.
5	Excelente	Cumple totalmente y supera expectativas.

MAPA DE PRÁCTICAS (Visión General)

Evaluación global de la estructura.

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 los contenidos de cada practica es útil para mi futuro profesional.						

II. EVALUACIÓN DETALLADA DE LAS PRÁCTICAS (Practica 1-8)

Esta sección evalúa lo cultural, narrativo y de formato.

Instrucción: Evalúe cada práctica considerando las siguientes dimensiones.

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

DIMENSIÓN 2: RECONOCIMIENTO E IDENTIFICACIÓN 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.						

PREGUNTAS ABIERTAS

1. **Sobre la identificación 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 E. Epístola a Joaquín Moreno Aguilar**Estimado Joaquín Moreno Aguilar**

He leído con profunda atención su escrito sobre el "humor en la universidad". Me dirijo a usted no desde el frío academicismo, sino desde la piel de quien ha habitado esas aulas donde el "humor negro" se convierte en una herramienta de opresión. Usted menciona con acierto a esos "profesores sanguinarios" que, bajo el velo del ingenio, lanzan dardos que despojan al estudiante de su dignidad.

Me conmovió su descripción de los alumnos que, como "puerquitos gordos", descubren con terror que la atención de su maestro no es simpatía, sino el preámbulo de un juicio implacable. En mi propia trayectoria universitaria, viví una versión cruda de ese desinterés de un profesor que solía decirnos que para calentar el asiento bastaba con colocar un bolso o un libro. Esa frase, Joaquín, es la culminación de lo que usted llama "el no deber ser de la educación". Al decir eso, el docente no solo nos comparaba con objetos inertes, sino que declaraba nuestra presencia física y nuestro esfuerzo intelectual como algo totalmente prescindible. Es la misma violencia que usted denuncia cuando cita a quienes comparan a un alumno con una planta o un burro. En ese ambiente, el aprendizaje se detiene porque la humanidad del estudiante ha sido anulada.

La Asimetría del Poder y la Evaluación como Tortura:

Usted describe una escena que muchos hemos sentido en los huesos: la inmensa figura del profesor de pie, recortándose sobre el hombro del alumno oprimido y sentado. Es una asimetría física que se traduce en una tortura psicológica. Usted narra cómo una frase lanzada en los primeros minutos de un examen ¿Para qué sigue haciendo el examen? funciona como una patada furibunda para ablandar al rival.

Esa "frase asesina" que usted describe, yo la experimenté de una forma aún más perversa. Recuerdo a un profesor que pasaba por los puestos y aseguraba que una respuesta estaba mal contestada, cuando en realidad era correcta. Al confrontarlo, su respuesta no era una aclaración académica, sino una trampa de ¿Para qué dudas?, se utilizaba la duda que debería ser la base del conocimiento como una prueba de debilidad para humillarnos.

Asimismo, su crítica a las reglas de juego poco claras en los exámenes me resulta dolorosamente familiar. Usted menciona el cambio repentino en el valor de las preguntas. En mi vivencia, cuando una pregunta estaba mal formulada por el docente, este decidía arbitrariamente duplicar el valor de otra. Si esa segunda pregunta era fallida, el alumno simplemente no sumaba puntos. Es, como usted bien dice, un diseño para conducir al

estudiante a un "nirvana de ignorancia total" por puro pánico. La evaluación deja de ser una medida de saber para convertirse en un guion de los cuentos de la Cripta.

La Reivindicación del Error y la Educación para el Goce:

Llego al punto más luminoso de su texto, el derecho a equivocarse. Usted afirma con valentía que un alumno debería poder decir: Sigo haciendo el examen porque tengo el derecho de equivocarme, porque vine aquí para aprender. Esta es una verdad revolucionaria en un sistema que castiga el error como un pecado capital.

Lamentablemente, como usted sospecha, esto es algo que nunca pasó en la universidad ni nadie se atrevió a decir en voz alta; el error siempre fue visto como una mancha, no como un peldaño.

Coincido plenamente con su llamado a educar para el sano goce de la vida. Siguiendo a Daniel Prieto Castillo, usted nos invita a generar entusiasmo en todas las actividades, incluso en los errores. Para llevar esto a la práctica en el sistema universitario actual, propongo que dejemos de ver el aula como un campo de batalla y el examen como una sentencia.

Educar "en, por y para el goce" significa que el profesor debe abandonar su posición de picado y caminar junto al alumno, no por encima de él. Significa que debemos transformar la evaluación en un diálogo donde el error sea una oportunidad de mejora y no una frase asesina. Gracias, Joaquín, por recordarnos que el fin de la educación es generar entusiasmo y no terror. Solo así podremos convertir nuestras aulas en espacios de verdadera humanidad.

Atentamente,

Alguien que también sobrevivió a los profesores sanguinarios.

Anexo F. Glosario de términos

Abandono de aulas. Falta de estrategias institucionales que apoyen el proceso de formación profesional del estudiante.

Acompañamiento virtual. Orientación pedagógica para generar ambientes de aprendizaje en entornos virtuales.

Amnesia Pedagógica. Joaquín Moreno Aguilar: Fenómeno nostálgico que ocurre años después de la graduación, permitiendo que los alumnos recuerden con cariño a los profesores que los humillaron.

Mi reflexión: Me parece un concepto fascinante y a la vez un poco triste. Me hizo pensar en cómo el tiempo tiende a borrar lo malo para dejarnos solo con la nostalgia. A veces justificamos el maltrato diciendo "gracias a ese rigor soy quien soy", pero este término me invita a cuestionar si realmente era necesario sufrir para aprender. Es una advertencia sobre cómo nuestra memoria puede ser selectiva y terminar romantizando situaciones que, en su momento, fueron injustas.

Aprendizaje en equipo. Cooperativo y colaborativo, donde cada integrante aporta desde su rol.

Aula Escenario. Refiere a cómo el espacio de aprendizaje deja de ser estático para convertirse en un lugar de puesta en escena discursiva, similar a un set de grabación.

Autoridad Epistémica. Mario Jaramillo Paredes: Concepto que defiende la función del docente no como un impositor violento, sino como un guía que posee el conocimiento necesario para entregar herramientas intelectuales al alumno.

Mi reflexión: Me gusta esta distinción porque a veces se confunde "autoridad" con "autoritarismo". Entiendo ahora que el profesor no está ahí para mandar, sino porque sabe algo que yo necesito aprender. Esa autoridad no nace del miedo, sino del respeto al conocimiento. Me hace pensar que, como estudiante, debo estar abierto a dejarme guiar, reconociendo que quien enseña tiene una caja de herramientas que yo aún estoy construyendo.

Banalización de la Violencia. Mario Jaramillo Paredes: Riesgo que surge al calificar cualquier enseñanza de marcos teóricos o normas como violencia, lo cual puede restar importancia al término cuando se aplica a agresiones físicas o estructurales graves.

Mi reflexión: Esta idea me dio mucho en qué pensar sobre cómo usamos el lenguaje hoy en día. Si a todo lo que nos incomoda o nos exige esfuerzo lo llamamos violencia, entonces cuando ocurre algo realmente grave, ya no tenemos palabras con suficiente peso para denunciarlo. Me di cuenta de que aprender reglas o teorías difíciles puede ser molesto, pero no es una agresión; es parte del crecimiento. Hay que cuidar las palabras para no vaciarlas de significado.

Barreras de la inclusión. Obstáculos generados, en muchos casos, por la propia institución educativa.

Bilingüe-bicultural. Integración de las diversas capacidades comunicativas del estudiantado.

Bucle Cerebro ↔ Mente ↔ Cultura. Tríada donde los términos se necesitan entre sí: la mente nace de la relación entre el cerebro y la cultura.

Bucle Individuo ↔ Sociedad. Relación donde los ciudadanos producen la democracia que, a su vez, produce ciudadanos responsables y libres.

Búsqueda divertida. Textos y materiales que permiten explorar, revisar y aprender sin depender exclusivamente del tutor.

Cansan-sociedad. Ramiro Laso Vayas: Término que define la estructura social que produce sujetos agotados y deprimidos bajo el imperativo del "auto-rendimiento", donde la libertad se convierte en auto explotación.

Mi reflexión: Este término me pegó fuerte porque describe mi día a día. Siempre siento que podría estar haciendo más y esa presión no viene de un jefe, sino de mí mismo. Me di cuenta de que la libertad de hoy es una trampa: somos libres de trabajar 24/7 y, si nos agotamos, sentimos que es culpa de nuestra falta de disciplina. Es liberador ponerle nombre a este cansancio y entender que no es un fallo personal, sino una enfermedad de nuestra época.

Cognitivismo. Construcciones mentales que permiten generar ideas simbólicas y aprendizajes significativos.

Comunicación e interacción. Estrategia de construcción conjunta del conocimiento.

Conciencia profunda. Educación que prioriza la formación de la conciencia y la ética por encima de la adquisición técnica de conocimientos.

Conectar sin contaminar. Transferencia del conocimiento cuidando los procesos pedagógicos para favorecer el aprendizaje colaborativo.

Conectivismo. Es la teoría que explica el aprendizaje como un proceso de conectar diferentes fuentes de información y personas a través de medios digitales.

Conocimiento. El saber de hoy puede mentirnos mañana porque el conocimiento caduca muy rápido y se vuelve obsoleto en poco tiempo.

Conocimiento Base. Es el saber que articula los componentes didácticos y pedagógicos con la disciplina específica para transformar el conocimiento especializado en conocimiento escolar.

Contexto. Es el entorno necesario para que una información tenga sentido; sin su texto y contexto, los datos son insuficientes.

Contrato pedagógico. Acuerdo que establece límites, responsabilidades y compromisos en el proceso educativo.

De lo hablado a lo escrito. El instante se convierte en permanencia y el sonido en pensamiento; se crece como profesional cuando lo que se dice se transforma en obra.

Desorientación educativa. Priorización de intereses ajenos a la ética y al vínculo humano, centrados solo en el saber y el hacer, dejando de lado la formación integral.

Despersonalización para aprender. No implica perder identidad, sino reconocer que el aprendizaje auténtico surge del diálogo, la escucha y la comunicación con los demás.

Diálogo de Pantallas. La evolución de la comunicación unidireccional hacia una interacción constante, donde la pantalla es el puente y no el obstáculo.

Diversidad de aprendizajes. Diferentes formas de aprender, sentir y actuar que enriquecen el aula.

Docente mediador. Profesional que domina el contenido y aplica estrategias pedagógicas para lograr aprendizajes significativos.

Donuts no pedagógicos. Joaquín Moreno Aguilar: Término culinario utilizado por los profesores sanguinarios para referirse a los ceros (0) que planean poner en las notas del mes.

Mi reflexión: Este término ilustra perfectamente la desconexión emocional que puede haber en la evaluación. Mientras que para el profesor puede ser un chiste o algo ligero, para el alumno ese donut representa frustración y fracaso. Me hace darme cuenta de que el lenguaje que usamos en la educación no es neutral; usar el humor para suavizar un castigo académico puede ser una forma sutil de desprecio hacia el esfuerzo del estudiante.

Eco Digital. La necesidad de que el docente no solo hable, sino que resuene en el ecosistema tecnológico donde habitan los estudiantes (redes y clips).

Efectos especiales. Joaquín Moreno Aguilar: Ruidos o distracciones producidos por los alumnos que el profesor considera innecesarios para su actuación en clase.

Mi reflexión: Me dio risa la analogía de la actuación, pero también me dejó pensando en el rol del docente. Si el profesor siente que la clase es su monólogo o su obra de teatro, cualquier intervención del alumno se vuelve un estorbo. Esto me hace cuestionar el modelo educativo tradicional.

El águila. Metáfora del estudiante que utiliza diferentes métodos para alcanzar sus metas.

El choque de emociones. Es cuando el mensaje no pasa porque el canal emocional está bloqueado.

El choque de idiomas. Es cuando hablamos, pero no nos entendemos. No porque hablemos idiomas distintos, sino porque el significado de las palabras es diferente para el profesor y para el alumno.

El Ecosistema Comunicativo. Es exactamente eso, es decir, entender que en clase todo influye para que el aprendizaje crezca o se seque.

Empoderamiento. Es el resultado de la investigación educativa que permite al profesor dejar de ser un mero consumista de teorías ajenas para convertirse en un líder autónomo capaz de transformar su escuela.

Enseñar la comprensión. Permite que las personas tomen conciencia de su propio proceso de crecimiento y aprendizaje, y le brinda al docente la oportunidad de conocer y redescubrir a cada estudiante.

Entorno. Espacio físico, emocional y relacional que favorece el aprendizaje.

Entre pares se entienden. Estudiantes, docentes y miembros de la institución que buscan el mismo puente y el mismo fin educativo.

Epistemología. El estudio de cómo sabemos lo que sabemos y qué hace que un conocimiento sea cierto o científico.

Espacio que me habita. La universidad no solo es el lugar donde se aprende, sino un hogar intelectual y humano que también me transforma y en el que yo también habito.

Estado del arte. Es una revisión de todo lo que se ha escrito y estudiado recientemente sobre un tema para no repetir lo que otros ya hicieron.

Estrategia de entrada. Inicio pedagógico que capta la atención y motiva al aprendizaje.

Estudiante-persona y docente-persona. Seres humanos que se encuentran y crecen juntos en el proceso educativo, aportando su historia, emociones y experiencias; en este encuentro, la mediación pedagógica se convierte en un camino de comprensión.

Formación Continua. Proceso permanente de preparación y reflexión que permite al docente investigador actualizar sus bases conceptuales y habilidades a través de la participación en eventos y redes académicas.

Fotosíntesis educativa. Joaquín Moreno Aguilar: Proceso biológico que el profesor atribuye a los alumnos cuando considera que no están realizando una digestión intelectual humana.

Mi reflexión: Esta metáfora es muy potente. Sugiere que a veces los estudiantes estamos en el aula de forma puramente pasiva, solo recibiendo luz, pero sin procesar nada realmente, como si fuéramos plantas. Me hizo sentir un poco de autocrítica; muchas veces me he sentado en clase esperando que el conocimiento me llegue por inercia, sin hacer el esfuerzo mental de digerir y cuestionar lo que escucho.

Función Socializadora. Mario Jaramillo Paredes: Perspectiva pedagógica que sostiene que la educación debe necesariamente integrar al individuo en la sociedad mediante la transmisión de ciertos valores y conocimientos establecidos, cuestionando que esto sea una forma de opresión.

Mi reflexión: A veces vemos la escuela o la universidad como un lugar que nos quiere "moldear" y quitar nuestra esencia. Sin embargo, esta definición me ayuda a ver que aprender a vivir en sociedad es una herramienta de libertad, no de encierro. Si no compartimos ciertos valores básicos, es imposible construir algo juntos. Me hizo entender que la educación es el puente que me une a los demás, permitiéndome ser parte de una comunidad sin dejar de ser yo mismo.

Herencia inmutable. Modelo tradicional de transmisión del conocimiento del docente al estudiante pasivo.

Homogeneización escolar. Creencia errónea de que todos tienen las mismas capacidades y ritmos de aprendizaje.

Identidad individual. Reconocimiento intercultural del aprendizaje.

Inutilidad Vital. Ramiro Laso Vayas: Saberes como las artes y las humanidades que, aunque el modelo mercantilista califica de inútiles por no generar beneficios económicos inmediatos, resultan ser los más vitales para preservar la dignidad humana y la democracia.

Mi reflexión: Este concepto me cambió la perspectiva sobre el tiempo perdido. A veces me siento culpable por leer una novela o ver una obra de teatro en lugar de estudiar algo productivo, pero ahora entiendo que esos momentos son los que me mantienen humano. La productividad te da los medios para vivir, pero la inutilidad vital es lo que le da sentido a esa vida. Sin estas áreas, seríamos simplemente máquinas eficientes en un mundo sin alma.

La mediación en la evaluación. Acompañamiento pedagógico que valora el proceso, no solo el resultado final.

Lenguaje como puente. Medio para construir pensamiento y favorecer la comprensión.

Linterna de la pedagogía. Orientación que ilumina procesos complejos de aprendizaje.

Lugar de enunciación. Es la posición personal del investigador (su historia, sus valores, su profesión) desde la cual observa y analiza un problema.

M-Learning. Consiste en el uso de dispositivos móviles para acceder a una educación portátil, personalizada y disponible en cualquier momento.

Materiales didácticos. Conjunto de medios e instrumentos que permiten representar lo aprendido.

Mercantilista. Ramiro Laso Vayas: Adjetivo para describir a la universidad que ha sustituido su misión humanista por una lista de objetivos puramente comerciales, tratando a los estudiantes como clientes y a los títulos como productos.

Mi reflexión: Me duele reconocer esta realidad, pero a veces me siento así: como un cliente comprando un certificado en lugar de un estudiante buscando sabiduría. Cuando la educación se vuelve una lista de competencias para el mercado, se pierde la capacidad de cuestionar y de pensar críticamente. Me hace preguntarme si estoy en la universidad para transformarme como persona o simplemente para llenar un currículum y ser rentable.

Meritocracia educativa. Mario Jaramillo Paredes: Sistema que valora el esfuerzo y el talento; se utiliza para refutar la visión negativa del exitismo, argumentando que la búsqueda del éxito personal puede ser ética y un motor de superación social.

Mi reflexión: A menudo escucho críticas a la meritocracia, pero este texto me ofrece otra cara de la moneda. Me hace cuestionar si desear el éxito es realmente algo malo. Si mi esfuerzo por ser un mejor profesional ayuda a que la sociedad avance, entonces el éxito personal tiene un valor ético. Me motiva a ver mi propio camino no como una competencia egoísta, sino como una forma de superación que, a la larga, beneficia a mi entorno.

Museo o bosque. Metáfora de la diversidad estudiantil y del reto docente de asumirla.

No todo está en el libro. Explorar diversas fuentes amplía los caminos del aprendizaje.

Nodos. Aprender no es cosa de dos (profesor y alumno), sino de conectarse a muchos nodos o puntos de información externos.

Paradigma. Un modelo o forma de ver el mundo que guía cómo investigamos.

Pedagogía Invisible. El control parece no estar ahí, se aprende con proyectos o actividades.

Pedagogía Visible. Las reglas están a la vista, no es necesario decirle que será evaluado.

Persuasión narrativa. Uso de relatos y escenas que generan interés y reflexión en el aprendizaje.

Praxis. Se define como la transición de un ejercicio docente basado en rutinas mecánicas hacia una acción intencionada, generadora de sentidos y saberes propios.

Profecía autocumplida. Creencia que, aunque inicialmente no es real, termina cumpliéndose por la percepción que se tiene de ella.

Puentes colgantes pero seguros. Conjunto de materiales pedagógicos que permiten transitar de prácticas no pedagógicas hacia aprendizajes significativos.

Raíces que sostienen. Valores, oportunidades y apertura al diálogo que fortalecen la misión universitaria; sin ellas, se pierde el fundamento institucional.

Recursos didácticos. Herramientas diversas para atender la diversidad humana.

Redes. Son las estructuras de conexiones entre individuos y bases de datos donde el conocimiento reside, fluye y se mantiene actualizado.

Reglas del juego. Conocimiento básico de lo que está dicho y no está dicho en las aulas.

Ritual de la Imagen. El paso de la palabra escrita al rito de la fragmentación visual, donde el aprendizaje ocurre a través de secuencias rápidas y simbólicas.

Romper la uniformidad. Uso de ritmos de aprendizaje individualizados y empáticos con la diversidad estudiantil.

Saber Espectacular. Alude a la transformación del contenido académico en algo que debe ser visualmente atractivo e impactante para venderse como conocimiento.

Saber ser. Capacidad de empatía, conciencia y humanismo que se forma en el proceso educativo.

Se aprende haciendo. La autonomía no se nace, sino que se construye mediante la práctica.

Seducción Cognitiva. El uso de la belleza y el impacto visual (propios de los medios como negocio) para atraer la atención hacia el proceso de enseñanza.

Senti-pensante. Ramiro Laso Vayas: Concepto que rompe con la dicotomía entre razón y sensibilidad, proponiendo que la afectividad es la llave del conocimiento y que no existe intelección verdadera sin emoción.

Mi reflexión: Crecí creyendo que para ser serio o profesional había que dejar los sentimientos afuera. Pero este término me invita a integrar lo que soy. Entiendo ahora que uno no aprende lo que no ama, y que la razón sin corazón es fría y a veces peligrosa. Ser un profesional senti-pensante significa que no voy a usar mi conocimiento solo con lógica, sino con empatía y cuidado por el otro. Es una forma mucho más íntegra de estar en el mundo.

Texto paralelo. Incertidumbre positiva que favorece la expresión y la reflexión.

Tuber-guía. Lo importante no es memorizar el contenido, sino tener la tubería que nos sirva de guía para saber dónde encontrar la información.

Anexo G. Encuesta entendamos a los jóvenes

NOMBRE: Sofia

INSTITUCION:

ESCUCHEMOS A LAS Y LOS JOVENES

¿Cómo se informan los jóvenes y qué importancia le dan a la información?

Depende el tipo de información, no suelo darle demasiada importancia si no son cosas importantes y actuales, situaciones políticas son a las que suelo prestar mas atención e investigar mas a fondo.

¿Cómo es el apego de los jóvenes a la tecnología y las redes sociales?

He notado que se les tiene un apego muy importante, ya es comun conocer a alguien pidiendo redes sociales en seguida.

¿Cómo los jóvenes se comunican?

Por medio de redes sociales, normalmente mucho mas apegado a la tecnología que cara a cara.

¿Qué temas les llama la atención?

Creo que cosas actuales, lo que pasa en el momento y que estan mas visibles a otras cosas, normalmente no depende del tema, solo la visibilidad como si no tuvieran concepto propio.



¿Cómo se relación con las generaciones anteriores a la de ellos?

Normalmente con respeto... no encajan en ideas...
y aunque es normal que tengan puntos de vista diferentes
no se hace mayor problema.

¿Cómo influye la crianza de los jóvenes en las relaciones interpersonales?

Influye directamente a como se relacionan, la
confianza que tienen y como pueden expresarse
al intentar socializar o mantener relaciones interpersonales.

¿Sobre la rebeldía?

Creo que es necesaria, como tener en un trasco
a una generacion que necesita expresarse? como se
puede desarrollar una personalidad si nunca te expresas
o tienes ideas diferentes, esperan seguir teniendo ideas
similares a todos sin pensar o expresarte, es mejor
seguir siendo rebelde a pensar dentro de un trasco.

Anexo H. Matriz evaluada del discurso educativo

Categoría del Discurso	Criterio de Evaluación	Puntaje (1-5)	Observación Integrada
Personalización	Presencia y Relato	5	El autor utiliza un tono directo y personal que elimina la distancia jerárquica, facilitando la identificación del estudiante con el contenido.
Corporalidad	Expresividad Física	5	El uso de gestos y movilidad en pantalla es clave para explicar la dirección de las alteraciones metabólicas, evitando un discurso plano.
Tratamiento de la Forma	Goce Estético	4	La limpieza visual y los apoyos gráficos sirven como mediadores que atraen la atención y refuerzan la memorización de los valores clínicos.
Fragmentación / Lenguaje Posmoderno	Brevedad, Ritmo e Hipérbole	5	Se adapta perfectamente al vértigo perceptivo actual, logrando una síntesis de alto valor educativo en un formato extremadamente breve.
Mediación Pedagógica / Interlocución	Ruptura de la Entropía y Diálogo	4	El video rompe rutinas tradicionales al inyectar entusiasmo, invitando al espectador a no ser un receptor pasivo, sino un intérprete activo.

Anexo I. Proyecto de investigación

1. Antecedentes y Estado del Arte

1.1 Antecedentes (Contexto del problema)

En el estudio de Sadan Martínez et al. (2026) se analizó cómo la Inteligencia Artificial afecta la formación de los médicos y, tras revisar 13 investigaciones científicas recientes, encontraron que herramientas como los pacientes virtuales y la retroalimentación automática ayudan mucho a aprender de forma segura.

Sin embargo, los autores advierten sobre un riesgo claro: el uso sin supervisión puede causar una automatización cognitiva. Esto significa que el estudiante podría volverse dependiente de la tecnología y perder su capacidad de análisis propio y pensamiento crítico. El estudio concluye que la inteligencia artificial debe ser solo un complemento bajo guía docente para no dañar el juicio clínico del futuro médico.

1.2 Estado del Arte y Pilares Conceptuales

Tomando como referencia principal el estudio de Sadan Martínez et al. (2026), se identifica que, si bien la IA (pacientes virtuales y retroalimentación automática) facilita el aprendizaje seguro, existe un riesgo crítico de automatización cognitiva, donde el estudiante pierde autonomía y capacidad de análisis crítico.

Pilares conceptuales:

- Paradigma SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*): Sustenta que investigar cómo aprenden medicina tus alumnos mediante la IA tiene el mismo rigor que la investigación médica disciplinar y requiere hacer pública la práctica para validarla entre pares.
- El Aula como sistema complejo (Porlán Ariza, 2015): El uso de IA altera el escenario oculto del aula, específicamente el de comunicación (cómo el alumno decodifica el algoritmo) y el psicosocial (relaciones de poder entre el docente, el alumno y la tecnología).
- Desarrollo profesional (Muñoz Martínez & Garay Garay, 2015): La investigación se asume como una forma de praxis intencionada que permite al docente empoderarse y dejar de ser un mero "consumista" de tecnología para convertirse en un generador de sentidos.

Otro estudio fundamental para este campo es el de Pérez Reyes et al. (2026), quienes evaluaron el impacto de la inteligencia artificial generativa (como ChatGPT y Claude 3.5) en la asignatura de Bioquímica para estudiantes de Medicina. Mediante un diseño cuasiexperimental, los autores demostraron que el uso de protocolos de interacción socrática con la IA permite un aprendizaje más eficiente, logrando reducir el tiempo de estudio en un 25-30% gracias al *feedback* inmediato.

Este estudio aporta tres elementos críticos para la investigación:

1. Eficacia en el Razonamiento Clínico: Los estudiantes asistidos por IA no solo obtuvieron calificaciones significativamente superiores (promedio de 9.4 frente a 7.8 del grupo tradicional), sino que demostraron una mayor capacidad para integrar conceptos teóricos complejos en la resolución de casos clínicos reales.
2. Prevención del "Atajo Cognitivo": A diferencia del riesgo de automatización, se propone el uso de *prompts* estandarizados de tutoría socrática. Este método asegura que la IA actúe como un guía de pensamiento que no entrega respuestas directas, obligando al estudiante a realizar el esfuerzo analítico necesario para evitar el "atajo cognitivo".
3. Alfabetización en IA (*AI Literacy*): El artículo subraya que el éxito de la herramienta depende de capacitar al alumno para detectar "alucinaciones" de la IA, transformándolo en un evaluador crítico de la fuente en lugar de un consumidor pasivo de errores científicos.

2. Presentación del Problema (Descripción y delimitación)

2.1 La problemática central

A pesar de las ventajas observadas en la literatura, la implementación de la inteligencia artificial suscita una inquietud fundamental sobre su repercusión en los procesos de juicio diagnóstico y los mecanismos cognitivos de la educación superior. La problemática radica en que el pensamiento crítico es el eje de la labor médica, y el uso excesivo o no regulado de estas herramientas plantea los siguientes riesgos:

- Dependencia tecnológica: Existe el riesgo de que una confianza desmedida en los programas computacionales debilite el pensamiento reflexivo y el análisis autónomo del estudiante.
- Sesgos algorítmicos: Los sistemas pueden incorporar distorsiones derivadas de sus datos de entrenamiento, lo que podría incidir negativamente en la consolidación de un criterio clínico sólido si el estudiante no sabe cómo funciona el algoritmo.

- Deshumanización: El desafío pedagógico es mantener un equilibrio donde la IA no sustituya la supervisión docente ni comprometa la relación médico-paciente y la humanización de la atención.

2.2 Pregunta de Investigación

¿Cómo puede la mediación pedagógica, apoyada en herramientas de inteligencia artificial y lenguajes digitales, fortalecer el aprendizaje significativo y el acompañamiento humano en los estudiantes de la carrera de Medicina?

2.3 Objetivo General

Analizar cómo la mediación pedagógica, a través del uso de herramientas de Inteligencia Artificial y lenguajes digitales, puede fortalecer el aprendizaje significativo y el acompañamiento humano en los estudiantes de la carrera de Medicina de la Universidad del Azuay.

2.4 Objetivos Específicos

- Identificar los riesgos de automatización cognitiva y dependencia tecnológica derivados del uso no regulado de la inteligencia artificial, para establecer límites que protejan el desarrollo del pensamiento crítico y el juicio clínico autónomo del estudiante.
- Evaluar la efectividad de herramientas digitales específicas, como pacientes virtuales y sistemas de retroalimentación automática, en la simulación de escenarios clínicos seguros que permitan al alumno desarrollar competencias sin riesgo para vidas humanas.
- Proponer estrategias de mediación docente que integren la alfabetización computacional y la humanización de la enseñanza, asegurando que la tecnología sea un complemento y no un sustituto de la guía presencial y la ética profesional.

3. Justificación de la Importancia

Esta investigación es valiosa porque propone una pedagogía del cuidado y la cercanía en un entorno digital.

- Para el docente: Le permite optimizar tareas repetitivas mediante la IA para enfocarse en la parte humana y empática de la enseñanza.

- Para el estudiante: Valida sus modos de habitar el mundo (redes sociales, videos cortos) como herramientas legítimas de curiosidad y aprendizaje, reduciendo la violencia simbólica de ignorar su realidad.
- Para la institución: Ayuda a articular las instancias de aprendizaje (tecnología, docente, materiales) que actualmente suelen estar fragmentadas.

La educación médica se encuentra actualmente en un proceso de transformación profunda debido al avance acelerado de las tecnologías digitales y la irrupción de la Inteligencia Artificial como una herramienta con potencial para modificar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La relevancia de este proyecto radica en la necesidad de analizar cómo estas innovaciones impactan el eje central de la labor médica: el pensamiento crítico.

En primer lugar, la investigación se justifica por el beneficio pedagógico y la seguridad del paciente. La inteligencia artificial permite simular escenarios clínicos complejos en entornos prácticos seguros, lo que facilita que el estudiante desarrolle competencias y resuelva conflictos sin poner en riesgo vidas humanas. Esta capacidad de ofrecer retroalimentación inmediata y personalizada es esencial para identificar errores diagnósticos y fortalecer la toma de decisiones antes de la interacción con pacientes reales.

En segundo lugar, existe una necesidad crítica de prevenir la automatización cognitiva. Las fuentes advierten que un uso no regulado de la inteligencia artificial podría fomentar una dependencia tecnológica que limite el análisis autónomo y reflexivo del médico en formación. Investigar este fenómeno es imperativo para asegurar que la tecnología sea un complemento y no un sustituto del juicio clínico propio, evitando que la capacidad inductivo-sintética del estudiante se vea erosionada por la confianza desmedida en algoritmos.

En tercer lugar, la investigación aborda la transparencia y la ética profesional. Los algoritmos de inteligencia artificial pueden incorporar sesgos latentes derivados de sus datos de entrenamiento, lo que podría perpetuar errores clínicos si no existe una metodología crítica de validación. Por ello, se vuelve urgente integrar procesos de alfabetización computacional que permitan a los futuros profesionales evaluar las limitaciones y alcances reales de estas herramientas.

Finalmente, este estudio se apoya en la percepción positiva de la comunidad académica, donde más del 80% de estudiantes y docentes consideran que la IA puede mejorar la calidad del aprendizaje. Sin embargo, para que este entusiasmo se traduzca en

éxito, es fundamental que la implementación tecnológica se realice bajo un manto pedagógico riguroso que preserve la humanización de la atención médica y la guía presencial del docente.

4. Encuadre Teórico

A continuación, se presentan los conceptos fundamentales que sustentan la relación entre la inteligencia artificial y la formación del pensamiento médico:

4.1 El Paradigma SoTL y la Indagación de la Enseñanza

Analizar cómo enseñamos y cómo aprenden nuestros alumnos tiene el mismo valor científico que investigar sobre una enfermedad.

Tradicionalmente, en la universidad el profesor solo transmitía datos. Hoy existe una mutación paradigmática: pasamos a un modelo donde el docente investiga su propia práctica. Bajo el marco del Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), estudiar cómo los futuros médicos usan la tecnología para diagnosticar tiene el mismo valor y rigor que la investigación médica disciplinar. Para lograrlo, hay que desprivatizar la práctica: abrir las puertas del aula, compartir lo que hacemos y demostrar con evidencia qué métodos de enseñanza realmente funcionan.

4.2 La Mediación Pedagógica y la Construcción del Saber

El estudiante construye su propio conocimiento médico; el profesor facilita el camino y la tecnología sirve como puente.

Desde una postura constructivista, el alumno no es un vaso vacío que se llena de información, sino el verdadero protagonista que debe reconstruir el saber clínico. En este proceso, el profesor actúa como un facilitador estratégico y mediador pedagógico: su trabajo es conectar la curiosidad del estudiante con el conocimiento médico formal. Aquí, la tecnología no es el objetivo final, sino un canal que debe adaptarse a la realidad socioemocional y cultural del grupo.

4.3 Tutoría Socrática vs. Automatización Cognitiva

La IA no debe dar la respuesta fácil; debe hacer preguntas para que el estudiante piense por sí mismo.

Si un estudiante usa la inteligencia artificial sin guía, corre el riesgo de caer en la automatización cognitiva (tomar un atajo mental y dejar de pensar por sí mismo). Para evitar esto, se aplican protocolos de tutoría socrática. La IA se configura para actuar como un guía

que responde con preguntas y *feedback* inmediato y correctivo. De este modo, en lugar de regalar la solución, obliga al estudiante a realizar el análisis autónomo necesario para razonar como un verdadero médico.

4.4 Alfabetización en IA y Pensamiento Crítico

Enseñar al estudiante a dudar de la IA y a detectar cuando la tecnología se equivoca.

No basta con saber usar la tecnología; hay que desarrollar la alfabetización en IA (AI Literacy) como una competencia transversal. Esto significa entrenar al estudiante para ser un evaluador crítico capaz de identificar alucinaciones (datos falsos o errores científicos que la IA genera con apariencia de verdad). Este ejercicio refuerza el pensamiento crítico, la honestidad científica y asegura que la tecnología refuerce el juicio clínico en lugar de reemplazarlo.

4.5 Humanización y la Ética del Cuidado en Entornos Digitales

La IA se encarga de lo repetitivo para que el profesor pueda concentrarse en empatizar, guiar y cuidar a sus alumnos.

Esta visión se apoya en la pedagogía del cuidado. Cuando la IA asume tareas mecánicas, el docente gana tiempo para brindar un acompañamiento humano y empático. El aula no es solo un espacio académico; es un sistema complejo con un nivel oculto de emociones e interacciones humanas que el profesor debe atender. Todo este proceso se maneja bajo un estricto marco deontológico que protege la privacidad y dignidad del estudiante, garantizando siempre su consentimiento informado.

5. Paradigma y Enfoque Metodológico

5.1 Paradigma y Enfoque de Investigación

Se propone un Enfoque Mixto (Integración Metodológica).

La justificación se basa en que los fenómenos educativos son multidimensionales y complejos. El componente cuantitativo permitirá medir la eficacia de la IA en el rendimiento, mientras que el cualitativo permitirá comprender los significados y percepciones de los alumnos sobre el acompañamiento humano y el riesgo de deshumanización.

- Triangulación: Se utilizará para contrastar la visión del docente, los datos del sistema de IA y la experiencia subjetiva del estudiante, elevando la validez de los hallazgos.

5.2 Estrategias y Acciones para Recolectar la Información

Siguiendo las estrategias para investigar en el aula propuestas por Porlán y la guía base, se plantean las siguientes acciones:

- **Para el Docente:**

Diario de Clase: Un registro sistemático donde el docente racionalice sus impresiones sobre cómo la IA altera la dinámica de la clase y detecte momentos de "automatización cognitiva" en los alumnos.

- **Para los Estudiantes:**

Pruebas de Diagnóstico (Pre-test y Post-test): Para evaluar la ganancia en razonamiento clínico antes y después del uso de pacientes virtuales bajo mediación docente.

Entrevistas en Profundidad: Para explorar si los estudiantes sienten que la tecnología sustituye su pensamiento crítico o si la perciben como un complemento.

- **Acción de Mediación (La Vía Artesana):** El docente actuará como un compañero de ruta en el laboratorio virtual, modelando el juicio clínico que la IA no puede replicar.

6. Resultados Esperados

A partir de esta propuesta de investigación-acción, se proyectan los siguientes impactos:

- En el Aprendizaje (Calidad): Un incremento demostrable en la capacidad de los estudiantes para realizar diagnósticos autónomos, evitando la dependencia ciega del algoritmo (expertos adaptativos en lugar de expertos rutinarios).
- En la Práctica Docente (Empoderamiento): El docente se transforma de un aplicador de tecnología a un intelectual crítico que genera saber pedagógico sobre la ética de la IA en medicina.
- En la Humanización (Emancipación): Establecer un modelo de alfabetización computacional ética donde la IA sea una herramienta emancipadora que libere tiempo para el cuidado y la empatía médico-paciente.
- A Nivel Institucional: Aportar evidencias para el rediseño curricular de la carrera, articulando la tecnología con la formación humana, cumpliendo así con la misión de la universidad de producir conocimiento útil para la sociedad.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arboleda, J. C. (2024). Presentación: La construcción de significado educativo. *Revista Boletín Redipe*, 13(6), 37-42. <https://doi.org/10.36260/y364pe74>
- Brovelli, M. S. (2005). La elaboración del currículum como potenciadora de cambios en las instituciones universitarias. En *V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35885>
- Bullrich, A., & Carranza, E. (s. f.). *La palabra en la mediación pedagógica*. FLACSO.
- de la Roca, R. (2006). *Instancias de aprendizaje*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Ciencias Médicas (Unidad Didáctica de Psicología). <https://es.scribd.com/document/232964653/Instancias-Del-Aprendizaje>
- Galindo Cárdenas, L. A., & Arango Rave, M. E. (2009). Estrategia didáctica: La mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica. *Iatreia*, 22(3), 284-291. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.4437>
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15(1), 4-11.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (34), 11-43.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en la educación? *Revista del movimiento cooperativo escuela popular*, 95, 39.
- Guevara Toledo, C., Arciniegas Siguenza, L., & Tapia Encalada, E. (2019). La inclusión en la Universidad. En *Posgrado de Docencia Universitaria* (Universidad del Azuay).
- Guevara Toledo, C., Prieto Castillo, D., & Céleri Gomezcoello, A. (2024). *Mediación pedagógica. Teoría y práctica en estudios de posgrado*. Universidad del Azuay.
- Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (2021). Comunicación moderna y posmoderna. En *La mediación pedagógica* (pp. 27-49). Universidad del Azuay
- Jaramillo Paredes, M. (2016). *Violencia y educación* [Ensayo]. Universidad del Azuay.
- Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]*. (2010, octubre 12). Registro Oficial Suplemento 298.
- Maldonado Diaz, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: Enfoque bernsteiniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 409-431. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021>

- Malo González, H. (2013). Universidad, institución perversa. *Revista de la Universidad del Azuay*, (62), 9-48.
- Méndez Anchía, S. (2007). *La estrategia de entrada en la mediación pedagógica*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(2), 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v7i2.9262>
- Moreno Aguilar, J. (2024). *Humor negro universitario, Un escrito sin nombre*. [Trabajo académico no publicado]. Maestría en Docencia Universitaria, Universidad del Azuay.
- Morin, E. (1999). Los principios de un conocimiento pertinente. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Muñoz Martínez, M., & Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Pérez Reyes, J. E., Echevarría-Frutos, I., León-Sosa, A., & Alcívar-Muñoz, S. A. (2026). La IA como herramienta pedagógica en medicina: Eficacia en la adquisición de competencias bioquímicas. *Revista Científica Hallazgos21*, 11(1), 14-25. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/720>
- Porlán Ariza, R. (2015). *El diario de clase y el análisis de la práctica*. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. <http://hdl.handle.net/11441/25448>
- Prieto Castillo, D. (2019a). *Prácticas de aprendizaje* (Universidad del Azuay). Universidad del Azuay. https://campusvirtual.uazuay.edu.ec/posgrados/pluginfile.php/20052/mod_resource/content/1/modulo%201%20MAESTRIA.pdf
- Prieto Castillo, D. (2019b). Tratamiento del contenido. En *Maestría en Docencia Universitaria* (pp. 61-71). Universidad del Azuay.
- Prieto Castillo, D. (2023). *Caminos del Aprendizaje* (pp. 51-74). Universidad del Azuay.
- Prieto Castillo, D., Guevara Toledo, C., & Céleri Gomezcoello, A. (2003). *Más allá de la defensa y el ataque. La evaluación como alternativa de aprendizaje*. Universidad del Azuay.
- Rosales Cevallos, M. M., Calle Carangui, R. B., & Fiallos Canales, P. R. (2026). Mediación pedagógica ética con inteligencia artificial generativa y su potencial incidencia en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios ecuatorianos: Una reflexión teórica

- fundamentada. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(4), 106-125.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4.24953
- Sadan Martínez, A., Vásquez, A., & Vásquez, G. (2026). Uso de la inteligencia artificial en la Educación Médica universitaria y su influencia en el razonamiento clínico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7, 2188-2201.
<https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6097>
- Samper Pizano, D. (2002, 13 de julio). Manual para profesores sanguinarios. *El Tiempo*.
<http://ea.gmcsa.net/2002/07-Julio/20020713/opinion/index.html>
- Torres Carrillo, A., & Jiménez Becerra, A. (2004). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. En A. Torres Carrillo & A. Jiménez Becerra (Eds.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 15-26). Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>
- Villalobos Aguayo, P., Ríos Olivero, L., & Joanico Morales, B. (2020). Violencia educativa en el nivel superior. En *Factores críticos y estratégicos en la interacción territorial: Desafíos actuales y escenarios futuros* (pp. 349-368). Universidad Nacional Autónoma de México.