



Escuela de posgrados

Título del trabajo de graduación: La mediación pedagógica como parte de la formación médica universitaria

Título de cuarto nivel a obtener: Master en Docencia Universitaria

Autor: Elisa Daniela Gómez Molina

Director: José Daniel Bravo Blandín

Cuenca, Ecuador 2026

Dedicatoria

A mi esposo, por ser mi compañero de vida, por su amor, paciencia y apoyo incondicional en cada etapa de este camino. Gracias por comprender mis ausencias, mis preocupaciones y mis largas horas de estudio, y por estar siempre a mi lado, brindándome la fuerza necesaria para continuar cuando el cansancio parecía ganar.

A mis hijos, mi mayor inspiración y el motivo que me impulsa cada día a seguir creciendo. A ustedes, que con su amor, sus sonrisas y su presencia hacen que cada esfuerzo tenga sentido. Espero que este logro les recuerde siempre que los sueños pueden alcanzarse cuando se persiguen con dedicación, perseverancia y amor.

A ustedes, mi familia, dedico este trabajo, porque detrás de cada página, cada aprendizaje y cada logro están también su amor, su paciencia y su apoyo. Este logro es mío, pero también es de ustedes.

Agradecimientos

Expreso mi sincero agradecimiento a mi esposo, por su apoyo constante, comprensión y acompañamiento durante el desarrollo de este proceso académico. Su respaldo y confianza fueron fundamentales para poder asumir con perseverancia los retos y responsabilidades que implicó mi formación de posgrado.

De manera especial, agradezco a Daniel Bravo, tutor de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay, por su orientación, acompañamiento y disposición durante el desarrollo de este proceso. Sus aportes, sugerencias y recomendaciones contribuyeron significativamente a la construcción y enriquecimiento de este trabajo.

Finalmente, agradezco a la Universidad del Azuay, institución que hizo posible este proceso de formación, por brindar los espacios y recursos necesarios para fortalecer mis conocimientos y mi mirada sobre la docencia universitaria.

Resumen

La presente tesis recoge el proceso de formación vivido durante la Maestría en Docencia Universitaria y las experiencias que transformaron mi manera de comprender la enseñanza. A lo largo del recorrido se abordan la mediación pedagógica, las prácticas de aprendizaje, la evaluación, el acompañamiento docente y la construcción del texto paralelo como espacios de reflexión sobre la propia práctica. Este proceso permitió reconocer al estudiante como protagonista de su aprendizaje y fortalecer una mirada más humana, crítica y participativa de la educación. Finalmente, la investigación educativa permitió proyectar estos aprendizajes hacia el análisis y mejoramiento de la práctica docente en la formación médica universitaria.

Palabras clave: Docencia universitaria, investigación educativa, práctica docente, aprendizaje, investigación-acción, formación docente, educación superior.

Abstract

This thesis documents the educational journey undertaken during the master's program in University Teaching and the experiences that transformed my understanding of teaching. Throughout this process, key areas—such as pedagogical mediation, learning practices, assessment, faculty support, and the development of a parallel text—are addressed as opportunities for reflecting on one's own practice. This experience fostered an appreciation of the student as the protagonist of their own learning and strengthened a more human, critical, and participatory perspective on education. Finally, the educational research conducted enabled the application of these insights to the analysis and improvement of teaching practices within university-level medical education.

Keywords: University teaching; educational research; teaching practice; learning; action research; teacher education; higher education.

JOSE
DANIEL
BRAVO
BLANDIN



Firmado
digitalmente por
JOSE DANIEL
BRAVO BLANDIN
Fecha: 2026.09.16
10:46:51 -05'00'

ÍNDICE DE CONTENIDO

Agradecimientos	iii
Resumen.....	iv
Abstract	v
Introducción	1
MARCO TEÓRICO	4
La mediación pedagógica en la educación universitaria	4
El docente como mediador del aprendizaje	4
El aprendizaje como construcción y experiencia	5
La mediación pedagógica en la formación médica universitaria	5
La importancia de partir del estudiante y de su contexto	6
La práctica docente como espacio de reflexión y aprendizaje	7
Hacia una formación médica mediada pedagógicamente	7
METODOLOGIA.....	9
Las prácticas de aprendizaje	9
La investigación como parte del proceso formativo.....	10
Recuperación de la experiencia y reflexión sobre la práctica.....	10
Autoaprendizaje e interaprendizaje.....	11
La tutoría y el acompañamiento pedagógico	11
Integración del proceso metodológico	12
La construcción del texto paralelo.....	12
TEXTO PARALELO 1.....	15
CAPÍTULO 1.....	15
El día en que decidí caminar hacia la docencia	15
CAPÍTULO 2.....	17
Descubriendo la mediación pedagógica.....	17
CAPÍTULO 3.....	20
Descubriendo el lenguaje académico: mi encuentro con las normas APA.....	20
CAPÍTULO 4.....	21
Mediando con la cultura: cuando el aprendizaje nace de lo que somos	21
CAPÍTULO 5.....	23
Volver la mirada al currículum: descubriendo el proyecto pedagógico que sostiene la formación universitaria	23
CAPÍTULO 6.....	26

La universidad como morada: entre pasillos, guardias y pertenencias	26
La Universidad dentro del dinamismo histórico	27
CAPÍTULO 7.....	29
Educar para... un día después de mi cumpleaños.....	29
CAPÍTULO 8.....	33
Instancias de aprendizaje. - El día que nadie tenía nada del texto paralelo (17 de noviembre de 2025)	33
Mi nueva instancia: La Emoción como Instancia de Aprendizaje	36
Justificación pedagógica:.....	37
¿Cómo actúa esta instancia?	37
¿Por qué es tan poderosa?	37
Sistematización de las Instancias de Aprendizaje y su Aplicación en el Aula ..	38
CAPÍTULO 9.....	39
“Un ejercicio de interaprendizaje: mi primer encuentro consciente con la mediación pedagógica en el aula hospitalaria”	39
CAPÍTULO 10.....	43
CAPÍTULO 11.....	47
Entre la distancia, la incertidumbre y la inclusión	47
CAPÍTULO 12.....	51
Práctica de prácticas: entre el caos cotidiano y la construcción consciente de la mediación pedagógica	51
CAPÍTULO 13.....	54
Evaluación y validación: comprender que evaluar también es educar	54
TEXTO PARALELO 2.....	58
CAPITULO 1.....	58
Volvemos al ruedo	58
CAPÍTULO 2.....	59
Miradas y reflexiones sobre la juventud actual.....	59
CAPÍTULO 3.....	61
Escuchar a los jóvenes para comprenderlos	61
CAPÍTULO 4.....	64
Búsqueda de soluciones frente a la violencia cotidiana	64
CAPÍTULO 5.....	67
Educar en tiempos de imágenes y velocidad	67

CAPÍTULO 6.....	70
Aprender a comunicar en un mundo que cambia	70
CAPÍTULO 7.....	74
Aprender desde quienes dejan huella	74
MÓDULO 3.....	79
De la experiencia a la investigación.....	79
Proyectarme hacia adelante	80
Conclusiones	84
Recomendaciones	87
BIBLIOGRAFIA	89
ANEXO 1	92
GLOSARIO	92
ANEXO 2	95
PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	95
Antecedentes y contexto del problema	95
Planteamiento y delimitación del problema	95
Pregunta de investigación	96
Justificación	97

Introducción

Iniciar esta Maestría en Docencia Universitaria significó para mí entrar en un campo diferente al que había estado acostumbrada durante mi formación profesional. Como médica y posteriormente residente de Medicina Interna, gran parte de mi preparación había estado orientada al conocimiento científico, la atención de pacientes y la toma de decisiones clínicas. Sin embargo, el contacto cotidiano con estudiantes dentro del hospital despertó cada vez más mi interés por la enseñanza y me llevó a comprender que compartir conocimientos también implica una responsabilidad que requiere preparación.

Cuando comencé la maestría tenía muchas expectativas, pero también dudas y temores. Desde las primeras actividades me encontré con conceptos, formas de trabajo y maneras de escribir diferentes a las que conocía. La elaboración del texto paralelo fue uno de los mayores desafíos. Al inicio no comprendía completamente su sentido y me resultaba difícil escribir desde mi propia experiencia y relacionarla con las lecturas y los contenidos estudiados. A esto se sumaron los nervios de las primeras exposiciones y la inseguridad de enfrentar una formación que se alejaba de mi campo habitual. Con el paso de los meses, y gracias al acompañamiento tutorial, las prácticas de aprendizaje y el intercambio con mis compañeros, aquello que inicialmente me generaba incertidumbre comenzó a adquirir sentido.

El recorrido realizado durante la maestría me permitió comprender progresivamente la mediación pedagógica como una manera diferente de concebir la educación. Aprendí que enseñar no consiste solamente en transmitir aquello que sabemos, sino en promover y acompañar el aprendizaje, creando condiciones para que cada estudiante participe, reflexione, pregunte, construya conocimientos y avance desde sus propias posibilidades. Esta mirada tuvo para mí un significado especial porque pude relacionarla permanentemente con la formación médica y con las experiencias que vivo diariamente dentro del hospital.

A lo largo de los dos primeros módulos, la construcción de los textos paralelos permitió recuperar experiencias de mi vida como estudiante y profesional y ponerlas en diálogo con los diferentes temas abordados durante la maestría. La mediación pedagógica, las instancias de aprendizaje, la evaluación, las teorías del aprendizaje, el uso de las tecnologías, la relación con los estudiantes y la escritura pedagógica dejaron de ser únicamente contenidos académicos y comenzaron a convertirse en oportunidades para revisar mi propia manera de entender la enseñanza.

La escritura tuvo un papel fundamental en este proceso. Lo que al principio representó una de mis principales dificultades terminó convirtiéndose en un espacio de reflexión personal. Cada capítulo del texto paralelo fue tomando la forma de un diario en el que no solamente

quedaron registrados los contenidos estudiados, sino también mis experiencias, dudas, descubrimientos y cambios. Las dos sustentaciones realizadas durante este recorrido también me permitieron regresar sobre lo escrito, seleccionar aquello que había tenido mayor significado y reconocer cuánto había avanzado desde las primeras prácticas.

El acompañamiento de mi tutor, Daniel Bravo, fue fundamental durante este camino. Su orientación constante, sus observaciones y la manera de acompañarme especialmente durante los momentos en que me sentía desorientada me permitieron experimentar directamente aquello que estudiábamos sobre mediación pedagógica. De esta experiencia comprendí que acompañar a un estudiante no significa darle todas las respuestas, sino ofrecerle la orientación y la confianza necesarias para que pueda construir su propio aprendizaje.

El tercer módulo abrió una nueva etapa al introducir la investigación de la propia práctica docente. Las reflexiones construidas durante los módulos anteriores comenzaron a proyectarse hacia una problemática concreta de mi entorno profesional. Mi experiencia como residente de Medicina Interna y el acompañamiento de médicos internos me habían permitido observar dificultades para integrar los conocimientos teóricos con la práctica, desarrollar un razonamiento clínico autónomo y justificar determinadas decisiones durante la atención de los pacientes.

A partir de esta realidad surgió el interés por estudiar las estrategias de mediación pedagógica dentro de la formación clínica. La investigación permitió pasar de una inquietud nacida de la experiencia cotidiana hacia una pregunta organizada y fundamentada, orientada a comprender cómo el acompañamiento docente puede contribuir al desarrollo del razonamiento clínico de los estudiantes. Esta etapa me permitió descubrir que investigar la docencia también significa aprender de aquello que hacemos diariamente, cuestionarlo y buscar alternativas para mejorarlo.

El presente trabajo recupera, por tanto, el camino recorrido durante la Maestría en Docencia Universitaria y la manera en que este proceso fue transformando mi comprensión de la enseñanza. En sus diferentes apartados se integran los principales fundamentos de la mediación pedagógica, las experiencias construidas durante las prácticas de aprendizaje, la elaboración de los textos paralelos, el acompañamiento tutorial, las sustentaciones y la aproximación final hacia la investigación educativa.

Más que presentar solamente los conocimientos adquiridos, este trabajo busca reflejar un proceso vivido. Al mirar hacia atrás puedo reconocer a la profesional que comenzó la maestría con dudas y temor frente a una nueva manera de aprender y, al mismo tiempo, reconocer cómo cada experiencia fue fortaleciendo mi interés por la docencia universitaria. Hoy

comprendo que mi formación como médica y mi formación como docente no constituyen caminos separados. Ambas pueden encontrarse en un mismo propósito: acompañar a otros seres humanos en procesos que requieren conocimiento, responsabilidad, sensibilidad y compromiso.

MARCO TEÓRICO

La mediación pedagógica en la educación universitaria

La educación universitaria implica mucho más que la transmisión de conocimientos propios de una profesión. Formar a un estudiante supone acompañarlo durante un proceso en el que pueda apropiarse de los conocimientos, relacionarlos con su realidad y utilizarlos para comprender y enfrentar las situaciones que encontrará en su ejercicio profesional. Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica adquiere especial importancia porque coloca en el centro del proceso educativo al estudiante y reconoce al docente como alguien que promueve y acompaña su aprendizaje.

La mediación pedagógica propone una forma de entender la educación basada en las relaciones, la comunicación y el acompañamiento. El docente no se limita a proporcionar información, sino que crea las condiciones necesarias para que el estudiante pueda construir aprendizajes a partir de sus conocimientos previos, sus experiencias y la interacción con otras personas. En este sentido, promover y acompañar el aprendizaje constituye una de las principales responsabilidades de quien ejerce la docencia. (Prieto et al., 2024).

Esta manera de comprender la enseñanza requiere también reconocer que la mediación pedagógica se concreta en la práctica. No es suficiente conocer conceptos pedagógicos si estos no se reflejan en la relación cotidiana con los estudiantes. La escucha, el diálogo, la forma de comunicarse, las actividades propuestas y la manera de orientar al estudiante forman parte de esa mediación. Por ello, la práctica docente constituye un proceso que necesita reflexión y construcción permanente.

El docente como mediador del aprendizaje

El papel del docente universitario ha cambiado progresivamente. Una enseñanza centrada exclusivamente en la exposición de contenidos resulta insuficiente ante estudiantes que necesitan comprender, analizar, relacionar conocimientos y desarrollar autonomía para desenvolverse profesionalmente. Desde la mediación pedagógica, el docente pasa de ocupar únicamente el lugar de quien posee y transmite el conocimiento a convertirse también en una persona que orienta y acompaña el proceso de aprendizaje.

Esto no significa disminuir la importancia del conocimiento disciplinar del profesor. Por el contrario, para enseñar es indispensable dominar aquello que se enseña, pero también es necesario encontrar formas adecuadas de acercar ese conocimiento a los estudiantes. El saber profesional necesita acompañarse de una capacidad pedagógica que permita reconocer al otro, comunicarse con claridad, escuchar, generar preguntas y crear oportunidades para aprender.

La comunicación ocupa, por tanto, un lugar fundamental (Prieto et al., 2024), plantean que quien educa necesita ser un buen comunicador, precisamente porque promover y acompañar aprendizajes supone establecer relaciones con los estudiantes, con los conocimientos y con los contextos en los cuales se desarrolla la educación. La palabra del docente, sus preguntas, explicaciones y retroalimentaciones pueden convertirse en recursos importantes para favorecer el aprendizaje.

Desde esta mirada, enseñar también requiere una actitud de respeto hacia el estudiante y hacia su proceso. Cada persona llega al espacio educativo con experiencias, conocimientos, dificultades y maneras diferentes de aprender. La mediación busca reconocer esas diferencias y evitar una educación basada únicamente en relaciones verticales, favoreciendo una participación más activa del estudiante.

El aprendizaje como construcción y experiencia

El aprendizaje no ocurre de manera aislada. Se construye mediante la interacción con otras personas, con el contexto y con las experiencias que enfrenta el estudiante, se permite comprender el carácter social del aprendizaje y la importancia de la mediación en el desarrollo de nuevas capacidades. La interacción con otras personas y el acompañamiento recibido permiten avanzar desde aquello que el estudiante puede realizar por sí mismo hacia aprendizajes que inicialmente requieren orientación. (Prieto et al., 2024).

Esta perspectiva resulta particularmente significativa en la formación universitaria, donde el estudiante necesita relacionar progresivamente los conocimientos teóricos con situaciones concretas. Aprender adquiere mayor sentido cuando aquello que se estudia puede ser relacionado con la realidad, con los conocimientos previos y con los problemas propios de la profesión.

El modelo pedagógico de la Maestría también reconoce el valor del autoaprendizaje y del interaprendizaje. El primero supone la participación activa de cada persona en la construcción de su conocimiento, mientras que el segundo reconoce que también se aprende mediante el intercambio, el diálogo y las experiencias compartidas con los demás. De esta manera, aprender deja de ser una actividad exclusivamente individual y se convierte también en una construcción colectiva.

La mediación pedagógica en la formación médica universitaria

La formación médica universitaria posee características particulares porque integra conocimientos científicos, habilidades prácticas, actitudes y relaciones humanas. El estudiante de Medicina no solamente necesita comprender contenidos relacionados con la salud y la

enfermedad, sino aprender progresivamente a utilizarlos frente a situaciones concretas, tomar decisiones, comunicarse y actuar responsablemente ante las necesidades de las personas.

Una parte importante de este aprendizaje ocurre en escenarios clínicos, donde los conocimientos adquiridos previamente entran en contacto con situaciones reales. Las rondas médicas, la discusión de casos, la elaboración de historias clínicas, la interpretación de resultados, el razonamiento frente a un diagnóstico y el contacto con los pacientes constituyen oportunidades de aprendizaje que pueden adquirir un significado diferente dependiendo de la manera en que sean acompañadas por el docente.

Desde la mediación pedagógica, estos espacios no deberían entenderse únicamente como momentos destinados a comprobar cuánto sabe el estudiante. También pueden convertirse en oportunidades para preguntar, orientar, dialogar, relacionar conocimientos y reflexionar sobre las decisiones que se toman. El docente puede acompañar al estudiante para que encuentre relaciones entre aquello que aprendió previamente y la situación que tiene delante.

Esta perspectiva permite comprender que el escenario clínico puede ser también un espacio de interaprendizaje. En él participan estudiantes, docentes y otros profesionales que poseen diferentes experiencias y conocimientos. La interacción entre ellos permite compartir razonamientos, plantear interrogantes y construir nuevas comprensiones. Como señalan (Prieto et al., Mediación Pedagógica: Teoría y práctica en estudios de posgrado, 2024), la mediación pedagógica no es una tarea aislada, sino que se construye mediante la comunicación y el intercambio con otros.

La importancia de partir del estudiante y de su contexto

Uno de los elementos centrales de la mediación pedagógica consiste en reconocer a la persona que aprende. En la educación universitaria no todos los estudiantes poseen las mismas experiencias, conocimientos previos, intereses o formas de aproximarse al aprendizaje. Por ello, acompañar implica también conocer al estudiante y comprender el contexto en el que se desarrolla su formación.

En Medicina esto adquiere particular importancia. A medida que avanza la carrera, el estudiante se enfrenta a escenarios de creciente complejidad que pueden generar dudas, inseguridad y dificultades para relacionar los conocimientos teóricos con las situaciones clínicas. La respuesta educativa frente a estas experiencias no debería limitarse a señalar errores, sino también ayudar a comprenderlos y convertirlos en oportunidades para aprender.

La mediación permite pensar en una relación educativa que no abandona la exigencia académica, pero tampoco pierde de vista a la persona. Acompañar no significa facilitar

excesivamente el proceso ni disminuir las responsabilidades del estudiante. Significa generar condiciones para que pueda avanzar progresivamente hacia una mayor autonomía y asumir un papel activo en su formación.

La práctica docente como espacio de reflexión y aprendizaje

La formación como docente tampoco constituye un proceso terminado. Así como el estudiante aprende durante su trayectoria universitaria, quien enseña necesita revisar continuamente su propia práctica. Reflexionar sobre lo que ocurre durante una clase, una discusión o una actividad clínica permite reconocer aquello que favorece el aprendizaje y también aquello que podría modificarse.

El modelo pedagógico de la Maestría plantea precisamente la importancia de recuperar la propia experiencia y convertirla en objeto de reflexión. La práctica docente no debería reducirse a la repetición de métodos utilizados anteriormente, sino constituirse en un espacio permanente de aprendizaje y construcción.

Esta reflexión adquiere especial significado cuando quien enseña proviene de una formación predominantemente profesional, como ocurre en Medicina. Poseer conocimientos médicos y experiencia clínica no garantiza por sí solo saber cómo acompañar el aprendizaje de otra persona. La formación pedagógica permite mirar de otra manera la relación con los estudiantes y preguntarse no solamente qué enseñar, sino cómo promover aprendizajes que tengan sentido.

En este proceso, la experiencia adquiere valor cuando es analizada y relacionada con los fundamentos pedagógicos. Prieto et al. (2024) sostienen que la mediación pedagógica se alimenta de teorías y metodologías, pero también de las experiencias propias y ajenas. De esta manera, reflexionar sobre lo vivido permite reconocer aprendizajes y construir nuevas maneras de ejercer la docencia.

Hacia una formación médica mediada pedagógicamente

Pensar en la mediación pedagógica como parte de la formación médica universitaria supone reconocer que enseñar Medicina involucra tanto el conocimiento científico como la relación educativa que se construye alrededor de él. El estudiante necesita oportunidades para preguntar, equivocarse, reflexionar, relacionar conocimientos y participar progresivamente en situaciones propias de su futura profesión.

La formación médica requiere exigencia y rigurosidad debido a la responsabilidad que implica el ejercicio profesional. Sin embargo, estas características pueden coexistir con una relación pedagógica basada en el respeto, la comunicación y el acompañamiento. La exigencia

adquiere mayor sentido cuando el estudiante comprende qué necesita mejorar y encuentra orientación para conseguirlo.

Por esta razón, incorporar la mediación pedagógica a la formación médica universitaria permite mirar la enseñanza desde una perspectiva más amplia. No se trata solamente de formar profesionales capaces de dominar conocimientos científicos, sino también de favorecer procesos mediante los cuales los estudiantes puedan construir autonomía, pensamiento crítico, responsabilidad y compromiso con su aprendizaje.

La mediación pedagógica representa, finalmente, una manera de comprender la docencia como una práctica que se construye permanentemente. Promover y acompañar aprendizajes requiere conocimiento, comunicación, reflexión y disposición para aprender también de quienes están aprendiendo. Desde esta perspectiva, la formación médica universitaria puede constituirse en un espacio donde el conocimiento científico y la dimensión pedagógica se encuentren para contribuir a una formación profesional más significativa.

METODOLOGIA

La construcción del presente trabajo es el resultado de un proceso desarrollado a lo largo de la Maestría en Docencia Universitaria. Su elaboración no corresponde únicamente a una actividad final, sino que recoge el camino recorrido durante los diferentes módulos, las prácticas de aprendizaje realizadas, las experiencias recuperadas desde el ejercicio profesional, los procesos de investigación y reflexión, el acompañamiento tutorial y la escritura progresiva del texto paralelo.

La metodología empleada permitió mantener una relación constante entre teoría y práctica. Cada tema estudiado representó una oportunidad para revisar conocimientos, recuperar experiencias y analizar situaciones relacionadas con la educación universitaria. De esta manera, los aprendizajes fueron construyéndose progresivamente y encontraron en el texto paralelo un espacio para ser organizados, reflexionados y expresados desde una perspectiva personal. Este proceso guarda relación con la mediación pedagógica, entendida como una forma de promover y acompañar el aprendizaje, favoreciendo la participación del estudiante y su propia construcción durante el proceso formativo (Guevara et al., 2024).

Las prácticas de aprendizaje

Las prácticas de aprendizaje constituyeron uno de los principales ejes metodológicos durante la Maestría. Cada una propuso diferentes formas de aproximarse a los contenidos y evitó que el proceso se limitara exclusivamente a la lectura y reproducción de conceptos. Desde la mediación pedagógica, el aprendizaje requiere generar oportunidades para que el estudiante pueda apropiarse de los conocimientos desde su experiencia y participar activamente en su proceso de formación (Guevara et al., 2024).

A lo largo de los módulos se realizaron análisis de textos, recuperación y reflexión sobre experiencias personales y profesionales, entrevistas, revisión de situaciones educativas, búsquedas bibliográficas, ejercicios de escritura, trabajos relacionados con las instancias de aprendizaje, análisis de las formas de evaluación y actividades orientadas a comprender las diferentes teorías del aprendizaje y su relación con la práctica docente.

Varias de estas actividades implicaron volver la mirada hacia la propia experiencia. Situaciones que inicialmente habían sido vividas únicamente desde el ejercicio profesional pudieron ser recuperadas y posteriormente analizadas desde una perspectiva pedagógica. Esto permitió relacionar lo estudiado con experiencias concretas y reconocer progresivamente que la práctica cotidiana también puede constituirse en una fuente de conocimiento.

Las prácticas también permitieron acercarse a otras personas y conocer sus experiencias. Las entrevistas y los intercambios realizados durante el proceso aportaron otras

miradas sobre la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones que se construyen en los espacios educativos. De esta manera, el aprendizaje no se produjo únicamente desde los textos, sino también desde el diálogo, la experiencia y el contacto con otros. En este sentido, el trabajo compartido y la colaboración favorecen el interaprendizaje y permiten aprender a partir de los aportes y experiencias de los demás (Guevara et al., 2024).

La investigación como parte del proceso formativo

La investigación estuvo presente de diferentes maneras durante todo el recorrido de la Maestría. No se trató solamente de buscar información para responder una actividad, sino de aprender progresivamente a formular preguntas, revisar fuentes, analizar situaciones, contrastar planteamientos y reflexionar sobre problemas vinculados con la educación y con la propia práctica.

En las diferentes prácticas se realizaron búsquedas bibliográficas y revisión de textos académicos que permitieron ampliar y sustentar las reflexiones desarrolladas. También se realizaron entrevistas, análisis de experiencias y aproximaciones a situaciones educativas concretas. Estas actividades permitieron comprender la investigación como una posibilidad para observar de otra manera aquello que ocurre en la práctica cotidiana.

Este proceso adquirió mayor profundidad al avanzar en la Maestría, cuando la propia práctica docente comenzó a ser considerada como un posible objeto de investigación. La reflexión sobre las experiencias vividas permitió identificar interrogantes relacionados con la enseñanza y reconocer que investigar la práctica puede contribuir a comprenderla y posteriormente mejorarla. La mediación pedagógica permite precisamente recuperar la experiencia y relacionarla con nuevos conocimientos, de manera que lo vivido pueda ser analizado y adquirir nuevos sentidos dentro del proceso formativo (Guevara et al., 2024).

De esta manera, la investigación no apareció solamente como un punto de llegada, sino como un camino presente durante la formación. Investigar significó preguntar, buscar, contrastar, interpretar y volver sobre lo realizado para encontrar nuevos sentidos.

Recuperación de la experiencia y reflexión sobre la práctica

Otro elemento metodológico importante fue la recuperación de la propia experiencia. A lo largo de la Maestría se propusieron actividades que permitieron volver sobre situaciones vividas anteriormente y analizarlas desde los nuevos conocimientos pedagógicos que se iban construyendo.

Este ejercicio tuvo especial importancia porque permitió establecer relaciones entre mi formación y experiencia en el campo de la Medicina y los aprendizajes adquiridos en Docencia Universitaria. La experiencia profesional dejó de ser solamente un antecedente para convertirse

también en un espacio desde el cual formular preguntas sobre la enseñanza, el acompañamiento y la manera en que otras personas aprenden.

La reflexión permitió reconocer fortalezas, dificultades y aspectos de la práctica que anteriormente podían pasar inadvertidos. Al relacionar las experiencias con los contenidos estudiados fue posible comprender que la formación docente también supone revisar las propias formas de enseñar, comunicarse, evaluar y relacionarse con los estudiantes. Desde la mediación pedagógica, este proceso permite establecer vínculos entre aquello que ya se conoce y los nuevos aprendizajes, así como entre las experiencias vividas y las posibilidades que pueden construirse a partir de ellas (Guevara et al., 2024).

Autoaprendizaje e interaprendizaje

El proceso metodológico también estuvo marcado por el autoaprendizaje y el interaprendizaje. El trabajo personal requirió lectura, investigación, organización del tiempo, escritura y reflexión constante. Cada práctica demandó asumir responsabilidad sobre el propio aprendizaje y avanzar progresivamente en la construcción de una mirada pedagógica.

Al mismo tiempo, el aprendizaje se enriqueció mediante la interacción con otras personas. Los intercambios con compañeros permitieron compartir experiencias, escuchar perspectivas diferentes y reconocer que una misma situación educativa puede ser comprendida desde distintos puntos de vista.

Esta relación entre aprendizaje individual y aprendizaje compartido permitió que los conocimientos no fueran contruidos de manera aislada. El diálogo, la comunicación y el intercambio de experiencias estuvieron presentes durante el recorrido y permitieron comprender en la práctica el valor de aprender con otros. El interaprendizaje reconoce precisamente la importancia de la comunidad, el trabajo en equipo y la colaboración como posibilidades para enriquecer la construcción del conocimiento (Guevara et al., 2024).

La tutoría y el acompañamiento pedagógico

La tutoría constituyó otro de los ejes fundamentales de la metodología de la Maestría. A través del acompañamiento del tutor fue posible experimentar directamente lo que significa promover y acompañar el aprendizaje.

Las prácticas realizadas eran revisadas y posteriormente recibían observaciones y recomendaciones. Estas devoluciones permitían regresar al trabajo, identificar aspectos que necesitaban mayor desarrollo, reconsiderar algunas ideas y realizar las modificaciones necesarias. Por esta razón, la retroalimentación no fue entendida únicamente como una corrección, sino como parte del propio proceso de aprendizaje.

El acompañamiento tutorial permitió avanzar desde lo mínimo necesario hasta lo máximo posible, respetando el proceso de construcción personal. La orientación recibida no sustituyó el trabajo individual, sino que proporcionó elementos para continuar desarrollándolo. Desde la gestión pedagógica de la tutoría, el acompañamiento implica mantener una relación basada en la comunicación, el respeto y la confianza, generando condiciones para que el estudiante pueda avanzar progresivamente y desarrollar mayor autonomía en su aprendizaje (Guevara et al., 2024).

Vivir la tutoría desde el lugar de estudiante permitió también comprender su importancia desde una futura función docente. Las observaciones, preguntas y sugerencias recibidas mostraron que acompañar el aprendizaje no consiste en proporcionar todas las respuestas, sino en ayudar a que la otra persona pueda encontrarlas, revisar su propio trabajo y reconocer posibilidades de mejora.

Integración del proceso metodológico

Las prácticas de aprendizaje, la investigación, la recuperación de experiencias, el autoaprendizaje, el interaprendizaje, la tutoría y la construcción del texto paralelo no se desarrollaron como actividades independientes. Por el contrario, estuvieron relacionadas durante todo el proceso de formación.

Las lecturas proporcionaron fundamentos para analizar las experiencias; las prácticas permitieron llevar esos conocimientos hacia situaciones concretas; la investigación abrió nuevas preguntas; el intercambio con otras personas permitió incorporar diferentes perspectivas; la tutoría acompañó y orientó el proceso; y la escritura permitió integrar progresivamente lo aprendido.

De esta manera, la metodología desarrollada durante la Maestría puede comprenderse como un proceso continuo de teoría, práctica, reflexión y nueva construcción. El resultado que se presenta en este trabajo recoge ese recorrido y muestra una formación que no se limitó a adquirir conocimientos sobre docencia universitaria, sino que permitió revisar la propia experiencia, construir una mirada pedagógica y comenzar a proyectar una forma personal de promover y acompañar aprendizajes en la formación médica universitaria. Esta manera de comprender la formación coincide con una mediación pedagógica que busca superar la simple transmisión de contenidos y favorecer procesos de aprendizaje contruidos desde la experiencia, la comunicación y el acompañamiento (Guevara et al., 2024).

La construcción del texto paralelo

La construcción del texto paralelo constituyó uno de los procesos más significativos durante mi formación en la Maestría. Desde el inicio fue planteado como un espacio para

recuperar las experiencias vividas a lo largo de cada módulo y relacionarlas con los contenidos estudiados. En mi caso, poco a poco fue tomando la forma de una especie de diario de aprendizaje organizado en diferentes capítulos, en los cuales fui dejando constancia no solamente de los conocimientos adquiridos, sino también de mis dudas, dificultades, reflexiones y cambios en mi manera de comprender la docencia universitaria.

La escritura adquirió así un sentido que fue más allá del cumplimiento de las diferentes prácticas. A través de ella pude volver sobre mis experiencias, analizarlas y relacionarlas con los nuevos conocimientos que iba construyendo. La escritura, desde la perspectiva de la mediación pedagógica, puede convertirse en una oportunidad para construirse durante el aprendizaje, recuperar la experiencia y elaborar nuevas comprensiones sobre aquello que se ha vivido (Guevara et al., 2024).

Al principio, su elaboración no fue sencilla. Venía de una formación médica en la que estaba acostumbrada a otro tipo de escritura, mucho más técnica y científica, por lo que escribir desde mi propia experiencia, reflexionar sobre ella y relacionarla con los conceptos pedagógicos representó un verdadero desafío. En las primeras prácticas me resultaba difícil comprender qué debía escribir y, sobre todo, cómo lograr que mi experiencia dialogara con la teoría sin que el texto se convirtiera únicamente en un resumen de las lecturas.

En este proceso fue fundamental el acompañamiento de mi tutor, Daniel Bravo, quien estuvo presente durante la elaboración del texto paralelo mediante sus observaciones, sugerencias y retroalimentaciones. Su acompañamiento me permitió comprender progresivamente lo que significaba construir una escritura propia y reflexiva. No se trataba solamente de corregir un trabajo para cumplir con una actividad académica, sino de orientarme para reconocer aquello que podía mejorar y avanzar desde mis propias posibilidades. De esta manera pude experimentar en mi propio proceso formativo uno de los principios fundamentales de la mediación pedagógica: promover y acompañar el aprendizaje. Este acompañamiento supone orientar sin sustituir la participación del estudiante y favorecer que pueda avanzar progresivamente desde sus propias posibilidades (Guevara et al., 2024).

Con el avance de los módulos, aquello que inicialmente me parecía complicado comenzó a resultar cada vez más natural. Aprendí a observar mis experiencias desde otra perspectiva, a cuestionar situaciones que anteriormente consideraba normales dentro de la formación médica y a relacionarlas con conceptos como la mediación pedagógica, el acompañamiento, la evaluación, las instancias de aprendizaje, el interaprendizaje y el reconocimiento del estudiante como protagonista de su formación.

También fueron importantes las dos sustentaciones del texto paralelo, porque representaron momentos para detenerme y mirar el camino recorrido. Preparar cada sustentación implicó volver a leer lo escrito, seleccionar las experiencias que habían tenido mayor significado para mí y comunicar los aprendizajes construidos durante cada etapa. Entre la primera y la segunda sustentación pude reconocer una mayor seguridad para expresar mis ideas y relacionar los conceptos pedagógicos con situaciones que había experimentado en mi formación y en mi práctica profesional.

En las últimas prácticas, el proceso adquirió un nuevo sentido al introducimos en la investigación de nuestra propia práctica docente. Primero fue necesario recuperar situaciones e inquietudes que ya habían aparecido a lo largo del texto paralelo y reconocer en ellas una problemática que pudiera ser investigada. Posteriormente, este ejercicio fue tomando forma mediante la delimitación del problema, la formulación de una pregunta de investigación y la justificación de su importancia. Esto me permitió comprender que investigar no necesariamente significa alejarse de la práctica cotidiana para buscar un problema, sino aprender a observar con mayor profundidad aquello que ocurre dentro de ella.

Finalmente, las últimas actividades estuvieron orientadas hacia la construcción de una propuesta de investigación educativa, para lo cual fue necesario revisar antecedentes y bibliografía relacionada con el problema, establecer un encuadre teórico, seleccionar un enfoque de investigación, plantear estrategias para recolectar información y reflexionar sobre los posibles resultados. Este proceso permitió integrar varios aprendizajes desarrollados durante la Maestría y proyectarlos hacia mi propio campo profesional, especialmente hacia las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se producen durante la formación médica universitaria.

De esta manera, el texto paralelo dejó de ser para mí una sucesión de tareas realizadas durante la Maestría. Al llegar a sus últimas páginas pude reconocer que cada práctica había aportado algo a la siguiente y que muchas de las preguntas que terminaron orientando el proyecto de investigación ya estaban presentes, de alguna manera, en experiencias relatadas anteriormente. Lo que comenzó como un ejercicio que me resultaba difícil terminó convirtiéndose en el registro de mi propio proceso de aprendizaje y en el punto de partida para pensar cómo puedo llevar la mediación pedagógica a la formación médica universitaria.

TEXTO PARALELO 1

CAPÍTULO 1

El día en que decidí caminar hacia la docencia

No recuerdo el momento exacto en que la idea de una maestría empezó a rondar en mi mente, pero sí recuerdo la sensación: una inquietud suave, persistente, que se hacía más fuerte cada vez que acompañaba a los internos de medicina en el hospital.

Desde hace dos años, en mi rol como médica residente de Medicina Interna del Hospital de Azogues, he caminado a su lado en la práctica clínica: guiándolos, explicando lo que no entienden, ayudándolos a enfrentar sus miedos, enseñándoles en medio del ritmo acelerado de una sala de urgencias. Y en ese tiempo descubrí algo que no esperaba: me gusta enseñar.

Era una sensación distinta a la satisfacción de resolver un caso clínico. Había algo profundamente humano en ver cómo un interno comprendía por fin un concepto complejo o ganaba seguridad con una explicación mía.

Y aunque mis días suelen empezar antes de que salga el sol y terminar mucho después, sobre todo siendo madre de dos hijos, una adolescente de 13 años y un niño de 6, esa parte de mi jornada el acompañar, el orientar, el enseñar se volvió un espacio de luz.

Por eso, cuando un día, casi por casualidad, apareció en mis redes la información sobre la Maestría en Docencia Universitaria, sentí un llamado. Leí la publicación una vez. Luego otra. Y otra. Hasta que lo tuve claro: ya era hora de formarme como docente.

Y me inscribí.

El primer día: entre nervios y dudas

Llegó el día de la presentación. Fui sola. No conocía a nadie. La mayoría ya tenía historias compartidas: colegas de trabajo, compañeros de pregrado, personas que habían coincidido en los mismos hospitales. Yo, en cambio, era un rostro nuevo entre muchos.

Aunque días antes estaba segura de mi decisión, al pisar la universidad esa mañana sentí un nudo en el estómago.

¿Podría con esto?

¿Había sido una locura empezar una maestría mientras trabajaba en el hospital y cuidaba de mis hijos?

Nos dividieron en grupos y conocimos a nuestro tutor, Daniel Bravo. Éramos nueve personas. Escuché sus presentaciones, sus trayectorias, sus motivaciones; y mientras cada uno hablaba, yo sentía cómo mi seguridad temblaba un poco más.

Daniel nos mostró la universidad, nos llevó a un aula de estudio y explicó cómo sería el camino que nos esperaba. Habló de horarios, de plataformas, de trabajos, de lecturas. Todo me sonaba lejano, como si escuchara desde dentro de una nube espesa.

Y entonces mencionó que la tesis no sería una tesis tradicional, sino un texto paralelo. Esa expresión me dejó perdida. Por más que explicaba una y otra vez, yo no lograba comprenderlo. El resto parecía entender. Yo solo trataba de no desbordarme.

Ese día tuvimos clases hasta las cinco de la tarde. Yo venía directamente de salida de guardia del hospital, con horas de sueño pendientes y una cabeza saturada. Al llegar a casa, exhausta, me tiré en la cama y pensé:

“¿En qué me metí?”

Tenía miedo. Me sentía abrumada, confundida, sobrepasada. Pero también sentía una pequeña chispa de ilusión. Tal vez era cansancio, o tal vez era intuición: la sensación de que este camino, aunque difícil, era el correcto para mí.

El inicio de una aventura

Aquel primer día no entendí muchas cosas. No conocía a nadie. Dudé de mí misma. Pero no me detuve.

Sin saberlo, ese día inició un viaje que transformaría mi forma de aprender, de acompañar a otros y de imaginar mi futuro docente.

Porque, aunque no me sentía lista, la verdad es que mi identidad pedagógica ya había comenzado a construirse mucho antes; entre una guardia, una explicación improvisada y la mirada agradecida de un interno que por fin entendía.

Y así empezó esta hermosa aventura.

CAPÍTULO 2

Descubriendo la mediación pedagógica

El segundo paso en esta nueva etapa llegó con nuestro primer lunes de clases virtuales. Después del torbellino emocional del día inaugural, sentarme frente a la computadora, con mis audífonos y una taza de café, me transmitió una calma inesperada. Desde casa, con ese pequeño refugio doméstico, sentí que podía respirar antes de participar. La pantalla, paradójicamente, me ofrecía un espacio seguro.

Ese lunes iniciamos con un concepto que, sin imaginarlo, transformaría profundamente mi manera de entender la docencia: la mediación pedagógica.

Al escucharlo por primera vez, sonó técnico y casi rígido. Pero a medida que avanzaba la clase, descubrí que no se trataba de un término distante, sino de una idea profundamente humana. Comprendí que la mediación pedagógica no es solo enseñar, sino crear posibilidades para que el aprendizaje ocurra.

- Es acompañar sin imponer.
- Es tender puentes entre lo que el estudiante sabe y aquello que necesita descubrir.
- Es guiar, no dirigir.
- Es ayudar a pensar, comprender y conectar.

Entonces, entendí que la mediación pedagógica puede definirse como el proceso mediante el cual se organizan los contenidos, las prácticas de aprendizaje y las formas de comunicación para que el acto educativo sea posible, dentro de una educación que valora la participación, la creatividad, la expresión y las relaciones humanas. (Prieto et al., 2024). Implica situarse entre los saberes y las personas que buscan aprenderlos, facilitando ese encuentro.

En esencia, consiste en promover y acompañar el aprendizaje, reconociendo la complejidad y singularidad de cada estudiante. (Prieto et al., 2024)

Mientras escuchaba la explicación, mi mente inevitablemente viajó al hospital.

A los internos, a sus dudas, a los momentos en que, sin saberlo, yo también actuaba como mediadora.

Recordé una guardia particularmente larga. Un interno, frustrado y agotado, no lograba interpretar un electrocardiograma. En lugar de darle la respuesta, me senté a su lado y le pedí que empezara por lo básico: “¿Qué líneas ves?” ¿Qué te llama la atención?” Poco a poco, lo vi comprender. No porque yo se lo dijera, sino porque él lo descubría con mi acompañamiento.

En ese instante, mientras seguía la clase, sentí una claridad repentina:

Eso también es mediación pedagógica.

Y yo ya la estaba practicando sin saber su nombre.

La idea me emocionó. Lo que aprendía en la maestría dejaba de ser teoría para convertirse en una forma distinta de mirar lo que ya hacía cada día. Fue como escuchar una voz interna que me decía:

“Sí, vas por buen camino. Esto también es docencia.”

Entre la pantalla, mis hijos y el hospital

La clase avanzaba, y de pronto tuve que apagar mi cámara: mi hija de 13 años María Victoria cruzó la sala preguntando algo del colegio, y mi pequeño de 6 Santiago de Jesús buscaba un abrazo fugaz antes de ir a descansar.

Volví a la pantalla con una sonrisa cansada pero sincera. En ese momento, entendí que mi vida diaria era también un acto constante de mediación: entre ser madre, ser médica residente en el Hospital de Azogues, ser estudiante de maestría, y ser mujer en proceso de construirse y reconstruirse. Conciliar todo esto era, sin duda, un ejercicio permanente de tender puentes.

Comprenderme como mediadora

Al finalizar la clase, no sentí la confusión del primer día, sino una claridad profunda. Comprendí que la docencia no empieza cuando uno se ubica frente a un aula, sino cuando es capaz de generar condiciones para que otro aprenda.

En las salas del hospital, entre explicaciones improvisadas y preguntas urgentes, yo ya estaba aprendiendo a hacerlo: acompañando, guiando, escuchando.

Ese primer lunes me dejó una certeza luminosa: “No estudio esta maestría para convertirme en docente algún día; la estudio porque, de alguna manera, ya he comenzado a serlo.”

Recomendación final: un encuentro inesperado con Merlí

Al concluir la clase, Daniel nos dio una recomendación que dijo sería clave para comprender de manera más viva el papel del docente como mediador: ver la serie Merlí. Y, por supuesto, esa misma noche la busqué. No pude detenerme; capítulo tras capítulo, me sentí atrapada por la historia.

La serie gira en torno a Merlí Bergeron, un profesor de Filosofía interpretado por Francesco Orella, cuya vida da un giro radical cuando pierde su piso y debe mudarse con su madre, la actriz Carmina Calduch, mientras aprende a convivir con su hijo Bruno, con quien mantiene una relación compleja. Coincidiendo con esta situación personal, Merlí es contratado

en el Instituto Àngel Guimerà, donde despliega métodos pedagógicos tan imprevisibles como poco ortodoxos.

Merlí no se limita a explicar a Sócrates, Hume, Nietzsche o Schopenhauer; vive la filosofía, la encarna, la utiliza como herramienta para que sus estudiantes piensen, cuestionen, enfrenten su realidad y sus propios conflictos. Los alumnos, a quienes él llama “los peripatéticos”, forman un grupo diverso que atraviesa problemas tan reales como los que encontramos en cualquier aula: inseguridades, dudas, miedos, primeros amores, presiones familiares y búsquedas personales. Merlí, con sus luces y sombras, se convierte en un mediador apasionado que acompaña sin suavizar la verdad y orienta aun desde actos cuestionables. (Wikimedia Foundation, sf).

A medida que la serie avanza en sus tres temporadas los estudiantes maduran, se equivocan, tropiezan y se levantan, mientras Merlí sigue desafiando normas, rompiendo moldes y enseñando filosofía en patios, centros comerciales o pasillos, demostrando que cualquier espacio puede convertirse en aula cuando se despierta el deseo de aprender.

Ver Merlí esa noche fue, para mí, una revelación. Me vi reflejada en varios momentos: en su manera de interpelar a los alumnos, en su convicción de que el aprendizaje nace del cuestionamiento, en su capacidad de acompañar incluso desde el caos.

Terminé varios capítulos sin darme cuenta de la hora. Sentí una mezcla de emoción e inspiración.

Solo pude pensar: “Gracias, Daniel.”

Porque comprender la mediación pedagógica a través de Merlí no solo reforzó lo aprendido en clase, sino que me permitió mirar mi propia práctica en el hospital, con los internos, con mis hijos, conmigo misma con más profundidad, con más humanidad.

Y así cerré mi primer lunes de maestría: aprendiendo que la docencia también puede ser un acto de valentía, de creatividad, de empatía, y que, igual que Merlí, todos podemos transformar un instante en una oportunidad para aprender.

CAPÍTULO 3

Descubriendo el lenguaje académico: mi encuentro con las normas APA

El tercer paso en esta travesía académica no estuvo directamente relacionado con la docencia como tal, sino con algo que, hasta ese momento, nunca había considerado como parte esencial del proceso formativo: la manera correcta de presentar mis prácticas y trabajos escritos. Hasta entonces, para mí escribir era simplemente abrir un documento en Word y dejar que las ideas fluyeran. Sin embargo, pronto descubrí que en el ámbito académico existe un lenguaje propio, estructurado y riguroso. Ese lenguaje se llama Normas APA.

Cuando escuché por primera vez ese término, sentí que me hablaban en otro idioma. No soy docente, y aunque en el hospital he redactado historias clínicas, informes o notas evolutivas, hacía muchos años que no preparaba un documento académico formal. Las normas, los márgenes, la tipografía, la sangría, la forma correcta de citar, organizar referencias, estructurar título, todo se presentaba ante mí como un universo completamente desconocido.

En el taller de Normas APA, la maestra nos explicó con admirable paciencia cada uno de los elementos básicos que debíamos dominar: cómo configurar la página, qué tipo y tamaño de letra usar, cómo redactar citas textuales y parafraseadas, cómo organizar las referencias bibliográficas y cómo mantener una estructura coherente en todo el documento. A pesar de su claridad, yo no lograba comprenderlo del todo. Miraba la pantalla, escuchaba las indicaciones, pero la información no terminaba de asentarse.

Y me sentí nuevamente como en el primer día: perdida, confundida y fuera de lugar.

Ante esa sensación, decidí pedir ayuda. Solicité una tutoría personalizada con la Dra. Julia Avecillas, quien respondió con una amabilidad que me reconfortó. Me ofreció día y hora sin demora, y cuando llegó el momento de la tutoría, comprendí lo valioso que es contar con un docente que realmente acompaña. Con una claridad admirable, me explicó paso a paso aquello que en el taller colectivo no había logrado entender. Me mostró no solo el “cómo”, sino también el “por qué” detrás de cada detalle técnico, hasta que finalmente todo tuvo sentido.

Gracias a la paciencia y dedicación de la Dra. Julia pude apropiarme de un conocimiento que al inicio me parecía inaccesible. Comprendí que escribir académicamente no es solo organizar ideas, sino también respetar una estructura que otorga seriedad, coherencia y rigor científico al trabajo realizado.

Así, este capítulo marcó un nuevo aprendizaje: para enseñar y formarme como docente, también debo aprender a escribir como docente.

Y esta vez, por fin, lo entendí.

CAPÍTULO 4

Mediando con la cultura: cuando el aprendizaje nace de lo que somos

Cada lunes, mientras avanzábamos en la maestría, descubría que la docencia no se limita a técnicas, teorías o estrategias didácticas; también implica mirarnos por dentro. En esta ocasión, la práctica llevaba un nombre tan amplio como desafiante: Mediar con la cultura. Al inicio, la frase me parecía abstracta, casi filosófica, pero a medida que profundizamos en el tema, entendí que se trataba de algo mucho más íntimo y cercano.

¿Qué significa mediar con la cultura?

Mediar con la cultura no exige ser una enciclopedia humana, ni reunir un cúmulo extraordinario de conocimientos. Cada persona posee un caudal propio, construido a partir de sus lecturas, sus experiencias, sus cotidianidades y su relación con el mundo. La cultura, entendida así, no es un privilegio de unos pocos, sino un tejido vivo que todos habitamos y del cual todos aprendemos. (Prieto, 2025).

Desde esta perspectiva, la función educativa implica reconocer el potencial de aprendizaje en cada ser humano, sin importar su edad, trayectoria o contexto. Significa también entender que la cultura proporciona recursos infinitos para enseñar y acompañar. Y, sobre todo, implica asumirnos como educadores que también aprenden constantemente. Esta mirada pedagógica no se completa nunca; es un proceso que se construye y reconstruye a lo largo de toda la vida. (Prieto, 2025)

Al comprender esta visión, mi práctica se volvió más clara y orgánica. Si se trataba de mediar con la cultura, entonces tenía que partir de algo profundamente mío, algo que fuera parte de mi identidad.

Elegir mi hobby: actuar desde el alma

La consigna era elegir un hobby que nos apasionara y relacionarlo con un tema de nuestra carrera. Para mí, la decisión fue inmediata: la actuación. Aunque en mi vida cotidiana suelo ser tímida, cuando estoy sola siento que puedo convertirme en una verdadera estrella de Hollywood. Actuar ha sido siempre un espacio seguro, una forma de expresión libre, un juego íntimo donde puedo transformarme.

El siguiente paso era vincular ese hobby con un tema de la Medicina Interna. Entonces lo comprendí: si debía partir de algo cultural, algo que me atraviesa, no podía omitir un aspecto esencial de mi vida: mi hipotiroidismo, con el que he convivido durante nueve años. Era un tema médico, sí, pero también un proceso profundamente humano que ha moldeado mi relación con mi cuerpo, mi energía y mi forma de estar en el mundo.

Así nació mi Práctica 2: “Actuar con el cuerpo en silencio”.

Actuación y tiroides: un cuerpo que aprende a su propio ritmo

En mi texto, reflexioné sobre cómo el hipotiroidismo caracterizado por la disminución en la producción de hormonas tiroideas ralentiza todo el organismo. Fatiga, aumento de peso, piel seca, caída del cabello, intolerancia al frío, alteraciones del ánimo, dificultades de concentración: síntomas que no solo afectan lo físico, sino también el ritmo emocional y cognitivo. (Agostini M. , 2023).

Descubrí que estos mismos elementos dialogaban con la actuación. Un actor debe controlar su energía, su disposición, su respiración, su presencia corporal. Y una persona con hipotiroidismo debe hacer exactamente lo mismo, pero desde la perspectiva del autocuidado. Ambas experiencias arte y enfermedad exigen escucha, adaptación, disciplina y un profundo conocimiento del cuerpo.

Establecí entonces una metáfora: así como el actor ajusta su interpretación escena tras escena, la persona con hipotiroidismo ajusta su vida a sus ritmos internos. Ambos deben aprender a leer señales, a comprender silencios, a trabajar con lo que tienen, a transformar la limitación en potencia.

La actuación, paradójicamente, me ayudó a aceptar mi condición. Me enseñó a no culparme por los días lentos, a respetar mis pausas, a comprender que mi cuerpo no se equivoca: simplemente habla en otro tono.

Un cuerpo que comunica: el verdadero aprendizaje

Con esta práctica entendí que mediar con la cultura es reconocer que todo lo que nos constituye también puede enseñarnos. Que la cultura no está afuera, sino dentro: en nuestras pasiones, en nuestras historias, en lo que vivimos y en lo que nos habita. Que mis experiencias personales pueden convertirse en herramientas pedagógicas cuando las observo con intención y sentido crítico.

Mi Práctica 2 me llevó a una certeza nueva:

Vivir con hipotiroidismo no es una limitación para el arte ni para la vida académica; es una forma distinta de habitar el cuerpo, un modo propio de aprender y de crear.

Y así, conciliando la ciencia y el arte, el silencio corporal y la expresión actoral, descubrí que la cultura también se enseña con honestidad, con vulnerabilidad y con todo aquello que nos hace humano.

CAPÍTULO 5

Volver la mirada al currículum: descubriendo el proyecto pedagógico que sostiene la formación universitaria

20 de octubre 7:30pm; otro lunes más. Son las 7:30 de la noche y, como todas las semanas, me conecté a la clase después de una jornada intensa en el hospital. Mientras mis hijos ya se alistaban para dormir, yo acomodé mi escritorio, respiré hondo y me preparé para un nuevo tema de esta aventura académica que cada vez me reta y me sorprende más. La clase de hoy se titulaba “Volver la mirada al currículum”, y debo reconocer que, al inicio, pensé que hablaríamos simplemente de hojas de vida. Para mí, la palabra “currículum” siempre había estado asociada con ese documento que llenamos para buscar trabajo. Pero no, estaba por descubrir que su significado en educación es muchísimo más profundo.

Aprendí que el currículum en una institución educativa es una herramienta estructural que define qué se enseña, cómo se enseña, con qué propósito y bajo qué criterios se evalúa. Es un marco jurídico, pedagógico y metodológico que orienta el camino formativo de los estudiantes en todos los niveles. En otras palabras, es la columna vertebral de todo proceso educativo, una guía que garantiza coherencia, equidad y calidad en la formación.

En el nivel universitario especialmente en el contexto latinoamericano comprendí que el currículo también es un reflejo de nuestras tensiones institucionales: planes extensos, rigidez administrativa, brechas académicas y poca articulación entre docencia, investigación y extensión. Estas problemáticas evidencian la necesidad de repensar los perfiles profesionales y de fortalecer tanto la formación general como la práctica. Se propone entonces avanzar hacia currículos flexibles, interdisciplinarios y críticos, que incluyan estudios de caso, prácticas supervisadas y trayectos formativos sostenidos.

Mientras escuchaba la explicación y revisaba los materiales, me sorprendió lo alejada que estaba mi idea inicial del verdadero significado del currículum. Descubrí que es, en realidad, un proyecto político-pedagógico que expresa el tipo de profesional que una sociedad desea formar. (Brovelli, 2005). Al leer sobre la necesidad de integrar contenidos y evitar especializaciones prematuras, pude reconocer situaciones similares en mi propio entorno hospitalario: estudiantes que saben mucho de un tema puntual, pero que se pierden cuando necesitan relacionarlo con la práctica o con el panorama general.

Me sentí identificada con la propuesta de fortalecer la formación mediante prácticas supervisadas y el análisis de casos. Desde mi rol como residente y apoyo educativo a los internos, he visto de primera mano cómo estos espacios transforman su aprendizaje: les permiten pensar, cuestionar, aplicar y comprender. Quizás por eso este tema me resultó más cercano y claro.

La lectura me permitió comprender que pensar el currículum universitario implica asumir que la universidad ya no puede responder a modelos diseñados para sociedades industriales del pasado. Los profundos cambios sociales, tecnológicos, económicos y culturales exigen una transformación estructural que redefina la relación entre universidad y sociedad. El modelo tradicional, centrado en estructuras rígidas y jerárquicas, resulta insuficiente ante un contexto que demanda flexibilidad, pensamiento crítico, trabajo colaborativo y formación continua. (Brovelli, 2005).

El texto señala que el currículum no debe entenderse como una simple organización técnica de asignaturas, sino como un proyecto político-pedagógico. Es una construcción social que expresa posturas epistemológicas, éticas y profesionales. Por ello, cualquier reforma curricular debe partir de un análisis contextual amplio regional, nacional y global y reconocer que los cambios curriculares son necesarios, pero por sí solos no garantizan la transformación universitaria. (Brovelli, 2005).

También se destaca la importancia de redefinir el perfil del egresado, considerando no solo las demandas del mercado laboral, sino también la formación ética, social y política del profesional. La universidad no forma únicamente técnicos especializados, sino sujetos con conciencia crítica capaces de actuar en contextos complejos e inciertos. (Brovelli, 2005).

Otro aspecto relevante es la necesidad de superar la fragmentación disciplinar. Si bien las disciplinas han sido fundamentales para organizar el conocimiento, hoy se propone avanzar hacia formatos más integrados, interdisciplinarios y flexibles que permitan articular teoría y práctica, favorecer aprendizajes significativos y responder a problemas reales. (Brovelli, 2005).

Finalmente, la lectura resalta que el currículum es un espacio de debate y de disputa de sentidos. No es neutro; está atravesado por decisiones políticas e ideológicas. Por ello, su construcción, desarrollo y evaluación deben ser asumidos como tareas sustantivas del docente universitario, quien no solo ejecuta un plan de estudios, sino que participa activamente en su interpretación y resignificación. (Brovelli, 2005).

Para completar la actividad, tuve que investigar el currículum de mi propia carrera en la Universidad de Cuenca, y debo admitir que fue más sencillo de lo que esperaba. La información estaba ampliamente detallada en la página oficial, desde el perfil de egreso hasta los programas y estrategias de formación. Revisar todo esto me hizo mirar mi propia formación con otros ojos: entendí que lo que estudié no fue producto del azar, sino de un diseño currículum nunca está terminado; debe transformarse con la sociedad.” Esa frase resonó profundamente en mí. Como futura docente universitaria, siento el compromiso de participar activamente en esas transformaciones y de aportar, desde mi experiencia como médica

residente, madre y estudiante, a la construcción de una educación más humana, flexible e inclusiva.

Hoy comprendí que volver la mirada al currículum también significa volver la mirada hacia mí misma como educadora en formación.

Mis Primeros Pasos en el Camino de la Docencia

Con estas tres prácticas concluyo oficialmente la Unidad 1 de mi maestría, y no puedo evitar sentir una mezcla de alivio, orgullo y una emoción profunda que crece en mí cada semana. Cuando empecé este camino en septiembre, tenía muchas dudas: no sabía si podría con la carga académica, si entendería las lecturas pedagógicas, si lograría equilibrar mi vida como médica, madre y estudiante. Pero ahora, al mirar hacia atrás, descubro que he avanzado más de lo que imaginaba.

Cada lunes, a las 7:30 de la noche, después de días extenuantes en el hospital y de cumplir mi rol de mamá, me conectaba a clase con la sensación de estar entrando a un mundo totalmente nuevo. La mediación pedagógica, las Normas APA, la experiencia de mediar con la cultura, y la invitación a volver la mirada al currículum, no fueron solo contenidos académicos; se convirtieron en pequeñas ventanas que me ayudaron a comprender qué significa realmente ser docente, y sobre todo, qué tipo de docente quiero ser.

Me sorprende cómo, a pesar del cansancio, cada sesión logra renovarme. Me descubro tomando notas con entusiasmo, reflexionando sobre mi propia práctica, y soñando, sí, soñando con el día en que esté formalmente en un aula universitaria, frente a mis estudiantes, dispuesta a guiarlos desde mi experiencia, mis aprendizajes y también desde mis errores.

No imaginaba que la docencia pudiera emocionarme tanto. Creí que sería simplemente un complemento a mi carrera, pero hoy siento que es mucho más: es un espacio donde puedo unir mis saberes, mi historia, mis vivencias como mujer, madre y profesional de la salud. La docencia me devuelve una parte de mí que había dejado en pausa por años: la parte que ama aprender, crear, pensar, escribir... y compartir.

Termino esta unidad con la certeza de que elegí el camino correcto. Aún queda mucho por recorrer muchas lecturas, muchas prácticas, muchos desafíos pero ahora los espero con ilusión. Sé que este proceso no solo me convertirá en una mejor profesional, sino también en una mejor versión de mí misma.

Y mientras cierro este capítulo, me abrazo en silencio la idea que crece en mí desde la primera clase: quiero estar allí, en el aula, acompañando a mis futuros alumnos, siendo parte de su historia, tal como un día mis docentes lo fueron de la mía.

CAPÍTULO 6

La universidad como morada: entre pasillos, guardias y pertenencias

Lunes, 7:30 de la noche. La pantalla azul del hospital seguía iluminando mis ojos cansados después de un día que parecía no terminar. Estaba de guardia en el hospital, mi segundo hogar, ese lugar donde las horas se confunden entre alarmas, interconsultas, electrocardiogramas y la responsabilidad constante de sostener la vida ajena. Sinceramente,

ese día no tenía muchas ganas de conectarme a clases. La fatiga pesaba más que la motivación pero, las obligaciones académicas no esperan, y la disciplina tampoco.

Sin embargo, tengo la suerte de contar con un tutor que sabe despertar el entusiasmo incluso en mis días más pesados. Daniel empezó la clase con tres preguntas que, sin anunciarlo, me helaron el pensamiento y me hicieron mirar hacia adentro:

¿Qué sentido le encuentro a mi quehacer universitario?

¿Es mi institución una morada?

¿Qué características de morada reconozco en ella?

Mientras él desarrollaba el tema con esa claridad pedagógica que lo caracteriza, yo ya estaba imaginando cómo sería mi próxima práctica, qué escribiría, qué reflexiones despertarían en mí estas preguntas tan profundas. Porque hablar de “morada” no es cualquier cosa: es hablar de refugio, pertenencia, seguridad, identidad. Y en ese momento, en medio de la guardia, con el estetoscopio aun colgando de mi cuello, entendí algo: mi morada no está en un aula universitaria... está aquí, en el hospital.

La Universidad dentro del dinamismo histórico

El término universitas, en sus inicios, hacía referencia a una comunidad organizada de maestros y estudiantes, caracterizada por su autonomía, su espíritu corporativo y su orientación hacia el saber universal. (Malo, 2013)

En la Edad Media, la universidad se configuró como un espacio de libertad académica, con privilegios que garantizaban independencia frente a poderes externos. Esta estructura dio origen a principios que aún hoy sostienen la vida universitaria: autonomía, búsqueda de la verdad y comunidad académica. (Malo, 2013). Con el paso del tiempo, aunque las formas organizativas cambiaron, la esencia de la universidad como centro de cultura y razón se mantuvo.

En el contexto ecuatoriano, diversos pensadores retomaron esta tradición para reflexionar sobre el sentido de la universidad en el país. Durante el siglo XIX predominó la idea de la universidad como centro de enseñanza universal, enfocada principalmente en la transmisión del saber. (Malo, 2013). Sin embargo, en el siglo XX se amplió esta concepción, incorporando dimensiones como la función social, el compromiso con la realidad nacional, la formación integral del ser humano y la defensa de valores democráticos. (Malo, 2013).

El texto enfatiza que la universidad no es únicamente un lugar de enseñanza técnica o profesional, sino una institución humanística cuya misión central es la investigación, la docencia y el servicio a la sociedad. Desde esta perspectiva, se la concibe como sede de la razón,

entendida como espacio donde se ejercita el pensamiento crítico, autónomo y comprometido con la verdad. (Malo, 2013).

Asimismo, se señala que la universidad debe garantizar la autonomía de la razón, protegiéndose tanto de imposiciones externas como de dogmatismos internos que limiten el libre ejercicio del pensamiento. La libertad académica, la crítica constructiva y el diálogo constituyen condiciones esenciales para que la institución cumpla su misión histórica. (Malo, 2013).

En síntesis, la lectura permite comprender que la universidad es una institución histórica, racional y socialmente comprometida, cuyo fundamento permanente es la búsqueda sistemática del conocimiento, pero cuya realización concreta depende de las exigencias culturales, políticas y sociales de cada época. (Malo, 2013).

Terminé la clase y seguí con mis pendientes: revisar laboratorios, solicitar estudios ecográficos, ajustar esquemas terapéuticos, orientar a familiares llenos de dudas, acompañar a mis internos en ese proceso tan hermoso y desafiante de aprender haciendo. Todo eso forma parte de mi día a día. Y mientras lo hacía, me descubrí reflexionando sobre lo que Daniel explicó: la morada universitaria no siempre es un edificio; a veces, es un espacio simbólico donde uno se siente parte de algo mayor.

Para mí, ese espacio es el piso de Medicina Interna. Ahí he aprendido a ser mejor médica, mejor compañera, mejor ser humano. Ahí me siento segura, acogida, comprendida. El personal con el que trabajo es extraordinario: personas nobles, solidarias, profesionales comprometidos que no solo son colegas, sino verdaderos amigos. Mis jornadas con ellos están llenas de risas, bromas, complicidad y afecto genuino. Yo suelo decir que el hospital es el lugar donde vengo a olvidarme un poco de los problemas de la casa, donde me distraigo y respiro otra energía.

En algún lugar de ese pensamiento, entendí la esencia de esta práctica: habitar la universidad es reconocer cuál es el espacio en el que uno se forma, se transforma y construye su identidad profesional. Y aunque aún no soy docente universitaria, yo sí tengo una morada educativa: es el hospital, con sus sonidos, sus silencios y sus historias. Es ese espacio que me acoge, que me desafía y que me enseña cada día.

Esa noche terminé exhausta, pero agradecida. A veces no hace falta estar físicamente en la universidad para pertenecer a un proceso formativo. A veces, la morada se lleva dentro: en la vocación, en las personas que te acompañan, en los lugares donde te transformas. Y el Hospital de Azogues, sin duda alguna, es mi hogar académico emocional, mi espacio seguro, mi territorio de aprendizaje.

CAPÍTULO 7

Educar para... un día después de mi cumpleaños

El capítulo de hoy se titula “Educar para...”, y lo recuerdo con claridad porque ocurrió el 27 de octubre, apenas un día después de mi cumpleaños. Amanecí con ese ánimo extraño que mezcla entusiasmo y cansancio: la alegría del festejo todavía rondaba mi mente, pero el cuerpo pedía un poco más de descanso. Aun así, era lunes, y como cada lunes tocaba conectarse a clases. Aunque la energía no estaba del todo de mi lado, algo dentro de mí siempre se activa cuando sé que viene una sesión nueva; más aún porque las clases con Daniel nunca pasan desapercibidas.

Ese día empezamos precisamente con esta noción amplia y desafiante: “Educar para...”. A medida que avanzábamos, cada idea parecía abrir un universo de posibilidades pedagógicas. Anoté expresiones que se quedaron resonando en mí durante toda la semana:

1. Educar para la incertidumbre: a falta de información, mayor incertidumbre.
2. Educar para gozar de la vida: compartir, generar un ambiente gozoso, un buen clima humano.
3. Educar para la significación: otorgar sentido a las prácticas.
4. Educar para la expresión: sin expresión no hay educación; crear espacios seguros para hablar o escribir.
5. Educar para la convivencia: nadie llega al exilio solo.
6. Educar para apropiarse de la historia y la cultura: entender la educación como proceso cultural e intercambio de experiencias; promover participación. (Prieto, 2024)

A partir de estos ejes teníamos que elegir uno y analizarlo, y yo escogí educar para la incertidumbre. Lo sentí profundamente relacionado con mi profesión y con mi vida en el hospital. Así surgió mi reflexión: Educar para la incertidumbre: una mirada desde la medicina

“Educar para la incertidumbre” adquiere un significado especialmente profundo en el campo de la medicina, un espacio donde ningún profesional puede anticipar con total claridad los escenarios clínicos, emocionales o humanos que encontrará. En el ejercicio médico y en particular durante el año de internado la realidad no solo se presenta cambiante, sino que impone decisiones urgentes, diagnósticos difusos y situaciones donde no siempre existen respuestas inmediatas.

Por eso, preparar a los futuros médicos para desenvolverse en entornos inciertos no es simplemente una propuesta pedagógica, sino una necesidad ética, humana y profesional.

Los textos que trabajamos en clase plantean que el autoritarismo educativo se sostiene sobre la ilusión de certezas absolutas, mientras que la vida, en su complejidad real, se organiza como una lucha constante contra la incertidumbre. En medicina, esa paradoja se revela todos los días: aunque la ciencia ofrece protocolos, guías y explicaciones, cada paciente aparece como un universo propio, irrepetible. Ninguna guardia hospitalaria se parece a la anterior; ningún turno transcurre igual.

El internado suele representar ese choque entre teoría y realidad viva. Se aprende a reconocer que lo imprevisible no es una excepción, sino la norma. Por eso, educar para la incertidumbre no consiste en ofrecer respuestas cerradas, sino en formar médicos capaces de preguntar, analizar, interpretar y actuar con criterio frente a lo desconocido.

Desde el enfoque pedagógico, el primer paso es educar para preguntar. En medicina, saber interrogar la realidad clínica avanza más que memorizar listados interminables. La pregunta abre caminos de comprensión; permite observar al paciente con atención, identificar lo que falta, organizar hipótesis y buscar nuevas evidencias. (Prieto, 2024).

Lo segundo es educar para procesar información. En una era saturada de datos, artículos, plataformas digitales y guías clínicas, la desinformación o la incapacidad de usar la información disponible aumenta la incertidumbre. El internado lo evidencia: los estudiantes pueden tener acceso a miles de recursos, pero no siempre poseen las metodologías para interpretarlos críticamente.

Educar para la incertidumbre implica enseñar a identificar fuentes confiables, contrastar evidencias y transformar datos en decisiones clínicas pertinentes.

El tercer eje es educar para resolver problemas. La resolución clínica es, en esencia, un arte que opera dentro de la incertidumbre. Interpretar signos y síntomas, armar diagnósticos diferenciales, priorizar urgencias o tomar decisiones con información incompleta son tareas diarias de cualquier médico. Cada guardia coloca al estudiante frente a casos que no estaban en los libros, a pacientes que no encajan en los patrones clásicos.

Por eso, esta pedagogía debe promover la reflexión en la práctica, el razonamiento clínico y la capacidad de adaptación creativa.

Educar para la incertidumbre significa enseñar a los futuros médicos a leer críticamente los discursos sociales en el ámbito de la salud: noticias mediáticas, redes sociales, mitos comunitarios, presiones institucionales, opiniones sin respaldo científico.

Finalmente, aparece la necesidad de educar para crear y utilizar recursos tecnológicos. La telemedicina, las plataformas de registro, las bases de datos clínicas han transformado la salud, pero la tecnología no resuelve la incertidumbre: la amplifica si no se maneja con criterio. Educar en este campo implica enseñar a integrar la tecnología como apoyo, nunca como sustituto del juicio clínico.

En síntesis, educar para la incertidumbre en medicina consiste en formar profesionales capaces de enfrentar lo imprevisible con pensamiento crítico, sensibilidad humana, creatividad y análisis. Se trata de abandonar la ilusión de certezas absolutas y fomentar una mente abierta al cambio, a la duda y a la reflexión permanente. En una profesión donde cada paciente representa un mundo propio, esta pedagogía fortalece tanto el aprendizaje como la calidad del cuidado.

Mi reto: crear un nuevo “educar para”

Pero la práctica no terminaba ahí. Teníamos que crear un nuevo “educar para” vinculado a nuestras carreras. Y debo reconocerlo: se me hizo difícil. Sentí una mezcla de inquietud y nervios. No se trataba de leer un material y resumirlo; ahora tocaba crear teoría, construir un eje pedagógico propio. Y yo pensaba: ¿cómo hago eso si aún no soy maestra?

Mi compañero de grupo que estudia Comunicación propuso un “educar para las mascotas”. Lo subimos al Drive con un poco de esperanza y, minutos después, Daniel nos respondió: teníamos que cambiarlo. No tenía relación con nuestras carreras. Y ahí estábamos, a pocas horas de entregar, en blanco otra vez.

Entonces me senté frente al computador, respiré hondo, intenté ordenar mis ideas y asumí el reto. Navegué entre mis vivencias, mis clases, mis guardias, mis pacientes... y finalmente pude crear mi propio “educar para”. Y ahora les presento:

Educar para el Cuidado Vincular

La ampliación de los “Educar para” permite explorar dimensiones humanas fundamentales que fortalecen los procesos formativos. En este marco, Educar para el Cuidado Vincular se propone como una línea que coloca al afecto, la responsabilidad y la sensibilidad relacional en el centro de la experiencia educativa. Esta propuesta nace de reconocer que muchos aprendizajes profundos se construyen en el encuentro con el otro: en el cuidado cotidiano, en la presencia constante y en la capacidad de sostener vínculos significativos.

El cuidado vincular implica reconocer y acompañar las necesidades del otro con constancia, empatía y responsabilidad. Esta experiencia, observable en múltiples relaciones humanas, muestra que cuidar transforma tanto al que recibe como al que brinda el cuidado. Quien cuida aprende a interpretar señales no verbales, anticipar dificultades, adaptarse a

ritmos diversos y desarrollar paciencia y compromiso. Estas capacidades no son accesorias: constituyen habilidades éticas y afectivas esenciales para cualquier disciplina profesional.

Desde esta perspectiva, Educar para el Cuidado Vincular invita a entender el acto educativo como un proceso relacional donde la sensibilidad, la presencia consciente y la construcción de confianza potencian el aprendizaje significativo, una visión ética y emocional aplicable a todas las áreas

Esta línea formativa adquiere especial relevancia en el ámbito médico, donde la relación con el paciente exige empatía, escucha activa y una constante responsabilidad ética. Educar para el cuidado vincular en medicina implica formar profesionales capaces de reconocer el sufrimiento humano, acompañar procesos clínicos desde la sensibilidad y construir vínculos terapéuticos basados en la confianza y el respeto. Además, fortalece la comprensión de la atención en salud como un acto profundamente humano, donde el bienestar del otro guía las decisiones clínicas.

En comunicación, el cuidado vincular se expresa en la responsabilidad hacia las audiencias, la ética en la producción de mensajes y la sensibilidad para comprender las emociones y contextos de quienes reciben la información. Un comunicador que entiende el impacto de su palabra cuida, también, los vínculos que establece con la sociedad.

Asimismo, esta propuesta se vuelve pertinente en cualquier disciplina: ciencias sociales, ingeniería, educación o tecnología. En todos los campos existe la necesidad de sostener proyectos con constancia, trabajar colaborativamente, respetar la diversidad y comprender que las acciones profesionales afectan directamente la vida de otros. Una pedagogía centrada en la empatía y la constancia

Educar para el Cuidado Vincular implica comprender que cada estudiante necesita un entorno de seguridad afectiva para explorar, equivocarse y construir autonomía. La confianza, la paciencia y el reconocimiento de las diferencias individuales se convierten en pilares del proceso educativo.

En este enfoque, el docente no solo transmite contenidos: acompaña, orienta y sostiene. Genera vínculos pedagógicos que motivan y fortalecen a los estudiantes, y concibe la educación como un acto de presencia responsable. La construcción de sentido, la expresión auténtica y la colaboración se enriquecen cuando la relación educativa se basa en el cuidado.

Ese proceso me enseñó que la docencia no empieza cuando uno pisa un aula, sino cuando se es capaz de pensar críticamente, de crear, de otorgar sentido, de construir saberes. Comprendí que estoy más cerca de la docencia de lo que creo, que cada reflexión y cada texto

escrito me acercan un poco más a esa versión futura de mí misma, la que ya imagino algún día frente a sus estudiantes.

Este capítulo, con todo su cansancio, sus preguntas y sus revelaciones, se convirtió en uno de los más significativos para mí. Quizá porque fue el día en que entendí que educar para la incertidumbre no solo es necesario en la medicina: también lo es en mi propia vida.

CAPÍTULO 8

Instancias de aprendizaje. - El día que nadie tenía nada del texto paralelo (17 de noviembre de 2025)

Hoy, 17 de noviembre del 2025, cerramos oficialmente la Unidad 2 y abrimos la Unidad 3, nunca voy a olvidar este día, porque pasó algo tan gracioso como desesperante. Daniel, con esa alegría que lo caracteriza, entró al aula virtual preguntándonos cómo íbamos con el texto

paralelo. Y ¿adivinen qué? Nadie tenía NADA. Ni una página, ni un borrador, ni un intento. Nada de nada.

Daniel nos preguntó uno por uno, con esa mirada entre curiosa y confiada pero conforme avanzaba la lista, la historia se repetía:

“Daniel, no entendemos”.

“Daniel, no sabemos cómo hacerlo”.

“Daniel, no sé ni por dónde empezar”.

Y lo peor: solo faltaban dos semanas para entregarlo.

Yo creo que, por dentro, Daniel gritaba, pero por fuera mantuvo una paciencia admirable. Tan grande fue su sorpresa (y quizás un poquito de decepción), que decidió darnos tutorías personalizadas para salvarnos del desastre. Gracias a esa tutoría fue que finalmente pude entender y empezar a escribirlo. De verdad: bendita tutoría. Y empecé mis lecturas:

Fundamentación del aprendizaje colaborativo y mediado como estrategia formativa

La estrategia pedagógica presentada en la lectura se fundamenta en dos pilares conceptuales: el aprendizaje colaborativo/cooperativo y la experiencia de aprendizaje mediado tutorial. Ambos enfoques se complementan, pues mientras el aprendizaje cooperativo organiza el trabajo en pequeños grupos donde cada integrante asume responsabilidades específicas orientadas al logro de metas comunes, el aprendizaje colaborativo enfatiza la construcción social del conocimiento a través de la interacción y el desarrollo cognitivo compartido. (Galindo & Arango, 2009).

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye mediante el diálogo, la confrontación de ideas, la argumentación sustentada y la resolución conjunta de problemas. El trabajo en equipo favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y cognitivas, fortaleciendo tanto el aprendizaje individual como el colectivo. (Galindo & Arango, 2009).

Un elemento central es la interdependencia positiva, entendida como la conciencia de que el logro individual depende del compromiso de todos los miembros del grupo. Esta interdependencia se expresa en la distribución de roles, metas, tareas y recursos, promoviendo corresponsabilidad, autoestima y sentido de pertenencia. (Galindo & Arango, 2009). Asimismo, la interacción cara a cara potencia habilidades como la escucha activa, la empatía, la toma de decisiones consensuada y la resolución de conflictos.

El texto también retoma fundamentos teóricos como la “zona de desarrollo próximo”, que explica cómo el aprendizaje se potencia cuando el estudiante interactúa con otros más capaces o con la mediación de un guía, ampliando así su nivel de desarrollo potencial. (Galindo

& Arango, 2009) De esta manera, el aprendizaje colaborativo se sostiene en la concepción del conocimiento como construcción social.

El segundo soporte conceptual es la experiencia de aprendizaje mediado, en la cual el docente asume un rol de mediador intencional. Su función no es únicamente transmitir contenidos, sino seleccionar, organizar y contextualizar los estímulos para que el estudiante logre aprendizajes significativos, transferibles y duradera. (Galindo & Arango, 2009). La mediación implica intencionalidad, trascendencia y significado, promoviendo el desarrollo de funciones cognitivas y la autorregulación del estudiante.

Este enfoque reconoce que toda persona es modificable y que el aprendizaje puede potenciarse mediante la intervención consciente del mediador cultural. Además, se articula con los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, integrando dimensiones cognitivas, sociales y éticas. (Galindo & Arango, 2009).

En cuanto a su aplicación práctica, la estrategia se desarrolla en un contexto universitario dentro del área de Cirugía Pediátrica, mediante un componente flexible que complementa el tiempo limitado de la asignatura formal. Este componente promueve el análisis de casos clínicos, la búsqueda autónoma de información, la discusión argumentada y la evaluación formativa continua. La evaluación deja de concebirse como un acto punitivo y se convierte en parte del proceso de aprendizaje, orientada al mejoramiento permanente. (Galindo & Arango, 2009)

Finalmente, los resultados evidencian que la transformación de una clase magistral tradicional hacia una estrategia de aprendizaje activo y colaborativo favorece la apropiación significativa del conocimiento, su transferencia a diversos contextos y el fortalecimiento de la autonomía, la responsabilidad y la autorregulación del estudiante. (Galindo & Arango, 2009).

La formación universitaria debe propiciar experiencias coherentes con un modelo pedagógico que favorezca la autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje permanente.

La formación docente requiere transitar de enfoques tradicionales basados en la imitación y aplicación técnica de teorías hacia enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos, donde la teoría y la práctica dialoguen de manera constante y contextualizada. Este tránsito permite que el futuro educador construya una identidad profesional sustentada en la reflexión, la interpretación de su práctica y el análisis del contexto social. (Hernandez & Flores, 2012)

Asimismo, la autonomía no se entiende como una cualidad individual aislada, sino como una construcción relacional que se desarrolla en el diálogo, la participación y la interacción respetuosa entre docentes y estudiantes. En esta línea, la mediación pedagógica debe

centrarse en el respeto a la dignidad del estudiante, promoviendo procesos de autorreflexión y responsabilidad ética.

El texto también destaca la importancia de vincular tempranamente al estudiantado con contextos reales de práctica educativa, favoreciendo una relación teoría-práctica-teoría que otorgue sentido a los aprendizajes y fortalezca la convicción vocacional. (Hernandez & Flores, 2012) Estas experiencias permiten consolidar procesos de construcción significativa del conocimiento y desarrollar una autonomía profesional crítica y comprometida.

Después de ese episodio colectivo, empezamos con la práctica del tema “Instancias del Aprendizaje”. Son seis, y las analizamos una por una:

1. La institución. -La institución educativa, en vez de facilitar, muchas veces obstaculiza el aprendizaje. Aún mantiene visiones tradicionales, descontextualizadas, e infantiliza a los estudiantes. Tiende a reproducir prácticas donde se transmite información mecánicamente sin permitir procesos significativos.
2. El educador. - Aquí continuaba la reflexión ligada a mi experiencia personal en la práctica.
3. Los medios materiales y las tecnologías. - Educar se vuelve un reto cuando faltan espacios adecuados, aulas dignas o acceso a herramientas tecnológicas actuales. Es difícil promover aprendizajes profundos entre paredes deterioradas y recursos limitados.
4. El grupo. - El trabajo grupal solo funciona cuando existe guía docente y roles definidos. Sin propósito, los grupos se convierten en una simple simulación donde nadie crece.
5. El contexto. - El aprendizaje cobra sentido cuando se vincula con el entorno real del estudiante. Sin orientación, trabajar con el contexto puede quedarse en observaciones superficiales. Con acompañamiento, se convierte en una experiencia transformadora.
6. Con uno mismo. -El estudiante trae consigo su historia, emociones, experiencias y voces internas. Ignorar eso empobrece el aprendizaje y afecta su autoestima. (Prieto, 2024)

Tras analizar estas seis instancias, llegó la parte más retadora: crear una nueva instancia. Yo pensé: “Esto se está poniendo duro, pero también se está poniendo interesante”.

Y así fue como descubrí algo que no sabía de mí misma: me encanta la docencia más de lo que imaginaba.

Mi nueva instancia: La Emoción como Instancia de Aprendizaje

La emoción interviene en todo: qué aprendemos, cuánto y cómo. Aunque no aparece en los modelos clásicos, regula la motivación, la atención, la memoria, la participación y la relación con el conocimiento.

Las emociones no son reacciones aisladas. Se construyen en interacción con el docente, la institución, el grupo, los materiales, el contexto y con uno mismo. Por eso la emoción funciona como una instancia transversal, capaz de potenciar o bloquear cualquier aprendizaje.

Justificación pedagógica:

La emoción merece ser considerada una instancia porque:

1. No existe aprendizaje sin emoción: todo pasa por filtros emocionales.
2. Influye en la motivación, la persistencia, la creatividad y la empatía.
3. El clima emocional del aula afecta el funcionamiento de todas las demás instancias.
4. Cada recurso —un texto, una actividad, una tecnología— despierta emociones que determinan la disposición a aprender.

¿Cómo actúa esta instancia?

1. Regula la motivación inicial.
2. Afecta la atención y la concentración.
3. Determina qué se recuerda y qué se olvida.
4. Define la relación con el error (miedo vs. exploración).
5. Moldea el sentido de pertenencia.
6. Construye identidad y autoconcepto, emociones que facilitan interés, entusiasmo, confianza, curiosidad y que inhiben: miedo, ansiedad, vergüenza, frustración.

¿Cómo mediar la emoción?

1. Crear actividades con sentido.
2. Establecer un clima seguro donde el error no es castigo.
3. Utilizar materiales motivadores.
4. Fomentar empatía y colaboración.
5. Promover reflexión emocional.

¿Por qué es tan poderosa?

Porque atraviesa todas las instancias: influye en el vínculo con el docente, en el clima institucional, en la relación con los materiales, en la convivencia del grupo, en las experiencias del contexto y en la percepción personal del estudiante.

Por eso, aunque no esté formalmente en los modelos clásicos, la emoción determina la profundidad, calidad y significado del aprendizaje.

Después de analizar y crear instancias, aún faltaba responder las preguntas del libro de Daniel Prieto. Así que, nuevamente frente al computador, me puse manos a la obra:

Sistematización de las Instancias de Aprendizaje y su Aplicación en el Aula

Al desarrollar esta práctica comprendí que no se trataba simplemente de responder preguntas, sino de analizar profundamente cómo cada instancia interviene en la construcción del aprendizaje y cómo, desde mi rol como futura docente universitaria, puedo mediar en ellas.

Lo más relevante que identifiqué es que la institución no es solo un espacio físico donde ocurre la enseñanza, sino un sistema que estructura normas, valores y dinámicas que influyen directamente en la forma en que el conocimiento circula. Entendí que, como docente, aunque no pueda transformar toda la estructura institucional, sí puedo generar dentro de mi aula un microespacio más crítico, participativo y humano que contrarreste prácticas tradicionales rígidas.

En cuanto a mi práctica profesional, reconocí que no soy únicamente observadora del proceso educativo: soy parte activa de él. Cada experiencia me permite reflexionar, ajustar, cuestionar y crecer. Comprendí que mi formación no ocurre solo cuando estudio teoría, sino cuando analizo mis decisiones, mis reacciones y mi manera de interactuar con los demás. Esta toma de conciencia fortalece mi identidad docente.

Respecto a los medios, materiales y tecnologías, confirmé que no son adornos ni simples apoyos visuales. Son mediadores del aprendizaje. Su uso intencional puede fomentar autonomía, pensamiento crítico y creatividad; pero su uso mecánico puede reducirse a una repetición sin sentido. Aquí entendí que la clave no es la herramienta en sí, sino la intención pedagógica que la sostiene.

El grupo apareció ante mí como una instancia profundamente poderosa. El aprendizaje no es individual ni aislado; se construye en diálogo. Sin embargo, el trabajo grupal requiere orientación, propósito y estructura. Aprendí que como docente debo guiar las dinámicas para evitar que el grupo se convierta en simple división de tareas sin verdadera construcción colectiva.

El contexto me recordó que enseñar sin conexión con la realidad es enseñar en el vacío. Integrar las experiencias, necesidades y entorno del estudiante vuelve el aprendizaje significativo y situado. Entendí que mi responsabilidad será siempre tender puentes entre el contenido académico y la vida real.

Finalmente, la instancia del consigo mismo fue quizá la más introspectiva. Comprendí que no puedo separar mi dimensión emocional, mis creencias y mis experiencias personales de

mi práctica docente. La autorreflexión constante me permitirá actuar con mayor conciencia, ética y equilibrio. Ser docente implica también conocerse, regularse y cuestionarse.

En conjunto, esta práctica me permitió entender que las instancias no funcionan de manera aislada; interactúan permanentemente. Como futura docente, mi desafío será reconocerlas, articularlas y mediar en ellas para generar aprendizajes más humanos, críticos y significativos.

Hoy es domingo 7 de diciembre. Después de dos cenas navideñas preciosas una con mis compañeros de la maestría, con quienes aunque solo nos vemos por cámara hemos formado una relación llena de risas y ocurrencias, y otra con mis compañeros de trabajo, donde dejamos a un lado las guardias, los pasillos del hospital y los pacientes para simplemente celebrar puedo decir que por fin terminé la primera parte del texto paralelo.

Y ahora que lo leo, ya no me parece tan difícil como imaginaba. Quizás es porque crecí en el proceso. O tal vez porque la emoción mi propia instancia me acompañó desde el principio.

Y aquí termina este capítulo... y con él, por fin, también termino esta parte del texto paralelo.

Con alivio, con orgullo y con mucha gratitud... ¡por fin lo terminé!

CAPÍTULO 9

“Un ejercicio de interaprendizaje: mi primer encuentro consciente con la mediación pedagógica en el aula hospitalaria”

En el capítulo anterior mis últimas palabras fueron “por fin lo termine” ... Termine la primera parte porque esto va de largo...

1 de diciembre. Apenas habíamos entregado la primera parte del texto paralelo y, como suele decir nuestro tutor, “el show debe continuar”. Esa mañana Daniel nos presentó una nueva práctica: diseñar y desarrollar una clase breve entre 15 y 20 minutos basada en los principios de la mediación pedagógica. Debía ser clara, atractiva y significativa. No se trataba solo de exponer un contenido, sino de generar una experiencia de aprendizaje. Confieso que, en un

primer momento, sentí inseguridad. Aún no soy docente formal, no he estado de pie frente a un aula universitaria con el título de profesora. Mi experiencia ha sido esencialmente clínica. Entonces me pregunté: ¿cómo estructurar una clase?, ¿cómo captar la atención?, ¿cómo mediar el aprendizaje si nunca lo había hecho conscientemente? La vergüenza y la duda aparecieron, pero también apareció el compromiso con mi proceso formativo. Decidí convertir mi propio espacio profesional en escenario de aprendizaje. Convocando a mis internos de medicina, les pedí que me acompañaran en este ejercicio académico. A pesar de las múltiples responsabilidades del turno hospitalario, todos acudieron al auditorio. Ese gesto, tan sencillo en apariencia, tuvo para mí un profundo significado: comprendí que el aprendizaje también se sostiene en la disposición colectiva y en el respeto mutuo. Preparé la clase intentando aplicar los principios de la mediación pedagógica: claridad en la intencionalidad, contextualización del contenido, preguntas orientadoras y apertura al diálogo. Más que transmitir información, procuré generar participación. Les planteé situaciones clínicas cercanas a nuestra realidad hospitalaria, promoví que opinaran, preguntaran y construyeran respuestas conmigo. Poco a poco, la tensión inicial se transformó en seguridad. La interacción con ellos fue disipando mi vergüenza; sus preguntas enriquecieron la sesión y sus comentarios evidenciaron que el aprendizaje se estaba produciendo en doble vía. Solicité que completaran una breve retroalimentación y tomé las fotografías requeridas como evidencia de la práctica. Sin embargo, más allá del requisito académico, lo verdaderamente valioso fue escuchar que incluso pidieron repetir la clase. Aquella solicitud espontánea me llenó de emoción y confirmó que la mediación no depende exclusivamente de la experiencia previa, sino de la autenticidad, la preparación y la disposición a aprender junto con los estudiantes. Este ejercicio de interaprendizaje me permitió comprender que enseñar no es un acto unilateral, sino un proceso compartido. En ese auditorio del hospital, rodeada de internos comprometidos y en medio de la dinámica asistencial, experimenté por primera vez la sensación de estar construyendo un espacio formativo propio. Descubrí que mi hospital mi morada profesional también puede transformarse en aula, y que la docencia comienza mucho antes de recibir un nombramiento formal. Terminó esta experiencia con mayor confianza y con la convicción de que la práctica docente se aprende ejerciéndola. Este primer acercamiento consciente a la mediación pedagógica no solo fortaleció mis competencias académicas, sino que reafirmó mi deseo de proyectarme, en un futuro cercano, frente a un aula universitaria, integrando mi experiencia clínica con una pedagogía reflexiva, humana y participativa.

Siempre recordare ese día porque aunque fue para un deber de mi maestría yo lo tome como mi primera clase.

En ese instante comprendí algo fundamental: la narrativa no solo moviliza la dimensión cognitiva, sino también la emocional. Cuando un contenido se presenta mediante relatos o situaciones significativas, logra tocar los sentimientos, generar identificación y provocar un aprendizaje más profundo. (Bullrich & Carranza)

Esa experiencia confirmó que el aprendizaje no es un proceso frío ni meramente intelectual. La narrativa permite que el estudiante se involucre afectivamente, que ría, que reflexione o que se cuestione. Tal como plantea la lectura, las historias no solo informan, sino que conmueven, y esa conmoción fortalece el vínculo con el conocimiento. (Bullrich & Carranza). En mi caso, fue precisamente cuando dejé de limitarme a la explicación tradicional y comencé a narrar ejemplos que sentí mayor conexión con el grupo.

También descubrí la importancia del conflicto como estrategia didáctica. En lugar de presentar los contenidos como verdades absolutas, empecé a formular preguntas problematizadoras, planteando situaciones con diferentes puntos de vista. Esto generó debate y permitió que los estudiantes tomaran postura. Comprendí que la narrativa, al estructurarse desde tensiones y dilemas, invita a la participación y fomenta el pensamiento crítico. Ese día entendí que enseñar no es moralizar ni imponer conclusiones, sino abrir espacios para que el estudiante construya su propio criterio.

Otro aspecto que reflexioné posteriormente fue la importancia de la experiencia como mediación del conocimiento. Lo que más impacto tuvo en los estudiantes no fue la definición conceptual, sino las situaciones concretas y ejemplos reales que compartí. La narrativa se nutre precisamente de la experiencia humana y convierte esas vivencias en fuente de sabiduría. (Bullrich & Carranza). Mi primera clase, con todos sus nervios e improvisaciones, también se convirtió en una experiencia formativa para mí como futura docente.

Además, comprendí que la enseñanza requiere organización y estructura. Aunque en ese momento no lo tenía completamente claro, intenté dividir el contenido en partes manejables para no saturar a los estudiantes. Esta forma de estructurar la clase coincide con la importancia de organizar las unidades didácticas en bloques temáticos que respeten el tiempo y la capacidad de concentración del estudiante, especialmente en contextos de educación a distancia. (Mendez, 2007). Una clase extensa y desordenada puede generar agotamiento; en cambio, una estructura clara facilita la comprensión y el aprendizaje significativo.

Asimismo, sin saberlo, apliqué lo que se denomina estrategia de entrada. Cuando inicié la clase directamente con teoría, el grupo parecía distante; pero cuando abrí con una pregunta reflexiva y un ejemplo contextualizado, logré captar su atención. La fase de entrada cumple precisamente esa función: motivar, ofrecer un marco de referencia y facilitar la comprensión de

conceptos más complejos mediante ejemplos y analogías. (Mendez, 2007). Esta experiencia me enseñó que los primeros minutos de clase son decisivos para generar interés.

La lectura también destaca que la narrativa no impone una moral, sino que presenta situaciones abiertas para que cada persona saque sus propias conclusiones. (Bullrich & Carranza) En mi primera clase, cuando permití que los estudiantes expresaran opiniones diversas sin corregirlas de inmediato, se generó un espacio de respeto y reflexión. Comprendí que el aula debe ser un lugar donde se dialogue y no solo donde se escuche pasivamente.

Otro aprendizaje importante fue reconocer la dimensión escénica del docente. No basta con dominar el contenido; es necesario cuidar la postura, la voz, los gestos y el contacto visual. Quien enseña, al igual que quien narra, comunica con todo su cuerpo. (Bullrich & Carranza). Al inicio estaba rígida y limitada por el nerviosismo, pero conforme avancé, mi expresión corporal se volvió más natural, lo que ayudó a generar mayor confianza.

También entendí que educar no es un acto aislado del tiempo. La narrativa amplía horizontes y proyecta hacia el futuro, mostrando “mundos posibles” (Bullrich & Carranza). Cuando invitaba a los estudiantes a imaginar cómo aplicar lo aprendido en su vida profesional o personal, el contenido cobraba mayor sentido. La educación no trabaja únicamente con el presente, sino con aquello que el estudiante puede llegar a ser.

Finalmente, reflexioné sobre la dimensión cultural de la docencia. El maestro, como el narrador, transmite un legado construido por generaciones anteriores y lo proyecta hacia el porvenir. (Bullrich & Carranza). En mi primera clase asumí, aunque con miedo, esa responsabilidad: ser mediadora entre el conocimiento heredado y los estudiantes que lo recibirían y transformarían.

En conclusión, mi primera experiencia docente estuvo marcada por el nerviosismo y la incertidumbre, pero también por grandes aprendizajes. Comprendí que la enseñanza efectiva combina estructura, intención pedagógica y sensibilidad narrativa. La organización clara de los contenidos (Mendez, 2007), la importancia de una estrategia de entrada motivadora (Mendez, 2007), el valor de la experiencia como fuente de conocimiento (Vasquez & Prieto) y el poder de la narrativa para involucrar emocional e intelectualmente a los estudiantes (Bullrich & Carranza) se integran en la práctica real del aula.

Hoy entiendo que aquella primera clase no solo fue el inicio de mi camino como docente, sino el momento en que descubrí que educar con maestría implica educar con sentido.

CAPÍTULO 10

En el capítulo anterior mis últimas palabras fueron “por fin lo terminé” ... Terminé la primera parte porque esto va de largo...

1 de diciembre. Apenas habíamos entregado la primera parte del texto paralelo y, como suele decir nuestro tutor, “el show debe continuar”. Esa mañana Daniel nos presentó una nueva práctica: diseñar y desarrollar una clase breve entre 15 y 20 minutos basada en los principios de la mediación pedagógica. Debía ser clara, atractiva y significativa. No se trataba solo de exponer un contenido, sino de generar una experiencia de aprendizaje. Confieso que, en un primer momento, sentí inseguridad. Aún no soy docente formal, no he estado de pie frente a un aula universitaria con el título de profesora. Mi experiencia ha sido esencialmente clínica. Entonces me pregunté: ¿cómo estructurar una clase?, ¿cómo captar la atención?, ¿cómo

mediar el aprendizaje si nunca lo había hecho conscientemente? La vergüenza y la duda aparecieron, pero también apareció el compromiso con mi proceso formativo. Decidí convertir mi propio espacio profesional en escenario de aprendizaje. Convocando a mis internos de medicina, les pedí que me acompañaran en este ejercicio académico. A pesar de las múltiples responsabilidades del turno hospitalario, todos acudieron al auditorio. Ese gesto, tan sencillo en apariencia, tuvo para mí un profundo significado: comprendí que el aprendizaje también se sostiene en la disposición colectiva y en el respeto mutuo. Preparé la clase intentando aplicar los principios de la mediación pedagógica: claridad en la intencionalidad, contextualización del contenido, preguntas orientadoras y apertura al diálogo. Más que transmitir información, procuré generar participación. Les planteé situaciones clínicas cercanas a nuestra realidad hospitalaria, promoví que opinaran, preguntaran y construyeran respuestas conmigo. Poco a poco, la tensión inicial se transformó en seguridad. La interacción con ellos fue disipando mi vergüenza; sus preguntas enriquecieron la sesión y sus comentarios evidenciaron que el aprendizaje se estaba produciendo en doble vía. Solicité que completaran una breve retroalimentación y tomé las fotografías requeridas como evidencia de la práctica. Sin embargo, más allá del requisito académico, lo verdaderamente valioso fue escuchar que incluso pidieron repetir la clase. Aquella solicitud espontánea me llenó de emoción y confirmó que la mediación no depende exclusivamente de la experiencia previa, sino de la autenticidad, la preparación y la disposición a aprender junto con los estudiantes. Este ejercicio de interaprendizaje me permitió comprender que enseñar no es un acto unilateral, sino un proceso compartido. En ese auditorio del hospital, rodeada de internos comprometidos y en medio de la dinámica asistencial, experimenté por primera vez la sensación de estar construyendo un espacio formativo propio. Descubrí que mi hospital mi morada profesional también puede transformarse en aula, y que la docencia comienza mucho antes de recibir un nombramiento formal. Terminé esta experiencia con mayor confianza y con la convicción de que la práctica docente se aprende ejerciéndola. Este primer acercamiento consciente a la mediación pedagógica no solo fortaleció mis competencias académicas, sino que reafirmó mi deseo de proyectarme, en un futuro cercano, frente a un aula universitaria, integrando mi experiencia clínica con una pedagogía reflexiva, humana y participativa.

Siempre recordare ese día porque aunque fue para un deber de mi maestría yo lo tome como mi primera clase.

En ese instante comprendí algo fundamental: la narrativa no solo moviliza la dimensión cognitiva, sino también la emocional. Cuando un contenido se presenta mediante relatos o

situaciones significativas, logra tocar los sentimientos, generar identificación y provocar un aprendizaje más profundo. (Bullrich & Carranza)

Esa experiencia confirmó que el aprendizaje no es un proceso frío ni meramente intelectual. La narrativa permite que el estudiante se involucre afectivamente, que ría, que reflexione o que se cuestione. Tal como plantea la lectura, las historias no solo informan, sino que conmueven, y esa conmoción fortalece el vínculo con el conocimiento. (Bullrich & Carranza). En mi caso, fue precisamente cuando dejé de limitarme a la explicación tradicional y comencé a narrar ejemplos que sentí mayor conexión con el grupo.

También descubrí la importancia del conflicto como estrategia didáctica. En lugar de presentar los contenidos como verdades absolutas, empecé a formular preguntas problematizadoras, planteando situaciones con diferentes puntos de vista. Esto generó debate y permitió que los estudiantes tomaran postura. Comprendí que la narrativa, al estructurarse desde tensiones y dilemas, invita a la participación y fomenta el pensamiento crítico. Ese día entendí que enseñar no es moralizar ni imponer conclusiones, sino abrir espacios para que el estudiante construya su propio criterio.

Otro aspecto que reflexioné posteriormente fue la importancia de la experiencia como mediación del conocimiento. Lo que más impacto tuvo en los estudiantes no fue la definición conceptual, sino las situaciones concretas y ejemplos reales que compartí. La narrativa se nutre precisamente de la experiencia humana y convierte esas vivencias en fuente de sabiduría. (Bullrich & Carranza). Mi primera clase, con todos sus nervios e improvisaciones, también se convirtió en una experiencia formativa para mí como futura docente.

Además, comprendí que la enseñanza requiere organización y estructura. Aunque en ese momento no lo tenía completamente claro, intenté dividir el contenido en partes manejables para no saturar a los estudiantes. Esta forma de estructurar la clase coincide con la importancia de organizar las unidades didácticas en bloques temáticos que respeten el tiempo y la capacidad de concentración del estudiante, especialmente en contextos de educación a distancia. (Mendez, 2007). Una clase extensa y desordenada puede generar agotamiento; en cambio, una estructura clara facilita la comprensión y el aprendizaje significativo.

Asimismo, sin saberlo, apliqué lo que se denomina estrategia de entrada. Cuando inicié la clase directamente con teoría, el grupo parecía distante; pero cuando abrí con una pregunta reflexiva y un ejemplo contextualizado, logré captar su atención. La fase de entrada cumple precisamente esa función: motivar, ofrecer un marco de referencia y facilitar la comprensión de conceptos más complejos mediante ejemplos y analogías. (Mendez, 2007). Esta experiencia me enseñó que los primeros minutos de clase son decisivos para generar interés.

La lectura también destaca que la narrativa no impone una moral, sino que presenta situaciones abiertas para que cada persona saque sus propias conclusiones. (Bullrich & Carranza) En mi primera clase, cuando permití que los estudiantes expresaran opiniones diversas sin corregirlas de inmediato, se generó un espacio de respeto y reflexión. Comprendí que el aula debe ser un lugar donde se dialogue y no solo donde se escuche pasivamente.

Otro aprendizaje importante fue reconocer la dimensión escénica del docente. No basta con dominar el contenido; es necesario cuidar la postura, la voz, los gestos y el contacto visual. Quien enseña, al igual que quien narra, comunica con todo su cuerpo. (Bullrich & Carranza). Al inicio estaba rígida y limitada por el nerviosismo, pero conforme avancé, mi expresión corporal se volvió más natural, lo que ayudó a generar mayor confianza.

También entendí que educar no es un acto aislado del tiempo. La narrativa amplía horizontes y proyecta hacia el futuro, mostrando “mundos posibles” (Bullrich & Carranza). Cuando invitaba a los estudiantes a imaginar cómo aplicar lo aprendido en su vida profesional o personal, el contenido cobraba mayor sentido. La educación no trabaja únicamente con el presente, sino con aquello que el estudiante puede llegar a ser.

Finalmente, reflexioné sobre la dimensión cultural de la docencia. El maestro, como el narrador, transmite un legado construido por generaciones anteriores y lo proyecta hacia el porvenir. (Bullrich & Carranza). En mi primera clase asumí, aunque con miedo, esa responsabilidad: ser mediadora entre el conocimiento heredado y los estudiantes que lo recibirían y transformarían.

En conclusión, mi primera experiencia docente estuvo marcada por el nerviosismo y la incertidumbre, pero también por grandes aprendizajes. Comprendí que la enseñanza efectiva combina estructura, intención pedagógica y sensibilidad narrativa. La organización clara de los contenidos (Mendez, 2007), la importancia de una estrategia de entrada motivadora (Mendez, 2007), el valor de la experiencia como fuente de conocimiento (Vasquez & Prieto) y el poder de la narrativa para involucrar emocional e intelectualmente a los estudiantes (Bullrich & Carranza) se integran en la práctica real del aula.

Hoy entiendo que aquella primera clase no solo fue el inicio de mi camino como docente, sino el momento en que descubrí que educar con maestría implica educar con sentido.

CAPÍTULO 11

Entre la distancia, la incertidumbre y la inclusión

Se acerca la Navidad, y con ella una de las prácticas que más me retó durante este proceso formativo: reflexionar sobre la inclusión en la universidad. Esta actividad no solo fue compleja por el contenido que debía desarrollar, sino también por las circunstancias personales en las que me encontraba. Estaba fuera del país y, para mi sorpresa, había olvidado mi computadora. En ese momento me pregunté: ¿dónde haré el trabajo?, ¿a quién puedo pedirle una computadora prestada? La angustia comenzó a apoderarse de mí.

Finalmente, logré conseguir una computadora, pero el desafío no terminó allí. Era un equipo antiguo, lento, sin las configuraciones actualizadas, sin formato APA 7, y con múltiples limitaciones técnicas. Hubo momentos en los que sentí que no lo lograría. La frustración era constante y el tiempo avanzaba. Sin embargo, a pesar de las dificultades, perseveré. Esa experiencia me recordó que el compromiso con la formación exige responsabilidad, incluso en condiciones adversas. Al final, lo logré. Y esa sensación de haber superado el obstáculo fortaleció mi convicción sobre la importancia de no rendirse ante las dificultades.

La práctica consistía en reflexionar sobre la discriminación en la universidad y analizar cómo podríamos intervenir para evitar que un estudiante sea excluido o estigmatizado. Esta consigna me llevó inevitablemente a revisar mi propia trayectoria como estudiante, tanto en el colegio como en la universidad.

Durante mi formación escolar cursé mis estudios en un colegio privado, un entorno en el que coexistían múltiples diferencias entre los estudiantes. No obstante, esas diferencias no siempre eran asumidas desde una perspectiva ética o inclusiva. Por el contrario, se evidenciaban actitudes selectivas por parte de algunos docentes, mediadas principalmente por el estatus económico y los círculos sociales de los estudiantes. Aquellos que pertenecían a familias con mayor capital económico o social solían recibir un trato preferencial, mayor reconocimiento académico y más oportunidades de participación.

En contraste, otros estudiantes eran invisibilizados, etiquetados o considerados “raros”, “extraños” o “diferentes”, no por sus capacidades, sino por no ajustarse a los parámetros implícitos de normalidad que la institución legitimaba. Estas prácticas no siempre eran explícitas; se manifestaban en gestos cotidianos: quién era escuchado con mayor atención, a quién se le otorgaba credibilidad, a quién se le exigía más o menos, o a quién se le brindaba acompañamiento pedagógico. Así, la diferencia se transformaba en desigualdad y el aula se configuraba como un espacio de reproducción de relaciones de poder, alejadas del reconocimiento del otro como sujeto de derecho.

Al ingresar a la universidad, esperaba encontrar un contexto caracterizado por mayor equidad y apertura. Sin embargo, observé dinámicas similares, aunque más sutiles. En este espacio, la diferenciación se evidenciaba entre estudiantes provenientes de colegios fiscales y aquellos que habían cursado su educación en instituciones particulares. Esta distinción funcionaba como un marcador simbólico que influía en las expectativas académicas del profesorado y en las relaciones entre pares.

En algunos casos, se asumía que ciertos estudiantes poseían mayores competencias o una “mejor formación” únicamente por su procedencia educativa, reforzando prejuicios y

estigmatizaciones. Desde una perspectiva crítica, comprendí que la educación inclusiva no se garantiza únicamente mediante el acceso a las instituciones. No basta con permitir la entrada; es necesario transformar profundamente las prácticas, creencias y discursos que atraviesan la vida educativa.

El problema no reside en la existencia de diferencias, sino en la forma en que estas son interpretadas y jerarquizadas, produciendo procesos de exclusión incluso dentro de discursos que se autodenominan inclusivos. Esta reflexión me llevó a comprender que la inclusión no es un concepto abstracto, sino una práctica cotidiana que se manifiesta en cada interacción.

Si bien aún no ejerzo formalmente la docencia, estas vivencias han configurado mi manera de comprender el acompañamiento educativo desde un enfoque inclusivo. Acompañar el aprendizaje no significa corregir al otro ni adaptarlo a una norma preestablecida, sino reconocer sus trayectorias, historias y formas singulares de aprender, sin convertir esas diferencias en desventajas.

Considero fundamental construir espacios educativos basados en la escucha, la hospitalidad y el reconocimiento de la alteridad. El aprendizaje se produce en el encuentro con el otro, y ese encuentro solo es posible cuando existe respeto y valoración de la diversidad.

Asimismo, la institución universitaria tiene la responsabilidad de promover una cultura inclusiva que cuestione las prácticas selectivas y meritocráticas que reproducen desigualdades. Esto implica revisar los criterios de evaluación, los discursos institucionales y las formas de relación, de modo que el origen social o educativo de los estudiantes no determine las expectativas sobre su desempeño académico.

En definitiva, esta práctica me permitió comprender que la inclusión no es un procedimiento técnico ni una política aislada, sino una postura ética que atraviesa todas las dimensiones del quehacer educativo. Reconocer al otro como sujeto y no como problema constituye un desafío colectivo que interpela tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden. Avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva implica asumir un compromiso real con la justicia social y educativa.

Y paradójicamente, mientras reflexionaba sobre inclusión y equidad, yo misma enfrentaba una dificultad que ponía a prueba mi resiliencia. Tal vez esa coincidencia reforzó aún más el sentido de la práctica: comprender que todos, en algún momento, podemos encontrarnos en una situación de vulnerabilidad. Y es precisamente allí donde la empatía y el apoyo marcan la diferencia.

Las lecturas de esta práctica me llamaron mucho la atención porque me llevaron a cuestionar profundamente la idea misma de educación. Plantea que ya no podemos sostener

las certezas modernas donde el maestro enseña y el alumno aprende en una relación vertical, mecánica y previsible. (Morales, 2003). Esa educación intencional, controlada y evaluable parece no dejar espacio para lo inesperado ni para la alteridad. Mientras leía, pensaba en cuántas veces el sistema educativo asume que, si un estudiante no responde como se espera, el problema está en él y no en la estructura misma del proceso educativo.

La educación es como una conversación, como un acto ético donde el “yo” se descentra y reconoce al otro. (Morales, 2003) Esa idea resonó profundamente conmigo, porque cuando estaba en ese otro país, sintiéndome limitada por no tener computadora y por depender de medios ajenos, necesitaba comprensión más que explicación. Necesitaba que alguien entendiera mi circunstancia, no que simplemente evaluara mi rendimiento bajo parámetros rígidos.

También me impactó la crítica al “maestro explicador”, esa figura que parte de la idea de que el estudiante es incapaz y necesita ser conducido permanentemente para comprender. (Morales, 2003). En el caso de la educación especial y particularmente de las personas sordas, esta lógica se intensifica, pues se presupone una doble incapacidad que debe ser compensada mediante una explicación especializada. (Morales, 2003) Esa mirada me hizo reflexionar sobre cómo muchas veces el sistema no reconoce la inteligencia del otro, sino que la mide desde estándares previamente definidos.

la igualdad es un principio ético que busca que esas diferencias no se conviertan en desigualdades injustas. (Gentili, 2003). En mi experiencia, no tener computadora no era solo una diferencia circunstancial; podía convertirse en una desventaja real si el sistema no ofrecía alternativas.

La lectura de esta práctica señala que no toda diferencia debe aceptarse pasivamente, porque algunas tienen raíces sociales e históricas que reproducen exclusión. (Gentili, 2003) Esto me hizo pensar que muchas veces el discurso educativo habla de respetar la diversidad, pero en la práctica mantiene estructuras que favorecen a quienes ya tienen mejores condiciones. Se rechaza la homogenización, pero también se advierte sobre el peligro de fragmentar el sistema en espacios paralelos que terminan segregando. (Gentili, 2003) El verdadero reto es construir una escuela común, integradora, que ofrezca una cultura compartida sin borrar las singularidades. (Gentili, 2003). la exclusión se ha normalizado tanto que parece natural. Hay tantos grupos considerados excluidos personas con discapacidad, migrantes, pobres, mujeres, minorías culturales que la exclusión deja de percibirse como excepción y se vuelve regla. (Sacristan, 2008). Cuando la mayoría puede ser catalogada como minoría, el concepto pierde fuerza y la problemática se vuelve transparente. (Sacristan, 2008)

En mi vivencia personal, entendí que la exclusión no siempre es evidente. A veces se manifiesta en pequeños detalles: asumir que todos tienen acceso a tecnología, que todos pueden conectarse sin dificultad, que todos cuentan con los mismos recursos. Esa mirada normalizadora invisibiliza las brechas reales.

Integrando todo esto, hoy veo la inclusión no como un simple ajuste metodológico, sino como una postura ética. Implica cuestionar la verticalidad del acto pedagógico (Morales, 2003) garantizar que la diversidad no derive en desigualdad (Gentili, 2003) y evitar que la exclusión se vuelva paisaje cotidiano (Sacristan, 2008)

Mi experiencia en otro país, sin computadora y con recursos limitados, me permitió sentir la vulnerabilidad que muchas personas viven de manera permanente. Me hizo comprender que la inclusión verdadera no consiste en decir “todos pueden participar”, sino en crear las condiciones reales para que esa participación sea posible.

Este capítulo, más que una reflexión teórica, es un reconocimiento personal: la educación necesita ser repensada desde la empatía, desde la conversación, desde la igualdad de inteligencias y desde el compromiso de no normalizar aquello que excluye. Solo así podremos hablar de una educación verdaderamente inclusiva.

CAPÍTULO 12

Práctica de prácticas: entre el caos cotidiano y la construcción consciente de la mediación pedagógica

El capítulo de hoy ha sido, sin duda, uno de los más complejos y desafiantes de toda esta bella pero exigente maestría. Desde que leí el título “Práctica de prácticas” me pareció curioso, incluso un poco chistoso. Pensé que quizá un nombre más sencillo como “Planificación” habría sido suficiente. Sin embargo, con el paso de las horas comprendí que el título encerraba algo mucho más profundo.

La tarea consistía en diseñar una materia completa: buscar un sílabo, seleccionar contenidos y proponer ocho prácticas de aprendizaje con distintos enfoques metodológicos, todas orientadas hacia un objetivo claro. Además, debíamos realizar un mapa de prácticas que organizara coherentemente el proceso formativo.

Cuando Daniel explicó la actividad, mi primera reacción fue humana, no académica: “¿En qué momento pensé que podía con todo esto?”

Soy madre de una adolescente y eso ya implica una complejidad constante y también tengo un niño de siete años que requiere tiempo, acompañamiento y presencia. Trabajo en el hospital, hago guardias, y últimamente los turnos han sido más duros que nunca. Todos se enferman al mismo tiempo y una no deja de preguntarse por qué no se cuidan más. Llego a casa y la jornada continua: lavar, planchar, cocinar, organizar. Y en medio de todo eso, debía diseñar un mapa de prácticas.

Por un momento sentí que no tenía tiempo, que la exigencia era demasiado alta. Pero también apareció esa voz interna que me recuerda que estoy aquí por convicción. Así que me senté frente al computador y comencé.

Mientras Daniel nos explicaba que debíamos estructurar ocho prácticas con distintos estilos para conducir a los estudiantes hacia un aprendizaje específico, comprendí que no se trataba solo de cumplir una tarea, sino de pensar pedagógicamente.

La lectura de la unidad me ayudó a entender que los problemas en la práctica docente no son solo actitudinales, sino didáctico–pedagógicos; es decir, tienen que ver con cómo organizamos, mediamos y estructuramos el aprendizaje. (Villodre et al.) Esta práctica me obligaba justamente a eso: a mediar.

La mediación pedagógica, según lo estudiado, no es improvisación. Implica análisis, planificación y producción consciente de experiencias formativas. (Villodre et al.) Y ahí entendí que el título “Práctica de prácticas” tenía todo el sentido: estábamos practicando la planificación antes de ejercer formalmente la docencia.

Mientras avanzaba, me hice una pregunta clave: si ya ejerciera la docencia, ¿qué daría? ¿Quiénes serían mis estudiantes?

Y entonces lo vi con claridad.

Me imaginé como docente de primer año de Medicina, impartiendo Anatomía. Una materia fundamental, desafiante y profundamente significativa. Visualicé estudiantes que recién inician su formación profesional, llenos de expectativas y temores. Pensé en la responsabilidad de construir bases sólidas, no solo en conocimientos, sino en pensamiento crítico y ética profesional.

En ese momento comprendí también que debía asumir una postura frente al conocimiento. La lectura plantea un análisis epistemológico fundamental: el docente debe decidir si concibe el conocimiento como algo acabado que se transmite o como algo en construcción. (Villodre et al.). Esa decisión transforma toda la práctica.

Si veo la Anatomía como un conjunto de datos que deben memorizarse, mi planificación será transmisiva. Pero si la concibo como un saber que se comprende, se relaciona y se aplica clínicamente, entonces mis prácticas deberán promover análisis, discusión, resolución de problemas.

Mientras diseñaba mis ocho prácticas, comprendí que no quería formar estudiantes pasivos. Quería integrar análisis de casos, trabajo colaborativo, discusión clínica, identificación de estructuras anatómicas aplicadas a situaciones reales. Sin darme cuenta, estaba intentando acercarme a un modelo más integrador.

No se trata solo de que el estudiante sepa anatomía, sino de que sepa hacer y sepa ser, En Medicina, esta integración es esencial.

La lectura me recordó además que comprender no es memorizar. Perkins señala que comprender implica poder explicar, aplicar y relacionar el conocimiento. Esa idea cambió mi manera de organizar los contenidos. No quería que mis futuros estudiantes repitieran nombres; quería que entendieran funciones y correlaciones clínicas.

Asimismo, el aprendizaje significativo debe partir de los conocimientos previos del estudiante. Esto me hizo reflexionar que, aunque sean alumnos de primer año, no llegan vacíos; traen saberes, experiencias y expectativas que deben considerarse.

Cuando terminé el mapa de prácticas, estaba agotada. Había sido un proceso exigente, realizado entre responsabilidades familiares, guardias hospitalarias y tareas domésticas. Pero también sentí orgullo.

Comprendí que esta actividad no era solo académica; era identitaria. Me permitió dejar de verme únicamente como profesional de la salud y empezar a reconocermelo como futura docente universitaria.

Hoy entiendo que planificar no es llenar formatos. Es tomar decisiones epistemológicas, metodológicas y éticas. Es asumir una postura frente al conocimiento y frente al estudiante.

La “Práctica de prácticas” no fue solo una tarea más. Fue un ejercicio de conciencia pedagógica. Fue ensayar la docencia antes de vivirla plenamente.

Y aunque a veces me pregunté en qué me metí, también sé que cada uno de estos desafíos me está formando no solo como educadora, sino como mujer capaz de sostener múltiples roles sin renunciar a sus sueños.

CAPÍTULO 13

Evaluación y validación: comprender que evaluar también es educar

Ya estamos en 2026. La primera parte del famoso texto paralelo llega a su fin, y no puedo evitar mirar hacia atrás y reconocer cuánto he crecido en este proceso. Este nuevo año comenzó de la mejor manera: tuve la bendición de reunirme con mi esposo y mis hijos en Estados Unidos. Fueron unas vacaciones mágicas, de esas que llenan el alma y recargan el corazón. Pero, como siempre digo, el show debe continuar... y las prácticas no esperan.

Esta vez decidí unir dos prácticas que, para mí, no pueden separarse: la evaluación y la validación.

Cuando Daniel nos explicó la consigna, entendí que debíamos evaluar cada una de las prácticas que habíamos diseñado en el capítulo anterior, el famoso “Práctica de prácticas”. Yo, ingenuamente, pensé que evaluar era simplemente elaborar preguntas y respuestas. Creí que bastaba con formular un cuestionario y asignar una nota. Pero no. Todo tenía estructura, intención, fundamento.

Debíamos construir rúbricas de evaluación.

Cuando escuché la palabra “rúbrica”, vino inmediatamente a mi mente aquellas que siempre llegan al correo sobre las tareas de mis hijos: tablas detalladas con criterios, niveles de logro y descriptores específicos. Entonces pensé: “Debe ser algo así”. Pero como siempre, antes de improvisar, decidí leer las lecturas guía porque, honestamente, estaba perdida.

Fue entonces cuando comprendí que la evaluación no es un acto aislado, ni un simple mecanismo para calificar, sino una dimensión profundamente pedagógica.

Desde el siglo XVII, Amos Comenio, en su obra *Didáctica Magna*, ya proponía una pedagogía humanista centrada en el respeto al estudiante, en la paz y en la sensibilidad hacia el otro. Para él, la educación debía alejarse del terror, de la violencia y del castigo que caracterizaban muchas escuelas de su época. La evaluación no debía ser un acto de intimidación, sino la fase final que ayudaba a aprender. Si el estudiante no alcanzaba los resultados esperados, el problema no estaba en él, sino en el método empleado por el docente. Además, reconocía que cada estudiante avanzaba a su propio ritmo y que la evaluación debía considerar esas diferencias. (Prieto et al., 2023).

Esta idea me confrontó profundamente. ¿Cuántas veces hemos entendido la evaluación como un filtro o un juicio, en lugar de verla como parte del proceso formativo?

Comenio también enfatizaba la disciplina, pero no como violencia, sino como un método ordenado que permitiera formar verdaderos discípulos. El examen, para él, era un espacio para demostrar saberes, no para castigar errores. La clave estaba en el método, en la organización del proceso y en la responsabilidad del maestro como guía y modelo. (Prieto et al., 2023).

Más adelante, las propuestas de pensadores como Simón Rodríguez reforzaron esta visión transformadora. Él criticaba los exámenes públicos que buscaban exhibir al estudiante o al maestro, y proponía una educación más social, más comunitaria, donde el aprendizaje se construyera en interacción. El maestro debía ponerse al alcance de todos, respetar las capacidades individuales y fomentar el pensamiento crítico. Incluso planteaba que los niños debían aprender a preguntar el “por qué”, obedeciendo a la razón y no a la autoridad. (Prieto et al., 2023).

Por su parte, el movimiento de la Escuela Nueva cuestionó los programas rígidos, los horarios inflexibles y los exámenes meramente analíticos. Propuso evaluaciones más objetivas y diagnósticas, orientadas a identificar capacidades reales y vacíos de aprendizaje, no para sancionar, sino para acompañar y fortalecer el proceso. (Prieto et al., 2023).

Sin embargo, la lectura también nos llevó a una reflexión más crítica a partir de Michel Foucault. Él analizó cómo el examen puede convertirse en un instrumento de poder y control dentro de lo que denominó la “sociedad de vigilancia”. En este modelo, el examen no solo mide conocimientos, sino que clasifica, normaliza y disciplina. A través de mecanismos de vigilancia, control y corrección, la escuela puede transformarse en un espacio donde se ejercen relaciones de poder que condicionan comportamientos y generan obediencia. (Prieto et al., 2023).

Foucault explica que el examen es una forma de saber poder: no solo verifica si el estudiante aprendió, sino si se comporta como debe, si progresa según la norma establecida. Así, la evaluación puede convertirse en una herramienta de clasificación, comparación y sanción, más que en un medio para promover el desarrollo humano. (Prieto et al., 2023).

Esta parte me hizo reflexionar profundamente sobre mi propia experiencia como estudiante y como madre. ¿Cuántas veces una nota ha sido más importante que el aprendizaje? ¿Cuántas veces el miedo a reprobar ha sido más fuerte que el deseo de comprender?

Comprendí entonces que diseñar rúbricas no era simplemente llenar cuadros con criterios. Era definir con claridad qué espero que el estudiante logre, cómo lo demostrará y bajo qué parámetros será valorado. Era transparentar el proceso, hacerlo justo, coherente y alineado con los objetivos de aprendizaje.

La validación, por su parte, me llevó a entender que no basta con evaluar; también debemos revisar y ajustar nuestras prácticas. Validar implica analizar si las estrategias utilizadas realmente conducen a los resultados esperados. Es un ejercicio de humildad docente: reconocer que si algo no funciona, debemos revisar el método antes de culpar al estudiante.

Al final de esta práctica entendí que evaluar no es poner una nota. Es acompañar, orientar, retroalimentar y, sobre todo, responsabilizarse del proceso.

Hoy veo la evaluación de otra manera. Ya no la concibo como un instrumento de control, sino como una herramienta ética. Una oportunidad para mejorar la enseñanza, para hacer visibles los avances y para construir aprendizaje con sentido.

Cerrar esta primera parte del texto paralelo hablando de evaluación y validación no es casualidad. Es simbólico. Porque, así como evalué mis prácticas, también evalué mi propio proceso en esta maestría.

Y si algo puedo validar en mí, es que ya no soy la misma que empezó.

Evaluar, validar y creer en mí: el cierre de una etapa

Por último, dentro de esta misma línea de evaluación, estaba la práctica de la validación. Si evaluar implicaba revisar con criterios claros cada una de mis prácticas diseñadas, validar suponía algo aún más desafiante: someter mi trabajo a una mirada crítica externa.

Necesitaba cuatro o cinco estudiantes que analizaran mi mapa de prácticas y me brindaran una visión honesta, argumentada y reflexiva. No se trataba de que me dijeran que todo estaba bien, sino de identificar fortalezas, debilidades y posibles mejoras. Era, en esencia, un ejercicio de humildad profesional.

Nuevamente, mis internos de Medicina estuvieron ahí.

A pesar de sus guardias, del cansancio acumulado y de sus múltiples responsabilidades, aceptaron colaborar conmigo, como siempre lo han hecho. Leyeron mi propuesta, revisaron las actividades, analizaron la coherencia entre objetivos, estrategias y evaluación. Sus comentarios fueron respetuosos, pero también críticos. Me señalaron aspectos que podían simplificarse, actividades que podían ser más dinámicas y momentos donde la evaluación podía ser más clara.

Esa validación fue profundamente significativa para mí.

Primero, porque confirmé que el trabajo que había realizado tenía sustento y coherencia. Segundo, porque comprendí que la docencia no es un acto solitario; se construye en diálogo. Y tercero, porque sentí con una convicción nueva que estoy en el camino correcto.

Cada vez que mis internos me apoyan, cada vez que participan con interés y compromiso, algo dentro de mí se fortalece. Me hace pensar que, cuando llegue el momento de ejercer formalmente la docencia universitaria, podré hacerlo con responsabilidad, empatía y preparación. Estoy segura de que el futuro me encontrará convertida en una muy buena docente, no por improvisación, sino por formación consciente.

Y así concluye la primera parte de mi famoso texto paralelo.

Doce capítulos.

Doce experiencias.

Doce desafíos que, al inicio, me parecían imposibles.

Recuerdo claramente cuando escuché por primera vez que debíamos elaborar un texto paralelo. La sola idea me abrumaba. Pensé que no tendría la constancia, el tiempo ni la capacidad para sostener una escritura reflexiva durante todo el proceso. Dudé de mí. Dudé de mi organización. Dudé incluso de mi disciplina.

Pero lo logré.

Entre guardias hospitalarias, responsabilidades de madre, quehaceres del hogar y momentos de cansancio extremo, fui escribiendo. Fui pensando. Fui construyendo una voz pedagógica que antes no reconocía como propia.

Hoy puedo decir que este texto paralelo no es solo una tarea académica. Es el testimonio de un proceso de transformación. Gracias a la guía constante de mi tutor, a sus consejos oportunos y a su exigencia formativa, comprendí que escribir también es aprender; que reflexionar sobre la práctica nos convierte en profesionales más conscientes; y que la docencia universitaria no es solo transmitir conocimientos, sino asumir una postura ética frente al aprendizaje.

Cierro esta primera parte con gratitud.

Gratitud por haber persistido.

Gratitud por quienes me acompañaron.

Y gratitud por haber descubierto en mí una vocación que cada día se fortalece más.

Si al inicio pensé que no lo lograría, hoy puedo afirmar, con orgullo sereno, que sí pude. Y que esto apenas comienza.

TEXTO PARALELO 2

CAPITULO 1

Volvemos al ruedo

Aquí estoy nuevamente. Han pasado ya varios meses desde que inició esta hermosa experiencia: la Maestría en Docencia Universitaria. Hoy puedo decir que me siento mucho más segura, más confiada y, por supuesto, con menos miedo. Ahora comprendo mejor de qué se trata un texto paralelo; aquellas palabras que al principio me llenaban de dudas y temor, hoy forman parte natural de mi vocabulario académico y de mi proceso de formación.

¿Quieren saber cómo me fue en mi exposición? Puedo decir con alegría que me fue bien. Tenía muchos nervios, como era de esperarse, pero respiré profundo, me paré frente a mis compañeros y a mi tutor, y comencé a hablar. Mientras los miraba, sentía en silencio como si me dijeran: dale, Elisa, tú puedes. Y sí, lo logré. Fue un momento importante para mí, porque confirmé que muchas veces nuestros mayores límites están en la mente y no en nuestras capacidades.

Aunque reconozco que todavía me faltan aspectos por mejorar, especialmente en la seguridad al hablar en público y en seguir perfeccionando mi discurso pedagógico, también sé que voy avanzando y que cada paso cuenta. Esta maestría no solo me está formando como futura docente, también me está ayudando a crecer como persona, a creer más en mí y a descubrir habilidades que quizá antes no valoraba lo suficiente.

Con esa motivación renovada, hoy comienzo el primer capítulo del Módulo 2 de esta hermosa experiencia académica. Lo inicio con entusiasmo, con más confianza y con la certeza de que aún queda mucho por aprender, reflexionar y construir en este camino hacia la docencia universitaria.

CAPÍTULO 2

Miradas y reflexiones sobre la juventud actual

Iniciar este nuevo módulo también significó iniciar nuevas preguntas. Una de ellas fue reflexionar acerca de cómo percibimos a los jóvenes en la actualidad. Confieso que al principio pensé que sería una práctica sencilla, pero mientras más analizaba el tema, más comprendía que hablar de los jóvenes también implica revisar nuestras propias creencias, experiencias y formas de mirar el mundo.

Debo admitir que esta práctica me gustó mucho, porque me llevó a pensar no solo desde mi rol profesional, sino también desde mi vida personal. Hoy soy madre de una

adolescente, y puedo decir con sinceridad que no siempre es fácil. Educar, acompañar y comprender a un hijo en esta etapa representa un desafío constante. Precisamente por eso, esta reflexión me permitió mirar a los jóvenes con mayor sensibilidad, entendiendo que detrás de muchas conductas existen procesos emocionales, búsquedas de identidad y necesidades de acompañamiento.

Desde mi perspectiva personal y profesional, considero que los jóvenes de hoy enfrentan una realidad muy distinta a la que vivieron generaciones anteriores. Los cambios sociales, tecnológicos y culturales han transformado profundamente sus maneras de pensar, relacionarse y responder ante la vida. Se trata de una generación que crece en medio de la inmediatez, la hiperconectividad y nuevas dinámicas familiares y sociales que influyen directamente en su desarrollo.

En mi experiencia, he observado que muchos jóvenes muestran una sensibilidad emocional más marcada y, en ocasiones, reaccionan de forma defensiva ante observaciones o exigencias. Algunas críticas o retroalimentaciones pueden ser interpretadas como ataques personales, cuando en realidad podrían convertirse en oportunidades de crecimiento. Esto contrasta con otros tiempos, donde se valoraban con mayor énfasis la disciplina, la tolerancia al esfuerzo y la capacidad de sobreponerse a las dificultades.

Otro elemento importante en esta reflexión es el rol actual de muchas familias. Considero que hoy existe una presencia más cercana de los padres en la vida de sus hijos, lo cual en muchos aspectos es positivo, porque demuestra interés, acompañamiento y afecto. Sin embargo, en ciertos casos esa cercanía puede convertirse en sobreprotección. Cuando se evita que los jóvenes enfrenten errores, responsabilidades o consecuencias, se limita también el desarrollo de su autonomía y su capacidad para resolver situaciones por sí mismos.

Asimismo, percibo que algunos jóvenes presentan menor tolerancia a la frustración y dificultades para sostener compromisos a largo plazo. En comparación con generaciones anteriores, donde muchas personas debían asumir responsabilidades desde edades tempranas, actualmente pueden observarse procesos más prolongados de dependencia emocional o económica.

No obstante, también sería injusto mirar solo esas debilidades. Los jóvenes de hoy poseen fortalezas valiosas. Son más abiertos a la diversidad, manejan la tecnología con naturalidad, cuestionan estructuras injustas, expresan con mayor libertad sus emociones y buscan equilibrio entre la vida personal y profesional. Además, viven en un contexto altamente demandante: presión social constante, exposición en redes digitales, incertidumbre laboral y acelerados cambios culturales.

Desde mi experiencia en el ámbito hospitalario, al trabajar con internos de medicina, he podido ver ambas caras de esta realidad. Llegan con entusiasmo, sueños y deseos de aprender, aunque también con miedos e inseguridades. A veces necesitan más guía, más confianza y más herramientas para enfrentar la presión, pero eso no significa debilidad, sino que pertenecen a una generación con desafíos distintos.

CAPÍTULO 3

Escuchar a los jóvenes para comprenderlos

La segunda práctica de este módulo me permitió detenerme a reflexionar sobre algo que muchas veces damos por hecho en la docencia: creemos conocer a los jóvenes, creemos entenderlos, incluso pensamos saber lo que sienten o necesitan. Sin embargo, pocas veces nos tomamos el tiempo real de escucharlos. Esta actividad me recordó que no se puede educar verdaderamente a alguien si antes no se le reconoce como persona, con su propia voz, historia y realidad.

Las tutorías habían comenzado nuevamente y con ellas también regresaron las lecturas, las tareas y las prácticas estructuradas. Debo admitir que esta etapa no fue sencilla. Entre el trabajo hospitalario, las responsabilidades del hogar, los hijos, algunas enfermedades

en casa e incluso mi propia salud, sentía que todo se acumulaba. Había momentos en que pensaba que no lograría cumplir con todo. Pero como suele decirse, el show debe continuar, y seguí adelante con el compromiso de no rendirme.

Para desarrollar esta práctica debía conversar con cinco jóvenes y escuchar sus percepciones sobre sí mismos, su generación, sus valores y sus desafíos. Como era de esperarse, recurrí a mis internos de Medicina, quienes siempre han demostrado generosidad y disposición para ayudarme. Esperé el día de mi guardia en el hospital pensando que durante la noche habría más calma para conversar. Sin embargo, aquella guardia estuvo llena de pacientes y prácticamente no descansamos. Aun así, mis estudiantes, como siempre, estuvieron dispuestos a colaborar y gracias a ellos pude completar la actividad.

El grupo estaba conformado por cinco jóvenes entre 23 y 26 años que cursan el internado rotativo de Medicina. Algunos provenían de otras ciudades y llegaron hace varios años a Cuenca para estudiar; otros tenían realidades personales distintas: unos solteros, otros comprometidos y una de ellas madre de una niña pequeña. A pesar de sus diferencias, todos compartían algo importante: responsabilidad, esfuerzo y deseo de salir adelante.

Al escucharlos, comprendí que se perciben como una generación resiliente, marcada por cambios constantes y obligada a adaptarse rápidamente a nuevas exigencias académicas, tecnológicas y personales. Reconocen que vivir lejos de sus familias, sostener una carrera exigente y enfrentar responsabilidades tempranas les ha permitido madurar y fortalecerse. Esta visión coincide con la idea de que los jóvenes actuales viven en contextos complejos que moldean nuevas formas de pensar y actuar. (Jaramillo, 2001)

También me llamó la atención la relación crítica que mantienen con las redes sociales y la tecnología. Aunque forman parte de su vida cotidiana, reconocen los riesgos de la desinformación y la exposición excesiva. Como estudiantes de Medicina, saben que no toda información es válida y que deben aprender a seleccionar fuentes confiables. Esto demuestra que la juventud no solo consume tecnología, sino que también puede desarrollar pensamiento crítico frente a ella.

En cuanto a sus relaciones personales, valoran profundamente el compañerismo. En una etapa tan demandante como el internado, el apoyo emocional y académico entre pares se vuelve esencial. Ellos mismos reconocen que sin el respaldo de sus compañeros sería mucho más difícil afrontar la carga diaria. Esta necesidad de vínculos sanos me hizo pensar que la educación debe construirse desde la convivencia, el respeto y la cooperación, no desde el autoritarismo ni la competencia destructiva. (Samper, 2002)

Cuando hablaron de valores, resaltaron la responsabilidad, la empatía y la vocación de servicio. Comprenden que formarse como médicos no solo implica adquirir conocimientos científicos, sino también aprender a tratar con seres humanos que sufren, temen y esperan ayuda. Escuchar esto me llenó de esperanza, porque confirma que todavía existen jóvenes comprometidos con una profesión profundamente humana.

Sin embargo, también expresaron preocupaciones reales: el agotamiento, el estrés, la autoexigencia y la incertidumbre frente al futuro laboral. Saben que el sistema de salud presenta limitaciones y que no será fácil abrirse camino profesionalmente. Aun así, mantienen deseos de superación y confianza en que podrán aportar positivamente a la sociedad. Esto me recordó que muchas veces juzgamos a los jóvenes sin conocer las cargas silenciosas que llevan.

Después de esta experiencia, tuve que reconocer que algunas de mis percepciones iniciales eran incompletas. Si bien es cierto que algunos jóvenes pueden mostrar fragilidad emocional o poca tolerancia a la frustración, también es cierto que enfrentan presiones distintas a las de generaciones anteriores. No son simplemente “más débiles”; muchas veces están cansados, saturados y tratando de encontrar equilibrio en una realidad acelerada y exigente.

Como docente en formación, esta práctica me dejó una enseñanza profunda: escuchar también educa. La mediación pedagógica no puede limitarse a transmitir contenidos; debe incluir la capacidad de comprender al estudiante en su totalidad. Detrás de cada alumno hay historias personales, luchas internas, sueños y miedos que merecen ser reconocidos.

Terminé esta actividad con gratitud hacia mis internos, que una vez más me tendieron la mano, y con una convicción renovada: para enseñar mejor, primero debemos aprender a escuchar. Solo así la educación se vuelve verdaderamente humana, cercana y significativa.

Reflexión pedagógica: Esta práctica me permitió comprender que percibir a los jóvenes no debe reducirse a compararlos con el pasado. Cada generación responde a su tiempo histórico. Por ello, como futura docente universitaria, considero que nuestro papel no es juzgar, sino comprender, orientar y acompañar.

En conclusión, los jóvenes actuales presentan características propias de una época compleja y cambiante. Algunos requieren fortalecer su resiliencia, autonomía y tolerancia a la frustración, pero también poseen capacidades valiosas que deben ser reconocidas y potenciadas. El verdadero desafío docente consiste en tender puentes entre generaciones, guiarlos con empatía y ayudarlos a convertirse en profesionales críticos, responsables y humanos.

CAPÍTULO 4

Búsqueda de soluciones frente a la violencia cotidiana

Esta práctica quedó grabada en mi memoria, no solo por el contenido académico que abordamos, sino porque coincidió con una experiencia personal que me permitió reflexionar profundamente sobre la violencia cotidiana y las múltiples formas en que esta puede manifestarse en nuestros espacios de convivencia.

Ese día me encontraba de guardia en el hospital y, al mismo tiempo, debía conectarme a clases virtuales. Como en muchas ocasiones, conté con el apoyo de algunos compañeros de trabajo que comprenden mi esfuerzo por continuar formándome y que, con generosidad, me cubren en ciertas tareas para que pueda asistir a las sesiones académicas. Siempre he valorado mucho esos gestos, porque estudiar mientras se trabaja y se sostiene una familia no es sencillo, y cualquier muestra de apoyo se convierte en un impulso para seguir adelante.

Sin embargo, también aprendemos que en todos los espacios existen personas que aparentan colaborar o comprender, pero que en realidad actúan desde la deslealtad, la crítica o

el deseo de generar conflictos. Son aquellas personas que fingen ayudar, pero son las primeras en señalar errores, exagerar situaciones o crear tensiones innecesarias. Lamentablemente, este tipo de actitudes también forma parte de la violencia cotidiana, una violencia silenciosa que muchas veces no se nombra, pero que desgasta emocionalmente a quienes la viven.

Recuerdo especialmente esta práctica porque nuestro tutor nos presentó un video protagonizado por uno de mis profesores más recordados de la universidad: el doctor Iván Zeas, quien fue mi docente de Anatomía en primer año y posteriormente de Dermatología en quinto año. Verlo nuevamente despertó en mí muchos recuerdos de mi etapa universitaria. En el video, el doctor interpretaba a un maestro autoritario, grosero y violento, especialmente con las estudiantes mujeres. A través de esa dramatización se evidenciaban conductas humillantes y abusivas que, lamentablemente, han existido en muchos espacios educativos.

Al finalizar el video, nuestro tutor nos preguntó si alguno de nosotros había vivido situaciones de violencia en el aula durante nuestra formación académica. En ese momento respondí con sinceridad que, en mi experiencia personal, no había sido así. Realicé mis estudios en la Universidad Estatal de Cuenca y siempre tuve mucha suerte con los docentes que me tocaron. Guardo recuerdos muy valiosos de ellos, no solo por sus enseñanzas, sino también por el respeto con el que nos trataron. Considero que fui una estudiante afortunada, rodeada de maestros que dejaron huellas positivas en mi vida profesional.

No obstante, y lamentablemente no podía decir lo mismo de mi experiencia hospitalaria. En el ámbito laboral he percibido dinámicas distintas, donde a veces predominan la rivalidad, la envidia, la competencia mal entendida y personas que esperan cualquier oportunidad para iniciar problemas. Esa realidad me entristece profundamente, porque si cuando era una joven de veinte años estuve rodeada de personas nobles y formadoras, resulta doloroso descubrir que, con el paso de los años, algunos espacios profesionales pueden estar marcados por actitudes negativas.

Comprendí entonces que la violencia no siempre se expresa mediante gritos o agresiones evidentes. También aparece en la indiferencia, en la mala intención, en la humillación disfrazada de broma, en la crítica destructiva o en la falta de empatía hacia quien se esfuerza por crecer. Tal como señalan diversos autores, dentro de los sistemas educativos y laborales pueden reproducirse formas sutiles de violencia simbólica que afectan la dignidad de las personas y deterioran la convivencia. (Jaramillo, 2001)

Durante esa misma clase virtual tuve que retirarme antes de tiempo, precisamente porque surgieron situaciones laborales provocadas por personas poco colaboradoras. En ese momento sentí frustración, porque una vez más comprobaba cómo ciertos comportamientos

negativos interfieren no solo en el trabajo, sino también en los sueños personales de quienes intentamos superarlos.

A pesar de ello, esta práctica me dejó una enseñanza importante: frente a la violencia cotidiana no basta con quejarnos, también debemos buscar soluciones. Estas soluciones empiezan por no reproducir esas conductas, por construir ambientes más respetuosos, por practicar la empatía y por convertirnos en profesionales capaces de liderar desde el ejemplo.

Como futura docente universitaria, entiendo que mi responsabilidad no será solo transmitir conocimientos, sino también contribuir a crear espacios sanos, donde los estudiantes se sientan valorados, escuchados y seguros. La educación debe ser un lugar de crecimiento, no de miedo; de respeto, no de humillación; de diálogo, no de violencia.

Al finalizar esta experiencia confirmé que toda dificultad también puede enseñarnos algo. Y si en algunos espacios existe violencia cotidiana, entonces nuestra tarea como educadores será precisamente sembrar lo contrario: respeto, humanidad y convivencia verdadera.

Reflexión pedagógica. - Al analizar esta situación desde la teoría, comprendí que la violencia no siempre se manifiesta mediante agresiones directas, (Jaramillo, 2001) señala que dentro de los espacios educativos y profesionales pueden existir formas sutiles de violencia relacionadas con la intolerancia, la imposición o la falta de respeto hacia los demás. Aunque la situación que viví ocurrió en el ámbito hospitalario, me permitió reconocer cómo ciertos comportamientos deterioran la convivencia y afectan el bienestar de las personas. Esta reflexión me lleva a pensar que, como futura docente, debo promover ambientes de respeto, diálogo y colaboración, evitando reproducir prácticas que generen temor, exclusión o desconfianza

CAPÍTULO 5

Educar en tiempos de imágenes y velocidad

El tiempo avanza con rapidez y, casi sin darme cuenta, ya me encontraba desarrollando la cuarta práctica del módulo dos. Recuerdo que en esos días descubrí que tenía apenas una semana para entregar la segunda parte del texto paralelo. Aunque ya no le tenía el mismo miedo que al inicio, porque poco a poco había aprendido a comprender su dinámica, seguía reconociendo que elaborar este trabajo exige tiempo, disciplina y mucha constancia.

Además, mi horario laboral había cambiado y atravesaba jornadas particularmente agotadoras. Hubo momentos en los que sentía que no podía más. Entre la vida de madre, los quehaceres del hogar, la exigencia hospitalaria y mi rol como estudiante de maestría, todo parecía acumularse al mismo tiempo. Sin embargo, en medio del cansancio me hice una pregunta sincera: Elisa, ¿realmente te gusta lo que estás estudiando? Y la respuesta apareció de inmediato: sí, claro que sí. Me gusta esta maestría, me gusta aprender sobre docencia y me entusiasma descubrir nuevas maneras de enseñar. Esa certeza fue la que me permitió continuar.

En esta práctica reflexionamos sobre cómo la forma también educa, es decir, cómo no solo importa lo que se enseña, sino también la manera en que se presenta el conocimiento. Esta idea me pareció profundamente actual, especialmente en una época donde los medios de comunicación han transformado la forma de percibir el mundo, de relacionarnos y de aprender. Hoy vivimos rodeados de imágenes, pantallas, mensajes breves y estímulos constantes, realidad que influye especialmente en niños y jóvenes. (Prieto Castillo, 2025)

La televisión, internet, redes sociales y plataformas digitales forman parte de la vida cotidiana. Las nuevas generaciones crecen inmersas en una cultura mediática caracterizada por la rapidez, el entretenimiento y el predominio de lo visual. Esto obliga a repensar los procesos educativos, porque los estudiantes actuales llegan al aula con otras formas de atención, otras expectativas y nuevas maneras de procesar la información. (Prieto Castillo, 2025)

Uno de los conceptos más relevantes abordados en la lectura fue el del espectáculo, entendido como todo aquello preparado para ser visto y oído. En los medios nada aparece por casualidad: imágenes, sonidos, escenografías y mensajes están cuidadosamente diseñados para captar la atención del público. Noticieros, concursos, programas de entretenimiento o telenovelas responden a esta lógica de convertir la realidad en un producto atractivo para el consumo masivo (Prieto Castillo, 2025)

También se destaca la personalización, tendencia mediante la cual la información se presenta a través de personas concretas: testimonios, entrevistas, presentadores carismáticos o figuras públicas. Esto demuestra que los seres humanos conectamos más fácilmente con historias humanas que con datos fríos. Desde la educación, esta reflexión resulta valiosa, porque confirma la importancia de enseñar desde ejemplos cercanos, experiencias reales y vínculos significativos (Prieto Castillo, 2025)

Otro rasgo central de la cultura actual es la fragmentación. Los mensajes aparecen en segmentos breves, interrumpidos por publicidad, cambios rápidos de escena o múltiples estímulos simultáneos. Las personas se acostumbran a recibir información por partes, sin profundizar demasiado. Incluso en la educación puede observarse algo similar cuando los estudiantes pasan rápidamente de una materia a otra sin conexión entre contenidos. (Prieto Castillo, 2025)

Ligado a esto aparece el encogimiento, es decir, la reducción del tiempo de duración de los mensajes. Hoy predominan videos cortos, publicaciones rápidas, titulares breves y contenidos inmediatos. Vivimos en una cultura donde todo parece resumirse. Esta realidad representa un desafío para la docencia, porque obliga a captar la atención sin perder profundidad académica (Prieto Castillo, 2025)

Asimismo, la lectura aborda la resolución, entendida como la necesidad de que todo mensaje tenga inicio, desarrollo y cierre en poco tiempo. Los medios suelen ofrecer experiencias completas y rápidas, mientras que muchos procesos educativos se presentan como acumulación de datos sin una conclusión clara para el estudiante. Esto me hizo pensar cuánto necesita la enseñanza universitaria generar sentido y cierres significativos en cada clase. (Prieto Castillo, 2025)

Otro aspecto importante es la autorreferencia. Los medios constantemente hablan de sí mismos: programas que comentan otros programas, noticias sobre celebridades o contenidos centrados en figuras famosas. Así crean un universo propio donde el público reconoce códigos y personajes familiares. Esto influye especialmente en jóvenes que construyen identidad observando modelos externos.

También se analizó el poder de identificación social. Celebridades, deportistas, artistas o influencers pueden influir en la forma de vestir, hablar y comportarse de muchas personas. Esto resulta especialmente importante en edades juveniles, cuando la identidad todavía se está formando. Como docentes, debemos comprender esta influencia para acompañar con pensamiento crítico y no desde el juicio superficial. (Prieto Castillo, 2025)

La lectura también menciona los dibujos animados y videoclips como expresiones características de la cultura contemporánea. En los dibujos animados predomina la exageración, el movimiento constante y la resolución rápida de conflictos. En los videoclips destacan la velocidad, la síntesis, la superposición de imágenes y el impacto visual. Todo esto explica por qué muchos estudiantes se sienten atraídos por contenidos dinámicos y breves. (Prieto Castillo, 2025)

Desde la perspectiva educativa, comprendí que no se trata de convertir la enseñanza en espectáculo vacío, sino de reconocer que los estudiantes provienen de una cultura visual que influye en su manera de aprender. Incorporar narrativas, recursos audiovisuales, ejemplos cercanos, participación y dinamismo puede fortalecer el aprendizaje sin renunciar al rigor académico.

Esta práctica me permitió mirar la docencia con otros ojos. Entendí que la forma también comunica valores, motiva o desmotiva, acerca o aleja al estudiante. Una clase monótona puede perder contenido valioso, mientras que una clase bien mediada puede despertar interés profundo.

Reflexión pedagógica. - Esta práctica me permitió comprender que la forma también educa. (Prieto Castillo, 2025) explica que vivimos en una cultura mediática caracterizada por la velocidad, la fragmentación y el predominio de la imagen. Al reflexionar sobre ello, comprendí que los estudiantes actuales han desarrollado formas distintas de atención y aprendizaje. Esto representa un desafío para la docencia universitaria, ya que no basta con dominar un contenido; también es necesario pensar cómo presentarlo de manera significativa. Como futura docente, considero que debo aprender a utilizar recursos narrativos, audiovisuales y participativos que permitan captar el interés de los estudiantes sin perder la profundidad académica. La mediación pedagógica consiste precisamente en tender puentes entre el conocimiento y quienes aprenden.

CAPÍTULO 6

Aprender a comunicar en un mundo que cambia

Debo admitir que esta práctica fue una de las que más disfruté durante este segundo módulo, aunque al principio, como ya se está volviendo costumbre en esta maestría, mi primera reacción fue preguntarme: “¿Y ahora cómo voy a hacer esto?”.

En esta ocasión, la actividad consistía en trabajar junto a nuestro par académico para desarrollar un podcast a partir del análisis de un video de TikTok. Cuando escuché la palabra podcast, inmediatamente pensé en todo lo que implicaba: coordinar horarios, organizar ideas, grabar, editar... y sinceramente nunca había hecho algo así. Mi compañera tiene una realidad completamente distinta a la mía; ella trabaja en el ámbito educativo y yo continúo con mi vida hospitalaria, con jornadas extensas, guardias, responsabilidades familiares, hijos, casa y todo aquello que forma parte de la vida adulta que muchas veces nos obliga a correr de un lado a otro intentando cumplir con todo.

Recuerdo haber pensado que probablemente sería complicado encontrar un momento para reunirnos. Nuestros horarios eran completamente diferentes y parecía casi imposible coincidir. Sin embargo, una de las cosas que esta maestría me ha enseñado es que cuando existe disposición, siempre se encuentra la manera. Finalmente decidimos reunirnos a través de Zoom y comenzar a organizar nuestro trabajo.

Debíamos elegir un video de TikTok para analizar y ambas coincidimos casi inmediatamente en uno que hablaba sobre las madres trabajadoras. Creo que nos conectamos tan rápido con ese contenido porque, más allá de ser estudiantes o profesionales, ambas compartimos algo profundamente importante: somos madres. Y ser madre mientras intentas construir una vida profesional no es sencillo.

Mientras observábamos el video comenzamos a hablar de nosotras mismas, de nuestros hijos, del cansancio diario, de esa sensación constante de estar intentando dividarnos entre múltiples responsabilidades. Poco a poco dejamos de preocuparnos tanto por la estructura del podcast y comenzamos simplemente a conversar.

Recuerdo perfectamente que Daniel nos había dicho que el podcast debía durar aproximadamente cinco minutos. Mi compañera y yo empezamos a grabar sin muchas expectativas, yo incluso le dije antes de comenzar: “dejemos que fluya y veamos qué pasa”. Y eso hicimos.

Para nuestra sorpresa, cuando terminamos de grabar descubrimos que no habíamos hecho un podcast de cinco minutos... habíamos grabado doce minutos completos.

Lo más curioso fue que salió bien a la primera. No repetimos absolutamente nada. Fue una conversación natural, sincera, espontánea y profundamente conectada con nuestra realidad.

Cuando presentamos nuestro trabajo, Daniel nos felicitó, y debo admitir que esa pequeña validación me hizo sentir muy satisfecha. Una vez más comprobé que muchas veces el miedo aparece antes de intentar algo nuevo, pero desaparece en el momento en que simplemente decidimos hacerlo.

Sin embargo, más allá de la experiencia personal, esta práctica me permitió reflexionar profundamente sobre la manera en que la comunicación ha cambiado en el mundo actual y cómo estas transformaciones también están modificando la educación.

(Prieto Castillo, 2025) explica que actualmente vivimos inmersos en lo que denomina el discurso del espectáculo, una lógica comunicativa donde todo está diseñado para captar nuestra atención. Los medios de comunicación, las redes sociales y especialmente plataformas como TikTok organizan cuidadosamente imágenes, sonidos, historias y emociones para lograr que el receptor permanezca conectado.

Comprendí entonces que nuestros estudiantes, especialmente los jóvenes, pertenecen a una generación acostumbrada a consumir información de manera rápida, fragmentada, visual e inmediata. Tal como explica (Prieto Castillo, 2025), los contenidos actuales se caracterizan por la fragmentación, la síntesis, la rapidez y la personalización. Ya no vivimos en una época donde las personas dedican largos períodos de tiempo a escuchar discursos extensos o leer textos interminables sin estímulos visuales.

Esta reflexión me hizo pensar profundamente en mi propio rol docente.

Si actualmente acompaño a estudiantes de medicina durante su internado hospitalario, debo reconocer que muchas veces continúo enseñando bajo modelos tradicionales: largas explicaciones, exceso de información y poca utilización de herramientas dinámicas que conecten con la manera en que ellos realmente aprenden.

(Prieto Castillo, 2025) sostiene que no se trata de convertir la educación en entretenimiento vacío, sino de comprender que nuestros estudiantes provienen de una cultura profundamente influenciada por los medios de comunicación y que, como docentes, necesitamos adaptar nuestras estrategias pedagógicas a estas nuevas formas de atención y aprendizaje.

De igual manera, (Carrera, 2018) plantea que dentro del aula no solamente comunica lo que decimos verbalmente. Nuestra postura corporal, la mirada, el tono de voz, los gestos, el

espacio físico e incluso el silencio también transmiten mensajes que impactan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta idea resonó profundamente conmigo porque inmediatamente pensé en mi realidad hospitalaria. En medicina, especialmente durante una guardia, muchas veces enseñamos bajo presión, con cansancio acumulado y en escenarios complejos. En esos momentos, el interno no solamente escucha nuestras indicaciones clínicas; también observa cómo reaccionamos frente al estrés, cómo hablamos con los pacientes, cómo resolvemos problemas y cómo manejamos emocionalmente situaciones difíciles.

Comprendí entonces que enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos médicos.

Todo comunica.

Cada gesto, cada palabra, cada actitud se convierte en parte del aprendizaje del estudiante.

Esta práctica me permitió entender que la docencia del futuro exige mucho más que dominar contenidos académicos. Exige comprender cómo se comunican hoy las nuevas generaciones, aprender a utilizar recursos tecnológicos, incorporar herramientas digitales, generar cercanía con los estudiantes y construir procesos educativos más dinámicos, participativos y significativos.

Tal vez hace algunos años jamás habría imaginado que terminaría grabando un podcast analizando TikTok para una maestría.

Pero precisamente ahí está la enseñanza más importante.

La educación cambia constantemente, los estudiantes cambian constantemente y, si realmente deseo convertirme en una buena docente, debo aprender a cambiar junto con ellos.

Y creo que poco a poco... eso es exactamente lo que esta maestría está empezando a enseñarme.

Reflexión pedagógica. - Esta práctica me permitió comprender que enseñar en la actualidad exige mucho más que dominar contenidos o transmitir información. Durante mucho tiempo, especialmente desde mi experiencia en el hospital, he asociado la enseñanza con explicar procedimientos, corregir errores y supervisar el aprendizaje clínico de los internos. Sin embargo, a partir de esta actividad comprendí que las nuevas generaciones aprenden, se comunican y procesan la información de maneras muy distintas a las que conocíamos tradicionalmente.

(Prieto Castillo, 2025) plantea que vivimos en una sociedad profundamente influenciada por el espectáculo, donde los medios de comunicación organizan mensajes breves, dinámicos,

visuales y emocionalmente cercanos con el objetivo de captar permanentemente la atención. Esta realidad inevitablemente también alcanza al aula y nos obliga a replantear nuestras prácticas pedagógicas.

Como futura docente universitaria, esta reflexión me lleva a reconocer que no basta únicamente con saber mucho sobre una disciplina. En mi caso, no basta con conocer medicina o tener experiencia hospitalaria. Debo aprender a comunicar mejor, a construir clases más dinámicas, a utilizar herramientas tecnológicas, a organizar contenidos significativos y, sobre todo, a conectar con la forma en que mis estudiantes interpretan hoy el mundo.

De igual manera, (Carrera, 2018) recuerda que dentro del proceso educativo todo comunica: las palabras, el tono de voz, la postura corporal, la mirada, el silencio e incluso nuestras actitudes frente al estudiante. Esta idea me hizo reflexionar profundamente porque diariamente trabajo con internos de medicina y muchas veces olvido que ellos no solamente aprenden observando procedimientos clínicos, sino también observando mi manera de reaccionar, de comunicarme y de relacionarme con los demás.

Entiendo entonces que mi práctica docente futura no puede seguir reproduciendo modelos tradicionales centrados únicamente en transmitir información. Necesito construir espacios más participativos, más humanos y cercanos a la realidad de los estudiantes.

Hoy comprendo que educar no consiste únicamente en enseñar contenidos, sino también en aprender a comunicarnos de manera significativa con quienes aprenden.

Y quizás esa está siendo una de las lecciones más importantes que esta maestría me está dejando: entender que para convertirme en una buena docente no solamente debo enseñar medicina, sino aprender constantemente nuevas formas de acompañar el aprendizaje de otros.

CAPÍTULO 7

Aprender desde quienes dejan huella

Y aquí estoy nuevamente, avanzando poco a poco en esta segunda parte de mi texto paralelo. A estas alturas de la maestría ya entendí algo importante: cada práctica termina enseñándome mucho más de lo que inicialmente imagino. Esta vez, la actividad parecía sencilla en teoría, pero terminó removiendo en mí recuerdos, emociones y experiencias que jamás pensé volver a traer con tanta intensidad.

La consigna de esta práctica consistía en entrevistar a una persona que hubiese inspirado nuestra vida en algún momento. Apenas escuché la actividad, mi mente viajó inmediatamente a una de las etapas más difíciles que me ha tocado vivir: la pandemia por COVID-19.

Creo que para quienes trabajamos en el área de la salud, el COVID marcó un antes y un después en nuestra manera de ver la vida. Fue una época extremadamente dura, una época donde literalmente el mundo se detuvo, pero nosotros no podíamos detenernos.

Recuerdo perfectamente aquellos días. El hospital cerró completamente sus puertas para convertirse en una unidad destinada exclusivamente a pacientes con COVID. Entrábamos vestidos de pies a cabeza con aquellos trajes blancos impermeables, mascarillas, gafas, casco protector, guantes dobles... apenas podíamos respirar. El calor dentro de esos trajes era insoportable, pero nadie se quejaba porque sabíamos que afuera había personas luchando por vivir.

La comida nos la entregaban por pequeños espacios en las puertas, como si estuviéramos completamente aislados del mundo. Durante las guardias no podíamos usar teléfonos celulares. Estábamos desconectados de nuestras familias mientras trabajábamos doce horas continuas enfrentándonos a algo completamente desconocido.

Lo más duro era ver a los pacientes despedirse de sus familias a través de videollamadas porque las visitas estaban prohibidas. Muchas veces sabíamos que esa llamada sería la última.

Recuerdo noches enteras llorando con mis compañeros. Teníamos miedo. Muchísimo miedo.

Nos arrodillábamos juntos a rezar por nosotros, por nuestras familias, por nuestros pacientes. No sabíamos qué iba a pasar.

Mientras el mundo permanecía encerrado en casa, nosotros seguíamos trabajando todos los días.

Nunca olvidaré salir del hospital después de una guardia y ver una ciudad completamente vacía. No había carros, no había personas, no había ruido. Solo silencio.

Llegaba a mi casa y lo primero era aislarme nuevamente. Mis hijos eran pequeños y no podía abrazarlos. Mi esposo preparaba baños con eucalipto porque en aquel tiempo existía la creencia de que eso ayudaba a evitar contagios.

Gracias a Dios nunca me contagié, pero el miedo era constante.

Y dentro de todo ese caos, hubo una persona que se convirtió en un verdadero ejemplo para mí: mi tutora, mi maestra y mi tratante, la doctora Magdalena Ferris.

Ella fue una mujer admirable durante toda esa batalla. Fue quien nos dio fuerza cuando sentíamos que no podíamos más. Nos transmitía calma cuando todo alrededor era incertidumbre. Nos recordaba constantemente por qué habíamos escogido esta profesión y nos enseñó que ser médico va mucho más allá del conocimiento científico: significa acompañar el dolor humano incluso cuando uno mismo tiene miedo.

Por eso no tuve ninguna duda cuando decidí entrevistarla para esta práctica.

Sentarnos a conversar después de tantos años y recordar aquella etapa tan difícil fue profundamente emotivo. Recordamos pacientes, experiencias, momentos de angustia, pero también pequeños momentos de esperanza que nos permitieron continuar.

Fue una conversación hermosa, una entrevista que me hizo recordar por qué elegí la medicina y por qué admiro profundamente a quienes saben enseñar incluso en medio del caos.

Pero, como siempre ocurre en esta maestría, cada experiencia personal me lleva inevitablemente a reflexionar desde la educación.

Al revisar las lecturas comprendí que esta práctica conectaba profundamente con lo que plantea Edgar Morin cuando afirma que todo conocimiento humano está expuesto al error, a la incertidumbre y a las limitaciones propias de nuestra manera de comprender la realidad (Morin, 1999)

Durante la pandemia vivimos exactamente eso.

Nos enfrentábamos diariamente a una enfermedad completamente nueva. Lo que hoy parecía ser un tratamiento adecuado, mañana dejaba de serlo. La medicina avanzaba al mismo tiempo que nosotros luchábamos por salvar vidas.

Morin explica que la educación debe enseñar precisamente eso: aprender a convivir con la incertidumbre, reconocer que no siempre poseemos respuestas absolutas y entender que el conocimiento debe mantenerse abierto a la revisión constante (Morin, 1999)

Como médica pude vivir en carne propia esa incertidumbre.

Como futura docente, entiendo ahora que debo enseñar a mis estudiantes a aceptar que equivocarse forma parte del aprendizaje y que la verdadera formación profesional no consiste únicamente en memorizar respuestas, sino en desarrollar pensamiento crítico frente a situaciones complejas.

Otra reflexión importante apareció cuando estudié el conectivismo de George Siemens.

Durante la pandemia fuimos testigos de cómo el aprendizaje cambió radicalmente. Todo dependía de información digital, protocolos que cambiaban constantemente, nuevas investigaciones publicadas cada día y redes de conocimiento compartidas a nivel mundial.

Siemens sostiene que en la actualidad aprender no significa acumular información, sino desarrollar la capacidad de identificar qué información es válida, conectarse con fuentes confiables y adaptarse a un entorno donde el conocimiento cambia permanentemente (Siemens, 2004)

Eso fue exactamente lo que vivimos.

Aprendíamos mientras trabajábamos.

Tomábamos decisiones clínicas basándonos en información que podía cambiar al día siguiente.

Comprendí entonces que cuando enseñé a mis internos en el hospital, no basta con transmitir conocimientos médicos.

Debo enseñarles a pensar críticamente, a buscar evidencia confiable, a cuestionar información errónea y a mantenerse en aprendizaje continuo.

Finalmente, también pude relacionar esta experiencia con lo que plantea Ovalles sobre el aprendizaje móvil y el papel actual de la tecnología en la educación (Ovalles, 2014)

Durante la pandemia, gran parte del conocimiento médico circulaba a través de plataformas digitales, grupos profesionales, conferencias virtuales y sistemas tecnológicos que permitían actualizar información de manera inmediata.

Hoy entiendo que como docente debo incorporar estas herramientas en mi práctica pedagógica.

Mis estudiantes pertenecen a una generación completamente conectada digitalmente y mi responsabilidad será enseñarles a utilizar esa tecnología no solo para acceder a información, sino para transformar esa información en conocimiento útil y crítico.

Esta práctica me permitió recordar una etapa profundamente dolorosa de mi vida profesional, pero también me hizo reconocer cuánto crecí durante esos años.

Entendí que muchas veces nuestros mayores aprendizajes nacen precisamente en medio de las experiencias más difíciles.

Y comprendí algo que esta maestría me ha venido enseñando desde el primer día: educar no significa únicamente transmitir conocimiento.

Educar significa acompañar procesos humanos.

Significa formar personas capaces de pensar, cuestionar, adaptarse y seguir aprendiendo incluso cuando el mundo entero parece detenerse.

Y quizás esa fue precisamente la mayor enseñanza que me dejó aquella pandemia.

Que incluso en medio del miedo, del cansancio y de la incertidumbre... seguimos aprendiendo.

Y seguimos enseñando.

Reflexión pedagógica: Al finalizar esta práctica comprendí que, muchas veces, las experiencias más significativas de nuestra vida terminan convirtiéndose en nuestras mayores fuentes de aprendizaje. Recordar lo vivido durante la pandemia no solo me permitió revivir una etapa profundamente difícil de mi vida profesional, sino también reflexionar sobre cómo esas experiencias han influido en la manera en que hoy comprendo la enseñanza.

A partir de las lecturas trabajadas, pude entender que educar implica mucho más que transmitir conocimientos. Edgar Morin plantea que uno de los grandes desafíos de la educación consiste en enseñar a enfrentar la incertidumbre, reconociendo que el conocimiento humano nunca es absoluto y que siempre estamos expuestos al error, a la duda y a la necesidad permanente de revisar lo que creemos saber (Morin, 1999). Durante la pandemia vivimos precisamente esa realidad: trabajábamos enfrentando una enfermedad desconocida, en un escenario donde incluso la ciencia iba aprendiendo sobre la marcha.

Esta experiencia me hace pensar en mi rol actual con los estudiantes de internado que diariamente trabajan conmigo en el hospital. Muchas veces, sin darme cuenta, reproduzco formas tradicionales de enseñanza centradas únicamente en transmitir información clínica o corregir procedimientos técnicos. Sin embargo, esta maestría me ha permitido cuestionarme si realmente estoy enseñando a mis estudiantes a pensar críticamente frente a situaciones complejas o simplemente les estoy enseñando a repetir conductas aprendidas.

Por otra parte, George Siemens explica que en la actualidad el aprendizaje ocurre a través de conexiones constantes con múltiples fuentes de información y que lo verdaderamente importante ya no es memorizar contenidos, sino aprender a seleccionar información confiable, construir redes de aprendizaje y adaptarse a un entorno en permanente cambio (Siemens, 2004). Esto resulta especialmente importante en medicina, donde el conocimiento evoluciona todos los días y donde formar profesionales exige enseñarles a mantenerse en actualización continua.

Asimismo, comprendí que las tecnologías han transformado profundamente la educación. Tal como plantea Ovalles, el aprendizaje actual exige integrar recursos digitales que permitan acceder al conocimiento desde múltiples espacios y contextos (Ovalles, 2014). En mi práctica hospitalaria observo diariamente cómo los estudiantes recurren a plataformas digitales, aplicaciones médicas y herramientas tecnológicas para complementar su aprendizaje, por lo que como futura docente debo aprender a incorporar estos recursos de manera pedagógica y no verlos únicamente como herramientas accesorias.

Finalmente, esta práctica me permitió reafirmar algo que he venido descubriendo a lo largo de toda esta maestría: enseñar no significa solamente dominar un contenido, sino acompañar procesos humanos complejos, comprender que detrás de cada estudiante existe una historia personal y reconocer que el aprendizaje ocurre también a través de las experiencias difíciles, de la incertidumbre y de la capacidad de adaptarse a realidades cambiantes.

Si en algún momento asumo formalmente un rol docente universitario, quiero convertirme en una profesora que no solo enseñe medicina, sino que forme profesionales críticos, humanos, empáticos y capaces de seguir aprendiendo incluso cuando no existan respuestas claras.

Porque al final, educar también significa enseñar a enfrentar la incertidumbre de la vida misma.

Y mientras escribía estas reflexiones, entre guardias, tareas domésticas y obligaciones familiares, confirmé algo importante: aunque esté cansada, sigo avanzando porque realmente amo lo que estoy aprendiendo. Esta maestría me exige mucho, pero también me transforma. Cada práctica me recuerda que enseñar no consiste solo en saber, sino en saber llegar al otro.

Y así concluye la segunda parte de este texto paralelo, una etapa que nuevamente me dejó aprendizajes, retos y muchas reflexiones personales. Cada práctica representó no solo una tarea académica, sino también una oportunidad para mirar mi vida, mi trabajo y mi vocación docente desde una perspectiva más profunda.

Hoy puedo decir que avanzo con más seguridad que al inicio, con menos miedo y con más confianza en mis capacidades. Aunque el camino no ha sido fácil, entre responsabilidades familiares, jornadas laborales exigentes y el esfuerzo constante de estudiar, sigo aquí, creciendo paso a paso.

Cierro esta segunda parte con gratitud por todo lo aprendido y con la ilusión de continuar escribiendo las próximas páginas de esta experiencia. Ahora quedo a la espera de la

tercera parte de este texto paralelo, segura de que traerá nuevos desafíos, nuevas enseñanzas y más motivos para seguir construyendo mi camino como futura docente universitaria.

MÓDULO 3

De la experiencia a la investigación

Llegar al tercer módulo significó para mí entrar en una etapa diferente de la maestría. Durante los dos primeros módulos había aprendido a mirar la educación desde perspectivas que antes no formaban parte de mi formación profesional. A través de las distintas prácticas y de la construcción de los textos paralelos fui relacionando cada tema con mis propias

experiencias, primero como estudiante y posteriormente desde mi realidad actual como médica residente y docente en formación.

En este nuevo módulo apareció una palabra que, aunque siempre había formado parte de mi profesión, comenzó a adquirir otro significado: investigar. En medicina estamos acostumbrados a hablar de investigación, evidencia científica, artículos y actualización permanente. Sin embargo, investigar mi propia práctica educativa era algo diferente. Significaba detenerme a observar situaciones que ocurrían todos los días frente a mí y preguntarme por qué sucedían, qué podía aprender de ellas y, principalmente, qué podía hacer para mejorarlas.

Proyectarme hacia adelante

La primera práctica del módulo se denominó “Proyectémonos hacia adelante”. El nombre me pareció muy relacionado con el momento que estábamos viviendo en la maestría, porque después de todo lo aprendido durante los módulos anteriores ya no se trataba solamente de mirar hacia atrás y reflexionar sobre nuestras experiencias, sino de utilizar lo aprendido para pensar qué podíamos transformar en nuestra propia práctica.

Cuando tuve que identificar una problemática educativa, inmediatamente pensé en el hospital. Es el espacio donde transcurre gran parte de mi vida profesional y donde diariamente observo cómo se forman los futuros médicos. Las rondas, las discusiones de casos, la revisión de pacientes y las decisiones clínicas son también momentos de aprendizaje, aunque muchas veces no los reconozcamos conscientemente como tales.

Durante mucho tiempo había considerado natural que la enseñanza dentro del hospital ocurriera de esa manera. Existe una gran presión asistencial, muchos pacientes requieren atención simultáneamente y las decisiones deben tomarse con rapidez. En esas circunstancias, enseñar puede convertirse fácilmente en dar una indicación, explicar brevemente un procedimiento o esperar que quien está aprendiendo observe y posteriormente lo reproduzca.

Sin embargo, después de todo lo estudiado durante la maestría comencé a mirar esas mismas situaciones desde otra perspectiva. Comprendí que estar junto a un estudiante durante una actividad clínica no necesariamente significa acompañar su aprendizaje. También empecé a preguntarme cuánto espacio ofrecemos realmente para que el estudiante piense, pregunte, se equivoque, argumente una decisión o explique cómo llegó a una determinada conclusión.

Fue entonces cuando pude reconocer con mayor claridad el problema que quería investigar: la forma en que estamos acompañando el aprendizaje dentro de los escenarios clínicos. Aquello que inicialmente era solamente una inquietud nacida de mi experiencia comenzó a delimitarse como un posible objeto de estudio.

La primera práctica me obligó precisamente a realizar ese ejercicio. Tuve que establecer los antecedentes del problema, describirlo y delimitarlo, formular una pregunta de investigación y justificar por qué consideraba importante estudiarlo. Ese proceso me hizo comprender que un problema de investigación no tiene necesariamente que encontrarse lejos de nuestra realidad. Muchas veces está presente en aquello que hacemos todos los días, pero necesitamos aprender a observarlo y cuestionarlo.

Así surgió mi interés por analizar de qué manera las estrategias de mediación pedagógica podrían favorecer aprendizajes más significativos, reflexivos y centrados en el estudiante durante la formación clínica. La mediación pedagógica dejó entonces de ser únicamente un concepto que había estudiado durante la maestría y comenzó a convertirse en una posibilidad concreta para pensar la formación médica desde otra perspectiva.

También comprendí que formar a un futuro médico no puede reducirse a transmitir conocimientos científicos o enseñar procedimientos. Un estudiante necesita aprender a interpretar lo que ocurre frente a un paciente, relacionar sus conocimientos con la situación clínica, argumentar sus decisiones, reconocer sus dudas y desarrollar progresivamente autonomía. A esto se suma una dimensión que considero inseparable de nuestra profesión: aprender a mirar al paciente como una persona y no solamente como una enfermedad.

Esta reflexión encontró sustento en uno de los principios que había acompañado todo mi recorrido por la maestría: promover y acompañar el aprendizaje. Desde esta mirada, enseñar dentro del hospital también implica crear las condiciones para que el estudiante pueda construir su propio aprendizaje. De la misma manera, comprender la complejidad planteada por Morin me permitió reconocer que una situación clínica no puede ser comprendida desde una sola dimensión, porque en ella convergen conocimientos científicos, decisiones, emociones, incertidumbres, relaciones humanas y responsabilidades éticas (Morin, 1999).

Al terminar esta primera práctica sentí que algo había cambiado en mi manera de entender la investigación. Ya no la veía únicamente como un trabajo académico que debía realizar para cumplir con una actividad de la maestría. Empezaba a comprenderla como una herramienta que podía ayudarme a mirar mi propia práctica con mayor profundidad.

Investigar mi propia práctica docente

La segunda parte del módulo se denominó “Investiguemos nuestra práctica docente” y significó avanzar un paso más. Si en la primera práctica había identificado aquello que me preocupaba, ahora tenía que pensar cómo podía investigarlo realmente.

En este punto mi inquietud inicial comenzó a hacerse mucho más concreta. Durante mi trabajo como residente de Medicina Interna había observado que algunos médicos internos

tenían dificultades para integrar los conocimientos teóricos con las situaciones clínicas. En ocasiones esperaban la respuesta del residente o del especialista antes de plantear una posibilidad diagnóstica o terapéutica y mostraban inseguridad al momento de justificar sus propias decisiones.

Esto me llevó a centrar la propuesta en las estrategias de mediación pedagógica y su relación con el desarrollo del razonamiento clínico. La pregunta dejó de ser solamente cómo enseñamos dentro del hospital y comenzó a dirigirse hacia algo que considero fundamental en la formación médica: cómo acompañamos al estudiante para que aprenda a pensar clínicamente y vaya desarrollando progresivamente mayor autonomía.

La construcción del proyecto me permitió comprender que investigar una experiencia educativa requiere mucho más que tener una inquietud. Fue necesario buscar antecedentes, revisar diferentes autores, construir un encuadre teórico y conocer qué se había investigado previamente sobre el problema. También tuve que plantearme objetivos concretos. Entre ellos estuvieron identificar las estrategias pedagógicas utilizadas durante la tutoría clínica, conocer cómo perciben los médicos internos el acompañamiento recibido y analizar de qué manera estas estrategias pueden favorecer su razonamiento clínico y la toma de decisiones.

Uno de los aprendizajes que considero más importantes de esta práctica fue descubrir la figura del docente investigador. Investigar la propia docencia implica tener la disposición de cuestionar aquello que hacemos incluso cuando llevamos años haciéndolo de una determinada manera. También significa aceptar que la experiencia profesional es valiosa, pero que puede enriquecerse cuando la observamos de forma sistemática y la ponemos en diálogo con otros conocimientos.

¿Cómo investigaría esta experiencia?

Otro desafío fue decidir cómo acercarme a esa realidad. Elegí trabajar desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, porque mi intención no era simplemente obtener cifras, sino comprender las experiencias, percepciones e interacciones que se producen durante la formación clínica.

Pensar en las estrategias para recolectar información hizo que el proyecto dejara de sentirse solamente como una idea escrita en un documento. Comencé a imaginar cómo podría llevarlo realmente a la práctica.

La observación participante, mediante una ficha estructurada, permitiría registrar lo que sucede durante las rondas médicas, las discusiones de casos y otras actividades académicas: cuánto participa el estudiante, qué preguntas formula, cómo razona frente a un caso, qué grado de autonomía demuestra y qué tipo de retroalimentación recibe.

Las entrevistas semiestructuradas permitirían escuchar directamente a los médicos internos al finalizar su rotación y conocer cómo han vivido su proceso de aprendizaje, cuáles estrategias docentes consideran útiles y qué dificultades han encontrado. A esto se sumaría un diario de campo, en el que yo misma registraría las experiencias de cada jornada y reflexionaría sobre mis propias estrategias de enseñanza y sobre las respuestas de los estudiantes.

Este último instrumento llamó especialmente mi atención porque, de alguna manera, me recordó la experiencia de construir el texto paralelo. Durante la maestría había aprendido a detenerme, escribir sobre lo vivido y regresar sobre mis propias experiencias para descubrir en ellas nuevos significados. El diario de campo trasladaba ese mismo ejercicio reflexivo a la investigación de mi práctica docente.

Del texto paralelo al proyecto de investigación

Al finalizar estas prácticas pude reconocer una continuidad que al principio no era tan evidente para mí. Los dos textos paralelos contruidos durante los módulos anteriores habían sido una especie de registro de mi transformación durante la maestría. En ellos escribí sobre experiencias, dificultades, aprendizajes, cuestionamientos y situaciones de mi vida profesional que adquirirían un nuevo significado a medida que conocía la mediación pedagógica.

El tercer módulo me permitió dar un paso diferente: convertir una de esas inquietudes en una propuesta susceptible de ser investigada.

Por eso considero que la investigación no apareció al final de la maestría como un tema completamente nuevo. De alguna manera había comenzado mucho antes, cada vez que una práctica me llevaba a recordar una experiencia, cuestionarla, contrastarla con una lectura y pensar qué habría podido hacerse de otra manera.

Lo que cambió en este módulo fue mi manera de organizar esas preguntas. Aprendí que investigar requiere delimitar, fundamentar, elegir un camino metodológico, observar de manera sistemática, escuchar a quienes participan de la experiencia y posteriormente regresar a la práctica con una comprensión diferente.

Los resultados que esperaba obtener de esta propuesta tampoco estaban dirigidos únicamente a identificar dificultades. Mi intención era reconocer qué estrategias de mediación pedagógica podían fortalecer el razonamiento clínico, conocer cómo viven los estudiantes el acompañamiento durante sus rotaciones y, a partir de ello, pensar en formas de mejorar la tutoría clínica mediante la discusión de casos, la retroalimentación, la reflexión y otras metodologías activas.

Al mirar ahora todo el recorrido, encuentro una relación entre aquello que escribí en mis primeros textos paralelos y esta última etapa. Primero aprendí a mirar mi experiencia; después aprendí a escribir y reflexionar sobre ella; finalmente, comencé a aprender cómo investigarla.

Quizás ese sea uno de los aprendizajes que más significado tiene para mí al finalizar este recorrido. Como médica fui formada para observar, analizar, formular hipótesis y tomar decisiones frente a los problemas de mis pacientes. Esta maestría me enseñó que también puedo dirigir esa mirada hacia mi propia manera de enseñar.

Investigar mi práctica no significa buscar demostrar que todo lo que hago está bien o está mal. Significa permitirme preguntar, escuchar, observar y aprender de quienes también están aprendiendo conmigo. Y desde allí surge una nueva forma de proyectarme como futura docente universitaria: no solamente como una médica que comparte aquello que sabe, sino como una docente capaz de acompañar, reflexionar e investigar permanentemente su propia práctica para mejorarla.

Conclusiones

Llegar al final de esta maestría representa para mí mucho más que haber cumplido con un proceso académico. Cuando recuerdo cómo inicié este camino, vuelvo a esos primeros meses llenos de dudas, temor e incertidumbre. Al comienzo, conceptos como mediación pedagógica, prácticas de aprendizaje o texto paralelo eran nuevos para mí y, en algunos momentos, llegué a pensar que no podría adaptarme a una forma de aprender y escribir tan diferente a la que estaba acostumbrada desde mi formación médica. También estuvieron los nervios de las primeras presentaciones, especialmente al tener que exponer frente a

compañeros y directivos. Sin embargo, aquello que inicialmente me generaba inseguridad terminó convirtiéndose, poco a poco, en una experiencia que disfruté profundamente.

A lo largo de la maestría comprendí que ser docente universitario implica mucho más que dominar una profesión y transmitir conocimientos. La mediación pedagógica me permitió entender la enseñanza desde una perspectiva diferente: como la posibilidad de promover y acompañar el aprendizaje respetando al estudiante, reconociendo sus conocimientos previos, sus experiencias, sus dificultades y también sus propias maneras de aprender. Esta concepción cambió mi forma de mirar la educación y, especialmente, mi manera de relacionarme con los estudiantes dentro de los espacios de formación médica.

La elaboración de los textos paralelos tuvo un significado especial dentro de este recorrido. Al principio fue probablemente uno de los mayores desafíos, porque no estaba acostumbrada a escribir desde mi experiencia personal ni a relacionarla constantemente con la teoría. Con el tiempo, aquella dificultad fue desapareciendo y la escritura comenzó a convertirse en una oportunidad para detenerme, recordar, cuestionar y comprender muchas experiencias de mi vida como estudiante y como profesional. Al releer el camino recorrido puedo reconocer que los textos paralelos no solamente registraron lo aprendido, sino también mi propia transformación durante la maestría.

El acompañamiento tutorial fue fundamental para lograrlo. Contar con un tutor que orientara el proceso, señalara aquello que podía mejorar y, al mismo tiempo, me permitiera avanzar a mi propio ritmo hizo que pudiera experimentar personalmente aquello que estudiábamos en la teoría. En mi caso, el acompañamiento de Daniel Bravo me ayudó especialmente durante aquellos momentos iniciales en los que me encontraba desorientada frente a las prácticas y al texto paralelo. Esta experiencia me permitió comprender que acompañar no significa hacer el camino por el estudiante, sino estar presente para ayudarlo a encontrar su propia manera de recorrerlo.

Las clases virtuales, las prácticas realizadas y el intercambio con mis compañeros también fueron parte importante de este aprendizaje. Encontrarme con profesionales provenientes de diferentes experiencias y compartir inquietudes, opiniones y formas distintas de comprender la docencia enriqueció mi formación. Aprendí que el conocimiento no se construye solamente desde los libros o desde quien enseña, sino también mediante el diálogo, la experiencia compartida y el interaprendizaje.

Otro aspecto que considero fundamental fue poder relacionar continuamente los contenidos de la maestría con mi profesión. Como residente de Medicina Interna he tenido la oportunidad de acompañar a estudiantes durante sus prácticas hospitalarias y fue

precisamente ese contacto el que confirmó algo que ya intuía desde antes: me gusta enseñar. Pero la maestría también me hizo comprender que tener disposición para enseñar no es suficiente. Es necesario aprender a hacerlo, reconocer al estudiante como protagonista de su formación y generar espacios donde pueda preguntar, equivocarse, reflexionar, argumentar y desarrollar progresivamente su autonomía.

Las últimas prácticas relacionadas con la investigación educativa representaron una manera de integrar muchos de los aprendizajes construidos durante el recorrido. Una situación que observaba cotidianamente en el hospital comenzó a convertirse en una pregunta sobre mi propia práctica docente. Así surgió el interés por investigar cómo las estrategias de mediación pedagógica pueden contribuir al desarrollo del razonamiento clínico de los estudiantes durante su formación. La propuesta construida permitió trasladar la investigación al escenario real donde ocurre el aprendizaje y pensar en herramientas como la observación, las entrevistas y el diario de campo para comprenderlo de una manera sistemática.

Esta experiencia también me permitió comprender que investigar la práctica docente no significa llegar a un punto final, sino mantener una actitud permanente de reflexión frente a aquello que hacemos. La propuesta desarrollada busca precisamente reconocer las fortalezas y dificultades de la enseñanza clínica y encontrar alternativas que favorezcan el razonamiento, la autonomía y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Al finalizar la maestría siento que no soy la misma profesional que comenzó este proceso. Continúo siendo médica y residente de Medicina Interna, pero ahora observo los espacios de formación desde otra perspectiva. Una ronda médica, la discusión de un caso o una pregunta realizada a un estudiante pueden convertirse en verdaderas oportunidades de aprendizaje cuando existe una intención pedagógica detrás de ellas.

Me llevo conocimientos, pero principalmente me llevo una manera diferente de comprender la docencia. Aquellos temores con los que inicié no desaparecieron de un día para otro; fueron transformándose a medida que avanzaba, escribía, compartía, recibía retroalimentación y descubría que también era capaz de construir mi propia manera de enseñar. Si al comenzar la maestría tenía dudas sobre si podría recorrer este camino, hoy termino con el deseo de continuar vinculada a la docencia universitaria y seguir aprendiendo de ella.

Recomendaciones

A partir de todo lo vivido durante este proceso, considero importante que la formación de los profesionales que ejercen funciones docentes no se limite al conocimiento de su propia disciplina. Saber medicina, en mi caso, no significa automáticamente saber enseñar medicina. Por ello, sería valioso fortalecer la formación pedagógica de quienes acompañan estudiantes dentro de los escenarios universitarios y hospitalarios, brindándoles herramientas que permitan transformar su experiencia profesional en verdaderas oportunidades de aprendizaje.

En la formación médica considero necesario promover espacios en los que el estudiante tenga una participación más activa. Las rondas, discusiones clínicas y actividades junto al paciente pueden aprovecharse no solamente para transmitir indicaciones, sino para preguntar, analizar casos, justificar decisiones y reflexionar sobre lo realizado. De esta manera se puede

favorecer progresivamente el razonamiento clínico y la autonomía profesional sin perder el acompañamiento que necesita quien todavía se encuentra en formación.

También recomiendo fortalecer la retroalimentación y el acompañamiento durante las prácticas clínicas. Así como yo pude experimentar durante esta maestría cuánto puede influir un tutor que guía, escucha y orienta, considero que los estudiantes de medicina necesitan encontrar ese mismo acompañamiento durante su formación. La exigencia académica y profesional puede mantenerse sin perder la cercanía, el respeto ni la dimensión humana de la enseñanza.

La escritura reflexiva es otra práctica que considero valioso conservar. Mi experiencia con el texto paralelo me permitió comprobar que escribir sobre aquello que vivimos ayuda a identificar aspectos que muchas veces pasan inadvertidos en la actividad cotidiana. Por ello, herramientas como diarios de campo, relatos de experiencias o registros reflexivos podrían incorporarse tanto en la formación docente como en determinados momentos de la formación médica.

Asimismo, considero necesario continuar investigando lo que ocurre dentro de los espacios clínicos de aprendizaje. La propuesta elaborada en el último módulo no debería entenderse solamente como una actividad académica cumplida, sino como una posibilidad que podría llevarse posteriormente a la práctica. Escuchar a los estudiantes, observar las interacciones docentes y analizar las estrategias utilizadas permitiría tomar decisiones educativas sustentadas en las necesidades reales de quienes se encuentran aprendiendo.

Finalmente, recomiendo conservar algo que para mí fue fundamental durante toda la maestría: la disposición para seguir aprendiendo. Terminar este proceso no significa haber aprendido todo lo necesario para ser docente. Por el contrario, siento que ahora tengo más preguntas que cuando comencé, pero también más herramientas para enfrentarlas. Mi intención es continuar formándome, investigando mi práctica y llevando los principios de la mediación pedagógica a los espacios de formación médica en los que tenga la oportunidad de participar.

La principal recomendación que me deja esta experiencia, también para mí misma, es no olvidar cómo me sentí cuando fui estudiante y cómo me sentí nuevamente al iniciar esta maestría: con dudas, miedo y necesidad de orientación. Recordarlo puede ayudarme a convertirme en la docente que me gustaría encontrar cuando soy yo quien está aprendiendo.

BIBLIOGRAFIA

- Agostini, M. (2023). Hipotiroidismo. En M. Agostini, *Medicina Basada en Evidencias* (pp. 884-891). medycyna praktyczna.
- Agostini, M. y. (2023). Enfermedades de la Glandula Tiroides. En M. y. Agostini, *Medicina Interna Basada en la Evidencia* (pp. 884-891). medycyna praktyczna.
- Ampuero, N. (2022). Enseñanza aprendizaje: síntesis del análisis conceptual desde el enfoque centrado en procesos. *Revista de ciencias sociales* , 28, 126-135.
<https://doi.org/https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38822>
- Barrientos, A. M., & Aucoin, R. (2018). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) como estrategia en la Universidad abierta para adultos (UAPA) y en la universidad estatal a distancia (UNED) Educacion Superior. 59-77.
- Biggs, J., & Tang. (2011). Teaching for quality learning at university: What the student does.
- Brovelli, M. (2005). La elaboracion del curriculum como potenciadora de cambios en las instituciones universitarias. En M. Brovelli, *Volver la Mirada al Curriculum*. sin editorial.
- Bullrich, A., & Carranza, E. (s.f.). Que lugar ocupa la palabra en la mediacion pedagogica.
- Campos, N. (2015). Por que es importante que el personal docente investigue? *Actualidades investigativas en educacion*, 1-16.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21071>
- Carrera, H. (2018). La comunicacion en el proceso de enseñanza aprendizaje. Su papel en el aula como herramienta educativa.
- Castorina, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigacion educativa: un analisis critico. *Repositorio institucional de la comision de investigaciones cientificas de Buenos Aires*.
- Galindo, L., & Arango, M. (2009). Estrategia didactica la mediacion en el aprendizaje colaborativo en la educacion medica. Universidad de Antioquia.
- Gentili, P. (2003). La exclusion y la escuela.
- Hernandez, A., & Flores, L. (2012). Mediacion pedagogica para la autonomia en la formacion docente.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- Jaramillo, M. (2001). *Revista de la Universidad del Azuay*.
- Luis, C. d., Sobrino Morras, A., & Gonzalez, M. (2013). Un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista electronica interuniversitaria de formacion del profesorado*. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179401>
- Malo, H. (2013). Universidad Institucion perversa. *Universidad y Verdad*, 25-42.

- Mendez, S. (2007). La estrategia de entrada en la mediación pedagógica.
- Morales, A. (2003). Apuntes para repensar la educación desde la diferencia. Universidad pedagógica experimental libertador.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *UNESCO*.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *UNESCO*.
- Ovalles, L. (2014). Conectivismo. Un nuevo paradigma en la educación actual.
- Prieto Castillo, D. (2025). Comunicación Moderna y Posmoderna Unidad 2. En Maestría de Docencia Universitaria. Universidad del Azuay.
- Prieto, D. (2020). La Mediación pedagógica.
- Prieto, D. (2023). El Investigar como camino y no como punto de llegada. Universidad del Azuay.
- Prieto, D. (2024). En *MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA VERSION II*. Universidad del Azuay.
- Prieto, D. (2024). Educar para. En D. Prieto, *MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA VERSION II*. Universidad del Azuay.
- Prieto, D. (2025). Mediar con la cultura. En D. Prieto Castillo, *La mediación pedagógica*. Universidad del Azuay.
- Prieto, D., Guevara, C., & Celleri, A. (2023). La evaluación como alternativa de aprendizaje.
- Prieto, D., Guevara, C., & Celleri, A. (2024). En torno a la Mediación Pedagógica. En D. Prieto, C. Guevara, & A. Celleri, *Mediación pedagógica teoría y práctica en estudios de posgrado*. Universidad del Azuay.
- Prieto, D., Guevara, C., & Celleri, A. (2024). *Mediación Pedagógica: Teoría y práctica en estudios de posgrado*. Universidad del Azuay.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33324/ceuazuay.369>
- Sacristan, J. (2008). Diversos y también desiguales.
- Samper, D. (2002).
- Siemens, G. (2004). Conectivismo una teoría de aprendizaje para la era digital.
- Suarez, M. (2024). Investigación sobre la enseñanza y docencia universitaria.
- Valenzuela de Brull, L. (2022). Aseguramiento de la calidad en la educación superior, un debate que sigue pendiente.
- Vasquez, F., & Prieto, D. (s.f.). Educar con maestría, educar con sentido.
- Villodre, S., Gonzalez, M., & Llarena, M. (s.f.). Problemática de la mediación de prácticas pedagógicas en la modalidad no presencial: Propuesta de solución.

Wikimedia Foundation. (sf). *Merli*. Retrieved 4 de diciembre de 2025, from Wikipedia la enciclopedia libre: <https://wikipedia.org/wiki/Merl%C3%AD>

ANEXO 1

GLOSARIO

Acompañamiento pedagógico: Proceso mediante el cual el docente orienta y apoya al estudiante durante su formación, respetando su autonomía y favoreciendo que avance progresivamente desde sus propias capacidades.

Aprendizaje activo: Forma de aprendizaje en la que el estudiante participa de manera directa en la construcción de conocimientos mediante el análisis, la reflexión, la resolución de situaciones y la aplicación de lo aprendido.

Aprendizaje colaborativo: Proceso en el que varias personas participan y aportan desde sus conocimientos y experiencias para alcanzar aprendizajes compartidos.

Aprendizaje significativo: Aprendizaje que adquiere sentido cuando los nuevos conocimientos pueden relacionarse con experiencias, conocimientos previos y situaciones relevantes para el estudiante.

Autoaprendizaje: Proceso mediante el cual el estudiante asume responsabilidad sobre su propia formación a través de actividades como la lectura, investigación, escritura, organización y reflexión. En la maestría, este proceso estuvo presente de manera constante en el desarrollo de las diferentes prácticas.

Docencia universitaria: Práctica educativa desarrollada en el ámbito de la educación superior que comprende no solamente la transmisión de conocimientos, sino también el acompañamiento, la orientación y la creación de oportunidades para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Evaluación formativa: Forma de evaluación orientada a reconocer los avances y dificultades del estudiante y proporcionar información que le permita continuar mejorando su proceso de aprendizaje.

Experiencia educativa: Conjunto de situaciones vividas durante un proceso de formación que pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje cuando son recuperadas, analizadas y relacionadas con nuevos conocimientos.

Formación médica universitaria: Proceso educativo mediante el cual los futuros profesionales de Medicina construyen conocimientos, habilidades, actitudes y criterios necesarios para su desempeño, integrando la formación universitaria con las experiencias desarrolladas en escenarios clínicos.

Instancias de aprendizaje: Diferentes espacios, relaciones, experiencias y recursos que intervienen en la construcción del aprendizaje y permiten reconocer que este no ocurre exclusivamente mediante la relación entre docente y estudiante.

Interaprendizaje: Proceso de construcción del conocimiento que ocurre mediante la interacción con otras personas. El diálogo, la comunicación y el intercambio de experiencias permiten aprender con otros y reconocer diferentes perspectivas sobre una misma realidad.

Investigación educativa: Proceso de indagación que permite formular preguntas, buscar y analizar información, interpretar situaciones educativas y generar conocimientos que contribuyan a comprender y mejorar la práctica docente. En el recorrido de la maestría, la investigación permitió convertir situaciones de la práctica cotidiana en problemas susceptibles de análisis.

Mediación pedagógica: Proceso orientado a promover y acompañar el aprendizaje, reconociendo al estudiante como participante activo de su formación y favoreciendo relaciones educativas basadas en el diálogo, la comunicación, el respeto y la construcción del conocimiento.

Práctica docente: Conjunto de acciones, decisiones, relaciones y estrategias que desarrolla el docente durante el proceso educativo y que pueden ser objeto de reflexión e investigación con el propósito de comprenderlas y mejorarlas.

Prácticas de aprendizaje: Actividades que permiten al estudiante aproximarse a los contenidos desde diferentes formas de trabajo, relacionando conocimientos, experiencias, investigación y reflexión en lugar de limitar el aprendizaje a la reproducción de información.

Reflexión sobre la práctica: Proceso mediante el cual se recuperan y analizan experiencias educativas para identificar fortalezas, dificultades y posibilidades de transformación de la propia manera de enseñar y aprender.

Retroalimentación: Orientación que recibe el estudiante a partir de la revisión de su trabajo y que le permite identificar avances, dificultades y aspectos susceptibles de mejora. Dentro de la tutoría, constituye una oportunidad para continuar aprendiendo y no solamente una corrección.

Saber: Conjunto de conocimientos que el estudiante construye y relaciona durante su proceso de formación y que constituyen una de las dimensiones necesarias para su desarrollo profesional.

Saber hacer: Capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones concretas mediante procedimientos, habilidades, toma de decisiones y resolución de problemas.

Saber ser: Dimensión de la formación relacionada con las actitudes, valores, formas de relacionarse y responsabilidades que acompañan al conocimiento y a la práctica profesional.

Texto paralelo: Construcción escrita elaborada progresivamente a partir de las prácticas de aprendizaje, experiencias, reflexiones y conocimientos desarrollados durante el proceso formativo. En este trabajo adquirió la forma de un diario de aprendizaje organizado en capítulos y permitió registrar los cambios experimentados durante la maestría.

Tutoría: Proceso de acompañamiento mediante el cual el tutor orienta, retroalimenta y favorece el avance del estudiante sin sustituir su responsabilidad en la construcción del aprendizaje. La relación tutorial se sustenta en la comunicación, el respeto, la confianza y el desarrollo progresivo de la autonomía.

Umbral pedagógico: Espacio simbólico que representa los límites que deben respetarse durante el acompañamiento educativo, evitando tanto abandonar al estudiante como invadir su proceso personal de aprendizaje.

ANEXO 2

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Antecedentes y contexto del problema

A lo largo del desarrollo de los dos primeros módulos de esta Maestría en Docencia Universitaria, uno de los aspectos que ha estado presente de manera constante en mi reflexión personal y profesional ha sido mi experiencia cotidiana dentro del ámbito hospitalario, particularmente en el acompañamiento y formación de estudiantes internos y personal en proceso de aprendizaje dentro del área de salud.

Mi ejercicio profesional se desarrolla en un contexto altamente demandante, donde la atención clínica suele priorizar la rapidez, la resolución inmediata de problemas y el cumplimiento de protocolos asistenciales. Dentro de esta dinámica, el proceso de enseñanza muchas veces ocurre de manera espontánea, centrado principalmente en la transmisión de instrucciones, procedimientos o conocimientos técnicos, dejando en segundo plano aspectos fundamentales como el acompañamiento pedagógico, la reflexión crítica y la construcción significativa del aprendizaje.

Durante el recorrido realizado en esta maestría, especialmente a través del análisis de temas como la mediación pedagógica, las teorías del aprendizaje, la evaluación y la escritura pedagógica, he logrado identificar que dentro de los espacios hospitalarios continúa predominando, en muchas ocasiones, un modelo tradicional de enseñanza que limita la participación del estudiante y reduce las posibilidades de desarrollar aprendizajes verdaderamente significativos.

Esta realidad me ha llevado a reconocer la necesidad de reflexionar profundamente sobre la manera en que se están formando actualmente los futuros profesionales de la salud dentro de los escenarios clínicos reales, identificando la importancia de transformar estas prácticas educativas para construir experiencias de aprendizaje más humanas, reflexivas y centradas en el estudiante.

Planteamiento y delimitación del problema

Dentro del contexto hospitalario, particularmente en las áreas de atención de emergencia y hospitalización donde desarrollo mi actividad profesional, la enseñanza dirigida a estudiantes internos que cursan la rotación de medicina interna y personal en formación suele desarrollarse bajo dinámicas marcadas por la presión asistencial, la alta demanda de pacientes y la necesidad de responder de manera inmediata ante situaciones clínicas complejas.

En este escenario, el proceso educativo frecuentemente se limita a la observación, la repetición de procedimientos y la recepción de instrucciones directas, sin que exista siempre un

acompañamiento pedagógico consciente que favorezca la reflexión, la comprensión profunda o la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

El problema central que identifico radica en que, dentro de estos espacios clínicos, persisten prácticas formativas tradicionales que priorizan la enseñanza técnica y procedimental por encima de procesos educativos más integrales que permitan desarrollar pensamiento crítico, autonomía, seguridad profesional y aprendizaje significativo.

Por ello, el objeto de estudio de esta investigación se delimita en analizar las estrategias de enseñanza utilizadas durante la formación práctica de estudiantes internos dentro del entorno hospitalario, específicamente en escenarios clínicos donde el aprendizaje ocurre simultáneamente con la atención directa de pacientes.

Pregunta de investigación

¿De qué manera las estrategias de mediación pedagógica aplicadas durante la formación práctica de estudiantes internos dentro del contexto hospitalario pueden favorecer procesos de aprendizaje más significativos, reflexivos y centrados en el estudiante durante su experiencia clínica?

Las estrategias de mediación pedagógica aplicadas durante la formación práctica de estudiantes internos en el contexto hospitalario pueden favorecer procesos de aprendizaje más significativos, reflexivos y centrados en el estudiante en la medida en que transforman la práctica clínica en una experiencia formativa acompañada, intencional y participativa. Esto ocurre cuando el docente o tutor no se limita a transmitir indicaciones técnicas, sino que orienta, pregunta, escucha, retroalimenta y promueve la reflexión sobre cada situación vivida en el entorno asistencial. De esta manera, el estudiante no solo observa y repite procedimientos, sino que comprende el sentido de lo que hace, relaciona la teoría con la práctica, analiza críticamente los casos atendidos y construye conocimiento a partir de su propia experiencia.

Asimismo, la mediación pedagógica favorece un aprendizaje centrado en el estudiante cuando reconoce sus saberes previos, sus ritmos de aprendizaje y sus necesidades formativas, generando espacios de participación, diálogo y toma de decisiones progresiva. Estrategias como el análisis de casos, la discusión clínica, la retroalimentación formativa, el acompañamiento cercano y la evaluación reflexiva permiten que el interno desarrolle autonomía, seguridad profesional, pensamiento crítico y sensibilidad humana frente al paciente. En consecuencia, la mediación pedagógica convierte el escenario hospitalario en un espacio no solo de atención en salud, sino también de formación integral, donde aprender implica comprender, reflexionar y actuar con responsabilidad ética y profesional.

Justificación

La presente investigación resulta importante porque busca reflexionar sobre una realidad educativa que muchas veces pasa desapercibida dentro de los escenarios hospitalarios: la forma en que aprenden los futuros profesionales de la salud durante sus prácticas clínicas. Tradicionalmente, el aprendizaje en estos espacios se ha entendido como un proceso centrado en la observación y la reproducción de procedimientos técnicos; sin embargo, la formación de profesionales de la salud requiere también desarrollar pensamiento crítico, capacidad de análisis, autonomía, toma de decisiones y sensibilidad humana frente al paciente.

Desde la perspectiva de la mediación pedagógica, la educación trasciende la transmisión de información y requiere generar condiciones que permitan promover y acompañar el aprendizaje, reconociendo al estudiante como participante activo de su proceso formativo (Prieto et al., 2024). Esta concepción permite comprender que los escenarios clínicos pueden convertirse también en espacios educativos cuando existe un acompañamiento que favorece el diálogo, la orientación, la retroalimentación y la reflexión sobre las experiencias desarrolladas durante la práctica.

Asimismo, (Morin, 1999) plantea la necesidad de una educación capaz de abordar la complejidad y de establecer relaciones entre los conocimientos y las realidades en las cuales estos adquieren sentido. En el ámbito hospitalario, esta perspectiva resulta especialmente relevante, ya que las situaciones clínicas requieren integrar conocimientos científicos, habilidades prácticas, capacidad de análisis, responsabilidad ética y una mirada humana hacia las necesidades de cada paciente.

En este sentido, investigar las estrategias de mediación pedagógica implementadas durante la formación práctica permitirá analizar cómo es posible fortalecer procesos de aprendizaje más participativos, reflexivos y significativos dentro del hospital. Los resultados de esta investigación podrán aportar tanto a los estudiantes internos como a los profesionales que desempeñan funciones docentes en los escenarios clínicos, ofreciendo elementos que permitan fortalecer la formación universitaria y favorecer procesos educativos más humanos, críticos y contextualizados.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE
Estrategias de mediación pedagógica para fortalecer el razonamiento clínico de
los médicos internos durante la rotación de Medicina Interna en el Hospital Homero

Castanier Crespo de Azogues

Planteamiento del problema

La formación de médicos competentes requiere mucho más que la adquisición de conocimientos científicos; demanda el desarrollo de habilidades para analizar información clínica, interpretar signos y síntomas, establecer diagnósticos diferenciales y tomar decisiones fundamentadas en evidencia científica.

Durante las rotaciones de Medicina Interna del Hospital Homero Castanier Crespo de Azogues se observa que algunos médicos internos presentan dificultades para desarrollar un razonamiento clínico autónomo. Con frecuencia limitan su participación durante las discusiones clínicas, esperan indicaciones del residente antes de emitir criterios propios y muestran inseguridad para justificar sus decisiones diagnósticas y terapéuticas.

Esta situación puede estar relacionada con múltiples factores, entre ellos las estrategias de enseñanza empleadas durante la práctica clínica, el tipo de retroalimentación recibida, la escasa utilización de metodologías activas y la limitada participación del estudiante en el análisis de los casos.

Los problemas educativos deben surgir de la reflexión sistemática sobre la práctica docente y convertirse en objetos de investigación que permitan comprender la realidad del aula o del escenario de aprendizaje. (Castorina, 2015). En este caso, el escenario corresponde al ambiente clínico hospitalario, donde se desarrollan procesos permanentes de enseñanza y aprendizaje.

Por ello surge la necesidad de investigar cómo las estrategias de mediación pedagógica utilizadas durante la tutoría clínica influyen en el desarrollo del razonamiento clínico de los médicos internos.

Pregunta de investigación

¿Cómo influyen las estrategias de mediación pedagógica implementadas durante la tutoría clínica en el desarrollo del razonamiento clínico de los médicos internos que realizan su rotación en el servicio de Medicina Interna del Hospital Homero Castanier Crespo de Azogues?

Objetivo general

Analizar la influencia de las estrategias de mediación pedagógica implementadas durante la tutoría clínica en el desarrollo del razonamiento clínico de los médicos internos del servicio de Medicina Interna.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias pedagógicas utilizadas durante la tutoría clínica.
- Explorar la percepción de los médicos internos sobre el acompañamiento docente recibido durante la rotación.
- Analizar cómo dichas estrategias favorecen el razonamiento clínico y la toma de decisiones.
- Proponer recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la enseñanza clínica.

ENCUADRE TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

La investigación sobre la enseñanza constituye actualmente uno de los pilares fundamentales para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior. La docencia universitaria ha dejado de concebirse como una actividad centrada únicamente en la transmisión de conocimientos para transformarse en un proceso de reflexión sistemática, análisis crítico e innovación permanente. Desde esta perspectiva, el profesorado asume un papel activo en la producción de conocimiento pedagógico mediante el estudio de su propia práctica (Suarez, 2024); (Ampuero, 2022)

Uno de los marcos conceptuales que sustenta esta visión es el Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), propuesto inicialmente por Boyer y desarrollado posteriormente por diversos investigadores. Este enfoque sostiene que la enseñanza debe investigarse con el mismo rigor científico que cualquier disciplina, promoviendo que los docentes analicen sistemáticamente el impacto de sus estrategias de enseñanza sobre el aprendizaje de los estudiantes y compartan los resultados con la comunidad académica (Barrientos & Aucoin, 2018) (Luis et al., 2013).

Asimismo, la investigación educativa reconoce que los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurren dentro de contextos específicos, donde intervienen factores sociales, culturales, institucionales y personales. (Castorina, 2015) señala que el aula constituye un espacio complejo de interacción, denominado nivel microescolar, en el cual los significados se construyen mediante la interacción entre docentes y estudiantes. De igual manera, (Campos, 2015) destaca que comprender el denominado "vientre cultural" donde ocurre el aprendizaje

permite contextualizar las estrategias pedagógicas y responder a las necesidades reales de los estudiantes.

En el ámbito de la formación médica, esta perspectiva resulta especialmente importante, ya que el aprendizaje clínico se desarrolla directamente en escenarios asistenciales donde el estudiante construye conocimientos a partir de la experiencia, la reflexión y el acompañamiento del docente. Desde esta mirada, se explica que el aprendizaje experiencial ocurre mediante un ciclo continuo que integra la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización y la experimentación activa, principios ampliamente utilizados en la educación médica.

Por otra parte, se plantea la importancia del profesional reflexivo, capaz de analizar críticamente su práctica para mejorar continuamente su desempeño. Esta concepción coincide con el perfil del docente investigador descrito por (Suarez, 2024) quien sostiene que investigar la propia enseñanza constituye una responsabilidad inherente al ejercicio profesional universitario.

El aprendizaje también posee una importante dimensión social, el conocimiento se construye mediante la interacción con personas más experimentadas dentro de la denominada zona de desarrollo próximo. En este sentido, el residente de Medicina Interna desempeña un papel fundamental como mediador del aprendizaje clínico, guiando progresivamente al médico interno hasta alcanzar mayores niveles de autonomía profesional.

Desde la perspectiva curricular, (Biggs & Tang, 2011), proponen el modelo de alineamiento constructivo, el cual sostiene que los objetivos de aprendizaje, las estrategias didácticas y la evaluación deben mantener coherencia para favorecer aprendizajes significativos y el desarrollo del pensamiento crítico. Este enfoque resulta pertinente para fortalecer el razonamiento clínico durante las rotaciones hospitalarias.

En conjunto, estos aportes evidencian que existe suficiente respaldo teórico y metodológico para investigar cómo las estrategias de mediación pedagógica implementadas durante la tutoría clínica favorecen el desarrollo del razonamiento clínico de los médicos internos.

PARADIGMA Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Enfoque de investigación

La presente propuesta se desarrollará desde el **paradigma interpretativo**, ya que busca comprender las experiencias, percepciones y significados que los médicos internos atribuyen al acompañamiento docente durante su formación clínica (Castorina, 2015).

El estudio utilizará un **enfoque cualitativo**, debido a que pretende comprender un fenómeno educativo dentro de su contexto natural y explorar las experiencias de los participantes más que medir variables numéricas (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

La elección de este enfoque responde además a que la investigación se desarrollará en el escenario real donde ocurre el aprendizaje clínico, permitiendo comprender las interacciones entre residentes y médicos internos durante la práctica hospitalaria. (Campos, 2015)

Estrategias y acciones para recolectar la información

Para responder a la pregunta de investigación se emplearán las siguientes técnicas:

Observación participante: Se realizará mediante una ficha de observación estructurada, diseñada específicamente para registrar las interacciones entre la residente docente y los médicos internos durante las rondas médicas, discusiones de casos clínicos y actividades académicas del servicio de Medicina Interna. La ficha incluirá categorías previamente definidas, como: participación del estudiante, formulación de preguntas, razonamiento clínico, nivel de autonomía en la toma de decisiones, retroalimentación brindada por el docente y estrategias de mediación pedagógica empleadas durante la enseñanza clínica. Los registros se realizarán de forma sistemática en cada sesión de observación para facilitar el posterior análisis de la información.

Entrevistas semiestructuradas: Se realizarán mediante una guía de entrevista semiestructurada aplicada a todos los médicos internos que realicen la rotación por el servicio de Medicina Interna durante el período de desarrollo de la investigación. Las entrevistas se efectuarán al finalizar la rotación con el propósito de conocer sus experiencias de aprendizaje, las estrategias docentes que consideran más útiles y las dificultades encontradas durante el proceso formativo

Diario de campo: Como residente y docente en formación, se llevará un diario de campo estructurado en el que, al finalizar cada jornada de actividades clínicas y docentes, se registrarán de manera sistemática las experiencias vividas durante las rondas médicas, discusiones de casos y sesiones de enseñanza con los médicos internos. El registro incluirá la descripción de las estrategias pedagógicas empleadas, las interacciones observadas entre

docente y estudiantes, las respuestas y nivel de participación de los médicos internos, las dificultades identificadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y una reflexión crítica sobre los aspectos que favorecieron o limitaron el logro de los objetivos de aprendizaje. Estos registros servirán como insumo para el análisis reflexivo de la práctica docente y para contrastar la información obtenida mediante la observación participante y las entrevistas.

Análisis documental: Se revisarán las actividades académicas desarrolladas durante la rotación, casos clínicos discutidos y registros de actividades docentes que permitan complementar la información obtenida mediante las demás técnicas. Toda la información será analizada mediante un proceso de categorización temática, identificando patrones, semejanzas y diferencias entre las experiencias expresadas por los participantes.

Resultados esperados: Se espera identificar las estrategias de mediación pedagógica que favorecen el desarrollo del razonamiento clínico de los médicos internos durante la rotación de Medicina Interna. También se espera comprender las percepciones de los estudiantes respecto al acompañamiento recibido y reconocer las principales fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza clínica, con el propósito de implementar mejoras fundamentadas en evidencia (Suarez, 2024). Los resultados permitirán fortalecer la tutoría clínica mediante la incorporación de metodologías activas como la discusión de casos, el aprendizaje basado en problemas, la retroalimentación efectiva y la reflexión crítica, favoreciendo aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias profesionales (Biggs & Tang, 2011).

Finalmente, la investigación contribuirá a consolidar una cultura institucional orientada a la mejora continua de la enseñanza, promoviendo que la práctica docente sea objeto permanente de análisis, reflexión y divulgación científica (Luis et al., 2013) (Barrientos & Aucoin, 2018).