UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Escuela de Posgrados

El sentido humano de la enseñanza: un recorrido reflexivo sobre la mediación pedagógica

Título de cuarto nivel a obtener: Master en Docencia Universitaria

Autor: Julio Fernando Carchi Quise

Directora: María Verónica Serrano Crespo

Cuenca, Ecuador

2026

Dedicatoria

A mis padres, Yolanda y Pedro, cuya presencia en este nuevo capítulo de mi vida iluminó un momento que llegaba cargado de sombras. El día en que inicié esta maestría atravesaba circunstancias difíciles, marcadas por emociones profundas, silencios pesados y un dolor que todavía no sabía cómo nombrar. Sin embargo, allí estaban ustedes, juntos, acompañándome al comienzo de este camino académico, ofreciéndome un abrazo que contrastó con la tristeza que llevaba dentro. Verlos a mi lado en ese instante despertó en mí una esperanza inesperada: la certeza de que, incluso en medio de la adversidad, la vida sabe regalarnos momentos de luz.

Dedico este trabajo a ustedes, por sostenerme, por creer en mí y por recordarme, con su presencia, que siempre es posible volver a empezar.

A mi familia, que estuvo presente en los momentos decisivos, cuando debía elegir entre rendirme o continuar. Su apoyo silencioso, sus palabras oportunas y la fuerza que me transmitieron me ayudaron a tomar la decisión de avanzar, incluso cuando el dolor me nublaba la mirada.

Y a mi hija Brianna, que aunque no está conmigo cada día, habita siempre en mi corazón. Su existencia da sentido a mis pasos, inspira mis esfuerzos y me recuerda que cada logro también es una manera de construir un futuro más digno para ambos.

Agradecimiento

Agradezco profundamente a mi tutora, Verónica, por su guía paciente y su mirada humana durante este proceso formativo. Su acompañamiento no solo enriqueció mi comprensión académica, sino que también me sostuvo en momentos en los que avanzar parecía más difícil. Gracias por motivarme, orientarme y recordarme siempre la importancia de caminar con honestidad intelectual y compromiso.

Extiendo también mi gratitud al equipo docente que es parte de este gran proyecto de formación.

A mis compañeros y compañeras de maestría, gracias por compartir el camino: por las conversaciones honestas, los trabajos colaborativos, el apoyo y las risas que aligeraron las jornadas más intensas. Con ustedes confirmé que aprender es, ante todo, construir comunidad.

A todos quienes, de una u otra manera, contribuyeron a impulsarme a iniciar esta maestría y a sostenerme cuando la vida parecía oscurecerse, les agradezco por su confianza, por la palabra justa en el momento oportuno y por creer en mí incluso cuando yo dudaba.

Resumen

La mediación pedagógica atraviesa esta maestría como una práctica que transformó tanto la mirada docente como el sentido de enseñar. El texto parte de una revisión teórica sobre las raíces filosóficas y psicológicas de la mediación y sus dimensiones metodológicas, para luego dar paso a tres capítulos, cuyos dos primeros desarrollan diez unidades donde se entrelazan experiencias docentes con los planteamientos de distintos autores especializados en el tema. Se abordan asuntos como la autonomía estudiantil, la inclusión, la evaluación formativa, el uso ético de la inteligencia artificial, la violencia sutil en el aula y la escucha de las juventudes. El tercer capítulo culmina con un proyecto de investigación acción orientado a fortalecer las competencias digitales del profesorado, mostrando cómo la mediación pedagógica se convirtió en una práctica ética de acompañamiento y en un compromiso renovado con la enseñanza.

Palabras clave: mediación pedagógica, formación docente, inclusión educativa, inteligencia artificial, investigación-acción.

Abstract

Pedagogical mediation runs through this master's program as a practice that reshaped both the teacher's outlook and the meaning of teaching itself. The text begins with a theoretical review of the philosophical and psychological roots of mediation and its methodological dimensions, moving into three chapters, the first two of which develop ten units that weave together teaching experiences with the contributions of several authors specialized in the field. Topics addressed include student autonomy, inclusion, formative assessment, the ethical use of artificial intelligence, subtle forms of violence in the classroom, and listening to younger generations. The third chapter closes with an action-research project aimed at strengthening teachers' digital competencies, showing how pedagogical mediation became, for the author, an ethical practice of accompaniment and a renewed commitment to teaching.

Keywords: pedagogical mediation, teacher training, educational inclusion, artificial intelligence, action research.

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
MARIA VERONICA
SERRANO CRESPO

Índice

Introducción 1

Marco teórico 2

La mediación pedagógica: origen, sentido y práctica de un encuentro humano 2

Orígenes y fundamentos de la mediación: del concepto filosófico a las instituciones mediadoras 2

La mediación pedagógica como promoción y acompañamiento del aprendizaje 2

Los aportes cognitivos y psicológicos a la mediación pedagógica: de Vygotsky a Feuerstein 3

La mediación pedagógica como estilo y método docente: la figura del mediador 4

Dimensiones sustantivas y metodológicas de la mediación pedagógica 5

El protagonismo estudiantil: autonomía y humanización formativa 5

Trabajo colaborativo y horizontalidad en la tutoría entre pares 5

Configuraciones sistémicas: el entramado de las seis instancias 6

Secuencia didáctica operativa: entrada, desarrollo y cierre 7

Praxis docente: convergencia entre narrativa, sentido y estrategia 8

De la fragmentación a la conexión y el entorno digital en la mediación pedagógica 8

Redefinir la condición humana en las aulas de la era digital 8

Ecología del aprendizaje en red: Habitar el caos y la incertidumbre planetaria 9

La docencia como nodo estratégico: Mediación tecnológica y el renacer de la pedagogía con sentido 10

Conclusión 11

Metodología 12

Las prácticas de aprendizaje: 12

La tutoría: 12

Texto paralelo: 13

Capítulo 1 15

La enseñanza en la universidad 15

Unidad 1 i 15

El despertar de la vocación y el sentido de la mediación 15

1.1. Motivaciones y huellas: el inicio de un caminar pedagógico 15

1.2. La mediación pedagógica: un diálogo entre la cultura y el entorno 16

Unidad 2 17

La institución, el currículo y el contexto universitario 17

2.1. El currículo y la normativa: entre la calidad educativa y el compromiso legal 17

2.2. La identidad universitaria: desafíos y compromisos de una universidad de verdad 19

Unidad 3 20

Horizontes del educar y las instancias de aprendizaje 20

3.1. La centralidad de la persona en el proceso de mediación pedagógica 20

3.2. Las seis instancias de aprendizaje: una mirada crítica a mi formación y una proyección hacia mi docencia 21

Unidad 4 23

El valor de la palabra en el interaprendizaje inclusivo 23

4.1. El ejercicio de interaprendizaje y el valor de la palabra en la educación 23

4.2. La inclusión: un desafío más allá de las aulas 25

Unidad 5 26

Del diseño a la validación: el ciclo de la práctica docente 26

5.1. La práctica de prácticas: el diseño como acto consciente 26

5.2. El sentido de la evaluación: más allá de la calificación 27

5.3. La fundamental tarea de validar: un cierre compartido 29

Capítulo 2 31

El aprendizaje en la universidad 31

Unidad 6 31

Nuevas fronteras tecnológicas y la ética del encuentro humano 31

6.1. La Inteligencia Artificial: de la cautela técnica a la mediación humanista 31

6.2. La palabra contra la violencia: reflexiones desde la ética docente 31

Unidad 7 32

El encuentro con la alteridad: voces y realidades de la juventud actual 32

7.1. La percepción de las juventudes: entre la agilidad digital y la fragilidad ideológica 32

7.2. La escucha activa como ruptura del adultocentrismo pedagógico 33

Unidad 8 33

La mediación frente a la violencia y el poder educador de la forma 33

8.1. Estrategias de paz frente a la violencia cotidiana en el aula universitaria 33

8.2. La comunicación y la forma como dispositivos de transformación pedagógica....34

Unidad 9 34

La arquitectura invisible del aula y la estética del discurso....34

9.1. El discurso pedagógico en movimiento: proxémica, control social y la sintonía de la retroalimentación humana....34

9.2. El aula frente al espejo mediático: narrativas virtuales y el desafío de la sintonía pedagógica....35

9.3. La mediación pedagógica frente a la incertidumbre: complejidad, conectivismo y la práctica docente con sentido....36

Unidad 10 37

La brújula del saber: del diseño investigativo a la emancipación docente....37

10.1. La investigación como brújula pedagógica: del acto mecánico a la construcción crítica del objeto de estudio....37

10.2. Investigar la propia práctica: el despertar de una conciencia docente hacia la emancipación digital....38

Capítulo 3 40

La investigación en la Universidad 40

Proyectémonos hacia adelante: pensar la investigación educativa como transformación....40

Investiguemos nuestra práctica docente: convertir el diseño en una propuesta de investigación-acción....40

Conclusión....41

Conclusiones....42

Recomendaciones.....43

Referencias 44

Anexos.....47

Anexo 1: glosario.....47

Anexo 2: Proyecto de investigación.....55

Introducción

El presente documento es el registro de un recorrido que combina teoría, práctica docente y reflexión personal a lo largo de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay. Más que una acumulación de contenidos, busca dar cuenta de una transformación: la de un docente que llegó con una idea técnica de la enseñanza y que, capítulo a capítulo, comprendió la mediación pedagógica como un acto ético, relacional y humano.

El trabajo se organiza en un encuadre teórico, una descripción metodológica y tres capítulos, correspondientes a los tres módulos cursados. El encuadre teórico aborda el origen y la práctica de la mediación pedagógica como encuentro humano, sus dimensiones sustantivas y metodológicas, y su relación con la fragmentación y el entorno digital de la docencia actual. La descripción metodológica explica las prácticas de aprendizaje, el proceso de tutoría y la elaboración del texto paralelo. En cuanto a los capítulos, el primero, la enseñanza en la universidad, aborda las motivaciones vocacionales, el currículo y la normativa, las seis instancias de aprendizaje y el interaprendizaje inclusivo, cerrando con el diseño, la evaluación y la validación de las prácticas pedagógicas. El segundo, el aprendizaje en la universidad, explora los desafíos digitales y la inteligencia artificial, el encuentro con las juventudes, la violencia sutil en el aula y el discurso pedagógico. El tercero, la investigación en la universidad, documenta el tránsito de una proyección investigativa hacia una propuesta de investigación acción sobre competencias digitales docentes.

Esta tesis es también la crónica de lo vivido: los encuentros de tutoría, el intercambio con compañeros de maestría y el contraste entre teoría y práctica docente. Entre las vivencias más significativas están: escuchar las voces de los jóvenes para desmontar prejuicios adultocéntricos, experimentar con la inteligencia artificial como aliada del pensamiento crítico, y revisar honestamente las propias prácticas de aula, incluidas formas de violencia sutil antes desapercibidas. Cada experiencia dejó un compromiso renovado con una docencia más consciente, dialógica y humana.

Marco teórico

La mediación pedagógica: origen, sentido y práctica de un encuentro humano

Orígenes y fundamentos de la mediación: del concepto filosófico a las instituciones mediadoras

El estudio de la mediación pedagógica revela que no se trata de un concepto reciente ni restringido a las facultades de educación. Guevara-Toledo et al. (2024) rastrean su origen hasta Aristóteles, para quien la noción de medio ya cumplía una función de enlace: permitía llegar a una conclusión a partir de una premisa. Etimológicamente, además, el verbo mediar viene del latín *mediare*, ligado a la idea de interceder, de colocarse entre dos términos para producir algo distinto de ambos. Con esto se comprende un aspecto central: mediar nunca ha sido un gesto neutro, sino una intervención con una intencionalidad detrás.

Siglos después, según explican Guevara-Toledo et al. (2024), fue Hegel quien retomó esta noción desde la dialéctica, entendiendo la mediación como el camino para llegar a algo nuevo a partir de un contrario. Resulta relevante observar cómo una idea filosófica de hace dos mil años, pasada por el tamiz de Hegel, termina siendo una de las raíces de lo que hoy se denomina mediación pedagógica.

Asimismo, otro aspecto fundamental que señalan Guevara-Toledo et al. (2024) es que nadie se humaniza al margen de las instituciones mediadoras la familia, la escuela, el Estado, que son las que transmiten el lenguaje, las costumbres y los valores. Leer este planteamiento invita a replantear el lugar del docente: no como un agente aislado frente a los estudiantes, sino como parte de una red de instituciones que, entre todas, posibilitan o dificultan que el aprendizaje tenga lugar.

La mediación pedagógica como promoción y acompañamiento del aprendizaje

Este segundo apartado permite aterrizar la idea anterior en un plano más concreto: ¿qué es, entonces, la mediación pedagógica en sí misma? Desde una perspectiva relacional, Miranda (2014) plantea que esta se comprende como una relación dialógica que hace posible el encuentro entre docentes y estudiantes, la cual no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica acompañar, orientar y abrir espacios para que cada individuo se reconozca como un sujeto capaz de comprender y transformar su realidad a través de la escucha, la presencia y el reconocimiento del otro como un ser digno y valioso.

En sintonía con esta mirada, desde una perspectiva humanista, Miranda (2014) señala que la persona constituye el núcleo esencial del acto educativo, lo que implica considerar al ser humano en su dimensión histórica, emocional, social y espiritual para propiciar una formación

integral orientada al cultivo de la sensibilidad, la autonomía y la responsabilidad ética, trascendiendo el mero desarrollo cognitivo.

Siguiendo esta línea, Guevara-Toledo et al. (2024) plantean que la mediación exige dejar atrás el rol clásico del docente como centro del proceso educativo, es decir, esa figura que colocaba al estudiante en un lugar pasivo, limitado a repetir y memorizar lo que el profesor exponía.

Los mismos autores retoman a Freire para insistir en que la educación, bien entendida, no restringe ni violenta a nadie; al contrario, libera, motiva y potencia (Guevara-Toledo et al., 2024). Bajo esta lectura, la mediación pedagógica no busca solamente transmitir contenidos, sino convertir al estudiante en alguien capaz de transformar su propio entorno.

También se rescata de Guevara-Toledo et al. (2024) la idea de que el docente actual enfrenta un doble reto, tomado de Gutiérrez y Prieto-Castillo (1991): construir puentes entre el estudiante, el conocimiento y su contexto, y al mismo tiempo dotar de sentido su propia práctica desde la mediación. Dicho doble reto resulta preciso, pues no basta con explicar bien un tema si este no se conecta con la realidad de quien aprende.

Los aportes cognitivos y psicológicos a la mediación pedagógica: de Vygotsky a Feuerstein

Detrás de toda esta reflexión existe también una base psicológica ineludible. Guevara-Toledo et al. (2024) señalan que fue Vygotsky quien introdujo formalmente el término mediación en la psicología, al plantear que las funciones mentales más complejas el pensamiento y la memoria están mediadas por herramientas y signos, siendo el lenguaje el instrumento mediador principal entre el sujeto y su entorno.

De ahí en más, Guevara-Toledo et al. (2024) recuperan a Feuerstein y su teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, según la cual la inteligencia no es algo fijo, sino una capacidad que puede desarrollarse a través de lo que denominó experiencia de aprendizaje mediado: un mediador docente, padre o tutor que organiza el aprendizaje del otro para potenciar su desarrollo cognitivo. Esta perspectiva transforma la mirada sobre los errores en el aula, dejándolos de ver como una limitación fija para leerlos como un punto de partida modificable mediante una mediación intencionada.

Por último, Guevara-Toledo et al. (2024) recogen tres rasgos que Feuerstein atribuye a esa mediación: la intencionalidad (el propósito deliberado del mediador de ayudar a superar un conflicto cognitivo), la reciprocidad (la respuesta activa de quien aprende) y la trascendencia (que ese aprendizaje se proyecte más allá del momento puntual en que ocurre). Los tres elementos sirven como una referencia metodológica para evaluar la práctica docente cotidiana.

La mediación pedagógica como estilo y método docente: la figura del mediador

Para cerrar esta sección es necesario llevar la teoría a un terreno tangible: la figura concreta del mediador. Guevara-Toledo et al. (2024), apoyándose en Tébar Belmonte, describen la mediación como un estilo de interacción educativa que va más allá de transmitir contenidos: busca el encuentro, la aceptación y la implicación transformadora entre quien enseña y quien aprende.

En esta misma línea, la mediación pedagógica se concibe fundamentalmente como promoción y acompañamiento del aprendizaje: promover implica activar el interés y la motivación, mientras que acompañar significa estar presente en la trayectoria del estudiante, sostenerlo y compartir la experiencia de aprender (Prieto-Castillo, 2019). Esta perspectiva desplaza al profesor del rol de mero expositor hacia un vínculo cercano, donde guía sin imponer y construye puentes significativos entre el saber y la vida.

Asimismo, la práctica educativa sitúa al otro en el centro, lo cual demanda del docente una profunda sensibilidad para leer a la persona que aprende, valorar su contexto y asumir la mediación como un compromiso ético de cuidado y respeto. Desde esta postura, Prieto-Castillo (2024) advierte que tanto las instituciones como los educadores deben evitar por completo el desentendimiento respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta premisa coloca el foco en la responsabilidad formativa: mediar implica hacerse cargo del proceso, transformar las relaciones pedagógicas y generar las condiciones propicias para que el aprendizaje suceda.

Por consiguiente, la mediación pedagógica aporta propuestas conceptuales y recursos esenciales para transformar las maneras tradicionales de enseñar (Prieto-Castillo, 2024). El rol docente no se agota en el dominio de contenidos, sino que exige una revisión constante de las prácticas, del lenguaje y de los vínculos para favorecer aprendizajes verdaderamente significativos y la formación de sujetos críticos y creativos.

Finalmente, el docente mediador habita un espacio de encuentro: acompaña sin dominar, orienta sin anular y construye saberes junto a sus estudiantes. Como se plantea desde la perspectiva institucional, la mediación necesita un método compartido, un camino acordado que ayude a los estudiantes a aprender a pensar y a crecer en autonomía, reconociendo que esta labor no puede sostenerse en el esfuerzo aislado de un solo profesor, sino en una cultura compartida (Guevara-Toledo et al., 2024; Tébar Belmonte, 2003).

Dimensiones sustantivas y metodológicas de la mediación pedagógica

El protagonismo estudiantil: autonomía y humanización formativa

La mediación pedagógica se entiende como un proceso que transforma la experiencia educativa al situar al estudiante en el centro de la acción formativa. Prieto-Castillo (2025) plantea que enseñar implica crear condiciones para que el otro aprenda, favoreciendo la comprensión, el diálogo y la construcción de sentido. Desde esta mirada, mediar no consiste únicamente en orientar actividades, sino en generar un entorno donde cada estudiante pueda interactuar, problematizar, contrastar ideas y avanzar hacia una comprensión más profunda de los contenidos y de sí mismo como sujeto que aprende.

En esta misma línea, Hernández y Flores (2012) señalan que la mediación pedagógica favorece el tránsito de la heteronomía a la autonomía intelectual, promoviendo espacios donde las voces, expectativas y experiencias del estudiantado se convierten en un punto de partida legítimo para el aprendizaje. Así, la mediación se vincula con una pedagogía centrada en el aprendizaje, en la participación activa y en el desarrollo de una identidad intelectual que se construye mediante la reflexión y la interacción.

La autonomía intelectual es un componente esencial del proceso educativo en la universidad; la formación docente debe promover que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje, capaces de tomar decisiones, reflexionar y construir su identidad profesional desde la acción y la autovaloración (Hernández y Flores, 2012). Esto coincide con la premisa de que enseñar no es transmitir, sino crear las condiciones para que el otro pueda comprender, pensar y transformar la realidad (Prieto-Castillo, 2024).

La autonomía no surge de manera espontánea, sino que requiere ambientes pedagógicos que valoren las experiencias previas, la participación libre, la diversidad de perspectivas y el trabajo conjunto, convirtiendo la mediación y la colaboración en pilares para avanzar hacia una educación superior más ética, crítica y humanizante (Hernández y Flores, 2012).

Trabajo colaborativo y horizontalidad en la tutoría entre pares

El aprendizaje colaborativo constituye una estrategia pedagógica que permite a los estudiantes interactuar, intercambiar ideas y construir conocimientos en conjunto. Lejos de ser un proceso mecánico de división de tareas, este enfoque se fundamenta en la interdependencia positiva, la corresponsabilidad y la participación activa de todos los integrantes del grupo.

La colaboración promueve habilidades comunicativas, pensamiento crítico, empatía y capacidad de argumentación, generando además espacios donde cada estudiante puede aportar desde sus fortalezas y aprender de los demás. La interacción social se convierte en un

factor decisivo para el desarrollo cognitivo, retomando la perspectiva sociocultural inspirada en Vygotsky, lo que permite ir más allá de lo evidente y transferir los aprendizajes a contextos diversos, consolidándose como una herramienta fundamental para la educación superior (Galindo y Arango, 2009).

Como complemento a esta dinámica, la tutoría entre pares se presenta como una estrategia educativa que potencia la autorregulación, la solidaridad académica y la construcción conjunta del conocimiento. Cardozo-Ortiz (2011) describe esta práctica como un espacio donde estudiantes con mayor dominio en un área acompañan a otros sin jerarquías rígidas, generando una relación pedagógica basada en el apoyo, el diálogo y la horizontalidad.

Esta forma de tutoría se articula con la formación integral al favorecer competencias sociales, habilidades comunicativas, sentido de corresponsabilidad y mejora del rendimiento académico, considerando asimismo que los tutores también aprenden, se fortalecen como mediadores y desarrollan una comprensión más profunda de los contenidos que enseñan (Cardozo-Ortiz, 2011).

Desde esta perspectiva, la tutoría entre pares no reemplaza la función docente, sino que la complementa, ampliando los escenarios para el aprendizaje y fortaleciendo las dinámicas colaborativas dentro de la comunidad universitaria (Cardozo-Ortiz, 2011).

Configuraciones sistémicas: el entramado de las seis instancias

Toda experiencia educativa se organiza a través de seis instancias de aprendizaje que interactúan entre sí y estructuran el acto pedagógico: la institución, el educador, los medios, el grupo, el contexto y el propio estudiante (Prieto-Castillo, 2025). Estas instancias no funcionan de manera aislada, sino en diálogo permanente, configurando las condiciones que posibilitan o limitan el aprendizaje en el ámbito universitario.

La institución se entiende como el marco estructural donde se definen las políticas, normas, valores, tiempos y espacios que orientan la formación, modelando las posibilidades pedagógicas y la cultura académica en la que docentes y estudiantes participan (Prieto-Castillo, 2025).

Por su parte, la figura del educador constituye una instancia central de mediación, destacando que el docente no solo transmite conocimientos, sino que crea condiciones para que el estudiante participe activamente, genere preguntas y construya sentido, abriendo caminos y promoviendo el pensamiento crítico (Prieto-Castillo, 2025).

Los medios y tecnologías conforman una instancia que articula los recursos a través de los cuales circula el conocimiento; cuando estos son utilizados de manera intencional y no

mecánica, se convierten en verdaderos instrumentos de mediación que dinamizan la experiencia de aprendizaje y contribuyen al desarrollo de la autonomía (Prieto-Castillo, 2025).

El grupo, entendido como comunidad de aprendizaje, representa un espacio donde se construye conocimiento de forma colectiva, fortaleciendo la expresión, la colaboración y el aprendizaje social para permitir un desarrollo más integral y compartido (Prieto-Castillo, 2025).

Asimismo, el contexto aparece como una instancia fundamental al vincular lo aprendido con la realidad, implicando dialogar con el entorno, reconocer la historia personal y colectiva, y comprender las problemáticas sociales para transformarlas desde la educación (Prieto-Castillo, 2025).

Finalmente, la instancia del estudiante consigo mismo alude al proceso interior de reflexión, identidad académica y autorregulación, dimensión crucial para que el aprendizaje sea significativo al permitir reconocer la voz, los ritmos, las emociones y los modos de aprender (Prieto-Castillo, 2025).

En conjunto, estas seis instancias muestran que la mediación pedagógica en la universidad requiere comprender la educación como un entramado de relaciones humanas, institucionales y culturales, integrando experiencias de aprendizaje que sean dialógicas, contextualizadas, colaborativas y humanizantes (Prieto-Castillo, 2025).

Secuencia didáctica operativa: entrada, desarrollo y cierre

La mediación pedagógica exige una sólida unidad discursiva y una intencionalidad orientada a la interlocución con el estudiante, comprendiendo que no existe un buen contenido sin una forma adecuada de comunicarlo, pues contenido y discurso se construyen de manera inseparable dentro del acto educativo (Prieto-Castillo, 2025).

En este marco, la estrategia de entrada constituye un momento clave para establecer el clima, el interés y la disposición hacia el aprendizaje. Méndez (2007) señala que una entrada bien diseñada no es improvisada, sino intencional y coherente con los objetivos, cumpliendo la función principal de activar saberes previos, despertar la curiosidad y generar expectativas positivas.

Esta apertura permite al docente conectar el contenido con la experiencia del alumnado, logrando que se sienta involucrado, reconocido y motivado desde el inicio de la clase (Méndez, 2007).

Por su parte, el desarrollo del contenido requiere una mediación que evite la acumulación lineal y propicie un tratamiento recurrente, profundo y contextualizado mediante la recuperación constante de lo aprendido, el abordaje desde distintos ángulos de mirada y la puesta en experiencia del conocimiento (Prieto-Castillo, 2025). Esta fase implica relacionar la

teoría con ejemplos, preguntas y materiales de apoyo que conecten con la realidad del estudiante.

Para culminar este ciclo, la estrategia de cierre tiene como finalidad integrar lo trabajado y proyectar el aprendizaje hacia nuevas comprensiones mediante recapitulaciones, síntesis conceptuales o preguntas abiertas, orientadas a consolidar el sentido del recorrido realizado (Prieto-Castillo, 2025).

Praxis docente: convergencia entre narrativa, sentido y estrategia

La mediación pedagógica se configura como un proceso integral que articula la palabra, la narrativa, el sentido y las estrategias didácticas para promover y acompañar aprendizajes significativos. Diversos aportes convergen en la idea de que enseñar implica acompañar al estudiante en la construcción de significado, más que en la simple recepción de información (Vásquez, 2007; Méndez, 2007).

Desde esta mirada, el tratamiento pedagógico del contenido requiere considerar al alumno como un interlocutor permanente del discurso educativo, organizando el aprendizaje de manera coherente y comunicable (Prieto-Castillo, 2025).

En este sentido, el docente mediador combina el cuidado del lenguaje, el uso de narrativas significativas y la planificación consciente de estrategias didácticas para generar experiencias de aprendizaje humanizadas. Esta práctica ética y reflexiva reconoce al estudiante como un sujeto activo, capaz de dialogar, interpretar y apropiarse del contenido, favoreciendo procesos de comprensión profunda y evitando cualquier visión reduccionista o de mero contenidismo en la educación superior (Prieto-Castillo, 2025).

De la fragmentación a la conexión y el entorno digital en la mediación pedagógica

Redefinir la condición humana en las aulas de la era digital

La enseñanza contemporánea padece de una severa fragmentación que aísla las disciplinas, lo cual impide que los estudiantes perciban los lazos recíprocos entre las partes y el todo dentro de un mundo complejo (Morín, 1999). Esta división artificial del conocimiento anula la aptitud natural de la mente para contextualizar el saber y abordar los problemas globales de la sociedad. Por lo tanto, la docencia en la educación superior requiere un esfuerzo deliberado por restaurar la complejidad de la condición humana, unificando los fragmentos dispersos. De este modo, el acto educativo recupera su valor ético y su trascendencia social de cara al futuro.

Al analizar las dinámicas comunicativas de las juventudes actuales, se evidencia que el conocimiento ha dejado de ser un objeto estático depositado en contenedores rígidos para transformarse en un flujo. Este flujo se expande a través de nodos interconectados dentro de la sociedad contemporánea (Siemens, 2004). El verdadero aprendizaje no ocurre en el

aislamiento de una memorización mecánica, sino en la capacidad del individuo para habitar el caos y gestionar la incertidumbre. Bajo esta perspectiva, los estudiantes logran actualizar su saber al tejer redes conceptuales sólidas en el ecosistema informático.

De acuerdo con lo expuesto por Ovalles (2014), el conectivismo emerge como una alternativa epistemológica fundamental que invita a las instituciones y a los docentes a asumir el rol de mediadores. Esta teoría exige el uso de los dispositivos tecnológicos como herramientas de andamicaje cognitivo, superando la simple adopción técnica para otorgarles un sentido formativo. Una experiencia pedagógica maravillosa es aquella que logra transformar los espacios digitales en entornos de socialización humanista. Así, la conectividad tecnológica se traduce en una verdadera conexión empática y reflexiva entre los actores educativos.

A partir de estas nociones, resulta fundamental incorporar los planteamientos teóricos de Prieto-Castillo (2021) respecto a la mediación pedagógica y su crítica hacia las prácticas tradicionales. La mediación se define como un proceso riguroso de acompañamiento orientado a promover la maduración personal y la autonomía del sujeto que aprende. El autor invita a estructurar los recursos didácticos como una propuesta seria y exigente, adaptada a la condición adulta de los estudiantes. Con ello se evita caer en corrientes superficiales o en la infantilización del aprendizaje, devolviendo al acto educativo su sentido transformador.

Ecología del aprendizaje en red: Habitar el caos y la incertidumbre planetaria

La toma de decisiones informadas se constituye en sí misma como un proceso de aprendizaje continuo dentro de la matriz conectivista (Siemens, 2004). Evaluar la veracidad y la pertinencia de los datos circulantes en la red se convierte en una competencia vital básica para el alumnado. El caos característico de las plataformas virtuales no debe ser satanizado por la academia, sino comprendido como un ecosistema auto organizado. Así, la diversidad de opiniones y el diálogo multicultural enriquecen la formación del alumno al permitirle seleccionar nodos informativos significativos.

Bajo este escenario de transformación cultural, el accionar cotidiano del docente dentro de las aulas debe orientarse a potenciar las habilidades del alumnado. El objetivo es generar conexiones significativas entre comunidades de práctica y diversas herramientas digitales disponibles en la actualidad. La labor del educador de vanguardia no consiste en aislar al estudiante del mundo virtual, sino en guiar las interacciones tecnológicas hacia fines productivos. De esta forma, se dota de rigurosidad y sentido ético a los entornos de aprendizaje compartidos (Ovalles, 2014).

Dentro de este marco de interacciones virtuales y ecosistemas cambiantes, el enfoque de Prieto-Castillo (2021) introduce una advertencia indispensable para la educación

contemporánea. La incorporación de las tecnologías no debe limitarse a un plano superficial, meramente instrumental o de accesorios decorativos sin sustento real. El verdadero desafío ético radica en el diseño de metodologías rigurosas que logren dotar de un sentido profundo a las interacciones en el aula. Esto potencia su capacidad para actuar como motores de un aprendizaje científico, significativo y emancipador para las juventudes.

A partir de lo planteado por Morin (1999), la educación del futuro debe responder a estos ecosistemas preparando a las mentes para navegar en la incertidumbre. Las mentes aprenden a transitar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas teóricas y metodológicas bien definidas. El error, la inestabilidad y lo inesperado son componentes intrínsecos de cualquier sistema vivo dentro de la compleja realidad global actual. Las experiencias pedagógicas más valiosas son aquellas que rescatan el sentido de la aventura intelectual y una postura crítica.

La docencia como nodo estratégico: Mediación tecnológica y el renacer de la pedagogía con sentido

La apertura de los centros escolares hacia los nuevos paradigmas informativos no violenta la educación formal, sino que equilibra y revitaliza la fundamentación (Ovalles, 2014). El docente que se atreve a habitar estos escenarios con un enfoque humanista y conectivo se convierte en un referente social positivo. Al romper con las rutinas lineales tradicionales, la enseñanza superior recupera su frescura y su capacidad de generar significados profundos. Esto ocurre de manera armónica en contextos sociales marcados por una alta complejidad institucional.

En este proceso de renovación de la práctica educativa, la misión suprema de la enseñanza radica en promover una comunidad planetaria organizada. Dicha comunidad se fundamenta en la sólida articulación de la tríada individuo-sociedad-especie descrita por la teoría compleja contemporánea. El uso de los lenguajes virtuales y las pantallas por parte de los educadores debe apuntar siempre hacia este fin superior y humanizador. Así se combate el sinsentido y la burocratización, devolviendo la afectividad y el diálogo directo a la relación pedagógica (Morin, 1999).

El éxito metodológico de la era digital se alcanza verdaderamente cuando se estimula al estudiante a interactuar de manera autónoma (Siemens, 2004). Esta interacción colaborativa dentro de redes complejas transforma el consumo pasivo de microcontenidos en una búsqueda activa de soluciones comunitarias. El procesamiento de la información se ve potenciado al reconocer que la memoria humana comparte sus funciones con dispositivos tecnológicos

especializados. De este modo, las herramientas virtuales actúan como valiosas extensiones de la capacidad cognitiva y relacional del sujeto.

A modo de cierre, la articulación de las teorías revisadas se consolida cuando se logra rescatar la intencionalidad pedagógica en cada espacio formativo. Con base en las premisas de Prieto-Castillo (2021), la mediación educativa debe orientarse hacia el desarrollo integral y la madurez humana. Se marca así una distancia clara frente a las tendencias posmodernas que tienden a trivializar o volver superficial la educación superior. La implementación de métodos exigentes constituye un acto de coherencia didáctica, responsabilidad social y profunda transformación universitaria.

Conclusión

En síntesis, el recorrido teórico desarrollado demuestra que la mediación pedagógica trasciende la transmisión instrumental de contenidos para consolidarse como una praxis ética, relacional y humanizadora que articula las raíces filosóficas, psicológicas e institucionales con los retos del conectivismo digital. Al redefinir al docente como un constructor de contextos y al estudiante como un sujeto autónomo, crítico y colaborativo, este andamiaje conceptual garantiza que la universidad genere espacios de encuentro genuino orientados a transformar la realidad a través del diálogo y la emancipación intelectual.

Metodología

El desarrollo metodológico de la presente propuesta investigativa se cimenta en tres ejes centrales que articulan la mediación pedagógica con la praxis educativa: las prácticas de aprendizaje, la tutoría y el texto paralelo.

Las prácticas de aprendizaje: conforme señala Prieto-Castillo (2025), constituyen el eje central que articula la teoría con el quehacer docente, representando el hacer concreto que se propone al estudiante para aprender. Este componente integra tareas concretas de investigación educativa que responden a los desafíos cotidianos de las aulas y del entorno, tales como el análisis crítico de textos teóricos y normativos, la ejecución de entrevistas y diálogos con actores educativos, el estudio sistemático de situaciones educativas reales que emergen en el territorio, y la indagación directa en el campo de las instancias de aprendizaje.

La tutoría: En este caminar y construcción del trabajo de titulación, la tutoría se constituyó en un proceso de acompañamiento constante y de confianza mutua, tal como lo plantean Guevara Toledo et al. (2024), quienes conciben la tutoría como una labor de interlocución basada en el buen trato y en la ausencia de maltrato académico. Durante el desarrollo de la tesis, el estudiante experimentó justamente eso: su tutor estuvo siempre presente, revisando cada avance, orientando sus dudas y evitando tanto el silencio prolongado como la descalificación de sus primeros intentos de escritura, lo cual coincide con la co-responsabilidad que los autores señalan como base de una relación tutorial sana entre docente y estudiante.

Asimismo, puede afirmarse que la tutoría fue eficaz y necesaria para sostener el proceso del estudiante hasta el final, en la medida en que no bastó con que el tutor estuviera disponible, sino que el estudiante logró sentirse permanentemente acompañado a lo largo de cada etapa, idea que Guevara Toledo et al. (2024) retoman de investigaciones previas sobre el tema. Este acompañamiento constante fue lo que, en su experiencia, evitó el abandono en momentos de mayor exigencia académica, confirmando lo que los autores sostienen respecto a que la mediación pedagógica de la tutoría no puede improvisarse, sino que responde a un método estructurado y sostenido en el tiempo.

Finalmente, el perfil del tutor reflejó las dimensiones que Guevara Toledo et al. (2024) atribuyen a esta figura: organización en los tiempos de revisión, cercanía humana, dominio de los contenidos y una disposición constante a generar diálogo antes que imposición. Del mismo modo, la relación con la dirección del programa se percibió como horizontal y de acompañamiento antes que de control administrativo, lo cual respalda la idea de los autores de que la dirección misma cumple una función de tutora de tutores, orientada a sostener

colectivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se enmarcó el trabajo de titulación del estudiante.

La tutoría se desarrolló como un espacio de mediación del aprendizaje en el que, según Guevara Toledo et al. (2024), se promovía la construcción colectiva del conocimiento entre pares. En los encuentros sostenidos los días martes con la Magíster Verónica Serrano, se generaban aportes conjuntos, investigaciones compartidas, trabajo en equipo y el intercambio de experiencias entre compañeros, dinámica que permitió avanzar en las prácticas de aprendizaje, la construcción del texto paralelo, diversas tareas de investigación y, finalmente, el trabajo de titulación. A ello se sumaba un espacio opcional los días viernes, destinado a despejar dudas puntuales. Durante todo este proceso, la tutora evidenció una calidad humanista marcada por la comprensión y la empatía hacia las circunstancias de cada estudiante, y sostuvo la comunicación a través de diversos medios digitales que garantizaron una relación constante y fluida con el grupo. Esta guía sostenida y cercana resultó vital para el proceso formativo, reflejando en la práctica los principios de acompañamiento permanente que se atribuye a la mediación pedagógica de la tutoría (Guevara Toledo et al., 2024).

Texto paralelo: según Guevara Toledo et al. (2024), constituye un recurso pedagógico consistente en el seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz, concebido no como una suma de respuestas sino como una obra con sentido de totalidad y estructura. Bajo esta perspectiva, cada estudiante construye una producción individual que dialoga con la tutoría, con los demás colegas participantes y con los textos y contextos abordados a lo largo del proceso formativo, de modo que el resultado final refleja tanto los conceptos trabajados como las experiencias y reflexiones personales de quien escribe.

Esta construcción responde, además, a un propósito de humanización de las relaciones académicas, en la medida en que se aleja del discurso despersonalizado propio de los informes universitarios tradicionales y promueve una escritura desinhibida, progresiva y sostenida en el tiempo (Guevara Toledo et al., 2024). De esta manera, el texto paralelo se consolida como una obra pedagógica que exige rigor en su elaboración, sin que ello resulte paralizante para la libre expresión de quien aprende.

Conforme a lo planteado por Guevara Toledo et al. (2024) respecto a la estructura y sentido del texto paralelo, en el presente trabajo se respetaron dichos lineamientos y este se organizó en tres avances sucesivos, conformados por los siguientes apartados: carátula, dedicatoria, agradecimiento, resumen, abstract, índice e introducción, seguidos de diez capítulos correspondientes al marco teórico, cada uno desarrollado a partir de las prácticas de aprendizaje realizadas durante el posgrado; posteriormente, se incluyeron las conclusiones, las

referencias bibliográficas y, como anexo, un glosario con los términos considerados relevantes en cada práctica, construido a partir de los aportes conceptuales de los distintos autores revisados a lo largo del proceso.

Capítulo 1

La enseñanza en la universidad

Unidad 1

El despertar de la vocación y el sentido de la mediación

1.1. Motivaciones y huellas: el inicio de un caminar pedagógico

Iniciar este proceso de maestría no fue una decisión fortuita, sino el resultado de una profunda reflexión sobre mi trayectoria y el impacto que mis antiguos maestros dejaron en mi memoria. Comprendo que la docencia universitaria exige entender las motivaciones que nos impulsan a enseñar, pues el aporte de la universidad a la sociedad se potencia cuando el docente actúa como un verdadero mediador. Según sostiene Prieto-Castillo (2024), la promoción y el acompañamiento del aprendizaje parten de reconocer la importancia de los vínculos y la intencionalidad que ponemos en cada acto educativo para generar una transformación real en los estudiantes.

A lo largo de mi vida, he experimentado prácticas pedagógicas tradicionales, marcadas por el conductismo, que generaron en mí lo que hoy llamo deudas de aprendizaje . Estas vivencias, lejos de desmotivarme, se convirtieron en el motor para buscar una mejora en la calidad educativa de mi país, entendiendo que el docente debe dejar huellas positivas y no cicatrices de aburrimiento o imposición. Para Prieto-Castillo (2024), el aprendizaje es un proceso de comunicación y goce, donde el sujeto que aprende, debe sentirse acompañado y motivado a evolucionar conforme los cambios que la sociedad demanda.

Mi anhelo como docente es trascender la simple transmisión de saberes para involucrarme en una investigación constante de estrategias metodológicas y recursos didácticos que den sentido al aula. Entiendo ahora que mi paso por la universidad debe estar marcado por la sed de cambio y la capacidad de humanizar la enseñanza a través de una mediación consciente y ética. Como bien analiza este autor en sus planteamientos sobre la formación universitaria, el acompañamiento pedagógico es la clave para que el conocimiento se convierta en una herramienta de crecimiento personal y social (Prieto-Castillo, 2024).

En el desarrollo de mi labor docente, he podido constatar que mi motivación principal nace de la sed de evolucionar la educación para que responda a las necesidades actuales de la sociedad. Al reflexionar sobre mi práctica, reconozco que las huellas dejadas por mis propios maestros, tanto positivas como aquellas marcadas por modelos tradicionales conductistas, han forjado en mí el deseo de mejorar la calidad educativa en el país.

Durante este proceso, me he planteado como objetivo involucrarme profundamente en la formación de futuros profesionales, buscando despertar en ellos esa misma necesidad de

cambio e investigación constante sobre las estrategias metodológicas y los recursos didácticos. Entiendo que mi rol como mediador no es solo transmitir saberes, sino dejar una huella en la memoria de mis alumnos que les permita crecer en valores y aportar positivamente a la cultura de nuestra nación.

1.2. La mediación pedagógica: un diálogo entre la cultura y el entorno

En mi labor docente diaria, he llegado a comprender que la mediación no se limita al espacio físico del aula, sino que se expande hacia toda la cultura y el contexto que rodea al estudiante. Entiendo que mi papel fundamental es facilitar ese encuentro entre el sujeto y el conocimiento, utilizando la comunicación como el hilo conductor que da sentido a la experiencia educativa. Como bien señala Prieto-Castillo (2019), la mediación pedagógica es capaz de promover y acompañar el aprendizaje desde la belleza, la propuesta y el goce, permitiendo que el estudiante se apropie de su realidad de manera crítica y creativa.

Dentro del contexto del colegio José María Vélaz-IRFEYAL, donde la mayoría de mis estudiantes son adultos que han retomado sus estudios, percibo que mediar con la cultura significa valorar sus historias de vida y sus saberes previos. Mi intención es crear un ambiente donde el aprendizaje no sea una imposición, sino un proceso comunicacional fluido donde todos nos sintamos interpelados por el saber. Para Prieto-Castillo (2024), el tratamiento de los contenidos y la forma en que estos se presentan es vital para despertar el interés, pues una enseñanza deshumanizada solo conduce al desinterés y al abandono.

Reconozco que este caminar por la maestría me ha permitido cuestionar mis propias formas de comunicar. Ahora soy más consciente de que mi presencia, mis gestos y mis palabras configuran un entorno educativo que puede abrir o cerrar puertas al conocimiento. La universidad me ha desafiado a ser un mediador que no solo domina su área, sino que también sabe escuchar y acompañar las incertidumbres de sus alumnos. Como sostiene este autor en sus reflexiones sobre la docencia, mediar es estar presente con toda la cultura, reconociendo que el aprendizaje es, en esencia, un acto de amor y compromiso social (Prieto-Castillo, 2024).

Dentro de mi experiencia diaria en el aula, he aprendido que mediar significa, en esencia, acompañar al estudiante en su propio proceso de descubrimiento sin imponer verdades absolutas, confiando plenamente en que cada persona posee su propio ritmo de aprendizaje. Al actuar como guía, he procurado interpretar las señales que emergen durante el proceso educativo, ajustando mi marcha pedagógica de acuerdo con las necesidades específicas del grupo, de forma similar a como se convive en armonía en un sistema compartido.

Tras más de una década dedicada a la enseñanza, esta práctica me ha permitido repensar mi labor desde una ética de la empatía, donde el aula deja de ser un depósito de información para transformarse en un espacio de vida. Reconozco que la mediación pedagógica es una filosofía que exige humildad y una apertura constante al diálogo, permitiéndome sembrar caminos para que el conocimiento florezca con respeto y sensibilidad hacia la diversidad de mis estudiantes.

Durante el desarrollo de esta práctica, realicé un ejercicio reflexivo comparando la mediación pedagógica con la educación vial, visualizando el aula como un sistema de circulación donde cada estudiante es un conductor de su propio aprendizaje. En esta analogía, planteé que mi rol como docente no es el de un agente que impone sanciones, sino el de una señalética inteligente que orienta, previene riesgos y facilita el flujo del conocimiento. Así, describí cómo el respeto a los ritmos individuales y la atención a las señales que emiten los alumnos permiten evitar colisiones cognitivas y asegurar que todos lleguen a su destino formativo de manera segura y autónoma.

El sentido que le otorgo a esta comparación es la comprensión de la docencia como un acto de responsabilidad compartida y convivencia armónica. Esta mirada simbólica me permitió entender que mediar implica estar atento a las necesidades del entorno, ajustando la velocidad del aprendizaje según las condiciones del grupo para que nadie se quede rezagado. Al aplicar esta visión en el IRFEYAL, reafirmé que la educación es un camino que se transita en libertad, donde el mediador garantiza que las reglas del juego pedagógico sirvan para potenciar la vida y no para frenar la curiosidad o la iniciativa del estudiante.

Unidad 2

La institución, el currículo y el contexto universitario

2.1. El currículo y la normativa: entre la calidad educativa y el compromiso legal

En mi experiencia como docente, he comprendido que el currículo no es simplemente un listado de contenidos o un plan de estudios rígidos, sino una construcción social y cultural que debe responder a las necesidades reales de los estudiantes. En el ámbito de la educación superior, este diseño curricular debe ser visto como un proceso dinámico que permite la innovación y la adaptación a los constantes cambios del entorno. Según plantea Brovelli (2005), el currículo actúa como una herramienta potenciadora de cambios dentro de las instituciones universitarias, permitiendo que la enseñanza se aleje de la repetición y se acerque a la transformación.

En concordancia con la visión de Brovelli (2005) sobre la gestión curricular, es necesario identificar los niveles de concreción que rigen el sistema educativo para comprender cómo se

aterriza la normativa en el aula. El primer nivel, o Macrocurrículo, proviene de las políticas del Ministerio de Educación y constituye el marco abierto que garantiza la unidad del sistema nacional. Por otro lado, el Mesocurrículo es la adaptación que realizamos en la institución, como el IRFEYAL, plasmada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para responder a nuestra identidad. Finalmente, el Microcurrículo es el nivel donde tengo acción directa, pues comprende la planificación de aula donde el diseño se vuelve una realidad tangible para el estudiante, asegurando que la enseñanza sea un proceso organizado y legalmente respaldado.

Como docente en el Ecuador, mi práctica está también regida por marcos legales que buscan garantizar la excelencia y la pertinencia de la formación profesional. Reconozco que conocer y aplicar la normativa vigente es un acto de responsabilidad ética que asegura el derecho de los estudiantes a recibir una educación que cumpla con estándares de calidad. De acuerdo con lo estipulado en la Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (2023), el sistema educativo debe promover una formación integral que articule la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad, asegurando la igualdad de oportunidades para todos.

En este caminar académico, he aprendido a ver la normativa no como una limitación, sino como un respaldo para la mejora continua de mi labor pedagógica. La integración del currículo con las exigencias legales me permite diseñar espacios de aprendizaje más organizados y significativos, donde la calidad se traduce en un acompañamiento real al estudiante. Para Prieto-Castillo (2025), la enseñanza en la universidad debe ser un proceso de promoción y acompañamiento que, apoyado en una estructura curricular sólida, permita al sujeto que aprende desarrollar su autonomía y su capacidad crítica frente a los desafíos del mundo actual.

A través del análisis y el trabajo colaborativo, he logrado desarrollar una mirada crítica sobre cómo se articulan las políticas educativas y los proyectos institucionales con la realidad que se concreta día a día en mi salón de clase. Esta experiencia me ha llevado a valorar el papel transformador que tiene la planificación curricular cuando se diseña desde la participación y la reflexión pedagógica, superando la idea de que el currículo es un simple documento administrativo.

En mi ejercicio profesional, busco que cada acción educativa se oriente por principios de calidad y pertinencia social, entendiendo que el currículo es el corazón de la educación donde se entrelazan los valores y aspiraciones de la comunidad. He reafirmado mi convicción de que enseñar no consiste en seguir ciegamente un programa, sino en darle vida, contextualizarlo y transformarlo constantemente para formar seres humanos éticos, críticos y sensibles a su entorno.

2.2. La identidad universitaria: desafíos y compromisos de una universidad de verdad

Al formar parte de la Universidad del Azuay, he reflexionado profundamente sobre lo que significa pertenecer a una institución que se define a sí misma por su búsqueda constante de la verdad y su compromiso con la sociedad. Entiendo que la universidad no es solo un espacio de transmisión técnica, sino un entorno donde se forja la ética y la responsabilidad ciudadana. De acuerdo con el pensamiento de Malo González (2013), una auténtica universidad es aquella que logra trascender la simple instrucción para convertirse en un referente de humanismo, priorizando siempre la formación integral de sus estudiantes por encima de lo puramente académico. Esta visión refuerza mi convicción de que la educación superior debe ser un espacio de libertad y pensamiento crítico que transforme no solo al profesional, sino al ser humano en su totalidad.

En mi práctica cotidiana, este sentido de pertenencia me motiva a enfrentar los desafíos de la educación superior con una mirada más crítica y humana. Comprendo que ser docente en este contexto implica ser un mediador que encarna los valores institucionales y los traduce en un acompañamiento cercano al alumno. Para Prieto-Castillo (2024), la enseñanza universitaria debe ser un acto de coherencia donde el tratamiento de los contenidos y la forma de relacionarnos reflejen nuestra identidad pedagógica, alejándonos de una educación vacía o meramente administrativa.

Este caminar académico me ha permitido interiorizar que la verdadera universidad se construye en el día a día, en el aula y en los pasillos, a través del diálogo y el respeto mutuo. Mi compromiso como maestrante y educador es contribuir a que esta visión de excelencia se mantenga viva, entendiendo que el aprendizaje significativo solo es posible cuando existe una conexión real entre la teoría y la vida. Como sostiene este autor, el desafío actual radica en humanizar la tecnología y los procesos educativos para que la universidad siga siendo un faro de luz y esperanza para la comunidad (Prieto-Castillo, 2024).

Al analizar la naturaleza de la institución universitaria, he reflexionado sobre los vínculos que se construyen dentro de la comunidad académica y cómo las dinámicas institucionales influyen directamente en mi misión educativa. En mi práctica, busco identificar aquellas tensiones que caracterizan a la educación superior para asumirlas con responsabilidad y compromiso, procurando que la universidad sea verdaderamente un espacio de formación integral y diálogo social.

Entiendo que mi rol docente implica desarrollar una mirada equilibrada que me permita comprender las virtudes y limitaciones de mi casa de estudios, promoviendo siempre una educación alternativa que cuestione los modelos tradicionales. Mi objetivo es contribuir a que la

universidad no sea una estructura rígida, sino una comunidad reflexiva donde docentes y estudiantes compartamos la responsabilidad de construir un futuro más humano y solidario.

Unidad 3

Horizontes del educar y las instancias de aprendizaje

3.1. La centralidad de la persona en el proceso de mediación pedagógica

En mi caminar como educador, he comprendido que el corazón de la enseñanza no son los contenidos ni las plataformas tecnológicas, sino el ser humano en toda su complejidad. Reconozco que cada estudiante que llega al aula trae consigo una historia, una carga emocional y una identidad que no pueden ser ignoradas si realmente aspiro a una mediación significativa. Según manifiesta Miranda (2014), la mediación pedagógica debe centrarse en la persona, reconociendo su dignidad y su capacidad de ser el protagonista de su propio crecimiento, lo cual exige del docente una actitud de respeto y empatía profunda.

Esta mirada hacia el ser humano me ha llevado a cuestionar la intencionalidad de mi labor, comprendiendo que mi práctica debe estar guiada por el horizonte de una educación alternativa, que contemple las diferentes funciones de la educación.

Según Prieto (2024) educar para la incertidumbre significa preparar a los estudiantes para un mundo cambiante, donde el aprendizaje continuo y la adaptación son esenciales. Educar para el goce, por su parte, implica recuperar el placer por conocer, descubrir y crear. Educar para la significación conlleva dotar de sentido a lo aprendido, relacionando el conocimiento con la vida cotidiana. Educar para la expresión promueve la comunicación auténtica, el diálogo y la creatividad. Educar para convivir fomenta la empatía, la cooperación y el respeto por la diversidad. Finalmente, educar para apropiarse de la historia y la cultura invita a comprender el pasado, valorar las raíces y proyectar un futuro con identidad y compromiso social.

Entiendo ahora que no basta con instruir, sino que es necesario educar para el sentido, para la incertidumbre y para la autonomía, permitiendo que el estudiante encuentre un propósito en lo que aprende. Para Prieto-Castillo (2024), el docente universitario debe ser capaz de mirar al estudiante más allá de su rendimiento académico, valorando su ser y su contexto, pues solo desde ese reconocimiento es posible generar un vínculo pedagógico que trascienda la simple instrucción y cobre un significado vital.

Esta visión me ha permitido replantear mi labor en el colegio IRFEYAL, donde la calidez en el trato y la escucha activa se han vuelto herramientas fundamentales de mi mediación. Ahora soy más consciente de que mi objetivo es educar para la libertad y el goce, asegurando que el aula sea un espacio de reconocimiento mutuo. Como sostiene este autor, la mediación

es un acto de comunicación humana que busca la plenitud del sujeto, transformando el aprendizaje en una herramienta para que cada persona pueda construir su propio proyecto de vida con dignidad (Prieto-Castillo, 2024).

En mi ejercicio cotidiano como docente de la asignatura de Historia, he asumido el desafío de educar para la apropiación de la cultura, convirtiendo el pasado en una herramienta viva para que mis estudiantes comprendan su presente y proyecten su futuro. Durante el desarrollo de mis clases, procuro que los alumnos no solo memoricen datos, sino que analicen su entorno y reconozcan su lugar en la historia, fomentando una conciencia crítica sobre su identidad.

Esta experiencia me ha demostrado que la educación, cuando se centra en la persona y en la construcción de sentido, permite que el estudiante se reconozca como un sujeto histórico capaz de transformar su realidad. Al aplicar estas líneas formativas, he reafirmado mi compromiso de acompañar procesos donde el conocimiento se entrelace con la ética y la memoria colectiva, asegurando que cada sesión de aprendizaje sea una oportunidad para fortalecer el vínculo entre la experiencia personal y el contexto social en el que mis alumnos se desenvuelven.

Esta centralidad de la persona se materializó en mi práctica docente dentro de la asignatura de Historia del Ecuador I. Al proponer el eje educar para apropiarse de la historia y la cultura, transformé la enseñanza de los movimientos sociales coloniales en un ejercicio de memoria viva. En lugar de limitarnos a la revisión de textos, los estudiantes se convirtieron en investigadores de su propio entorno, realizando entrevistas a sus familiares y líderes comunitarios para rescatar relatos de resistencia y tradiciones locales. Esta estrategia permitió que el aprendizaje no fuera una acumulación de datos lejanos, sino un proceso de reconocimiento personal donde cada estudiante pudo conectar la historia nacional con su propia identidad y territorio. Al ver cómo sus historias familiares se entrelazaban con el pasado del país, la mediación pedagógica cumplió su fin más elevado al ayudar al sujeto a situarse en el mundo con sentido y responsabilidad crítica.

3.2. Las seis instancias de aprendizaje: una mirada crítica a mi formación y una proyección hacia mi docencia

Según la perspectiva de Prieto-Castillo (2025), una instancia de aprendizaje se define como un espacio de mediación y relación pedagógica que permite la construcción de sentido entre el sujeto y su entorno. Estas no son pasos aislados, sino seis escenarios de comunicación interconectados: la institución, como marco de referencia; el educador, como mediador; los medios y materiales, como puentes de sentido; el grupo, como espacio de interaprendizaje; el

contexto, como realidad que nos rodea; y, fundamentalmente, la instancia del consigo mismo. Esta última es crítica en mi formación, pues representa el espacio de la reflexión interior donde el sujeto procesa, cuestiona y hace suyo el conocimiento. En mi proyección docente, entiendo que no basta con gestionar el aula o los contenidos (contexto y medios), sino que debo promover espacios para que el estudiante dialogue con sus propios saberes y emociones (consigo mismo), logrando así que el aprendizaje sea una experiencia de transformación personal y no solo un acto de acumulación de información. Al comprender la instancia como una oportunidad de apropiación del conocimiento, mi labor docente adquiere una dimensión más profunda, pues mi rol es activar estos espacios para que el estudiante no solo reciba información, sino que logre vincularla con su realidad personal y social.

Al revisar las seis instancias de aprendizaje propuestas por Prieto (2024), siento que estoy leyendo una radiografía de mi experiencia universitaria. La institución, el educador, los medios, el grupo, el contexto y la relación conmigo mismo fueron piezas que conformaron mi formación, aunque no siempre estuvieron articuladas de manera pedagógica. Hoy, desde la distancia y la reflexión, puedo analizar cómo se manifestaron y qué podría hacer ahora para activarlas de forma intencional en mi labor docente.

En cuanto a la institución, viví en una estructura rígida que no siempre fomentaba la creatividad o la participación. Sin embargo, también reconozco que me brindó estabilidad, disciplina y un marco organizativo que me permitió avanzar. Como docente, aprendí que la institución puede convertirse en un aliado si logra abrir espacios de diálogo, participación y construcción colectiva.

La figura del educador marcó profundamente mi formación. Tuve docentes que se limitaron a transmitir información, pero también encontré maestros que sembraron en mí inquietudes profundas. Hoy busco equilibrar esas dos experiencias, intentando ser un docente que guía sin imponer, que ofrece herramientas sin apagar la voz del estudiante.

Los medios y tecnologías en mi formación eran escasos, pero cumplían su función. Hoy, con los avances tecnológicos, sé que puedo transformar esa instancia en un recurso dinámico, interactivo y accesible, que potencie la mediación pedagógica y fortalezca la autonomía estudiantil.

El grupo fue, en muchos casos, un conjunto de personas coexistiendo, pero no necesariamente construyendo juntas. Sin embargo, hubo momentos de colaboración genuina que marcaron mi camino. Actualmente busco que mis aulas se conviertan en comunidades de aprendizaje donde el diálogo sea el motor fundamental.

El contexto estuvo ausente en muchos espacios académicos, pero cuando lograba entrar, transformaba la experiencia educativa. Hoy entiendo la necesidad de relacionar la teoría con la vida, de conectar los contenidos con la realidad social y cultural de los estudiantes.

Finalmente, la relación conmigo mismo fue un proceso silencioso. Aprendí a adaptarme, a cumplir, a avanzar. Hoy sé que debía aprender también a escucharme. Como docente, quiero promover espacios donde mis estudiantes puedan reflexionar sobre su propia identidad académica y emocional.

Estas seis instancias, que marcaron mi pasado, hoy se convierten en guía para mi presente docente. Al articularlas de manera consciente, puedo construir una pedagogía más humana, crítica y significativa.

Al observar la dinámica de mis grupos en el IRFEYAL, he podido identificar cómo las seis instancias de aprendizaje cobran vida a través de la interacción constante entre los estudiantes, el contexto y mi propio rol como mediador. En la práctica, he fomentado el aprendizaje colaborativo y la tutoría entre pares, permitiendo que aquellos alumnos con mayor dominio de los temas apoyen a sus compañeros, lo que fortalece no solo el conocimiento técnico sino también los lazos afectivos.

Durante estas jornadas, he trabajado para que el aula sea un espacio de acción-reflexión-acción, donde el error se tome como un punto de partida para nuevos descubrimientos y la autonomía intelectual sea el objetivo final. Esta vivencia me ha enseñado que la mediación pedagógica es un proceso complejo que requiere una organización cuidadosa de los medios y los tiempos, siempre con la mirada puesta en una formación integral que humanice la educación superior y evite la pérdida de los vínculos comunicacionales dentro de la institución.

Unidad 4

El valor de la palabra en el interaprendizaje inclusivo

4.1. El ejercicio de interaprendizaje y el valor de la palabra en la educación

En mi labor dentro del colegio José María Vélaz-IRFEYAL, he comprendido que el aula debe ser un escenario de diálogo vivo donde el intercambio de experiencias es fundamental para el crecimiento grupal. Durante el desarrollo de mi práctica, me enfoqué en aplicar estrategias de mediación que permitieran a mis estudiantes adultos sentirse protagonistas de su propio proceso. Reconozco que el interaprendizaje es el motor que permite transformar la información en conocimiento compartido. Según sostiene Méndez (2007), la planificación de estrategias de entrada es vital para captar el interés y facilitar que los alumnos se involucren activamente en la construcción de saberes.

Al ejecutar este ejercicio, puse especial énfasis en el uso de la palabra como un puente de comunicación y reconocimiento mutuo. Pude observar que, al abrir espacios para la libre expresión, los estudiantes no sólo asimilan contenidos, sino que fortalecen su identidad. Para Vásquez-Rodríguez (2007), educar con maestría implica reconocer que el aprendizaje es un acto de comunicación donde el docente debe ser un facilitador de encuentros. Esta visión se complementa con lo expuesto por Vásquez y Prieto-Castillo (2008), quienes señalan que educar con sentido requiere de una palabra que humanice la relación pedagógica y cree mundos compartidos entre los sujetos.

Asimismo, entiendo que la palabra ocupa un lugar central en la mediación, pues como afirman Bullrich y Carranza-Leguizamón (2010.), es a través del lenguaje que tejemos los vínculos que dan soporte al aprendizaje. Mi compromiso como mediador es seguir promoviendo estos encuentros donde la escucha sea la base de la enseñanza. De acuerdo con los planteamientos de Prieto (2025), el tratamiento pedagógico de los contenidos debe asegurar que el conocimiento no sea algo estático, sino una herramienta para la plenitud. La universidad me ha desafiado a ser más sensible a las voces de mis estudiantes, pues el aprendizaje significativo es, en esencia, una tarea colectiva que nos permite crecer en comunidad.

Durante la ejecución de esta experiencia en una clase de Física con estudiantes de Primero de Bachillerato, la mediación se estructuró en tres momentos clave. En la fase de inicio, utilicé una estrategia de entrada con un globo y electricidad estática para generar asombro y activar saberes previos a través de la experiencia sensorial. En el desarrollo, ante la ausencia de recursos tecnológicos, la mediación se fortaleció mediante el uso de la palabra, el diálogo constante y tarjetas didácticas para explicar la interacción de cargas eléctricas, logrando que el contenido técnico se vinculara con situaciones cotidianas y comprensibles. Finalmente, el cierre se consolidó con una actividad de relación donde los estudiantes clasificaron situaciones de atracción y repulsión de cargas, permitiendo una síntesis colectiva y la verificación del sentido de lo aprendido. Esta secuencia demostró que, más allá de los recursos materiales, la esencia de la práctica radica en la capacidad del mediador para sostener un encuentro pedagógico significativo.

Pude ver cómo los estudiantes, al ser tratados como interlocutores válidos, lograban una visión de totalidad de los temas tratados, conectando los conceptos físicos con situaciones de su vida diaria. Este momento reafirmó mi convicción de que el aula debe ser un espacio dialógico donde la narrativa y el lenguaje no solo transmiten información, sino que configuran nuevos sentidos y humanizan profundamente el acto de aprender.

4.2. La inclusión: un desafío más allá de las aulas

Al iniciar este cuarto capítulo de mi Texto Paralelo, reflexiono sobre la inclusión educativa como un compromiso humano que nos exige reconocer la pluralidad en el aula. Entiendo que la universidad debe ser un espacio de acogida donde la diferencia sea vista como una característica intrínseca de la condición humana que enriquece el proceso de interaprendizaje. En este sentido, Morales (2010) sostiene que la inclusión nos demanda una mirada crítica sobre nuestras propias prácticas para asegurar que la hospitalidad pedagógica sea la base de toda relación educativa.

Esta toma de conciencia me ha llevado a cuestionar las estructuras que a menudo priorizan el contenido sobre la persona. Durante mi proceso de análisis, comprendí que la educación debe ser un proyecto que reconozca la pluralidad cultural y personal, evitando modelos que busquen la uniformidad. Según plantea Gimeno-Sacristán (2008), el currículo debe ser flexible y sensible a las realidades de cada sujeto, permitiendo que la enseñanza se adapte a las necesidades de quienes habitan el aula universitaria.

En mi práctica cotidiana, he identificado que la exclusión suele esconderse tras una supuesta normalidad que ignora las brechas de partida. He aprendido que enseñar bajo un único estándar puede convertirse en una forma de segregación si no se transforma la organización escolar. Conforme indica Santos-Guerra (2000), las instituciones educativas deben configurarse como espacios de democracia y participación efectiva para todos, garantizando que la equidad sea una realidad tangible en el quehacer docente.

Asimismo, entiendo que no podemos ignorar las barreras estructurales que condicionan el futuro de los estudiantes. La exclusión se manifiesta mediante mecanismos que muchas veces son invisibles para quienes no los padecen, pero que segregan a amplios sectores de la población. Para Gentili (2003), el fenómeno del apartheid educativo requiere de acciones orientadas a restituir el derecho a una formación digna, lo cual me compromete a ser un agente activo contra cualquier forma de marginación en mis clases.

Finalmente, asumo el compromiso de construir una docencia centrada en la justicia social. La inclusión efectiva en el nivel superior requiere de un diseño pedagógico consciente que identifique y elimine los impedimentos que dificultan el aprendizaje de los grupos históricamente vulnerados (Guevara-Toledo et al., 2020). Tras este proceso de reflexión, mi meta es consolidar una práctica donde el respeto y la valoración de la diferencia sean los cimientos de una universidad verdaderamente humana.

En el IRFEYAL, he enfrentado el reto de trabajar con una población estudiantil diversa, cuestionando las estructuras que segregan en lugar de incluir. He buscado identificar las

barreras que impiden la participación plena, entendiendo que la inclusión garantiza un aprendizaje con sentido para todos. Esta práctica me permite valorar la diferencia como una riqueza, reconociendo a cada alumno en su individualidad.

Al aplicar estos principios, procuro que mis estrategias fomenten una igualdad educativa real basada en la equidad. He constatado que, al eliminar estigmatizaciones y barreras afectivas, los estudiantes logran una mayor integración y compromiso con su formación. Mi compromiso como mediador es construir comunidades inclusivas donde la justicia social se materialice diariamente en el aula.

Unidad 5

Del diseño a la validación: el ciclo de la práctica docente

5.1. La práctica de prácticas: el diseño como acto consciente

Al llegar a este quinto apartado, comprendo que la formación docente universitaria exige una capacidad que trasciende el dominio de la disciplina: la habilidad de diseñar experiencias de aprendizaje que sean verdaderamente significativas y contextualizadas. Entiendo ahora que la planificación no es un ejercicio burocrático, sino un itinerario pedagógico donde se articulan los propósitos, las estrategias y la formación integral del estudiante. Conforme indica Prieto-Castillo (2025), las prácticas de aprendizaje constituyen el eje central para unir la teoría con el quehacer docente, permitiéndome reflexionar sobre la responsabilidad que asumo frente al proceso formativo del otro.

Esta etapa de mi maestría me ha permitido visualizar la enseñanza como un proceso intencional que requiere una estructura clara pero flexible. Durante el diseño de mi propuesta para la asignatura de Historia en la Universidad Estatal de Cuenca, identifiqué que la mediación pedagógica debe generar condiciones didácticas y relacionales que inviten al estudiante a ser el protagonista de su saber. Según plantean Villodre et al. (2020), la mediación de las prácticas pedagógicas en la actualidad demanda soluciones creativas y pertinentes que aseguren la construcción de conocimientos de manera activa, incluso ante los desafíos de las nuevas modalidades educativas.

En mi experiencia personal, esta práctica de prácticas ha sido el escenario donde logré aterrizar los momentos de apertura, desarrollo y cierre con una intención clara. He aprendido que un buen diseño debe ser coherente con la diversidad de los estudiantes, evitando caer en la improvisación y priorizando siempre el sentido del aprendizaje sobre la simple ejecución de actividades. Para Prieto-Castillo (2025), el diseño de estas prácticas debe ser un ejercicio de planificación consciente que favorezca la transferencia del conocimiento a situaciones reales, dotando de valor cada minuto compartido en el aula.

Finalmente, asumo que mi rol como docente universitario implica ser un arquitecto de experiencias que transformen la mirada del estudiante. La construcción de esta guía de prácticas me ha demostrado que la calidad educativa se fundamenta en la capacidad de innovar y ajustar mis propuestas a las demandas del contexto superior. Tras procesar esta novena práctica, mi compromiso es consolidar una docencia donde cada diseño pedagógico sea un puente hacia la autonomía y el pensamiento crítico, asegurando que el interaprendizaje sea la huella principal de mi labor profesional.

Para mis prácticas de aprendizaje, adopté una planificación consciente que estructura cada sesión como un itinerario pedagógico fundamentado. Implementé momentos de apertura, desarrollo, significación y cierre, orientando el proceso de manera organizada y coherente. Busco que cada estrategia sea una herramienta para que el estudiante asuma un papel activo, transformando el aula en un espacio de construcción constante.

En el diseño de mi propuesta pedagógica, el mapa de prácticas se constituyó como una herramienta de planificación implacable que me permitió visualizar el equilibrio entre las experiencias propuestas. Siguiendo los planteamientos de Prieto-Castillo (2025), estructuré un itinerario de ocho prácticas de diversa naturaleza como significación, prospección, observación, comparación y evaluación, con el fin de superar la mera repetición de información y convocar al estudiante como sujeto activo. Esta planificación aseguró una articulación de saberes donde el saber conceptual, el saber hacer procedimental y el saber ser, se integraron de forma coherente, permitiendo que los estudiantes no solo asimilaran datos, sino que analicen huellas históricas en su entorno y formulen sus propias interrogantes. Al definir cada práctica con objetivos claros, estrategias de tratamiento de contenido y momentos de apertura, desarrollo y cierre, logré la pertinencia necesaria para que el aprendizaje de la Historia trascienda el aula y se convierta en una herramienta de transformación personal y social, evitando así el despilfarro del esfuerzo ajeno y garantizando una mediación pedagógica con sentido.

Esta experiencia me enseñó que la mediación requiere una selección cuidadosa de recursos para asegurar que el conocimiento sea significativo. He visto cómo una planificación estructurada facilita la transferencia de saberes a situaciones reales, motivando a los estudiantes en su formación integral. Diseñar estas prácticas es un ejercicio ético que me desafía a mejorar continuamente para responder a las demandas sociales.

5.2. El sentido de la evaluación: más allá de la calificación

Al llegar a este punto, me detengo a reflexionar sobre la evaluación, no como un acto punitivo o meramente administrativo, sino como una mediación pedagógica que da sentido y acompañamiento al aprendizaje. Entiendo que evaluar en la universidad implica superar la

simple asignación de una nota para centrarnos en un proceso que reconozca los avances y las dificultades del estudiante. Conforme indica Prieto-Castillo (2025), la evaluación debe entenderse como una oportunidad para el diálogo y la retroalimentación permanente, permitiendo que tanto el docente como el alumno tomen decisiones conscientes para fortalecer el proceso formativo.

Esta visión me ha permitido rediseñar mi práctica docente, integrando criterios de justicia y equidad en cada momento de la enseñanza. Durante el análisis de mi trabajo en la asignatura de Historia, identifiqué que la evaluación formativa es fundamental para orientar al estudiante hacia la autorregulación de su propio saber. Según plantean Prieto-Castillo et al. (2023), es necesario trascender las formas tradicionales de control para construir procesos evaluativos que sean válidos, coherentes y que realmente den cuenta del desarrollo integral de la persona en entornos educativos actuales.

En mi experiencia personal, he comprendido que una evaluación auténtica exige transparencia en los criterios e indicadores que utilizamos. No se trata de medir resultados finales de forma aislada, sino de valorar el trayecto y la capacidad del estudiante para aplicar lo aprendido en situaciones reales. Para Prieto-Castillo (2025), el acto de evaluar debe estar intrínsecamente ligado al diseño de las prácticas de aprendizaje, asegurando que la retroalimentación sea oportuna, clara y significativa para quien aprende.

Finalmente, asumo el compromiso de consolidar una cultura evaluativa basada en la confianza y el respeto mutuo. La construcción de rúbricas y criterios claros me ha demostrado que, cuando el estudiante conoce hacia dónde va, su compromiso con el aprendizaje aumenta. De acuerdo con lo analizado en torno a la validación de los procesos formativos, la evaluación debe dejar de ser un momento de tensión para convertirse en un espacio de interaprendizaje, donde la justicia pedagógica garantice que cada logro sea valorado con rigor y sensibilidad humana (Prieto-Castillo, 2025).

En mi práctica, transformé la evaluación para que sea un acompañamiento constante y no un acto punitivo. Implementé criterios claros y transparentes, permitiendo que los alumnos conozcan sus metas y pierdan el miedo al error. Al integrar la evaluación formativa, logré que vean las dificultades como oportunidades de crecimiento, fomentando una cultura de responsabilidad y honestidad académica.

Puse énfasis en la retroalimentación oportuna, brindando información clave para que cada estudiante pueda autorregular su propio aprendizaje. Esta experiencia demuestra que una evaluación justa fortalece la confianza y humaniza el acto educativo. Mi compromiso es seguir

desarrollando prácticas que valoren el esfuerzo y la creatividad, promoviendo la participación activa del grupo en cada decisión pedagógica.

5.3. La fundamental tarea de validar: un cierre compartido

El proceso de validación de las ocho prácticas de aprendizaje se consolidó a través de un trabajo colaborativo entre pares de la maestría, orientado por los lineamientos de la Unidad 7. Para asegurar la calidad y pertinencia del diseño de la mediación pedagógica y de los instrumentos con sus respectivos criterios de validación, se construyó una guía fundamentada en los planteamientos de Prieto-Castillo (2025). En la aplicación del instrumento con los docentes validadores, se evaluó la claridad comprensión para verificar la coherencia interna y accesibilidad del lenguaje; el reconocimiento e identificación cultural para asegurar que los contenidos dialoguen con la enciclopedia y contexto de los estudiantes; la capacidad narrativa belleza para potenciar el interés y la fluidez del discurso pedagógico; y el formato para garantizar el equilibrio visual y comunicativo de los materiales. La implementación de estos criterios permitió que la retroalimentación recibida de docentes como Karla Carchichabla y Jimena Narea trascendiera la simple revisión técnica, convirtiéndose en un ejercicio de mediación participativa que fortaleció el sentido pedagógico de la propuesta y aseguró que cada práctica responda a una verdadera intención formativa y humanizante.

Al llegar al capítulo final de este caminar académico, comprendo que el diseño de la enseñanza no es un proceso acabado hasta que se somete al ejercicio de la validación y el diálogo con otros. De acuerdo con la perspectiva de Prieto-Castillo (2025), la validación pedagógica se define como una práctica reflexiva y sistemática orientada a verificar la coherencia integral entre los objetivos formativos, las estrategias metodológicas y los procesos de aprendizaje. No se trata de un simple procedimiento técnico de revisión, sino de un ejercicio de mediación que permite analizar la pertinencia de las propuestas educativas en relación con el contexto y las características de los participantes. Al asumir la validación como un componente esencial de la labor docente, se garantiza que cada actividad diseñada responda a criterios de claridad, comprensión y reconocimiento cultural, transformando la enseñanza en un itinerario con sentido que asegura la calidad educativa y evita la improvisación en el aula universitaria.

Esta etapa de cierre me ha permitido valorar la importancia de contrastar mis diseños con marcos de referencia sólidos que den seguridad a mi quehacer docente. Durante este proceso, identifiqué que la validación no se limita a verificar resultados finales, sino que implica comprender cómo se articulan los objetivos, los saberes y las formas de interacción en cada práctica. Según plantea Cortés (1993), contar con herramientas adecuadas para la validación

permite que el docente realice ajustes pertinentes en su metodología, dotando de mayor rigor y eficacia a los procesos de mediación pedagógica que se desarrollan dentro del entorno universitario.

En mi experiencia personal, la socialización de mis prácticas con colegas ha sido el momento más enriquecedor de esta maestría. Escuchar las voces de pares académicos como Karla Carchichabla y Jimena Narea me ha permitido reconocer que el aprendizaje es, fundamentalmente, una experiencia compartida y colaborativa. Para Prieto-Castillo (2025), este intercambio de saberes y la retroalimentación permanente son los pilares que humanizan la formación, pues permiten que la enseñanza se adapte de manera equitativa a las demandas del contexto y a las necesidades reales de quienes aprenden en nuestras aulas.

Finalmente, concluyo este Texto Paralelo con la certeza de que mi identidad como docente ha sido transformada por este ejercicio de introspección y validación. Asumo el compromiso de seguir construyendo mi práctica desde la ética, la escucha y el rigor científico, entendiendo que la calidad educativa se fundamenta en la capacidad de renovarnos constantemente a través del diálogo con la comunidad académica. De acuerdo con lo analizado en este proceso de cierre, la tarea de educar con maestría exige una disposición permanente al cambio y una validación consciente que garantice que nuestro paso por la universidad deje huellas de sentido en cada estudiante (Cortés, 1993).

Comprendí que validar mis prácticas es esencial para asegurar la coherencia y pertinencia de mi propuesta docente. Socialicé mis diseños con colegas y pares, recibiendo retroalimentación constructiva que enriqueció la estructura de mis clases. Este diálogo fue fundamental para identificar mejoras, asumiendo la validación como un ejercicio de humildad que fortalece mi quehacer profesional a través de la mirada del otro.

Al integrar las sugerencias de mis pares, ajusté mis prácticas para responder mejor a las necesidades de mis estudiantes en el IRFEYAL. Esta vivencia me enseñó que el aprendizaje docente es colaborativo y que el intercambio de experiencias eleva la calidad educativa. La validación cerró este recorrido dándome la certeza de que mi labor está encaminada a formar seres humanos críticos y comprometidos.

Capítulo 2

El aprendizaje en la universidad

Unidad 6

Nuevas fronteras tecnológicas y la ética del encuentro humano

6.1. La Inteligencia Artificial: de la cautela técnica a la mediación humanista

Al iniciar esta segunda etapa de mi caminar académico, me enfrenté a un desafío que tensionó mis concepciones previas sobre la enseñanza: la irrupción de la Inteligencia Artificial en el entorno universitario. Debo reconocer que mi postura inicial estuvo marcada por una distancia cautelosa, pues percibía a estas herramientas como atajos tecnológicos que podrían debilitar el rigor y el análisis crítico que siempre he exigido en mis aulas. Sin embargo, tras experimentar con plataformas como Claude, NotebookLM y Gemini en este nuevo módulo, mi perspectiva ha transitado hacia una adopción estratégica y profundamente humana.

He comprendido que la inteligencia artificial no debe ocupar el centro del proceso educativo, sino actuar como un catalizador que potencie mi labor como mediador. En mi labor docente, estas herramientas me permiten ahora romper las barreras de la enseñanza estandarizada, diseñando simulaciones y adaptando contenidos complejos de forma casi instantánea, pero manteniendo siempre la esencia del encuentro humano como algo irremplazable. Al interactuar con Claude, por ejemplo, descubrí una capacidad de diálogo reflexivo que me ha permitido elevar el rigor de mis materiales, asumiendo la tecnología no como un reemplazo, sino como un colega que me invita a repensar mis propias posturas.

Este aprendizaje me ha llevado a proponer un uso responsable basado en la ética de la co creación transparente. Entiendo que mi rol es formar ciudadanos con criterio propio y no simples operadores de software. Por ello, proyecto una docencia donde la inteligencia artificial sea una asistente técnica para la organización temática, reservando el análisis profundo y la conexión emocional para el trabajo humano en territorio. Como bien sostiene Prieto-Castillo 2025, la mediación pedagógica es un acto de comunicación que busca la plenitud del sujeto, y hoy estoy convencido de que la tecnología, mediada con sentido, puede ser un puente potente para que el conocimiento florezca en libertad.

6.2. La palabra contra la violencia: reflexiones desde la ética docente

Continuando con este recorrido cronológico, la Tarea 1 de este módulo me permitió confrontar las sombras que aún habitan en el sistema educativo. a través de las lecturas de autores como Jaramillo Paredes y Samper Pizano, pude poner nombre a realidades que he atestiguado en mis once años de magisterio: las formas de violencia sutiles y el imperio del pánico que a menudo se disfraza de autoridad. Reflexionar sobre el profesor sanguinario me

obligó a mirarme al espejo y reafirmar que el aula debe ser, ante todo, un espacio de construcción de pensamiento crítico y libertad.

Esta tarea, expresada en una carta epistolar a Daniel Samper Pizano, me permitió conectar mi trayectoria en el bachillerato y mi rol actual como autoridad pública con la necesidad urgente de humanizar la práctica docente. He aprendido que el sarcasmo y la humillación son solo síntomas de una desconexión profunda con el estudiante. Frente a esto, asumo la propuesta de pensar con el corazón y educar en el sano goce de la vida, alejando mis aulas del terror académico para convertirlas en espacios de entusiasmo y crecimiento mutuo.

Hoy sé que la verdadera autoridad moral de un educador no emana del miedo, sino de la capacidad de inspirar y de presentarse como un ser íntegro. En mi caminar por esta maestría, esta reflexión se articula con la búsqueda de una educación alternativa que transforme el dolor de modelos tradicionales en una pedagogía de la escucha y la sensibilidad ética. Mi compromiso, por tanto, es seguir habitando la palabra de manera que cada sesión sea una oportunidad para restituir el derecho a una formación digna y humana.

Unidad 7

El encuentro con la alteridad: voces y realidades de la juventud actual

7.1. La percepción de las juventudes: entre la agilidad digital y la fragilidad ideológica

Al avanzar en este nuevo módulo, me detuve a reflexionar sobre cómo percibo a los jóvenes, reconociendo que no se puede educar a quien no se conoce profundamente. He comprendido que la juventud contemporánea no es una etapa de transición pasiva, sino un actor social dinámico que a menudo es incomprendido por las estructuras institucionales tradicionales. En mi análisis, observo con preocupación cómo la identidad juvenil se ha desplazado hacia la superficialidad de las redes sociales, donde figuras como influencers o tiktokers dictan tendencias sin un filtro crítico, generando una generación ágil en lo comunicacional pero frágil en la profundidad de sus bases ideológicas.

Esta reflexión, nacida del trabajo colaborativo y la observación directa, me permitió identificar un distanciamiento alarmante entre la juventud y la política institucional, percibiendo una incapacidad para discernir conceptos fundamentales debido a que su atención está captada por la inmediatez digital. No obstante, reconozco el crecimiento de una responsabilidad admirable hacia el ambientalismo y el cuidado animal, aunque en el plano de los afectos noto una preocupante liquidez que desplaza metas tradicionales como la paternidad. Ante este panorama, entiendo que mi desafío como docente es fortalecer el pensamiento crítico frente a un mundo que premia lo superficial, construyendo puentes que permitan una formación verdaderamente humanista y transformadora para nuestra sociedad.

7.2. La escucha activa como ruptura del adultocentrismo pedagógico

Para dar continuidad a este proceso, pasé de la percepción a la escucha directa de las y los jóvenes, buscando romper con las visiones adultocéntricas que invalidan su experiencia. Según sostiene Prieto-Castillo (2024), educar es, ante todo, un acto de interlocución y acompañamiento donde el docente debe abandonar las prácticas de control para reconocer la madurez del estudiante como un interlocutor válido. Al contrastar mis supuestos iniciales con las voces de seis jóvenes, descubrí que poseen un conocimiento vivencial de la política muy arraigado a la gestión del territorio y a las necesidades básicas, matizando mi sesgo netamente académico.

El ejercicio de escucha me reveló que, lejos de la supuesta liquidez afectiva, los jóvenes aplican valores de lealtad y empatía muy sólidos en sus círculos cercanos como un mecanismo de autocuidado. Sobre la inteligencia artificial, aprendí que no son consumidores pasivos, sino usuarios que aplican filtros de veracidad y temen perder su esencia humana frente a lo automatizado (Prieto-Castillo, 2024). Finalmente, comprendí que la violencia externa ha fracturado su confianza social, normalizando un estado de miedo e hipervigilancia. Esta práctica reafirma mi compromiso de mantener una apertura constante al diálogo, permitiendo que las inquietudes juveniles transformen mi labor docente hacia una mayor empatía y pertinencia social (Prieto-Castillo, 2024).

Unidad 8

La mediación frente a la violencia y el poder educador de la forma

8.1. Estrategias de paz frente a la violencia cotidiana en el aula universitaria

Al profundizar en este caminar, he tenido que confrontar uno de los desafíos más complejos de la docencia: la violencia sutil que fractura el aprendizaje. A través de este ejercicio, he comprendido que el aula no es un espacio neutral, sino un escenario donde a menudo persisten prácticas punitivas o sarcasmos que ridiculizan al estudiante ante el error. Como sostiene Samper-Pizano (2002), el imperio del pánico y el humor negro del docente sanguinario anulan la chispa de la curiosidad y reemplazan la pasión por el saber con una obediencia resentida. Ante esta realidad, reconozco que mi labor debe centrarse en desterrar estas conductas para restituir el derecho a un aprendizaje basado en el respeto y la integridad emocional.

Esta reflexión me ha permitido implementar soluciones prácticas como la técnica del sándwich de retroalimentación, la cual permite corregir desde el acompañamiento ético y no desde la humillación. Entiendo que la autoridad moral del profesor no emana del temor, sino de su capacidad para generar entusiasmo, incluso en la equivocación. Según propone Prieto-

Castillo (2024), una pedagogía del sentido busca que el aprendizaje sea una experiencia gratificante que aleje al estudiante del silencio defensivo. Al blindar el error con una apertura positiva, transformo el aula en un territorio de paz donde el estudiante se siente seguro para participar y crecer (Prieto-Castillo, 2024).

8.2. La comunicación y la forma como dispositivos de transformación pedagógica

En la etapa final de este módulo, he explorado cómo la comunicación trasciende la simple transmisión de datos para convertirse en un dispositivo que organiza las relaciones de poder y socialización. He aprendido que la forma en que estructuro mi discurso constituye una herramienta que educa o distancia al aprendiz, exigiendo una sintonía que humanice el encuentro (Hernández-Carrera, 2018). En este contexto, se reconoce que el discurso pedagógico requiere una adaptación a los lenguajes contemporáneos para mantener la atención y el interés del estudiante (Maldonado-Díaz, 2022). Esta visión me invita a gestionar la arquitectura de la proxémica y los estímulos vocales para crear un clima de respeto, logrando una mediación que devuelva el sentido al aprendizaje (Prieto-Castillo, 2017).

Finalmente, este proceso me ha llevado a valorar la importancia de la educación superior humanista, la cual implica formar profesionales que no solo dominen una técnica, sino que sean capaces de convivir en paz. Comprendo ahora que el discurso pedagógico regula no solo el conocimiento, sino también la identidad y el comportamiento social dentro del aula. Al integrar una escucha activa y una retroalimentación humana, logro que la universidad deje de ser un tránsito burocrático para convertirse en un espacio de realización personal. Mi compromiso es seguir adaptando mi lenguaje a las demandas contemporáneas, asumiendo que la forma del discurso es un mensaje ético que define mi identidad como mediador del aprendizaje (Laso-Bayas, 2016).

Unidad 9

La arquitectura invisible del aula y la estética del discurso

9.1. El discurso pedagógico en movimiento: proxémica, control social y la sintonía de la retroalimentación humana

En la educación superior, la comunicación va mucho más allá de pararse a dictar datos o contenidos de un libro; en realidad, es lo que define el tipo de relación que construimos con los estudiantes. Lamentablemente, la universidad tradicional suele funcionar como un molde rígido donde el tono que usamos, el manejo del espacio físico y una serie de normas invisibles de control se imponen para vigilar y evaluar, en lugar de buscar un verdadero encuentro humano. Esto termina apagando la confianza y la iniciativa de los jóvenes en el aula. Al contrastar esta dura realidad con mi propio camino como docente, me doy cuenta de lo

importante que es hacer una transposición didáctica real: bajarse de la tarima vertical, transformar los contenidos complejos en saberes cercanos y organizar el aula de forma estratégica para que la cercanía física genere un ambiente seguro, basado en el cuidado y el respeto mutuo (Prieto-Castillo, 2024).

Frente a este escenario, Hernández-Carrera (2018) explica que los recursos expresivos y el manejo consciente de la proxémica escolar son herramientas clave para romper esa distancia fría de la academia. Esto significa que nuestra identidad como educadores debe transformarse, aprendiendo a escuchar de verdad y modulando el tono y el volumen de la voz con entusiasmo para despertar curiosidad, dejando atrás el viejo modelo del miedo. Cuando el docente cuida sus estímulos vocales y se desplaza estratégicamente por el espacio, no solo capta la atención, sino que protege la dignidad de los alumnos. Mi propia experiencia en esta práctica me ha demostrado que el lenguaje corporal educa en silencio, creando un clima de confianza donde el error se vuelve una oportunidad de aprendizaje.

Esta envoltura comunicativa no solo transmite la materia, sino que activa mecanismos sutiles que organizan la convivencia y el comportamiento social dentro de las aulas virtuales y presenciales. Se trata de una red de normativas que define las jerarquías y las expectativas de orden, las cuales muchas veces terminan pesando más que la propia instrucción técnica formal. Esta configuración da forma a la gramática del discurso regulativo, la cual moldea de manera invisible el carácter y la identidad de los estudiantes durante el acto educativo, demostrando que la manera en que estructuramos el mensaje y habitamos el espacio determina por completo el éxito del proceso formativo (Maldonado-Díaz, 2022).

9.2. El aula frente al espejo mediático: narrativas virtuales y el desafío de la sintonía pedagógica

La educación superior de nuestros días se enfrenta al enorme reto de capturar el interés de las y los jóvenes dentro de un ecosistema digital que desborda estímulos por todas partes. Frente a esta realidad, las instituciones académicas suelen arrastrar un lamento moralista que culpa rápidamente a las tecnologías de la falta de atención de los estudiantes, catalogando a las redes sociales como espacios vacíos que solo fomentan la superficialidad. Al mirar este conflicto desde mi propia experiencia en las aulas, entiendo que el verdadero problema no son las pantallas, sino nuestra resistencia a comprender sus lógicas internas; los discursos virtuales triunfan porque dominan el arte de conectar emocionalmente con las personas a través de recursos visuales y expresivos que resultan sumamente atractivos para la naturaleza humana (Prieto-Castillo, 2024).

Al respecto, Prieto-Castillo (2024) advierte que cuando nos atrincheramos en un modelo de enseñanza lineal, monótono y frío, caemos directamente en la triste enseñanza universitaria, un estado burocrático donde se anula cualquier rastro de pasión y se quiebra la relación viva con el alumno. Para superar esta inercia, en el desarrollo de esta práctica decidí adentrarme en el ecosistema del microcontenido mediante el análisis crítico del video de Luisito Comunica sobre el Chernóbil mexicano en TikTok, utilizando una guía de observación co-creada entre pares. Este ejercicio me permitió constatar que recursos como la espectacularización consciente, el dinamismo visual y la personalización del relato no son sinónimos de vaciamiento intelectual, sino potentes canales expresivos; al dotar a estas narrativas de una clara intencionalidad formativa, es posible transformar el formato del espectáculo en un insumo serio y un detonador de la curiosidad que abre las puertas a una verdadera pedagogía del sentido.

9.3. La mediación pedagógica frente a la incertidumbre: complejidad, conectivismo y la práctica docente con sentido

El ejercicio de la docencia en la sociedad contemporánea se desenvuelve en un escenario profundamente dinámico, donde las respuestas lineales del pasado ya no bastan para responder a las demandas del aula. Frente a las aulas actuales, el educador se ve obligado a abandonar las verdades absolutas y a aceptar que educar es, en gran medida, aprender a navegar en un mar de contradicciones y dudas constantes, lo que exige una profunda comprensión de la condición humana y de las realidades individuales de cada estudiante. Al contrastar este panorama con mi propio itinerario y con las voces de la experiencia en el campo de la Historia, se vuelve evidente que el verdadero arte de enseñar no radica en ocultar los problemas del entorno, sino en asumirlos como el punto de partida para construir un espacio de diálogo significativo y empático (Morin, 1999).

Al respecto, Siemens (2004) expone que en la era digital el conocimiento ya no se encuentra estático en los libros ni depende exclusivamente de la memoria del profesor, sino que se distribuye y se transforma constantemente a través de redes de aprendizaje e interacciones complejas. Esta realidad nos empuja a redefinir el espacio formativo, entendiendo que el aula, ya sea virtual o presencial, debe transformarse en un nodo vivo de conexiones donde los jóvenes dejen de ser receptores pasivos. Mi experiencia en esta práctica me demuestra que el docente actual debe actuar como un facilitador que conecte esos flujos de información dispersos, guiando las herramientas tecnológicas con una intencionalidad clara para que la inmediatez de las pantallas se traduzca en un verdadero crecimiento intelectual.

Este tejido de conexiones digitales y humanas requiere un soporte ético fundamental para que los estudiantes no se pierdan en la superficialidad de las corrientes contemporáneas

de información. Implica consolidar un proceso de acompañamiento asertivo donde la exigencia metodológica y la cercanía emocional dejen de verse como opuestas, permitiendo que el docente se involucre de forma activa en los procesos formativos de vanguardia. Cuando logramos equilibrar este rigor normativo con una escucha atenta y respetuosa, el acto educativo se despoja de su frialdad burocrática tradicional y empieza a centrarse en potenciar la autonomía del aprendiz, protegiendo siempre su dignidad frente a los desafíos del entorno actual (Ovalles, 2014).

En este sentido, Prieto-Castillo (2024) sostiene que la mediación pedagógica debe dotar de sentido y rigurosidad metodológica al quehacer educativo, rechazando firmemente cualquier intento de infantilización o de aligerar los contenidos con el único fin de hacerlos digeribles. Para aterrizar esta postura en el desarrollo de mi práctica, realicé una entrevista en profundidad a una docente y directiva de gran trayectoria, examinando cómo su discurso pedagógico positivo y su inquebrantable entusiasmo logran transformar las clases de Historia. Este encuentro me permitió constatar que la maduración integral y el verdadero crecimiento intelectual se alcanzan cuando el educador se presenta ante su grupo con una sonrisa genuina, demostrando que es perfectamente posible fusionar la calidez humana, la empatía institucional y la exigencia metodológica en una propuesta formativa con sentido.

Como cierre de esta práctica, realicé una entrevista en profundidad a la rectora María Elena para analizar cómo su discurso pedagógico positivo y su entusiasmo transforman las aulas de Historia. Este encuentro me permitió constatar que es perfectamente posible fusionar la calidez humana, la empatía y la exigencia metodológica en una propuesta formativa con sentido, demostrando que una sonrisa genuina puede disolver las distancias burocráticas tradicionales y potenciar el aprendizaje real.

Unidad 10

La brújula del saber: del diseño investigativo a la emancipación docente

10.1. La investigación como brújula pedagógica: del acto mecánico a la construcción crítica del objeto de estudio

Al adentrarme en este nuevo módulo de mi maestría, comprendí que investigar no es un ejercicio ajeno a mi labor cotidiana como docente, sino una extensión natural de mi vocación de mediador. Según Mosteiro y Porto (2017), la investigación educativa ha transitado desde una mirada empírico-analítica hacia enfoques comprensivos y críticos, lo cual me permitió entender que mi tarea no consiste en medir fríamente resultados, sino en desentrañar los significados que mis propios estudiantes otorgan a su experiencia en el aula. Esta perspectiva resignificó mi

manera de observar mi práctica: dejé de ser un espectador pasivo de las rutinas escolares para convertirme en alguien capaz de problematizar aquello que durante años consideré natural.

Esta problematización cobró forma en mi acercamiento a la delimitación de un objeto de estudio. Para Torres y Jiménez (2011), delimitar un problema de investigación no es un acto mecánico de elección temática, sino un proceso conceptual riguroso que exige una postura epistemológica clara. Al revisar la brecha pedagógica que enfrentan quienes forman a los futuros docentes de Educación Básica frente a la era digital, los dispositivos electrónicos y la inteligencia artificial, comprendí que ese distanciamiento tecnológico no era un dato aislado, sino un fenómeno que debía leerse desde una postura crítica capaz de cuestionar la satanización con la que muchos colegas enfrentan estas herramientas.

En este itinerario, la Universidad del Azuay (2026) me ofreció una imagen que hoy guía mi manera de concebir la indagación: la investigación como un camino dinámico, flexible y dialógico, donde la teoría y la práctica se interpelan constantemente. Esta brújula conceptual me permitió aterrizar mi reflexión en un proyecto concreto para la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, articulando antecedentes, objeto de estudio, pregunta de investigación y justificación, no como un formato rígido, sino como una arquitectura viva capaz de responder a una necesidad real.

Diseñar este proyecto me enseñó que el rigor académico y la sensibilidad social no son fuerzas opuestas, sino aliadas necesarias. Comprendí, siguiendo a Torres y Jiménez (2011), que la validez de cualquier hallazgo no depende únicamente de la sofisticación técnica de los instrumentos, sino de la pertinencia social y la empatía con la que nos aproximamos a docentes y estudiantes. Esta certeza me confirma que investigar mi entorno educativo es, ante todo, un acto ético que busca traducir el saber en bienestar para la comunidad universitaria que me acoge.

10.2. Investigar la propia práctica: el despertar de una conciencia docente hacia la emancipación digital

Si la primera práctica me enseñó a diseñar un camino investigativo, esta segunda experiencia me llevó a mirarme a mí mismo como objeto de esa indagación. Como sostienen Chaca et al. (2026), la investigación-acción faculta al educador universitario para examinar críticamente su propia práctica áulica, identificando tensiones y transformando su quehacer en un proceso continuo de mejora. Esta idea removió una certeza que cargaba desde mis primeros años de docencia: la de que investigar era una tarea reservada a especialistas ajenos al aula, y no una responsabilidad cotidiana de quien enseña.

Profundizar en los planteamientos de Porlán-Ariza (2015) me permitió comprender que enseñar e investigar constituyen un binomio indisoluble, dos dimensiones que se retroalimentan para dotar de sentido humano y científico a la formación universitaria. Al asumir esta mirada, el aula deja de ser un espacio de verdades absolutas para convertirse en un taller vivo de coconstrucción del conocimiento, una idea que resuena profundamente con mi propia búsqueda de una mediación pedagógica más dialógica y menos vertical.

Esta autorreflexión no habría tenido sentido sin conectarla con una problemática concreta: la resistencia de varios colegas de la carrera de Educación Básica frente a la era digital, los dispositivos electrónicos y la inteligencia artificial. Según Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz (2022), la incorporación de tecnologías emergentes exige que el profesorado desarrolle competencias digitales de forma continua, transformando el miedo o la prohibición en oportunidades de innovación pedagógica. Al mismo tiempo, Area-Moreira (2021) demuestra que las políticas que prohíben los dispositivos móviles no logran disminuir las distracciones, sino que agravan la desconexión metodológica del docente, un hallazgo que confirmó mis propias sospechas sobre la ineficacia de la censura tecnológica en las aulas universitarias.

Diseñar un programa de investigación-acción bajo el paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo me permitió, entonces, dar continuidad a mi problematización inicial desde una vía coherente con mi propia transformación como mediador. Siguiendo a García-Peñalvo (2023), entendí que los sistemas de inteligencia artificial generativa no deben censurarse, sino integrarse críticamente en el diseño curricular, convirtiéndose en un andamiaje cognitivo que potencia el pensamiento reflexivo de los futuros licenciados. Esta convicción me llevó a estructurar entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y grupos focales como herramientas capaces de recoger, desde el propio territorio, las percepciones y temores de mis colegas frente a estas tecnologías.

Finalmente, como afirman Muñoz-Martínez y Garay-Garay (2015), la inserción del espíritu indagador en la práctica diaria de la enseñanza no solo optimiza los procesos cognitivos, sino que consolida el desarrollo profesional del educador, otorgándole un nuevo significado a su rol social. Investigar mi propia praxis, entonces, dejó de ser un requisito académico para convertirse en un acto de emancipación: la certeza de que puedo transformar mi aula, mi facultad y mi identidad docente desde la evidencia de mi propia experiencia vivida.

Capítulo 3

La investigación en la Universidad

Proyectémonos hacia adelante: pensar la investigación educativa como transformación

Esta primera etapa me llevó a comprender por qué la investigación educativa deja de ser un ejercicio de medición fría de variables para convertirse en una herramienta pedagógica transformadora. Siguiendo a Mosteiro y Porto (2017), entendí que investigar en el aula significa desentrañar los significados que los propios actores dan a su cotidianidad, y no limitarse a recopilar datos. Esa idea cambió mi manera de mirar mi propio salón de clase: dejé de verlo como un espacio ya conocido y empecé a cuestionar rutinas que daba por sentadas.

Torres y Jiménez (2011) plantean, además, que delimitar un problema de investigación no es un acto mecánico de elegir un tema, sino un proceso conceptual que exige una postura clara frente al conocimiento. Esto significó preguntarme desde qué paradigma investigaría y qué relación establecería con los docentes observados. La Universidad del Azuay (2026) refuerza esta idea al describir la investigación como un camino dinámico y dialógico donde teoría y práctica se interpelan constantemente, como una brújula conceptual que orienta sin encasillar.

Con esa base, diseñé un proyecto de investigación situado en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, organizado en cuatro apartados: Antecedentes, Objeto de estudio y problemática, Pregunta de investigación y Justificación. El vínculo con la realidad fue directo: identifiqué una brecha pedagógica concreta, la resistencia de varios docentes de la carrera de Educación Básica ante la era digital, los dispositivos electrónicos y la inteligencia artificial, a quienes en ocasiones se cataloga como simples distractores del aula. De ahí surgió la pregunta que guía todo el proyecto: ¿cómo un programa de formación en competencias digitales transforma la práctica pedagógica de estos docentes? La justificación respondía a una necesidad real de superar la visión prohibitiva de la tecnología y convertirla en motor de innovación.

Investiguemos nuestra práctica docente: convertir el diseño en una propuesta de investigación-acción

Este segundo momento tomó el mismo problema, la resistencia docente frente a la era digital y la inteligencia artificial, y lo llevó al terreno metodológico: había que decidir cómo investigarlo de forma sencilla, factible y organizada. Chaca et al. (2026) describen la investigación-acción como la herramienta que permite al educador universitario examinar críticamente su propia práctica áulica y convertir las tensiones cotidianas en materia prima de conocimiento situado. Porlán Ariza (2015) refuerza esta idea al sostener que enseñar e investigar forman un binomio indisoluble; cuando ambas dimensiones se unen, el aula se vuelve

un taller vivo de coconstrucción del conocimiento. Muñoz Martínez y Garay Garay (2015), por su parte, muestran cómo ese autoanálisis dignifica la labor docente y la convierte en un ejercicio consciente de desarrollo profesional.

El vínculo con la realidad se hizo más concreto en la revisión de antecedentes: Cabero Almenara y Valencia Ortiz (2022) evidencian que los talleres puramente técnicos no logran vencer la resistencia tecnológica si no se acompañan de un marco de apropiación didáctica y ética; Area Moreira (2021) demuestra que prohibir los dispositivos móviles agrava la desconexión metodológica del profesorado; y García Peñalvo (2023) señala que censurar la inteligencia artificial generativa detiene la evaluación formativa, mientras que integrarla críticamente fortalece el pensamiento crítico. Con estos referentes, la propuesta se inscribió en el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, y quedó organizada en una estructura más amplia: Encuadre teórico, Estado del arte, Paradigma y enfoque de investigación, Objetivo general, Objetivos específicos, Estrategias y acciones para recolectar la información, Resultados que se espera obtener de la experiencia, Conclusiones, Referencias y Anexos. El objetivo general buscaba transformar la práctica pedagógica de los docentes de Educación Básica mediante un programa de formación en competencias digitales, con estrategias de recolección de información como la entrevista semiestructurada, el diario de campo pedagógico y los grupos focales.

Conclusión

Ambas prácticas se materializaron en dos diseños complementarios que reflejan un mismo recorrido formativo. La Práctica 1 delimitó conceptualmente el problema con una estructura sencilla, mientras que la Práctica 2 lo llevó a una propuesta metodológica más amplia y operativa. Este tránsito, de pensar y delimitar un problema educativo real a convertirlo en una investigación-acción concreta, factible y con sentido ético, confirma que la investigación educativa solo cobra sentido cuando el conocimiento producido en el aula regresa al aula convertido en bienestar y en una relación más honesta entre la teoría académica y la práctica docente cotidiana.

Conclusiones

El recorrido por la Maestría en Docencia Universitaria permite afirmar que su impacto trasciende la adquisición de contenidos teóricos, para instalarse como un proceso de transformación profesional profunda. Cada módulo cursado, articulado en torno a la mediación pedagógica, posibilitó desnaturalizar prácticas docentes que durante años se ejercieron de manera intuitiva o reproducida acríticamente, y sustituirlas por una comprensión fundamentada de la enseñanza como un acto intencional, ético y relacional. En este sentido, el programa no solo amplió el marco conceptual disponible para interpretar la práctica de aula, sino que habilitó herramientas concretas de diseño, evaluación y validación que hoy sustentan una docencia más consciente de su propósito formativo.

En cuanto a la visión como docente, este proceso significó un desplazamiento desde una concepción centrada en la transmisión de contenidos hacia una perspectiva que sitúa al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. La revisión crítica de las seis instancias de aprendizaje, el abordaje de la inclusión, la incorporación reflexiva de la inteligencia artificial como recurso de mediación y no como amenaza, así como el reconocimiento de formas sutiles de violencia en el aula, constituyen aprendizajes que redefinen el rol docente como el de un mediador que acompaña, escucha y genera condiciones para que el conocimiento adquiera sentido.

Finalmente, el aporte de este trayecto a la formación humanística resulta ineludible. Más allá de la rigurosidad metodológica exigida en cada práctica, la maestría propició un ejercicio constante de introspección que permitió reconocer los propios sesgos, revisar la relación con las juventudes y asumir la enseñanza como un compromiso ético con la dignidad del otro. Se concluye, por tanto, que la mediación pedagógica, entendida como praxis humanizadora, constituye el legado central de este proceso formativo, y su proyección se materializa en la propuesta de investigación-acción desarrollada, orientada a sostener en el tiempo una docencia universitaria más crítica, dialógica y comprometida con la transformación social.

Recomendaciones

Al concluir este ejercicio de introspección y práctica pedagógica, surgen estas reflexiones que se presentan como una invitación a seguir cultivando la humanidad en el espacio universitario.

A mis colegas docentes, les invito a seguir avanzando con ese compromiso y empatía que nos distingue. Durante este proceso, he sido testigo de una calidad docente que sabe equilibrar la exigencia académica con una calidez humana admirable; han demostrado que la escucha y la comprensión no debilitan la autoridad, sino que fortalecen un carácter firme y respetado. Les animo a mantener esa apertura que permite al estudiante sentirse visto y escuchado, recordando siempre que nuestra autoridad moral se fortalece cuando somos capaces de acompañar desde la cordura y el buen trato, sin perder nunca el horizonte de la excelencia.

A la Universidad del Azuay, le insto a continuar siendo el referente que es, consolidando estas propuestas de innovación que buscan elevar la excelencia académica. El camino no es solo la actualización tecnológica, sino la creación de espacios donde la investigación-acción sea la norma y no la excepción. Recomiendo seguir apostando por la formación de sus maestros como investigadores de su propia práctica; cuando la institución valora y escucha la voz de su profesorado, y fomenta espacios de reflexión horizontal como los vividos en esta maestría, no solo mejora la calidad educativa, sino que se convierte en un refugio de pensamiento crítico y transformación social.

A mis compañeros y compañeras de maestría, les invito a no permitir que el fin de este programa sea el cierre de nuestra comunidad reflexiva. El interaprendizaje que logramos construir, las conversaciones honestas y el apoyo mutuo son los activos más valiosos de este trayecto. Recomiendo seguir ejerciendo esta práctica de volver la mirada sobre nosotros mismos en nuestras aulas, manteniendo la curiosidad intelectual viva y el compromiso de transformar la educación superior desde la trinchera del aula, con la misma pasión y ética con la que comenzamos este caminar.

Finalmente, a las futuras generaciones de estudiantes universitarios, les invito a asumir su proceso formativo con la misma responsabilidad con la que exigimos a nuestros docentes. La universidad es un espacio de construcción compartida; su voz, sus inquietudes y su participación activa son los motores que mantienen viva la labor del maestro. Sean críticos, pregunten, pero sobre todo, permitan que la experiencia universitaria sea un espacio de encuentro donde el aprendizaje les brinde herramientas para no solo ser mejores profesionales, sino mejores seres humanos.

Referencias

Area-Moreira, M. (2021). *La docencia universitaria en la sociedad digital: Ecosistemas pedagógicos y competencias clave*. Ediciones Octaedro.

Brovelli, M. S. (2005). *La elaboración del currículum como potenciadora de cambios en las instituciones universitarias*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Bullrich y Carranza Legizamón. (2010). *¿Qué lugar ocupa la palabra en la mediación pedagógica?*

Cabero-Almenara, J., y Valencia-Ortiz, R. (2022). *Alfabetización digital y competencias docentes en la educación superior del siglo XXI*. Ediciones Pirámide.

Céliz, A. (2011). *Diversos y también desiguales*.

Cortés, M. (1993). *La validación de las prácticas de aprendizaje*.

Chaca, W., Guevara-Toledo, C., y Celleri Gomezcoello, Á. (2026). *Investigar nuestra docencia universitaria* (Unidad 2) [Material didáctico institucional].

García-Peñalvo, F. J. (2023). La integración de la inteligencia artificial generativa en las aulas universitarias: Desafíos éticos y metodológicos. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.

Gentili, P. (2003). *La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de exclusión*.

Guevara-Toledo, C., Arciniegas Sigüenza, L., & Tapia Encalada, E. (2020). *La inclusión en la educación superior: una mirada desde las diferencias*.

Guevara-Toledo, C., Prieto Castillo, D., & Célleri Gomezcoello, Á. (2024). *Mediación pedagógica: Teoría y práctica en estudios de posgrado*. Universidad del Azuay, Casa Editora. https://doi.org/10.33324/ceuazuay.369

Guevara Toledo, C., Prieto Castillo, D., & Célleri Gomezcoello, A. (2024). *Mediación pedagógica: Teoría y práctica en estudios de posgrado*. Universidad del Azuay.

Gutiérrez, F., & Prieto Castillo, D. (1991). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Editorial RNTC.

Hernández-Carrera, R. M. (2018). La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, (41), 153-176. http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.08

Laso-Bayas, R. (2016). Universidad, Humanismo y Educación. Universidad del Azuay.

Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]. (2023). *Registro Oficial Suplemento 333*. Quito: Asamblea Nacional de la República del Ecuador.

Maldonado-Díaz, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteiniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía

puesta en acto. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21(45), 409-431. http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe

Méndez. (2012). *La estrategia de entrada en la mediación pedagógica*.

Méndez, J. M. (2007). Evaluar para aprender: Conceptos e instituciones. Madrid, España: Editorial Morata.

Miranda, J. (2014). *La persona y la mediación pedagógica*. Cuenca: Universidad del Azuay.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Mosteiro García, M. J., y Porto Castro, A. M. (2017). La investigación en educación. En *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* (pp. 13-35). Editora da USC.

Muñoz-Martínez, M., y Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, *41*(2), 389-399.

Ovalles Pabon, L. C. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? Revista de Educación y Desarrollo Social, 8(2), 72-87.

Porlán-Ariza, R. (2015). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En P. Porlán-Ariza (Comp.), *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible*.

Prieto-Castillo, D. (2019). En torno a la mediación pedagógica en la práctica de la docencia universitaria. Cuenca: Universidad del Azuay.

Prieto-Castillo, D. (2021). Caminos del aprendizaje (Unidad 3). Universidad del Azuay

Prieto-Castillo, D. (2024). *Comunicación moderna y posmoderna: Unidad 2.* Universidad del Azuay

Prieto-Castillo, D. (2024). *La enseñanza en la universidad*. Cuenca: Universidad del Azuay.

Prieto-Castillo, D. (2024). *El aprendizaje en la universidad [Módulo de estudio].* Maestría en Docencia Universitaria, Universidad del Azuay.

Prieto-Castillo, D. (2025). *La enseñanza en la universidad. Módulo 1*. Cuenca: Universidad del Azuay.

Prieto-Castillo, D. (2025). *Unidad 1: En torno a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje*. Cuenca: Universidad del Azuay.

Prieto-Castillo, D. (2025). *Unidad 2: Una educación alternativa*. Cuenca: Universidad del Azuay.

Prieto-Castillo, D. (2025). *Unidad 3: Las instancias de aprendizaje*. Cuenca: Universidad del Azuay.

Prieto-Castillo, D. (2025). *Unidad 4: El tratamiento del contenido*. Cuenca: Universidad del Azuay.

Prieto-Castillo, D. (2025). *Unidad 5: La inclusión en la universidad*. Cuenca: Universidad del Azuay.

Prieto Castillo, D. (2025). *Unidad 6: Las prácticas de aprendizaje*. Cuenca: Universidad del Azuay.

Prieto-Castillo, D. (2025). *Evaluación y validación: Unidad 7*. Cuenca: Universidad del Azuay.

Prieto-Castillo, D., Guevara-Toledo, C., & Célleri Gomezcoello, Á. (2023). *Más allá de la defensa y el ataque digital*. Cuenca: Universidad del Azuay.

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital (D. E. Leal Fonseca, Trad., 2007). Publicación original en Elearnspace.

Samper-Pizano, D. (2002, 13 de julio). Manual para profesores sanguinarios.

Silva, L., Villodre, M. G., González de Doña, M. G., & Llarena, M. G. (2020). *Problemática de la mediación de prácticas pedagógicas en la modalidad no presencial: Propuesta de solución*. Universidad Nacional de San Juan.

Torres, J., y Jiménez, M. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Universidad del Azuay. (2026). *Lineamientos curriculares y guías metodológicas para la construcción de proyectos de investigación en el posgrado*. UDA Ediciones.

Universidad del Azuay. (2013). *Universidades. Universidad de verdad (62)*, 271.

Vásquez Rodríguez, F. (2007). Educar con maestría. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.

Version:1.0 StartHTML:0000000156 EndHTML:0000005074 StartFragment:0000000469 EndFragment:0000005066

Vásquez, F., y Prieto-Castillo, D. (2014). Educar con maestría, educar con sentido. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 5(10), 10–13.

Bibliografía

Google. (2026). Gemini [Modelo grande de lenguaje]. https://gemini.google.com – Uso exclusivo de complemento en redacción.

Anthropic. (2026). Claude [Modelo grande de lenguaje]. https://claude.ai – Uso exclusivo de complemento en redacción.

Anexos

Anexo 1: glosario

Acción-reflexión-acción: Es un modo de trabajo pedagógico en el que la práctica se analiza críticamente y, a partir de esa reflexión, se transforma la acción educativa para mejorarla.

Andamiaje cognitivo tecnopedagógico: Estructura de apoyo mediada por herramientas digitales y aplicaciones de inteligencia artificial que el docente diseña de forma planificada para que actúe como un motor de pensamiento crítico, facilitando que el estudiante adquiera una autonomía progresiva en la resolución de problemas complejos.

Apartheid educativo: Concepto que refiere a la segregación estructural dentro de la educación, donde ciertos grupos quedan sistemáticamente excluidos.

Aprendizaje colaborativo: Es una forma de aprender en la que los estudiantes trabajan juntos, comparten saberes y se apoyan mutuamente para alcanzar metas comunes y construir conocimiento colectivo.

Aprendizaje significativo: Tipo de aprendizaje en el que los nuevos conocimientos se integran de manera sustantiva y no arbitraria con los saberes previos del estudiante, favoreciendo la comprensión, la transferencia y la aplicación del conocimiento en situaciones reales.

Arquitectura de la proxémica escolar: Define el uso estratégico y consciente del espacio físico y los círculos de distancia que el docente establece con sus alumnos en el aula. Esta organización del entorno no es aleatoria, sino que busca crear un clima de seguridad y respeto mutuo, donde la cercanía física se gestiona para potenciar la participación y proteger la dignidad de todos los participantes en el proceso.

Atención pedagógica: Capacidad del docente para captar la atención, activar saberes previos y generar disposición al aprendizaje desde el inicio de la clase.

Autonomía intelectual: Es la capacidad del estudiante para pensar por sí mismo, tomar decisiones sobre su propio aprendizaje y asumir un papel protagónico en su formación académica.

Ayuntamiento de maestros y escolares: Esta expresión alude a la universidad en sus orígenes medievales, entendida como una comunidad formada por docentes y estudiantes que se reúnen voluntariamente para aprender y cultivar los saberes. No se trataba solo de un espacio físico, sino de una organización humana orientada por el deseo compartido de enseñar y estudiar.

Brújula conceptual: Entramado de categorías conceptuales y referentes teóricos que guían y dan dirección al diseño de un proyecto de investigación, asegurando que el planteamiento de la propuesta guarde total coherencia, pertinencia social y rigor académico frente al problema detectado.

Configuración pedagógica: Forma particular en la que se articulan los saberes, las metodologías, las intencionalidades educativas y los contextos históricos para dar sentido a la práctica de enseñanza, superando la mera transmisión técnica de contenidos en el aula.

Compromiso ético transformador: Postura epistemológica y humana asumida por el investigador educativo que rechaza la observación pasiva de la realidad y se compromete activamente a intervenir en los problemas áulicos para devolver la vigencia social a la docencia y propiciar el bienestar de los estudiantes.

Comunidad académica reflexiva: Espacio de encuentro entre docentes y estudiantes que se reconocen como interlocutores del conocimiento, compartiendo responsabilidades, experiencias y aprendizajes en un clima de respeto y diálogo.

Comunidad reflexiva de aprendizaje: Espacio de debate horizontal y colaborativo conformado por docentes de una misma facultad que comparten sus bitácoras de campo, confrontan dilemas éticos y validan colectivamente los nuevos saberes situados con el propósito de generar una mejora institucional duradera.

Criterios de evaluación: Referentes explícitos que describen los aspectos, capacidades o desempeños que se esperan del estudiante en una actividad o práctica de aprendizaje, y que permiten valorar de manera justa, coherente y transparente el logro de los objetivos y resultados de aprendizaje.

Cultura de la pavada: Expresión que define a las lógicas y dinámicas de la comunicación mediática y virtual contemporánea enfocadas en la fragmentación de los mensajes y la dispersión de la atención, construyendo contenidos aparentemente superficiales que buscan capturar el interés inmediato del espectador y promover el hiperconsumo.

Deconstrucción de rutinas escolares: Acción crítica e investigativa orientada a desnaturalizar las conductas mecánicas, los hábitos punitivos y los métodos de enseñanza tradicionales que el profesorado repite inconscientemente, permitiendo abrir espacios metodológicos para la innovación didáctica.

Diferencia cultural: Condición que reconoce la existencia de múltiples formas de ser, pensar y habitar el mundo dentro de los espacios educativos.

Diseño de prácticas de aprendizaje: Planificación estructurada de actividades educativas que orientan el trabajo del aula, definiendo propósitos, secuencias didácticas,

tiempos, recursos y formas de evaluación, con el fin de promover aprendizajes activos, contextualizados y pertinentes.

Dispositivo de recontextualización pedagógica: Se refiere al mecanismo mediante el cual el conocimiento producido en el ámbito científico es seleccionado, simplificado y transformado en un saber enseñable dentro del aula. Este proceso no es una copia fiel del original, sino una construcción que responde a las reglas de orden y autoridad que la institución escolar establece para legitimar lo que debe ser aprendido.

Diversidad educativa: Presencia de múltiples identidades, capacidades, trayectorias y contextos en los espacios de enseñanza y aprendizaje.

Educación alternativa transformadora: Propuesta pedagógica que cuestiona los modelos tradicionales y busca nuevas formas de enseñar y aprender, centradas en la participación activa, la creatividad y la dignidad humana.

Educación inclusiva: Enfoque educativo que promueve la justicia social, el reconocimiento de la diferencia y la construcción de comunidades de aprendizaje equitativas.

Educar para apropiarse de la historia y la cultura: Esta propuesta educativa implica orientar la enseñanza hacia la comprensión del pasado, la interpretación del presente y la construcción del futuro, reconociendo que la identidad y el sentido se forman a partir del diálogo entre la experiencia personal, la memoria colectiva y los procesos históricos. Educar desde este enfoque promueve que los estudiantes analicen su entorno, comprendan su lugar en el mundo y se reconozcan como sujetos históricos.

Educar en el goce: Capacidad del profesor para generar entusiasmo constante en todas las actividades pedagógicas permitiendo que incluso los errores se conviertan en procesos de aprendizaje motivadores.

Entropía comunicacional: Es la pérdida o debilitamiento de la comunicación dentro de la institución educativa, que empobrece los aprendizajes y enfría los vínculos pedagógicos.

Escucha pedagógica: Actitud docente que valora la voz del estudiante, promueve el diálogo y reconoce la interacción como parte fundamental del aprendizaje.

Espectacularización pedagógica consciente: Uso planificado y estratégico de recursos expresivos provenientes del entorno del entretenimiento y de las nuevas pantallas digitales, como el dinamismo visual, la música incidental y los relatos breves, con la finalidad de capturar la atención de los estudiantes y renovar la mediación docente sin perder el rigor conceptual.

Evaluación como mediación pedagógica: Proceso mediante el cual la evaluación deja de ser solo un mecanismo de medición de resultados para convertirse en una acción formativa que orienta, acompaña y fortalece el aprendizaje del estudiante dentro del proceso educativo.

Evaluación formativa: Tipo de evaluación que se desarrolla durante el proceso de aprendizaje y que tiene como finalidad acompañar, orientar y retroalimentar al estudiante, permitiéndole reconocer sus avances, dificultades y posibilidades de mejora, así como favorecer la autorregulación de su aprendizaje.

Evaluación pedagógica: Proceso sistemático, continuo y reflexivo mediante el cual el docente recoge y analiza información sobre los aprendizajes de los estudiantes con el fin de tomar decisiones pedagógicas orientadas a mejorar la enseñanza y fortalecer el aprendizaje, más allá de la simple asignación de una calificación.

Exclusión educativa: Práctica social e institucional que margina o invisibiliza a determinados sujetos dentro del sistema educativo.

Experiencia mediada: Es el proceso en el que el docente orienta, acompaña y organiza las actividades de aprendizaje para que el estudiante comprenda, transforme y aplique los contenidos de manera significativa.

Formación integral: Es el proceso educativo que busca desarrollar de manera armoniosa las dimensiones ética, cognitiva, afectiva, social y profesional de la persona, más allá de solo transmitir contenidos.

Formas de violencia sutiles: Agresiones que no son físicas pero que se manifiestan mediante la imposición de verdades absolutas anulando la libertad de pensamiento del estudiante.

Gramática del discurso regulativo: Es la estructura invisible de normas que define el carácter, la conducta y la identidad de los estudiantes durante el acto educativo. A diferencia de la enseñanza técnica, esta gramática actúa sobre el comportamiento social del aprendiz, estableciendo las jerarquías y las expectativas de orden que subordinan cualquier tipo de instrucción académica formal.

Homogeneización escolar: Proceso mediante el cual la escuela impone modelos únicos de aprendizaje, comportamiento y evaluación, negando la diversidad.

Indagación sistemática auto-reflexiva: Proceso continuo y organizado mediante el cual el educador universitario examina críticamente su propio desempeño en el aula con el objetivo de identificar tensiones, documentar contradicciones pedagógicas y reconstruir sus métodos de enseñanza desde el interior de la práctica.

Investigación de aula: Proceso sistemático de indagación y autorreflexión que realiza el docente sobre su propia práctica pedagógica con el objetivo de comprender las dinámicas escolares, identificar problemas de aprendizaje y diseñar estrategias de intervención que transformen cualitativamente el proceso de enseñanza dentro del salón de clase.

Imperio del pánico: Ambiente escolar basado en el miedo y la humillación donde el docente utiliza el sarcasmo y comentarios crueles para establecer una jerarquía de poder sobre el estudiante.

Igualdad educativa: Principio que busca garantizar oportunidades justas para todos, reconociendo que la equidad implica atender las desigualdades existentes.

Inclusión educativa: Proceso ético y pedagógico orientado a garantizar la participación plena de todos los sujetos en la educación.

Inicio pedagógico: Momento didáctico que crea el clima emocional y cognitivo necesario para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Instancias de aprendizaje: Son los diversos componentes o circunstancias (institución, educador, medios, grupo, contexto y uno mismo) a través de los cuales se construyen experiencias y conocimientos.

Institución universitaria crítica: Universidad que asume su papel como conciencia de la sociedad, capaz de analizar sus propias prácticas y de impulsar cambios orientados al bien común.

Instrumentos de verificación del aprendizaje: Herramientas técnicas y metodológicas utilizadas para recoger evidencias del aprendizaje, permitiendo analizar resultados, tomar decisiones pedagógicas y mejorar los procesos de enseñanza y evaluación.

Interaprendizaje: Proceso de aprendizaje compartido entre docentes o estudiantes, basado en la observación, el diálogo y la retroalimentación mutua.

La búsqueda de un sentido como condición de lo alternativo: Significa que la educación no puede limitarse a contenidos, sino que debe promover experiencias que articulen ética, relación y transformación humana.

La universidad como conciencia crítica: La institución universitaria se concibe como una instancia capaz de analizar, interpretar y transformar la realidad, evitando caer en rutinas burocráticas o fines autorreferenciales.

Llave del conocimiento: Formación integral que permite al individuo comprender el mundo desde una perspectiva ética y humanista priorizando los valores sobre la simple utilidad económica.

Mediación pedagógica: Proceso intencional mediante el cual el docente orienta, acompaña y facilita el aprendizaje, generando condiciones didácticas, comunicativas y relacionales que permiten al estudiante construir conocimientos de manera activa, reflexiva y significativa.

Pensar con el corazón: Propuesta ética que busca conectar el conocimiento técnico con la sensibilidad humana para recuperar el sentido de comunidad frente a la frialdad de los procesos globales.

Posiciones dogmáticas: Actitud del docente que presenta sus conocimientos como verdades definitivas e incuestionables buscando que el alumno se allane a su forma de pensar por autoridad.

Postura epistemológica: Disposición crítica y fundamentada que asume el investigador frente al conocimiento, la cual determina el paradigma, los métodos y la mirada conceptual que se utilizarán para observar, delimitar e interpretar los fenómenos y las tensiones presentes en la realidad educativa.

Práctica pedagógica: Conjunto de acciones planificadas que el docente desarrolla en el aula para concretar los procesos de enseñanza y aprendizaje, articulando objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos y evaluación en un contexto educativo determinado.

Problematización de la realidad: Ejercicio intelectual y metodológico mediante el cual el educador cuestiona las rutinas y los hechos que parecen normales en la cotidianidad escolar, permitiendo descubrir las contradicciones latentes que ameritan ser estudiadas y transformadas a través de un diseño de proyecto.

Profesores buenas personas: Grupo de educadores que carecen de herramientas de control autoritario y que suelen sufrir la indisciplina de los alumnos en un sistema que erróneamente asocia el respeto con el temor.

Quehacer universitario humanista: Proceso formativo en el que la universidad orienta su misión hacia la formación integral de las personas, promoviendo la reflexión crítica, la sensibilidad ética y el compromiso con la transformación social.

Relación pedagógica: Vínculo que se establece entre docentes y estudiantes, mediado por el respeto, el diálogo y el reconocimiento mutuo.

Retroalimentación formativa continua: Proceso sistemático de devolución de información al estudiante sobre su desempeño, con el propósito de reconocer avances, identificar dificultades y orientar mejoras durante el proceso de aprendizaje.

Retroalimentación pedagógica del aprendizaje: Proceso comunicativo mediante el cual el docente ofrece información clara, oportuna y significativa al estudiante sobre su

desempeño, con el propósito de orientar la mejora de los aprendizajes, fortalecer la comprensión de los criterios de evaluación y promover la reflexión sobre el propio proceso formativo.

Saber pedagógico situado: Conocimiento científico y práctico de la educación que no proviene de manuales teóricos abstractos, sino que es construido directamente por el docente en su territorio a partir del análisis y la resolución de las tensiones específicas de su propia aula de clases.

Sano goce de la vida: Objetivo educativo fundamental que busca que el aprendizaje sea una experiencia gratificante y vital alejando a las aulas del humor negro y el terror académico.

Sintonía de retroalimentación humana: Representa el estado de reciprocidad comunicativa donde el docente y el alumno logran una conexión que trasciende la mera transmisión de datos. Este concepto implica una escucha activa y una respuesta constante que permite ajustar el ritmo pedagógico a las necesidades emocionales y cognitivas del estudiante, garantizando que el mensaje sea recibido y comprendido con éxito.

Sujeto pedagógico: Persona que participa activamente en el proceso educativo, portadora de saberes, experiencias y derechos.

Tratamiento del contenido: Proceso pedagógico mediante el cual el docente organiza, comunica y media los saberes considerando al estudiante como interlocutor, integrando forma, lenguaje y sentido en la enseñanza.

Trayecto formativo: Itinerario de aprendizaje dinámico y reflexivo que recorre el maestrante a lo largo de su formación de cuarto nivel, orientado a vincular de manera estrecha los fundamentos teóricos de la investigación con la acción directa en el territorio educativo.

Triste enseñanza universitaria: Estado de abandono de la práctica pedagógica en la educación superior que se caracteriza por la pérdida absoluta de la comunicabilidad, el aislamiento conceptual y la ausencia de pasión o entusiasmo por parte del docente, lo que reduce el acto educativo a una transmisión lineal, monótona y burocrática de información.

Tutoría entre pares: Es una estrategia pedagógica en la que estudiantes con mayor dominio acompañan a sus compañeros, ofreciéndoles apoyo académico y emocional para mejorar su rendimiento.

Validación del proceso evaluativo: Mecanismo que permite comprobar la pertinencia, coherencia y aplicabilidad de los instrumentos y estrategias de evaluación, mediante la participación de actores educativos que analizan su funcionalidad y utilidad pedagógica.

Validación pedagógica: Práctica reflexiva y sistemática orientada a verificar la coherencia integral entre objetivos, estrategias y procesos de aprendizaje, asegurando la pertinencia de la propuesta educativa.

Visión en totalidad: Presentación global del contenido que permite al estudiante comprender el sentido, la estructura y el recorrido del aprendizaje antes de profundizar en los temas.

Anexo 2: Proyecto de investigación

Antecedentes

En el contexto de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, se evidencia una brecha pedagógica marcada por la resistencia docente ante la irrupción de la era digital, los dispositivos electrónicos y las herramientas de inteligencia artificial. Esta situación ha generado que varios educadores asuman una postura de rechazo y satanización hacia estos recursos tecnológicos, catalogándolos como elementos de distracción en el aula. Este distanciamiento reduce la capacidad de captar la atención de los estudiantes de la carrera de Educación Básica, quienes interactúan diariamente en entornos altamente tecnificados y demandan metodologías didácticas mucho más acordes a su tiempo.

Objeto de estudio y problemática

El problema central se configura en la falta de familiarización y en el uso restrictivo de los desafíos de la era digital, los dispositivos electrónicos y las herramientas de inteligencia artificial por parte de los docentes que dictan clases en la carrera de Educación Básica. Esta desconexión tecnológica debilita el proceso de enseñanza, limitando el desarrollo de competencias del siglo veintiuno en los futuros licenciados. Al no integrar estos recursos de manera ética y planificada, la práctica pedagógica universitaria pierde vigencia frente a las demandas del sistema educativo. Por lo tanto, el fenómeno a intervenir es la urgente necesidad de alfabetización digital y apropiación didáctica de esta tecnología.

Pregunta de investigación

¿Cómo un programa de formación en competencias digitales transforma la práctica pedagógica de los docentes de la carrera de Educación Básica en la Universidad de Cuenca?

Justificación

Este proyecto es pertinente realizarlo debido a que posee una alta relevancia social y la capacidad de promover un cambio cualitativo en la formación de los futuros educadores de la Universidad de Cuenca. Al capacitar a los docentes de la facultad en el uso crítico de la era digital, los dispositivos electrónicos y las herramientas de inteligencia artificial, se supera la visión prohibitiva y se fomenta un espacio donde la tecnología actúe como motor de innovación. Esta intervención responde a un compromiso ético, proporcionando una brújula conceptual que equilibra las exigencias académicas con las dinámicas globales, asegurando que el saber pedagógico se construya de forma innovadora.

Encuadre teórico

Como afirman Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz (2022), la incorporación de tecnologías emergentes en la educación superior exige que el profesorado desarrolle competencias

digitales docentes de forma continua para transformar la resistencia inicial en oportunidades de innovación pedagógica. Este proceso de alfabetización digital permite superar el miedo o la prohibición institucional, dotando al educador de criterios metodológicos para codiseñar entornos interactivos que promueven la inclusión y el trabajo colaborativo en las carreras de educación. Al apropiarse de estos saberes, la práctica educativa deja de concebirse como un ejercicio tradicional de transmisión de contenidos y se configura como un escenario tecnopedagógico flexible y contextualizado frente a las demandas de los estudiantes.

El uso planificado de las pantallas en la docencia universitaria contemporánea fundamenta que los recursos móviles y virtuales son canales indispensables para dinamizar el encuentro pedagógico y capturar el interés de las nuevas generaciones. Las investigaciones educativas demuestran que integrar las herramientas digitales con un sentido didáctico permite que los alumnos asuman un rol protagónico y autónomo en la gestión de su aprendizaje, facilitando el acceso inmediato a la información situada y convirtiendo el aula estática en un espacio vivo de co-construcción del conocimiento (Area-Moreira, 2021).

Por su parte, García-Peñalvo (2023) sostiene que los sistemas de inteligencia artificial generativa no deben ser censurados ni excluidos de los espacios formativos de cuarto nivel, sino integrados críticamente dentro del diseño curricular y de la evaluación formativa. Cuando la docencia superior asume una actitud indagadora frente a estos algoritmos, se promueve en los futuros licenciados una capacidad analítica profunda para utilizar los soportes tecnológicos como motores de cambio, pensamiento reflexivo y optimización de las realidades escolares.

Estado del arte

Una investigación cualitativa desarrollada por Area-Moreira (2021) en universidades españolas analizó el impacto de la transición hacia ecosistemas pedagógicos digitales, demostrando que los entornos virtuales bien planificados reducen el distanciamiento comunicativo entre profesores y alumnos. El estudio evidenció que las políticas que prohíben los dispositivos móviles en el aula no logran disminuir las distracciones de los estudiantes nativos digitales, sino que agravan la desconexión metodológica del docente. Al mapear estas experiencias, el autor descubrió que las aulas que integraron de forma guiada el uso de teléfonos inteligentes y tabletas lograron incrementar la autonomía de los estudiantes y dinamizaron la construcción del conocimiento en las clases teóricas.

El éxito de los programas de capacitación docente frente al rechazo tecnológico fue evaluado a través de un estudio empírico exhaustivo aplicado en diversas facultades de educación de América Latina (Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz, 2022). Esta investigación determinó que los talleres puramente instrumentales o técnicos no logran deconstruir las

posturas restrictivas de los profesores universitarios si no se acompañan de un marco de apropiación didáctico y ético. Los resultados demostraron de forma cuantitativa y cualitativa que cuando los docentes reciben acompañamiento continuo sobre cómo usar la tecnología para resolver problemas reales del aula, la resistencia disminuye drásticamente, mejorando de inmediato la motivación y el rendimiento académico de las carreras tecnificadas.

Finalmente, las investigaciones internacionales lideradas por García-Peñalvo (2023) mapearon la introducción de la inteligencia artificial generativa en las aulas de educación superior a nivel global, concluyendo que estos sistemas actúan como un andamiaje cognitivo fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Sus estudios demostraron que las universidades que optaron por la censura o el bloqueo de las aplicaciones de inteligencia artificial sufrieron un estancamiento en sus procesos de evaluación formativa. En contraste, los hallazgos confirmaron que las propuestas de diseño curricular que capacitan al profesorado en el uso ético y analítico de los algoritmos logran que la praxis pedagógica recupere su vigencia social y responda con pertinencia a las demandas del siglo veintiuno.

Paradigma y enfoque de investigación

Para dar respuesta coherente a la problemática de la brecha pedagógica y la resistencia tecnológica en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, esta propuesta se inscribe en el paradigma sociocrítico, bajo un enfoque cualitativo. La elección de este marco epistemológico responde a que el objeto de estudio no pretende cuantificar rígidamente el uso de pantallas o dispositivos electrónicos en el aula, sino propiciar un proceso de autorreflexión y emancipación profesional en el cuerpo docente. El paradigma sociocrítico permite que los profesores de la carrera de Educación Básica dejen de ser observados como sujetos pasivos y se convierten en dinamizadores de su propio cambio pedagógico. A través del enfoque cualitativo, se prioriza la comprensión profunda de las percepciones, temores y experiencias vividas por el profesorado, facilitando que la alfabetización digital y la apropiación de la inteligencia artificial surjan desde el territorio y respondan de forma ética a las necesidades de la institución.

Objetivo general

Transformar la práctica pedagógica de los docentes de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Cuenca mediante el diseño y la aplicación de un programa de formación en competencias digitales para superar la visión prohibitiva y fomentar la apropiación didáctica y ética de la inteligencia artificial y los dispositivos electrónicos en el aula universitaria.

Objetivos específicos

Diagnosticar las percepciones, niveles de familiarización y factores pedagógicos que sustentan la postura restrictiva del profesorado de la carrera de Educación Básica frente al uso de herramientas digitales y dispositivos electrónicos en el entorno educativo.

Desarrollar talleres formativos prácticos enfocados en la alfabetización digital y en la inserción de la inteligencia artificial generativa como andamiaje cognitivo para el codiseño de estrategias didácticas innovadoras acordes al contexto de los estudiantes.

Evaluar los cambios cualitativos ocurridos en la mediación del aprendizaje y en la deconstrucción de las rutinas tradicionales del aula universitaria a partir de las experiencias y reflexiones comunitarias de los docentes participantes en el programa.

Estrategias y acciones para recolectar la información

El diseño operativo de esta propuesta contempla el uso de estrategias e instrumentos cualitativos directamente vinculados con las fases de la metodología de la investigación-acción, lo que garantiza que la recolección de información sea un proceso dinámico, reflexivo y participativo en el territorio. Como primera acción orientada al diagnóstico, se aplicará una entrevista semiestructurada al profesorado de la carrera de Educación Básica al inicio del proceso formativo. Esta herramienta permitirá explorar de manera flexible las percepciones individuales, los temores implícitos, los niveles de familiarización previos y los fundamentos pedagógicos detrás del uso restrictivo o la satanización de los dispositivos electrónicos. Al entablar un diálogo abierto, se obtienen datos esenciales sobre las necesidades reales del aula universitaria, superando las mediciones estáticas y contextualizando el punto de partida del programa de formación.

Como segunda estrategia fundamental, enfocada en el proceso de intervención y deconstrucción de rutinas áulicas, se implementará el diario de campo pedagógico como instrumento individual de autoregistro. Cada docente participante documentará de manera sistemática las observaciones, tensiones, aciertos y dilemas éticos que emerjan al momento de planificar e incorporar las herramientas de inteligencia artificial y los recursos móviles en sus clases diarias. El uso de esta técnica cualitativa fomenta la mirada crítica sobre la propia praxis en el espejo de la realidad escolar, convirtiendo las vivencias cotidianas en objetos de estudio científico y garantizando que el profesorado evalúe en tiempo real la capacidad de captar la atención y motivar a los futuros licenciados.

Finalmente, como tercera acción destinada a la evaluación y validación comunitaria, se realizarán grupos focales una vez concluidos los talleres prácticos del programa formativo. Esta estrategia propicia un espacio de debate horizontal y dialógico donde los educadores de la Facultad de Filosofía pueden contrastar sus bitácoras de campo, analizar colectivamente las

transformaciones ocurridas en la mediación del aprendizaje y consolidar las mejores prácticas tecnopedagógicas desarrolladas. El grupo focal permite que el conocimiento situado se valide colectivamente entre pares, asegurando que la propuesta no quede en un plano individual, sino que se asiente como un aprendizaje institucional ético y duradero que equilibre las exigencias académicas con las dinámicas globales.

Resultados que se espera obtener de la experiencia

Como resultado directo de la ejecución de esta investigación-acción, se obtendrá un diagnóstico cualitativo y caracterizado sobre la situación inicial del cuerpo docente de la carrera de Educación Básica frente al uso pedagógico de dispositivos móviles e inteligencia artificial generativa. Este insumo analítico permitirá documentar con precisión las percepciones, barreras y niveles de apropiación digital presentes en la Facultad de Filosofía, estableciendo una base concreta de datos sobre el estado de la docencia en este ámbito.

En segundo lugar, este trabajo generará como producto tangible el diseño, la estructuración y la aplicación efectiva de un programa de formación en competencias digitales adaptado a la realidad universitaria. Como evidencia directa del proceso desarrollado, se obtendrán muestras concretas y validadas de planificaciones microcurriculares rediseñadas, en las que se evidencia la integración planificada de herramientas tecnológicas e IA generativa como andamiaje cognitivo para potenciar el trabajo en el aula.

Finalmente, la investigación entregará una sistematización cualitativa de la transformación de la práctica pedagógica universitaria, sustentada en el análisis riguroso de los diarios de campo y los espacios de debate reflexivo. Este estudio consolidará un documento final de hallazgos, tensiones superadas y pautas metodológicas que darán cuenta cabal de la experiencia desarrollada y constituirán un aporte investigativo fundamentado para la carrera de Educación Básica en la Universidad de Cuenca.