



Modelo de feedback formativo en línea para el fomento de las habilidades blandas en estudiantes de primer año de la carrera de medicina de la Universidad de la Sabana, Chía-Colombia durante el periodo 2024-2025

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de PhD.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Mónica María Díaz-López

ASESOR

Lyzzi Coromoto Davalillo Bolívar

México, (2025)

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Díaz-López, Mónica María (2025). Modelo de feedback formativo en línea para el fomento de las habilidades blandas en estudiantes de primer año de la carrera de medicina de la Universidad de la Sabana, Chía-Colombia durante el periodo 2024-2025. [Tesis de Doctorado en educación e innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX].



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

Esta tesis doctoral propone y valida un modelo integral, situado y bidireccional de retroalimentación formativa en educación médica, orientado al fortalecimiento de competencias blandas como la comunicación, la autorregulación y el pensamiento reflexivo en estudiantes de primer año. El estudio se enmarca en la línea de innovación educativa de la Universidad de Innovación e Investigación de México. Metodológicamente, se adopta un enfoque mixto con preeminencia cualitativa, que integra técnicas como grupos focales, entrevistas semiestructuradas, análisis temático y codificación axial, complementadas con instrumentos cuantitativos para triangular hallazgos. Este diseño permitió describir, interpretar y relacionar prácticas, percepciones y tensiones del ecosistema evaluativo. Los resultados evidencian un ecosistema de retroalimentación fragmentado, poco sistemático y débilmente institucionalizado, donde el feedback se percibe más como acto puntual que como proceso formativo continuo. A partir del análisis emergieron seis categorías interrelacionadas que configuran un patrón sistémico de disfuncionalidad, pero también áreas de oportunidad para la transformación pedagógica. Se concluye que la implementación de un modelo de retroalimentación integral, adaptado al contexto institucional y sostenido por principios de bidireccionalidad, reflexividad y acompañamiento, tiene un impacto positivo en la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje, la autoconfianza y el desarrollo de competencias transversales clave para la práctica médica.

Palabras clave: retroalimentación formativa; competencias blandas; educación médica; innovación educativa; metodología mixta.

Abstract.

This doctoral thesis proposes and validates an integral, situated, and bidirectional formative feedback model in medical education, aimed at strengthening soft skills such as communication, self-regulation, and reflective thinking in first-year students. The study is framed within the educational innovation research line of the Universidad de Innovación e Investigación de México. Methodologically, it follows a mixed-methods design with a qualitative emphasis, integrating techniques such as focus groups, semi-structured interviews, thematic analysis, and axial coding, complemented by quantitative instruments for data triangulation. This approach enabled the description, interpretation, and correlation of practices, perceptions, and tensions within the evaluative ecosystem. Results reveal a fragmented, unsystematic, and weakly institutionalized feedback culture, where feedback is perceived more as a punctual act than as a continuous formative process. The analysis identified six interrelated categories outlining a systemic pattern of dysfunctionality, yet also highlighting opportunities for pedagogical transformation. The study concludes that implementing an integral feedback model — adapted to the institutional context and grounded in principles of bidirectionality, reflexivity, and mentoring — positively influences students' perceptions of learning, self-confidence, and the development of transversal competencies essential for medical practice.

Keywords: formative feedback; soft skills; medical education; educational innovation; mixed-methods.

Agradecimientos.

A Dios, fuente inagotable de sabiduría y consuelo, por sostenerme en silencio y guiar cada paso de este camino con su luz infinita.

Y a la Santísima Virgen María, madre amorosa y celestial intercesora, por cobijarme bajo su manto en los momentos de duda y fragilidad, recordándome con ternura que la fe convierte el miedo en fortaleza y el cansancio en esperanza.

Gracias por ser compañía constante, amparo y certeza de que nada es imposible cuando el corazón confía plenamente.

Dedicatorias.

A la memoria de mi padre, quien emprendió su viaje eterno justo cuando iniciaba este doctorado, dejando un vacío que solo su amor intacto y su recuerdo han sabido transformar en fuerza. Su ejemplo permanece como brújula silenciosa y su voz, aunque callada, sigue alentando cada paso de mi camino. Más allá de la ausencia, su legado vive, acompaña y sostiene esta conquista que también es suya.

A mi madre, por su amor incondicional y su fe que nunca ha vacilado, convirtiéndose en refugio en los días difíciles y aliento constante para seguir adelante.

A Luis Felipe, mi amado esposo, compañero de sueños y cómplice en cada paso; gracias por tu paciencia infinita, por creer siempre en mis proyectos incluso cuando el cansancio me vencía, y por recordarme cada día la razón de todo lo que hago.

A mis hijos amados, Santiago y María Camila, que son la razón más pura y luminosa de cada esfuerzo. Con su ternura infinita, su risa que llena el alma y su mirada que todo lo transforma, me recuerdan a diario que el verdadero sentido de cada logro no está en el reconocimiento, sino en compartirlo con quienes más se ama. Gracias por su paciencia ante mis ausencias inevitables, por su abrazo siempre dispuesto y por enseñarme, sin saberlo, que el amor de madre es el motor más poderoso para seguir soñando y construyendo.

A todos ustedes, mi amor eterno, mi gratitud más profunda y la certeza de que esta tesis también les pertenece.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	11
Capítulo 1. Proyección de la investigación.	14
CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales	28
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	31
2.1.1. Marco Histórico	31
2.1.2. Marco Actual	34
2.2. Marco Teórico.	40
2.2.1. Concepto de feedback	40
2.2.2. Feedback en entornos digitales	41
2.2.3. Habilidades blandas y funciones ejecutivas	42
2.3. Marco Conceptual.	44
2.3.1. Feedback Formativo	44
2.3.2. Educación en Línea	45
2.3.3. Habilidades blandas	45
2.3.4. Modelo de feedback formativo	45
2.3.5. Educación Médica	45
2.3.6. Plataformas educativas virtuales	46

	7
2.3.7. Aprendizaje Autónomo	46
2.4. Marco Contextual.	45
2.4.1. Universidad de La Sabana	45
2.4.2. Facultad de Medicina de la Universidad de La Sabana y el Modelo MEDICUS	47
2.4.3. El Feedback Formativo en el Modelo MEDICUS: Estrategia para la excelencia médica	48
2.5. Marco Legal y Normativo.	50
2.5.1. Políticas nacionales de educación en Colombia	50
2.5.2. Normativas internacionales en Educación médica	51
2.5.3. Políticas sobre el uso de tecnologías en la Educación Superior	51
2.5.4. Normativa sobre protección de datos y privacidad	52
2.5.5. Normativa para la Educación Superior en modalidad virtual	52
2.5.6. Marco ético para la investigación en educación	52
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.	54
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.	55
3.2. Diseño metodológico.	57
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.	57
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.	64
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.	66
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.	67

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).	70
3.3.1. Aplicación de los instrumentos.	75
3.3.2. Procesamiento de la información.	77
3.4. Categorías emergentes y análisis sistemático	79
3.4.1. Categorías emergentes en el grupo de estudiantes	79
3.4.2. Categorías emergentes en el grupo de docentes	83
3.5. Interpretación general de resultados: tensiones, hallazgos y rutas emergentes	86
3.6. Resultados obtenidos en encuestas de satisfacción	89
3.7. Análisis de resultados	90
Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	97
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	101
4.2. Estructura de la propuesta de transformación.	103
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.	108
CONCLUSIONES	115
RECOMENDACIONES	119
BIBLIOGRAFÍA	119
ANEXOS	129

Índice de figuras

Nro.	Tema	Página
Figura 1.	Estructura del Modelo de Feedback Formativo Integral (FFI),	98
Figura 2.	Modelo teórico-práctico de Feedback formativo integral en línea	102
Figura 3.	Representación Teórico-Práctica de la propuesta.	106
Figura 4.	Componentes centrales del modelo de Feedback Formativo Integrado	107

Índice de Tablas

Nro.	Tema	Página
Tabla 1.	Tabla comparativa de investigaciones sobre Feedback y modelos de innovación educativa (orden cronológico)	37
Tabla 2.	Operacionalización de variables	55
Tabla 3.	Cronograma de Acciones para esta fase del trabajo	75
Tabla 4.	Matriz de categorías emergentes del grupo focal de estudiantes	82
Tabla 5.	Matriz de categorías emergentes del grupo focal de docentes	85
Tabla 6.	Relaciones transversales entre ambos grupos focales	88
Tabla 7.	Triangulación metodológica: articulación de hallazgos cualitativos y cuantitativos	93
Tabla 8.	Validación cruzada de hallazgos, según evidencias, fundamento teórico y dimensiones de Feedback Formativo Integral FFI	99
Tabla 9.	Relaciones trianguladas clave para la convergencia interpretativa	100
Tabla 10.	Articulación entre objetivos, fases, indicadores, criterios de evaluación y productos esperados	109

INTRODUCCIÓN

En el escenario actual de la educación médica, caracterizado por una creciente demanda de formación integral, se hace imperativa la construcción de modelos pedagógicos que respondan a los retos de un aprendizaje más autónomo, reflexivo y conectado con la realidad profesional. En este sentido, la presente tesis doctoral se inscribe en la línea de investigación en innovación educativa de la Universidad de Innovación e Investigación de México, centrada en el diseño, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas que favorezcan no solo la adquisición de conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de competencias transversales y habilidades blandas esenciales para el ejercicio médico contemporáneo.

El tema de estudio se fundamenta en la necesidad de fortalecer dimensiones clave del desempeño profesional del futuro médico, tales como la empatía, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la autorregulación emocional, competencias que impactan directamente la calidad del cuidado y la relación médico-paciente. Ante este reto, se propone un modelo de feedback formativo continuo, mediado por entornos digitales, concebido como una estrategia innovadora para promover procesos de reflexión, autoconciencia y mejora progresiva en el estudiantado. Este modelo se estructura desde un enfoque mixto, que combina técnicas cualitativas y cuantitativas para comprender y valorar, de manera integral, los efectos de la retroalimentación formativa sobre el desarrollo de competencias blandas y su influencia en el rendimiento académico y la adaptación al entorno universitario.

En el plano internacional, investigaciones recientes (Boendermaker et al., 2021; Janssens et al., 2023; Dolmans et al., 2020) han demostrado el potencial transformador de la retroalimentación formativa en escenarios de educación médica, subrayando su impacto positivo en la autorregulación del aprendizaje y en la construcción de aprendizajes significativos. Asimismo, estudios como los de Derham et al. (2021) y Giesecke (2020) destacan la pertinencia de integrar metodologías participativas, como los grupos focales y la encuesta participativa, para favorecer la implicación activa de estudiantes y docentes en el diseño y validación de modelos educativos innovadores. En el contexto latinoamericano, investigaciones doctorales recientes

(Rendón et al., 2024; García & Latorre, 2020) han explorado estrategias de feedback digital para fortalecer competencias blandas, aunque aún existe un vacío en estudios que articulen la retroalimentación formativa con enfoques metodológicos mixtos y con la investigación-acción participativa como eje articulador.

La presente investigación busca atender esta brecha, proponiendo un modelo de feedback formativo en línea diseñado específicamente para estudiantes de primer año de Medicina de la Universidad de La Sabana, en Colombia. Este modelo integra técnicas cualitativas (grupos focales, entrevistas, mapas cognitivos y observación participante) y cuantitativas (encuesta participativa, validación de instrumentos y análisis estadístico), permitiendo un análisis exhaustivo del impacto del feedback en las percepciones, competencias y trayectorias académicas de los estudiantes.

El presente trabajo se estructura en cuatro capítulos que articulan, de manera lógica y progresiva, la fundamentación teórica, el diseño metodológico, los resultados alcanzados y la propuesta de transformación educativa derivada de la investigación. Cada capítulo cumple una función específica que, en su conjunto, busca ofrecer una contribución significativa al campo de la innovación educativa en el contexto de la formación médica.

En el **Capítulo 1. Proyección de la investigación**, se expone la línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su relación directa con el tema abordado. A partir de esta contextualización, se plantea el problema central de la tesis, se formula la pregunta de investigación y se describe de manera clara la justificación del estudio. Asimismo, se delimitan el objeto de estudio y el campo de acción, se presentan los objetivos (general y específicos), se establece la hipótesis de trabajo y se explicitan el alcance temático, así como las delimitaciones espaciales y temporales que enmarcan el desarrollo de la investigación.

El **Capítulo 2. Fundamentos teóricos referenciales** constituye la base conceptual sobre la que se apoya el estudio. Este capítulo incluye un análisis actualizado del estado del arte, que permite identificar hallazgos previos y vacíos de conocimiento, y desarrolla el marco teórico, conceptual y contextual que fundamenta la construcción del modelo propuesto. De igual modo, se incorpora un marco legal y normativo que respalda la pertinencia y legitimidad de la investigación en el ámbito académico y profesional.

En el **Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación**, se describe detalladamente el diseño metodológico adoptado, sustentado en un enfoque mixto que articula métodos cualitativos y cuantitativos. Se presentan la operacionalización de variables, los criterios de selección de la muestra, así como los instrumentos empleados para la recolección de datos y el proceso de validación de estos. Este capítulo aborda también el trabajo de campo, que incluye la aplicación de los instrumentos, el procesamiento de la información y el análisis detallado de los resultados obtenidos, seguido de la discusión crítica de los hallazgos en relación con los objetivos y la hipótesis planteados.

El **Capítulo 4. Propuesta de transformación** recoge la síntesis de los aprendizajes surgidos del proceso investigativo y presenta una propuesta concreta de mejora: un modelo de feedback formativo adaptado a entornos digitales. Se fundamenta conceptualmente esta propuesta, se describe su estructura, y se expone el proceso de valoración y validación llevado a cabo para determinar su pertinencia y aplicabilidad en el contexto de la educación médica.

Finalmente, el documento se cierra con un apartado de **Conclusiones**, donde se exponen los principales aportes teóricos, metodológicos y prácticos de la investigación; seguido de **Recomendaciones** dirigidas a docentes, instituciones y futuros investigadores interesados en profundizar en la temática. El trabajo se completa con la **Bibliografía** utilizada y una sección de **Anexos**, que incluye material complementario relevante para la comprensión y replicabilidad del estudio.

Esta estructura busca no solo garantizar el rigor académico, sino también aportar una mirada innovadora y transformadora que contribuya al fortalecimiento de la formación médica integral en el contexto contemporáneo.

Capítulo 1. Proyección de la investigación.

El presente capítulo establece las bases conceptuales y metodológicas de la investigación, enmarcándola dentro de la línea de estudio de la Universidad de Innovación e Investigación de México. Se inicia con la identificación del problema, cuya formulación precisa permitirá estructurar la pregunta de investigación que guiará el estudio. Posteriormente, se expone la justificación del trabajo, resaltando su relevancia académica y práctica. Además, se definen el objeto de estudio y el campo de acción, elementos esenciales para delimitar el alcance de la investigación. A partir de ello, se establecen los objetivos generales y específicos, seguidos de la hipótesis de trabajo que fundamenta el desarrollo del estudio. Finalmente, se presentan las delimitaciones espaciales y temporales que acotan la investigación, garantizando su viabilidad y pertinencia en el contexto académico y profesional.

1. Tema de Investigación propuesto

Modelo de feedback formativo en línea para el fomento de las habilidades blandas en estudiantes de primer año de la carrera de medicina de la Universidad de la Sabana, Chía-Colombia durante el periodo 2024-2025.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

Esta tesis doctoral se enmarca en la Línea de Investigación UIIX de Innovación Educativa y Perspectivas Tecnológicas, específicamente en el ámbito temático de Gestión en las Tendencias de la Innovación, Investigación, Uso y Desarrollo de la Tecnología, debido a su enfoque en el uso de herramientas tecnológicas para promover un aprendizaje más efectivo y alineado con las demandas del siglo XXI. La incorporación de un modelo de feedback formativo en línea no solo responde a la necesidad de adaptar la enseñanza a los avances tecnológicos, sino que también contribuye a la innovación en los procesos educativos mediante el aprovechamiento de plataformas digitales para el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de Medicina. Este tipo de tecnología educativa permite una retroalimentación continua, personalizada y escalable, lo que favorece la mejora del desempeño académico y la adquisición de competencias transversales de manera más eficiente y accesible. Así, la investigación se inserta en un contexto donde la

gestión adecuada de las tecnologías emergentes en la educación puede transformar la formación de profesionales, garantizando una enseñanza más integral y contextualizada a las exigencias actuales del entorno académico y profesional de la salud.

1.2. Planteamiento del problema.

El siglo XXI ha traído una gran diversidad de condiciones tecnológicas, culturales, económicas, sociales y políticas cambiantes; por ello ha sido preciso, en el ámbito de la educación, una adaptación rápida para satisfacer las necesidades de la sociedad actual.

Esto ha permitido que las tendencias educativas mundiales propuestas se basen en la necesidad de elaborar metodologías de enseñanza que fomenten el autoaprendizaje, la participación activa del estudiante, la implementación de nuevas tecnologías de información, el fortalecimiento de la interrelación entre los saberes y la creación de líneas de investigación en las que los estudiantes participen activamente con una flexibilidad curricular entendida, para profundizar en áreas del conocimiento que le interesan.

Actualmente, la explosiva dinámica en la que se encuentra la producción de conocimiento y su rápida obsolescencia provocan una constante renovación y hacen necesaria la formación continua. Es imprescindible para todos actualizarse, profundizar o especializarse en determinados saberes, así como adquirir nuevas destrezas y habilidades, tanto cognitivas como procedimentales, que hagan del aprendizaje un proceso permanente y continuo durante toda la vida. (Barragán, 2021).

Sumado a esto, en la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), cuentan con una serie de herramientas y recursos que permiten un acceso a múltiples fuentes de información y diversos canales de comunicación, interacción, colaboración y feedback, que permite no solo la generación y socialización de saberes, sino el intercambio de experiencias e ideas al tratar los temas y solucionar los problemas e interrogantes que surgen en el proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, las TIC, al posibilitar el acceso, de manera muy rápida y fácil, a una gran y variada cantidad de fuentes información, permiten la autonomía (que implica

autorregulación y autoaprendizaje), “permitiéndole construir o elaborar de una mejor manera su conocimiento” (Barragan,2021).

En la Facultad de Medicina de la Universidad de la Sabana, es imperante realizar una capacitación a los Docentes sobre diversas estrategias encaminadas al desarrollo de un modelo de feedback efectivo para mejorar la percepción de los estudiantes y docentes en un modelo de educación en línea en grandes grupos.

La comprensión del feedback para el aprendizaje debe alinearse entre docentes y estudiantes permitiendo visualizar los roles y expectativas del proceso.

En este sentido, es importante el implementar una propuesta de evaluación formativa con una feedback efectivo, que permita la construcción de experiencias educativas innovadoras mediante la interacción entre docentes y estudiantes (Steen-Utheima & Wittek,2017), a través de procesos de autoevaluación, coevaluación, evaluación formativa y evaluación compartida y encamilarlo a una actividad de mejora y cambio continuo (Hansen, 2020).

No obstante, este tipo de procesos es incipiente, ya que los docentes no cuentan con la capacitación adecuada para establecer parámetros óptimos para realizarla, y por ello, no genera el impacto que se espera este tipo de estrategias evaluativas.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

¿Cómo se pueden mejorar las habilidades blandas de los estudiantes del primer año de la carrera de medicina de la Universidad de la Sabana, Chía-Colombia?

1.4. Justificación.

El feedback es considerado un factor clave durante el proceso de aprendizaje de todo estudiante, ya que permite proporcionarle información y análisis de su desempeño académico, de sus avances y procesos en su formación, permitiéndole una apertura para mejorar sus debilidades y transformándose en apoyo para sus fortalezas, de tal forma que el estudiante integre sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes a partir del feedback que recibe de sus docentes.

En este contexto, el feedback adquiere un papel central, no solo como una herramienta de corrección, sino como un espacio de reflexión dialógica que fomente el aprendizaje autorregulado para planificar, monitorear y reflexionar sobre su aprendizaje y lograr sus objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, en situaciones en las que faltan comentarios y recomendaciones eficaces, a los estudiantes les resulta difícil autorregular su aprendizaje. (Afzaal, Zia, Nouri, & Fors, 2024).

Desde el aspecto práctico, esta investigación tendrá objetivos transformadores a corto, mediano y largo plazo, que se pueden considerar las siguientes acciones en relación con la realidad educativa y el objeto de estudio:

Reducción de tiempos y optimización de recursos en la retroalimentación docente-estudiante:

Diseñar un sistema automatizado o semiautomatizado de feedback que permita a los docentes generar retroalimentación más rápida y personalizada, utilizando plantillas dinámicas o herramientas de inteligencia artificial. Esto reducirá significativamente el tiempo dedicado a estas tareas y aumentará la eficiencia del proceso.

Minimización de brechas en el desarrollo de habilidades blandas:

Identificar las habilidades blandas menos desarrolladas entre los estudiantes y ofrecer estrategias de retroalimentación específicas para fortalecerlas. Este enfoque permitirá abordar debilidades particulares de manera inmediata, promoviendo un impacto tangible en el desempeño estudiantil.

Abaratar costos mediante la integración de tecnología accesible:

Implementar plataformas digitales gratuitas o de bajo costo para la retroalimentación formativa en línea, lo que facilita la adopción del modelo sin una inversión excesiva en infraestructura tecnológica. Por ejemplo, se pueden emplear herramientas como Google Classroom o Moodle con plugin especializados para retroalimentación.

Innovaciones incrementales en el diseño del modelo:

Introducir elementos interactivos en la retroalimentación, como simulaciones clínicas en línea o videos personalizados, que fomenten el desarrollo de habilidades como la comunicación efectiva o la empatía. Este tipo de innovaciones pueden implementarse progresivamente, adaptándose a las necesidades de los estudiantes.

Generación de métricas de evaluación en tiempo real:

Incorporar un sistema de medición instantánea para que los estudiantes puedan visualizar su progreso en habilidades blandas tras recibir retroalimentación. Esto les permitirá ajustar sus estrategias de aprendizaje de forma inmediata, fomentando la autoevaluación y la metacognición.

Fomentar la reproducibilidad del modelo en otros contextos educativos:

Documentar el proceso y los resultados del modelo para que pueda ser adaptado y aplicado en otras carreras de la Universidad de la Sabana o en instituciones similares, promoviendo una transformación incremental en la enseñanza universitaria.

Desde el punto de vista social, algunos sectores de la educación médica que se benefician con los resultados de esta investigación están representados por:

Estudiantes de medicina (beneficio directo):

Los principales beneficiarios son los estudiantes de primer año de medicina, quienes recibirán retroalimentación formativa que potencia el desarrollo de habilidades blandas esenciales, como la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo y la empatía. Estas competencias no solo mejoran su rendimiento académico, sino también su preparación integral como futuros profesionales de la salud.

Docentes de medicina (beneficio directo):

Los profesores de áreas médicas se beneficiarán al disponer de un modelo estructurado y tecnológico para brindar retroalimentación más eficiente y personalizada, optimizando el tiempo dedicado a esta tarea y mejorando la interacción con los estudiantes.

Coordinadores académicos y administradores educativos (beneficio indirecto):

El modelo puede servir como una herramienta para garantizar la calidad del proceso formativo, facilitando el monitoreo y la evaluación del desarrollo de competencias transversales

en los programas académicos. Esto contribuye al cumplimiento de estándares de acreditación educativa.

Instituciones de educación médica (beneficio indirecto):

La Universidad de La Sabana y otras instituciones educativas pueden implementar este modelo como una innovación en sus programas de formación médica, posicionándose como líderes en la integración de tecnología y pedagogía para el desarrollo de habilidades blandas.

Hospitales y centros de práctica clínica (beneficio indirecto):

Los hospitales y espacios de práctica profesional recibirán estudiantes mejor preparados para interactuar con pacientes, colegas y equipos multidisciplinarios, gracias a las habilidades blandas fortalecidas mediante el modelo de feedback formativo.

Áreas de desarrollo profesional continuo (beneficio indirecto):

El modelo puede ser adaptado para programas de formación continua y desarrollo profesional en el ámbito médico, brindando retroalimentación a médicos en ejercicio que deseen fortalecer competencias transversales.

Pacientes y sociedad en general (beneficio indirecto):

Aunque de forma indirecta, los resultados impactarán positivamente en los pacientes y la sociedad, ya que los futuros médicos estarán mejor preparados para ofrecer una atención más humana, empática y centrada en el paciente, mejorando la calidad del sistema de salud.

Programas interdisciplinarios en ciencias de la salud (beneficio indirecto):

El modelo puede ser replicado o adaptado para otras disciplinas de la salud, como enfermería, fisioterapia y odontología, promoviendo un enfoque transversal en el desarrollo de habilidades blandas entre los profesionales del sector.

Este modelo no solo beneficia a quienes participan directamente en el proceso educativo, sino que tiene un efecto multiplicador en el sistema de salud y en la calidad de la atención que los médicos brindan en el futuro.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación pretende a través de un proceso de investigación-acción participativa (IAP), generar un impacto significativo mediante las siguientes estrategias:

Co-creación del modelo con docentes y estudiantes:

El diseño y validación del modelo de feedback se realizará de manera colaborativa, involucrando activamente a estudiantes, docentes y coordinadores académicos. Esta participación asegura que el modelo sea contextualizado y ajustado a las necesidades reales de los actores educativos, promoviendo una metodología basada en la experiencia y en la reflexión conjunta.

Impacto metodológico:

- Creación de un modelo pedagógico dinámico, flexible y adaptable a otros contextos educativos.
- Incorporación de perspectivas diversas que enriquecen las estrategias de retroalimentación.

Ciclos iterativos de diagnóstico, intervención y evaluación

La IAP se basa en ciclos continuos de observación, planificación, acción y reflexión. Este enfoque permite ajustar constantemente las estrategias de retroalimentación según los resultados obtenidos en cada etapa, garantizando su relevancia y efectividad.

Impacto metodológico:

- Desarrollo de un enfoque metodológico centrado en la mejora continua y en la adaptación a diferentes entornos educativos.
- Generación de evidencia empírica que sustenta la efectividad del modelo y permite su replicación.

Empoderamiento de los participantes

La participación de los estudiantes y docentes fomenta su empoderamiento en el proceso formativo, haciendo que ambos grupos se conviertan en protagonistas de la investigación y en agentes de cambio en sus propios contextos educativos.

Impacto metodológico:

- Promoción de una cultura de aprendizaje colaborativo y reflexivo.
- Fomento de prácticas pedagógicas innovadoras y sostenibles que trascienden la investigación.

Validación en entornos reales

El modelo se validará mediante una metodología práctica y escalable que puede ser transferida a escenarios educativos reales, lo que permitirá analizar no solo su impacto en el desarrollo de habilidades blandas en diferentes entornos de la educación médica.

Impacto metodológico:

- Validación de una metodología práctica y escalable que puede ser transferida a otros programas académicos.
- Creación de una guía metodológica, útil para otros investigadores y educadores.

Innovación metodológica mediante herramientas digitales

La integración de herramientas tecnológicas en el modelo, como plataformas en línea para retroalimentación formativa y el uso de analítica del aprendizaje, permitirá que la investigación aporte nuevas estrategias metodológicas para la educación médica en entornos virtuales.

Impacto metodológico:

- Desarrollo de enfoques híbridos que combinan tecnología y pedagogía para mejorar la interacción docente-estudiante.
- Introducción de métodos de análisis de datos educativos para evaluar la efectividad del feedback formativo.

Diseminación de resultados y aprendizaje compartido

Los hallazgos se compartirán con la comunidad académica mediante talleres, seminarios y publicaciones. Este proceso permitirá que otros docentes e investigadores adopten, adapten y mejoren el modelo en sus propias prácticas educativas.

Impacto metodológico:

- Ampliación del alcance del modelo y fortalecimiento del enfoque metodológico colaborativo en otros contextos educativos.
- Creación de redes de intercambio académico que impulsen la innovación en la educación médica.

Adicionalmente, esta propuesta tendrá un valor significativo para el investigador, tanto en el ámbito académico como profesional. Algunos de los aspectos más destacados son:

Generación de conocimiento innovador

El investigador tendrá la oportunidad de contribuir al campo de la educación médica con un enfoque novedoso que integra la tecnología y el desarrollo de competencias transversales, como las habilidades blandas. Esto posiciona al investigador como un referente en la implementación de modelos pedagógicos innovadores en entornos virtuales.

Desarrollo de competencias investigativas

- El proceso de diseño, implementación y evaluación del modelo fortalecerá habilidades clave para el investigador, como:
- Diseño metodológico: aplicar enfoques como la investigación-acción participativa.
- Gestión de proyectos: coordinar equipos, recursos y cronogramas.
- Análisis crítico: evaluar y reflexionar sobre el impacto de las intervenciones en contextos educativos reales.

Impacto en la trayectoria académica

Los resultados obtenidos pueden derivar en publicaciones científicas, presentaciones en congresos y participación en redes académicas especializadas en educación médica. Esto no solo enriquece el perfil académico del investigador, sino que también abre puertas para futuras colaboraciones y proyectos en el área.

Aplicabilidad de los resultados

La investigación tiene un carácter práctico, lo que permite al investigador experimentar la implementación real de su modelo y observar su impacto directo en la formación de estudiantes.

Esta experiencia refuerza la conexión entre la teoría y la práctica, generando aprendizajes transferibles a otros contextos educativos y áreas de estudio.

Contribución al desarrollo de la educación médica

Al abordar una necesidad actual como el desarrollo de habilidades blandas en futuros profesionales de la salud, el investigador estará aportando soluciones concretas a desafíos críticos del ámbito médico, lo que añade relevancia social y profesional a su trabajo.

Posicionamiento profesional

La investigación permitirá al investigador consolidar su perfil como experto en el diseño de estrategias educativas innovadoras, lo que puede abrir oportunidades en:

- Consultoría para el desarrollo de programas formativos.
- Liderazgo en proyectos pedagógicos en instituciones de educación superior.
- Colaboraciones interdisciplinarias para aplicar el modelo en otros campos de la salud.

Satisfacción personal y profesional

Finalmente, el proceso de investigar y observar cómo los aportes benefician a estudiantes, docentes e instituciones educativas brinda al investigador una profunda satisfacción personal.

Este trabajo no solo tendrá un impacto tangible, sino que también contribuirá al avance de la educación y la formación de profesionales más humanos y competentes.

1.5. Objeto de estudio.

El objeto de estudio de esta investigación incluye dos dimensiones clave: el modelo pedagógico de feedback formativo: sus características, funcionamiento y efectividad, y el desarrollo de habilidades blandas: el impacto del feedback en el fortalecimiento de estas competencias esenciales en la educación médica.

En concreto, se analiza cómo el diseño y validación de un sistema de retroalimentación en un entorno virtual de aprendizaje contribuye al desarrollo de competencias como la comunicación, el trabajo en equipo, la empatía y el liderazgo en estudiantes de la Universidad de La Sabana, durante el periodo 2024-2025.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción de esta investigación se centra en el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de primer año de la carrera de medicina a través de la validación de un modelo de feedback formativo en línea, para ser implementado posteriormente en entornos virtuales de aprendizaje de la Universidad de La Sabana, Chía-Colombia, durante el periodo 2024-2025.

Esta área específica aborda la necesidad de fortalecer competencias como comunicación, trabajo en equipo, empatía y liderazgo en la educación médica inicial, donde estas habilidades están subdesarrolladas por un enfoque tradicional más centrado en contenidos teóricos y técnicos.

Así mismo, el modelo busca resolver problemas relacionados con la falta de herramientas pedagógicas efectivas para promover estas competencias en entornos virtuales, particularmente en los primeros años de formación, donde se sientan las bases del perfil profesional de los futuros médicos.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

Diseñar un modelo sustentado en el feedback formativo en línea para el fomento de las habilidades blandas en estudiantes de primer año de medicina de la Universidad de la Sabana.

1.7.2. Objetivos específicos. [OBJ]

1. Diagnosticar las necesidades educativas en términos de habilidades blandas y feedback formativo en estudiantes de primer año de medicina.

2. Analizar los fundamentos teóricos (habilidades blandas, valores, recursos, material, pedagogía, tecnologías educativas y valores profesionales) a incluir en un modelo de feedback formativo para un grupo de estudiantes de medicina de la Universidad de la Sabana.

3. Establecer las estrategias idóneas y los elementos para incorporar en un modelo de feedback formativo para un grupo de estudiantes de medicina de la Universidad de la Sabana.

1.8. Hipótesis.

El diseñar un modelo de feedback formativo en línea fomentará las habilidades blandas en estudiantes de primer año de medicina de la Universidad de la Sabana.

1.9. Alcance temático.

El alcance temático de esta investigación se establece en tres dimensiones principales: teórica, metodológica y práctica, delimitando claramente el cuerpo de conocimientos que serán aplicados para desarrollar el modelo de feedback formativo en línea y fomentar habilidades blandas en estudiantes de medicina.

Alcance teórico:

La investigación se fundamenta en el *feedback formativo*, basado en trabajos como los de Hattie y Timperley (2007), y conceptos asociados al desarrollo de habilidades blandas, como comunicación, empatía y trabajo en equipo, que son esenciales en el perfil profesional de los médicos. Además, se integra el marco teórico relacionado con el uso de herramientas

tecnológicas en entornos virtuales de aprendizaje, permitiendo explorar cómo estas plataformas pueden potenciar el desarrollo de competencias transversales.

Alcance metodológico:

Se adopta un enfoque de *Investigación-Acción Participativa (IAP)* que permite involucrar activamente a docentes y estudiantes en el diseño, implementación y evaluación del modelo. Este enfoque incluye ciclos iterativos de diagnóstico, planificación, intervención y evaluación, utilizando métodos mixtos que combinan análisis cualitativos (entrevistas, grupos focales) y cuantitativos (encuestas, evaluación de desempeño) para medir el impacto del feedback en el desarrollo de las habilidades blandas.

Alcance práctico:

La investigación delimita su aplicación a los estudiantes de primer año de la carrera de medicina de la Universidad de La Sabana, en el periodo 2024-2025, y se enfoca en diseñar un modelo que sea práctico, replicable y adaptable a otros contextos educativos. Además, los resultados del estudio no solo buscan beneficiar a los estudiantes participantes, sino también servir como referencia para mejorar los programas de educación médica mediante estrategias pedagógicas innovadoras que integren la tecnología y el desarrollo de competencias transversales.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

Delimitación Espacial:

La investigación se hizo en la Universidad de La Sabana, en Chía, Cundinamarca, Colombia. En particular, se enfocará en los estudiantes de primer año de la carrera de Medicina, quienes serán los sujetos de estudio para el desarrollo y validación del modelo de feedback formativo en línea. El contexto geográfico de la investigación se limita a la sede de la Universidad de La Sabana, con especial atención a los estudiantes inscritos en el programa de Medicina durante el periodo académico 2024-2025.

Delimitación Temporal:

La investigación se desarrolló durante el periodo académico 2024-2025, comprendiendo las actividades desde el inicio de la fase de diagnóstico del modelo de feedback formativo que se

tiene en el primer semestre de 2024 hasta el análisis de resultados a finales de 2025. La duración total de la investigación será de aproximadamente dos años académicos, con un seguimiento continuo de la evolución del proceso de feedback y el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes durante este tiempo.

CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales

Este capítulo desarrolla el sustento teórico y contextual del estudio sobre el modelo de feedback formativo en línea para el fomento de las habilidades blandas en estudiantes de primer año de la carrera de medicina en la Universidad de La Sabana durante el periodo 2024-2025. Para ello, se presenta un estado del arte que analiza antecedentes históricos y la evolución actual del feedback formativo en entornos digitales, donde se abordarán los conceptos fundamentales relacionados con el feedback, su definición, tipos y aplicaciones en contextos educativos, con especial énfasis en su potencial como herramienta de mejora continua en el aprendizaje. Posteriormente, el marco teórico aborda las principales teorías y modelos pedagógicos que sustentan la investigación, apoyándose en estudios previos sobre innovación educativa, el rol de las tecnologías en el aula y la importancia de las competencias blandas en la formación de profesionales de la salud; mientras que el marco conceptual define los términos clave que estructuran el estudio. Asimismo, el marco contextual proporciona una visión detallada del entorno educativo en el que se implementará la propuesta, y el marco legal y normativo examina las regulaciones y directrices institucionales y nacionales que enmarcan la aplicación de estrategias de feedback formativo en la educación médica.

La educación en el siglo XXI pretende responder a los requerimientos que plantea la sociedad del conocimiento y el futuro de la sociedad en cuanto a competitividad, equidad e integración.

Los nuevos escenarios académicos conciben ritmos de aprendizaje muy particulares, que exigen modificar el rol docente al ampliar la calidad del contenido instruccional, las herramientas de simulación, los instrumentos y formatos de evaluación. Asimismo, ha ocasionado un impacto considerable en cómo el estudiante participa de la vivencia estudiantil, al facilitar su acceso a la información, desarrollar competencias y destrezas específicas mediante el trabajo colaborativo e interdisciplinario. (Fullan, Quinn, Drummy & Gardner, 2020).

Bajo este panorama, el objetivo de la educación no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino a lograr que los estudiantes aprendan a seleccionar, evaluar, interpretar, clasificar y usarlos para desarrollar funciones cognitivas de planeación, reflexión, creatividad, profundidad y la identificación y resolución de problemas (Pajares, 2019).

Mediante empleo de estrategias efectivas para generar una educación de calidad, es inminente la familiarización de los diversos dispositivos y plataformas tecnológicas, inmersas de un saber pedagógico, didáctico y evaluativo altamente significativo, impactante e integrador. (Castro,2021).

A lo largo de los años se ha llevado a cabo una gran cantidad de investigación sobre las prácticas de evaluación y el papel del feedback en los procesos de evaluación y cómo eso puede mejorar los logros de los estudiantes y los resultados previstos de aprendizaje (Erkens et al 2017 ; Hattie & Timperley, 2007). Sin embargo, a pesar de la importancia del feedback, a menudo se subutiliza, particularmente en la educación superior (Castro,2021).

En este sentido, se requiere que el feedback se realice con la calidad e instrucción eficaz y permita generar estrategias pedagógicas más actualizadas, innovadoras y con una buena gestión, con una mejor toma de decisiones de los alumnos y, en última instancia, la optimización de sus resultados de aprendizaje. Por ende, para que resulte efectivo el feedback, debe orientar al estudiante sobre su meta, ayudarlo a identificar hacia donde debe llegar, señalar sus fortalezas y el punto en donde se encuentra, para luego dar pautas sobre cómo seguir mejorando para alcanzar los resultados previstos de aprendizaje. (Hattie & Timperley 2007). Ello favorece que el estudiante se dé cuenta de la discrepancia que hay entre lo que comprendió y lo que debió haber comprendido, o cómo se ha desempeñado para cumplir con el objetivo de aprendizaje de cada actividad (Espasa, Guasch, Mayordomo, Martínez-Melo & Carless, 2018).

Al respecto, el mejor feedback se da y se recibe cuando es realizado en un ambiente de confianza, y se enfoca a situaciones y acciones concretas. De esta manera, se evitan actitudes confrontativas o defensivas y se construye un marco común, en el cual el feedback es valorado y solicitado.

Por consiguiente, el feedback se considera el pivote sobre el cual se cimienta la evaluación formativa (Díaz, 2018), pues allí interactúan docentes y estudiantes que reflexionan sobre el intercambio constructivo de experiencias, enaltecen el aprendizaje, la argumentación crítica y reflexiva, las actividades dialógicas (Espasa, Guasch, Mayordomo, Martínez-Melo & Carless, 2018), y fomentan nuevos horizontes y perspectivas para generar una evaluación holística

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual)

2.1.1. Marco Histórico

La noción de feedback no emergió originalmente en el ámbito educativo, sino como un concepto clave durante la Revolución Industrial, especialmente vinculado al desarrollo de los primeros sistemas automáticos de regulación, como las máquinas de vapor. En estos dispositivos, el feedback operaba como un mecanismo de autorregulación: la salida del sistema era monitorizada y devuelta como entrada para ajustar su funcionamiento. Paralelamente, en el campo de la biología, también se exploraban ideas similares, particularmente en lo relacionado con la adaptación de los organismos a cambios ambientales. Sin embargo, fue recién hacia mediados del siglo XX cuando estas nociones comenzaron a ser transferidas al discurso y la práctica educativa (Molloy, Boud & Henderson, 2020).

En el ámbito pedagógico, la evolución del feedback se ha articulado a través de dos paradigmas fundamentales: el enfoque cognitivista, centrado en la transmisión de información y en la corrección de errores; y el enfoque dialógico o socio-constructivista, que privilegia la interacción, el diálogo y la co-construcción del conocimiento.

Esta transición paradigmática ha atravesado tres etapas relevantes. La primera, influida por teorías conductistas, concebía el feedback como conocimiento de los resultados, donde la corrección de errores generaba aprendizaje o, si la respuesta era correcta, operaba como refuerzo positivo vinculado a la motivación extrínseca. En una segunda etapa, se enfatizó el valor del elogio para promover la autoestima, el esfuerzo y la percepción de competencia, con la finalidad de incrementar el rendimiento y la

autoconfianza de los estudiantes. Finalmente, se consolidó una tercera etapa, donde el feedback se reconfigura según la naturaleza de la tarea, las evidencias del desempeño y las oportunidades para la mejora continua. En este marco, el estudiante internaliza los estándares de calidad académica, comprende los criterios de evaluación y desarrolla estrategias para alcanzarlos de manera autónoma y significativa (Moreno, 2023).

Este giro conceptual implica asumir el feedback no como un acto unidireccional, sino como un proceso dialógico, activo y colaborativo. El aprendizaje efectivo requiere de interacciones donde el docente, más que transmisor, asume el rol de mediador, tutor e investigador de su propia práctica. Así lo evidencian Espasa y Guasch (2021), al destacar que la provisión de comentarios útiles no sólo permite mejorar productos académicos, sino que también fomenta procesos de revisión, reflexión y auto regulación. A través del diálogo, los estudiantes construyen feedback interno, ajustan sus estrategias de aprendizaje y logran desempeños más eficaces (Guasch & Espasa, 2018; Carless & Boud, 2018).

Desde esta perspectiva, la función docente se resignifica profundamente: planificar, guiar, evaluar, regular y transformar entornos de aprendizaje dinámicos implica una constante actualización pedagógica, didáctica y evaluativa. El docente innovador no actúa en solitario, sino en interacción constante con la realidad, apoyado en el trabajo interdisciplinar e intra disciplinar, así como en la retroalimentación crítica entre pares y con sus propios estudiantes (Lestelle, 2021; Díaz, 2018).

Bajo esta lógica, el desarrollo de funciones ejecutivas en los estudiantes –como la autogestión, la autorregulación, la creatividad y el pensamiento crítico– se convierte en un propósito prioritario. Estas competencias, junto con el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y el aprendizaje autónomo, son esenciales para verificar los resultados de aprendizaje, adaptarse a contextos complejos y enfrentar retos profesionales emergentes. El aprendizaje debe concebirse como un proceso activo, significativo, sostenido, consciente, innovador, disruptivo y atractivo, orientado al desarrollo de habilidades metacognitivas de alto nivel (Briceño et al., 2020).

Para que el feedback formativo tenga un impacto significativo en el aprendizaje, es fundamental que esté dirigido al nivel adecuado del estudiante. Según Hattie y Timperley (2007), el enfoque del feedback es decisivo, ya que el nivel al que se orienta determina en gran medida las ganancias de aprendizaje. Estos autores proponen cuatro niveles jerárquicos de feedback: tarea, proceso, autorregulación y personal. Cada uno posee implicaciones distintas en profundidad cognitiva y potencial de mejora del desempeño.

En primer lugar, el nivel de tarea se refiere a la información que ayuda a los estudiantes a determinar qué tan bien están ejecutando una actividad, si el producto es correcto o incorrecto, suficiente o deficiente. Este tipo de retroalimentación, también llamada correctiva o basada en resultados, suele centrarse en la precisión, presentación o cumplimiento de criterios explícitos. Es especialmente útil cuando existen malentendidos conceptuales o errores de interpretación, ya que orienta la corrección inmediata. Sin embargo, su alcance tiende a ser limitado, dado que no promueve una reflexión profunda ni el desarrollo de estrategias metacognitivas, lo cual puede inducir a enfoques superficiales como el ensayo y error (Hattie & Timperley, 2007).

En segundo lugar, el feedback de proceso ofrece un valor añadido al centrarse en los procedimientos cognitivos y estratégicos que emplea el estudiante. Proporciona orientación sobre cómo reorganizar ideas, aplicar estrategias más efectivas o decidir cuándo es necesario buscar ayuda. Este nivel de feedback favorece la comprensión profunda, ya que impulsa al estudiante a modificar su enfoque y no solo el resultado. Además, contribuye al desarrollo de habilidades como la planificación, la resolución de problemas y la toma de decisiones autónoma (Hattie & Timperley, 2007).

El siguiente nivel, autorregulación, constituye una de las formas más poderosas de feedback para fomentar la autonomía del aprendiz. Implica fortalecer competencias como la autoevaluación, el monitoreo del propio desempeño, la persistencia frente a los errores y la motivación intrínseca. Panadero et al. (2018) destacan que este tipo de retroalimentación mejora el sentido de autoeficacia, el compromiso sostenido y la percepción de control sobre el aprendizaje. Hattie y Timperley (2007) identifican seis condiciones críticas para que el feedback de autorregulación sea efectivo: (1) la capacidad

de generar feedback interno; (2) la voluntad de buscar y procesar información; (3) la confianza en la validez de la respuesta; (4) las atribuciones sobre éxito o fracaso; (5) el grado de competencia en la búsqueda de ayuda; y (6) el compromiso con la mejora continua.

En contraposición, el feedback a nivel personal o del yo (centrado en atributos como la inteligencia, el esfuerzo o la personalidad del estudiante), suele ser el menos efectivo. Frecuentemente incluye comentarios como “eres brillante” o “tienes talento”, que, aunque gratificantes, carecen de información útil para la mejora. Este tipo de retroalimentación no proporciona directrices claras sobre cómo avanzar, no promueve la autorreflexión ni está vinculado directamente con la tarea. Es más, puede afectar negativamente al autoconcepto del estudiante o reforzar creencias estáticas sobre sus capacidades (Panadero, 2018; Hattie & Timperley, 2007).

Por ello, la implementación estratégica del feedback debe considerar una progresión deliberada desde el nivel de tarea hacia los niveles de proceso y autorregulación, buscando siempre maximizar el compromiso cognitivo del estudiante. Como advierten Molloy, Boud y Henderson (2020), el desarrollo del juicio evaluativo es una condición necesaria para que el estudiante pueda interpretar, valorar y actuar sobre el feedback recibido. No basta con proporcionar información: se requiere formar activamente a los estudiantes en la recepción crítica de retroalimentación y en la toma de decisiones basada en la misma.

En síntesis, el feedback formativo más efectivo es aquel que orienta la acción, facilita la autorregulación y empodera al estudiante como agente activo de su propio aprendizaje. De lo contrario, corre el riesgo de convertirse en un ritual evaluativo sin impacto real en la comprensión ni en el desarrollo de habilidades profundas.

2.1.2. Marco actual.

El estudio del feedback en entornos virtuales de aprendizaje ha adquirido una centralidad creciente en la investigación educativa contemporánea, en tanto constituye una de las estrategias más potentes para favorecer la reflexión crítica y la autorregulación del

aprendizaje. Lejos de reducirse a una función meramente informativa, el feedback se configura hoy como un proceso formativo y transformador que redefine las prácticas pedagógicas, promueve la innovación y dinamiza las culturas evaluativas institucionales.

A lo largo de las últimas décadas, diversos estudios han evidenciado que la retroalimentación es un factor decisivo en la mejora de los aprendizajes y en el cumplimiento de los objetivos curriculares previstos (Erkens et al., 2017; Hattie & Timperley, 2007).

De hecho, se reconoce que la finalidad de la educación no debe limitarse a la transmisión de información, sino a la formación de estudiantes capaces de seleccionar, evaluar, interpretar y aplicar el conocimiento de manera crítica, desarrollando competencias cognitivas como la planeación, la reflexión, la creatividad y la resolución de problemas (Pajares, 2019).

Bajo esta perspectiva, se ha documentado experiencias valiosas que muestran la complejidad del feedback en escenarios de educación remota. En España, Miranda-Costa (2021) propuso el modelo de retroalimentación en espiral, fundamentado en la investigación-acción con técnicas de observación, entrevistas en profundidad y análisis documental. Este modelo permitió a un grupo de docentes transformar su praxis pedagógica, instaurando una cultura evaluativa institucional innovadora y sostenible.

Por su parte, López (2021) en México, desde el referente de Hattie y Timperley (2007), mostró que el feedback digital en educación básica favorece el aprendizaje cuando el error es entendido como una oportunidad formativa. Estos hallazgos se alinean con la perspectiva doctoral aquí propuesta, en la cual el error se concibe como catalizador de la autorregulación y del pensamiento crítico.

En la misma línea, Urbano (2020) demostró que la didáctica de la asamblea potencia la retroalimentación colectiva y las competencias comunicativas en lengua extranjera, mientras que Cortés (2021) en Colombia puso en evidencia la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales, lo que resalta la necesidad de fortalecer la formación docente continua en competencias evaluativas.

Igualmente, Quiñones (2021) identificó las limitaciones del feedback en educación remota, planteando la urgencia de utilizar diversos recursos tecnológicos para garantizar su eficacia. Inga (2020), desde un enfoque fenomenológico, subrayó la incoherencia entre el diseño curricular por competencias y las prácticas evaluativas centradas en la calificación, mostrando que la retroalimentación auténtica puede contribuir a cerrar dicha brecha.

Bajo esta perspectiva, Panadero (2018) propusieron un modelo integrador de feedback que articula tres funciones esenciales: (1) mejorar el aprendizaje y el rendimiento, (2) fortalecer la motivación y el afecto, y (3) fomentar el aprendizaje autorregulado.

A pesar de estas contribuciones, persisten desafíos en la educación superior relacionados con la limitada incidencia del feedback en la práctica. Molloy et al. (2020) advierten sobre concepciones erróneas, como considerar que el feedback es solo una transferencia de información o un acto exclusivo del docente.

Investigaciones recientes han puesto de relieve la necesidad de construir procesos continuos, dialógicos y planificados (Walker, 2020), centrados en la interacción entre quien brinda y quien recibe el feedback.

En este sentido, la literatura enfatiza la importancia de mejorar la calidad de los comentarios (Hattie & Timperley, 2007), optimizar los métodos de entrega (Bennett et al., 2017; Ryan et al., 2019) y fomentar el diálogo activo y la participación del estudiante en el proceso (Carless, 2018; Espasa-Roca & Guasch-Pascual, 2021).

Igualmente, la motivación estudiantil se reconoce como un factor transversal en el éxito de los procesos de retroalimentación. Tal como señala Díaz (2018), la atención a las ideas, modelos mentales y dificultades de los estudiantes fortalece la comunicación efectiva, el aprendizaje colaborativo y el estudio autorregulado.

Esta visión se complementa con las advertencias de Morrison (2019) y Moreno (2023), quienes subrayan la necesidad de docentes con experticia, capaces de gestionar la

innovación pedagógica y de utilizar estrategias interactivas adaptadas a las necesidades de los estudiantes.

Además, un aspecto clave es la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su evolución hacia modelos integradores de enseñanza y aprendizaje.

Estudios como los de Revelo-Sánchez (2018) evidencian que los recursos multimedia fortalecen tanto el aprendizaje colaborativo como la construcción autónoma del conocimiento.

En este contexto, el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) ha sido propuesto como una herramienta fundamental para integrar el conocimiento tecnológico (TK), pedagógico (PK) y disciplinar (CK), así como sus interrelaciones (TPK, PCK, TCK). Este modelo, según Blankenship et al. (2022), contribuye a crear entornos de aprendizaje flexibles, participativos y adaptados a las necesidades del estudiante, favoreciendo el rendimiento académico y la innovación educativa.

La literatura revisada demuestra que la retroalimentación es esencial para mejorar los aprendizajes, pero también evidencia las limitaciones de su aplicación práctica en la educación superior.

Asimismo, la integración de modelos innovadores como el TPACK abre nuevas posibilidades para consolidar entornos virtuales en los que el feedback se articule de manera efectiva con la tecnología, la pedagogía y el contenido disciplinar. (ver Tabla 1).

Bajo esta perspectiva, la presente investigación doctoral se sitúa en la intersección entre retroalimentación formativa, competencias blandas y mediación tecnológica, proponiendo un modelo de innovación pedagógica que busca responder a las demandas de la educación médica del siglo XXI.

Tabla 1.

Tabla comparativa de investigaciones sobre feedback y modelos de innovación educativa (orden cronológico)

Autor/Año	Objetivo	Metodología	Conclusiones	Relación con esta investigación
Hattie & Timperley (2007)	Definir funciones del feedback en el aprendizaje.	Revisión teórica de modelos de feedback.	El feedback cumple funciones cognitivas, motivacionales y autorreguladoras.	Provee la base conceptual para el modelo de feedback propuesto.
Erkens et al. (2017)	Explorar cómo el feedback impacta logros de aprendizaje.	Revisión conceptual y empírica.	El feedback mejora logros de aprendizaje.	Refuerza el rol del feedback en logros educativos.
Bennett et al. (2017)	Mejorar métodos de entrega de feedback.	Investigación aplicada en métodos de entrega.	La forma de entrega incide en la efectividad del feedback.	Ofrece criterios para mejorar medios de retroalimentación en línea.
Díaz (2018)	Analizar la motivación y comunicación en procesos de aprendizaje.	Estudio cualitativo con observación de procesos de aprendizaje.	La motivación y el reconocimiento potencian aprendizaje colaborativo.	Evidencia la importancia de la motivación y comunicación.
Carless (2018)	Fomentar diálogo activo en retroalimentación.	Estudio cualitativo de interacciones educativas.	El diálogo activo potencia la efectividad del feedback.	Respalda el feedback como proceso bidireccional.
Panadero (2018)	Integrar modelos y funciones de feedback en un marco robusto.	Revisión exhaustiva de modelos y tipologías.	El feedback integra dimensiones cognitivas, afectivas y autorreguladoras.	Constituye referente integrador y actual del feedback.
Revelo-Sánchez (2018)	Explorar el aporte de recursos multimedia al aprendizaje.	Estudios de implementación de TIC y multimedia.	Los recursos TIC fortalecen aprendizaje autónomo y colaborativo.	Relaciona recursos TIC con el feedback formativa.
Pajares (2019)	Resaltar el rol del pensamiento crítico y la resolución de problemas.	Análisis teórico de procesos cognitivos.	El aprendizaje debe desarrollar pensamiento crítico y reflexivo.	Sustenta la relevancia del pensamiento crítico en el feedback.
Ryan et al. (2019)	Optimizar la experiencia de recepción de feedback.	Estudios de experiencia estudiantil.	La experiencia del estudiante mejora con métodos variados.	Enriquece el análisis de la experiencia estudiantil en feedback.

Morrison (2019)	Examinar el rol docente en la gestión de conocimiento.	Análisis de praxis docente.	El docente requiere experticia en conocimiento y mediación.	Subraya el rol docente en la innovación del feedback.
Molloy et al. (2020)	Identificar limitaciones y concepciones erróneas sobre el feedback.	Revisión crítica de concepciones sobre feedback.	Existen concepciones erróneas que limitan la eficacia del feedback.	Advierte sobre los riesgos de prácticas reduccionistas.
Walker (2020)	Proponer procesos planificados de retroalimentación.	Análisis teórico y propuestas pedagógicas.	El feedback debe ser continuo, planificado y formativo.	Aporta lineamientos para un feedback dialógico y continuo.
Urbano (2020)	Validar la didáctica de la asamblea como estrategia comunicativa.	Revisión documental y análisis con ATLAS. Ti.	El feedback grupal mejora competencias comunicativas.	Aporta estrategias de feedback grupal y colaborativa.
Inga (2020)	Analizar coherencia entre currículo por competencias y evaluación.	Metodología fenomenológica con entrevistas abiertas.	Persisten evaluaciones tradicionales descontextualizadas.	Denuncia incoherencias que el feedback puede corregir.
Espasa-Roca & Guasch-Pascual (2021)	Impulsar participación estudiantil en procesos de feedback.	Revisión y estudios cualitativos.	El estudiante debe ser agente activo en el feedback.	Coincide con el enfoque participativo de esta tesis.
Miranda-Costa (2021)	Implementar modelo de feedback en espiral.	Investigación-acción con entrevistas y observación.	El feedback en espiral transforma la cultura evaluativa.	Modelo aplicable para estructurar ciclos de feedback.
López (2021)	Analizar interacción de estudiantes con feedback digital.	Enfoque cualitativo con observación y entrevistas.	El error es una oportunidad de aprendizaje crítico.	Coincide con la visión del error como motor de feedback.
Cortés (2021)	Explorar prácticas evaluativas docentes y su impacto.	Estudio no experimental con cuestionarios y entrevistas.	Existen brechas entre concepciones docentes y prácticas reales.	Evidencia la urgencia de transformar prácticas evaluativas.
Quiñones (2021)	Estudiar evaluación formativa y competencias críticas.	Diseño cualitativo interdisciplinario en educación remota.	La interacción limitada reduce eficacia del feedback.	Reafirma la importancia de medios digitales en feedback continuo.
Blankenship et al. (2022)	Presentar el modelo TPACK	Modelo teórico aplicado a	El modelo TPACK integra tecnología,	Proporciona un marco robusto para integrar

	como marco integrador.	integración tecnológica.	pedagogía y contenido.	tecnología y feedback.
Moreno (2023)	Resaltar la experticia docente en innovación y feedback.	Revisión de innovaciones educativas.	La formación docente es clave en innovación y feedback.	Apoya la necesidad de formación docente en contextos digitales.

2.2. Marco Teórico.

2.2.1. Concepto de feedback

En su definición más general, el feedback constituye un mecanismo de regulación informacional que permite reducir la discrepancia entre un estado actual y un estado deseado dentro de un sistema, con el propósito de propiciar ajustes que optimicen el rendimiento. En el ámbito educativo, este principio se traduce en la entrega de información personalizada, derivada de la observación directa, diseñada de forma intencionada y estratégica para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el feedback se configura como un recurso pedagógico de alto impacto, en tanto orienta tanto a docentes como a estudiantes sobre el desempeño de estos últimos en relación con los objetivos de aprendizaje (Molloy, Boud & Henderson, 2020).

No obstante, en las tendencias contemporáneas de la educación superior, el feedback trasciende su función correctiva o informativa para convertirse en una práctica dialógica y construida. Se trata de un proceso interactivo que se inscribe en una relación pedagógica comprometida, en la cual se comparten comprensiones sobre metas, estándares y trayectorias de desempeño. En este marco, el docente y el estudiante colaboran planes de acción sostenidos en la honestidad, la escucha activa, la confianza mutua y la sensibilidad emocional, promoviendo así una comunicación significativa que refuerza la alianza educativa (Jug, Jiang & Bean, 2019).

En este contexto, el feedback adquiere un valor estratégico al articular conocimiento, habilidades y actitudes, siendo un catalizador del aprendizaje autorregulado (Cañadas, 2020; Sánchez, Jara & Verdugo, 2023). Esta función transformadora demanda

un rol docente activo como mediador del aprendizaje, promotor de experiencias contextualizadas y significativas (Espejo et al., 2020; Mendoza et al., 2020). Para ello, es imperativo reforzar la dimensión dialógica del feedback (Irons & Elkington, 2021; Lee et al., 2020) y fomentar prácticas reflexivas como la autoevaluación (Holbrook & Kasales, 2020).

La eficacia del feedback depende de su oportunidad, especificidad, claridad y orientación metacognitiva (Hattie & Timperley, 2007; Ryan & Henderson, 2019). En escenarios educativos basados en competencias, como la educación médica, la retroalimentación adquiere una dimensión instrumental al facilitar iteraciones formativas que consolidan habilidades blandas esenciales para el ejercicio profesional (Wang et al., 2021; Lee & Chiu, 2022), tales como la comunicación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el liderazgo (Vos–van den Hoek et al., 2019; Dimitrov & Vazova, 2020).

2.2.2. Feedback en entornos digitales

En la educación superior, el feedback formativo se ha consolidado como una estrategia pedagógica esencial para el desarrollo de la reflexión crítica, el pensamiento evaluativo y la autorregulación del aprendizaje. La incorporación de tecnologías digitales ha ampliado el alcance y la complejidad de esta práctica, facilitando la personalización, la asincronía comunicativa, el monitoreo continuo del desempeño y el desarrollo del juicio evaluativo por parte del estudiante (Lipsch-Ryan, Henderson & Phillips, 2019).

Sin embargo, persisten desafíos importantes. La evidencia empírica aún es insuficiente respecto a los efectos del feedback digital en los procesos cognitivos y metacognitivos del estudiantado (Gros Salvat & Cano García, 2021; Deneen & Munshi, 2018). A ello se suma la necesidad de superar modelos evaluativos tradicionales y avanzar hacia una cultura de retroalimentación auténtica, orientada a la mejora continua y a la innovación pedagógica.

A pesar del amplio desarrollo teórico sobre el feedback presencial, las estrategias aplicables a entornos digitales aún requieren ser contextualizadas a las dinámicas del

aprendizaje virtual, especialmente en escenarios postpandemia. Estos espacios emergentes ofrecen oportunidades valiosas para el fortalecimiento de habilidades blandas y funciones ejecutivas, siempre que se diseñen experiencias intencionadas de autorregulación (Jug, Jiang & Bean, 2019; Nocito & Asencio, 2018).

La implementación efectiva del feedback en entornos virtuales requiere superar múltiples barreras: tecnológicas, comunicativas y pedagógicas (Díaz, 2018). Desde un enfoque socio constructivista, se reconoce que el feedback no se limita a la transmisión de información, sino que constituye un proceso dialógico que favorece la construcción compartida de significados entre docentes y estudiantes (De Kleijn, 2021). Si bien las tecnologías digitales pueden enriquecer esta interacción, su efectividad depende de factores como la formación docente, la existencia de estrategias específicas y las condiciones institucionales que viabilicen su implementación (Henderson et al., 2019; Carless & Boud, 2018).

2.2.3. Habilidades blandas y funciones ejecutivas

En el marco de la educación superior contemporánea, el desarrollo de habilidades blandas se erige como una dimensión esencial para la formación integral del estudiante universitario. Estas habilidades, también denominadas competencias transversales o socioemocionales, abarcan la capacidad de gestionar emociones, establecer relaciones interpersonales efectivas y adaptarse a contextos complejos y cambiantes (Khaouja et al., 2019; Goleman, 1995). Diversos marcos conceptuales, como el de las habilidades para la vida (Ammani & Chitra, 2020), las competencias clave para una vida plena (OCDE, 2012) o las habilidades del siglo XXI (Lepeley et al., 2021), coinciden en atribuir a estas capacidades un rol central en la empleabilidad y el desempeño profesional.

La evidencia empírica señala que competencias como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la empatía, la adaptabilidad y el pensamiento crítico son altamente valoradas por los empleadores y constituyen un diferenciador clave en el ejercicio profesional (Succi & Canovi, 2020; Robles, 2012). Pese a ello, aún persiste un vacío en la comprensión de los procesos mediante los cuales estas habilidades se adquieren y

consolidan en contextos formativos, particularmente en las ciencias de la salud (Sancho-Cantus et al., 2023).

La creciente complejidad de los entornos laborales, marcada por la revolución digital, el envejecimiento poblacional, las innovaciones en inteligencia artificial y los cambios regulatorios, demanda que los profesionales de la salud desarrollen un repertorio ampliado de competencias interpersonales (Rodríguez Siu et al., 2021; Gribble, Ladyshevsky & Parsons, 2019). Estas exigencias también se manifiestan en el plano micro, con transformaciones en las relaciones entre pacientes y profesionales, mayor acceso a la información y nuevas generaciones en el ámbito laboral (Sancho-Cantus et al., 2023).

En respuesta a este contexto, diversas instituciones han comenzado a introducir criterios de admisión que valoran las competencias personales, así como programas de formación continua orientados al desarrollo socioemocional (Dolev, Naamati-Schneider & Meirovich, 2022). No obstante, estas iniciativas suelen verse limitadas por factores estructurales como la sobrecarga curricular y el enfoque tradicional centrado en lo cognitivo.

Desde esta perspectiva, usar metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, la simulación y el trabajo colaborativo, son efectivas para potenciar habilidades blandas en contextos auténticos (Prince, 2004; Freeman et al., 2014). El rol del docente como facilitador cobra especial relevancia al generar espacios de reflexión, retroalimentación y autorregulación (Boud & Molloy, 2013).

El feedback formativo, en este sentido, no solo identifica brechas y fortalezas, sino que actúa como mediador del desarrollo de la autonomía y la autorregulación (Hattie & Timperley, 2007; Carless & Boud, 2018). Esta última, entendida como la capacidad del estudiante para planificar, ejecutar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, involucra procesos cognitivos, motivacionales, conductuales y contextuales interrelacionados (Espasa & Guasch, 2021; Panadero, 2018).

En este sentido, la literatura actual enfatiza que la autorregulación se activa en tres fases fundamentales: la planificación, en la que el estudiante fija metas y anticipa estrategias; la ejecución, que implica el monitoreo y ajuste de las acciones; y la autorreflexión, donde se evalúa el desempeño y se proyectan mejoras (Arias & Paredes, 2020; Ryan, 2019). La autoevaluación, la automotivación y el autocontrol emocional constituyen componentes clave en este proceso (Andreoli, 2021; Espasa & Guasch, 2018).

En consecuencia, integrar de manera estratégica las habilidades blandas en los currículos universitarios demanda planificación, formación docente y liderazgo institucional. La resistencia al cambio, la ausencia de indicadores específicos de evaluación y la necesidad de una cultura orientada al desarrollo integral del estudiante son retos persistentes (Yorke, 2006; Jackson, 2010).

Por tanto, el fortalecimiento de estas competencias representa una condición sine qua non para la formación de profesionales éticos, competentes y socialmente responsables. La institucionalización de estas prácticas requiere un enfoque innovador centrado en el estudiante y alineado con los retos sociales y profesionales del siglo XXI (Gribble, Ladyshevsky & Parsons, 2019).

2.3. Marco Conceptual.

El presente marco conceptual se orienta a definir los términos clave que sustentan la investigación sobre el modelo de feedback formativo en línea para el fomento de las habilidades blandas en estudiantes de Medicina. A continuación, se presentan las definiciones precisas y concisas de los conceptos fundamentales para el desarrollo del estudio:

2.3.1. Feedback Formativo

Es un proceso de retroalimentación continua, centrado en el aprendizaje y la mejora, cuyo objetivo es orientar al estudiante en el progreso de su aprendizaje. Se diferencia del feedback sumativo en que no se utiliza para calificar, sino para guiar y ajustar estrategias de aprendizaje. Este tipo de retroalimentación se ofrece de manera constante y específica, destacando fortalezas y áreas de mejora con el fin de promover un aprendizaje activo y

autónomo.

2.3.2. Educación en Línea

Hace referencia al proceso educativo mediado por tecnologías digitales, donde los contenidos y actividades de aprendizaje se distribuyen a través de plataformas virtuales. Este tipo de educación permite una mayor flexibilidad y accesibilidad, adaptándose a diferentes estilos de aprendizaje y ofreciendo la posibilidad de interactuar con el contenido y otros participantes en cualquier momento y lugar.

2.3.3. Habilidades Blandas

Conjunto de competencias interpersonales, emocionales y cognitivas que facilitan la interacción efectiva y colaborativa en diversos entornos. En el contexto de la educación médica, las habilidades blandas incluyen la comunicación, el trabajo en equipo, la empatía, la resolución de conflictos, la ética profesional, y la capacidad de adaptación a situaciones cambiantes. Estas habilidades son esenciales para el desempeño profesional, en especial en la interacción con pacientes y equipos multidisciplinarios.

2.3.4. Modelo de Feedback Formativo en Línea

Hace referencia a una estrategia educativa que combina la retroalimentación constante y personalizada con el uso de tecnologías digitales para facilitar el proceso de aprendizaje. Este modelo promueve una interacción continua entre el estudiante y los recursos educativos, donde la retroalimentación se entrega de manera digital a través de plataformas o herramientas en línea. El objetivo es fortalecer el desarrollo de competencias, tanto académicas como interpersonales, dentro de un entorno flexible y accesible.

2.3.5. Educación Médica

Es el proceso de formación académica y profesional de los futuros médicos, que abarca tanto los conocimientos técnicos y científicos necesarios para la práctica clínica, como las competencias necesarias para la interacción ética, comunicativa y humana con los pacientes. La educación médica moderna enfatiza la formación integral, que incluye el desarrollo de habilidades blandas para asegurar que los profesionales sean competentes en el aspecto técnico y en el trato con las personas.

2.3.6. Plataformas Educativas Virtuales

Son sistemas digitales diseñados para gestionar el proceso educativo, facilitar el acceso a contenidos, promover la interacción entre estudiantes y docentes, y permitir la evaluación del aprendizaje. Estas plataformas permiten la implementación de diversos métodos pedagógicos, como el aprendizaje colaborativo, la evaluación continua y la retroalimentación formativa, lo cual las convierte en herramientas fundamentales para la enseñanza a distancia y en línea.

2.3.7. Aprendizaje Autónomo

Se refiere a la capacidad del estudiante para gestionar su propio proceso de aprendizaje, estableciendo metas, organizando su tiempo y buscando recursos de manera independiente. En el contexto de la educación en línea y del feedback formativo, el aprendizaje autónomo se ve favorecido por la retroalimentación continua que permite al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades, promoviendo un proceso reflexivo y autogestionado.

2.4. Marco Contextual.

2.4.1. Universidad de La Sabana

En el panorama de la educación superior en Colombia, la Universidad de La Sabana se consolida como una institución de referencia, comprometida con la formación integral de sus estudiantes, la excelencia investigativa y la contribución activa al desarrollo social y cultural del país. Su misión y visión institucionales delinean una trayectoria clara hacia la excelencia académica, el liderazgo ético y la consolidación de profesionales socialmente responsables, orientados a generar un impacto significativo en su entorno.

La misión institucional se centra en la formación de personas con una preparación académica rigurosa, sólida fundamentación ética y compromiso humano, cuyo propósito trasciende la adquisición de conocimiento técnico para promover una educación verdaderamente integral. En este marco, la universidad propicia el desarrollo de competencias que articulan el saber con el actuar ético, el pensamiento crítico, la

creatividad y la innovación, orientando sus esfuerzos a consolidarse como un referente académico en Colombia y América Latina (Universidad de La Sabana, s.f.).

En concordancia con este enfoque, la Universidad de La Sabana promueve la formación de ciudadanos conscientes de su responsabilidad social, dotados de habilidades para resolver problemas complejos y capaces de contribuir proactivamente al bienestar colectivo. Esta misión se concreta a través de una pedagogía centrada en valores como la solidaridad, la justicia y el respeto, entendidos como pilares fundamentales para la formación de líderes éticos y transformadores.

Con miras al año 2030, la institución proyecta su consolidación como universidad de clase mundial, destacándose por su excelencia académica, capacidad de innovación y compromiso con el desarrollo humano sostenible. Este horizonte estratégico se sustenta en el fortalecimiento de alianzas académicas globales, el diseño de programas orientados a la solución de problemáticas contemporáneas –en áreas como salud, educación, tecnología y sostenibilidad– y la promoción de una visión educativa con alta pertinencia social (Universidad de La Sabana, s.f.).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), en su calidad de dispositivo orientador del quehacer universitario, traduce la misión y visión en un marco conceptual, pedagógico y organizativo coherente con un enfoque humanista e integral. Este marco trasciende la instrucción cognitiva para incluir dimensiones emocionales, sociales y éticas en el desarrollo del estudiante, consolidando así una propuesta formativa holística (Universidad de La Sabana, 2015).

En términos metodológicos, la universidad apuesta por la innovación pedagógica a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el aprendizaje basado en proyectos, la formación en equipos interdisciplinarios y la investigación aplicada, promoviendo así la articulación entre teoría y práctica. Complementariamente, se fomenta la formación continua mediante programas de posgrado y educación permanente, así como la internacionalización mediante intercambios, doble titulación y redes de colaboración con instituciones de prestigio.

La proyección social de la Universidad de La Sabana se materializa en acciones concretas orientadas al desarrollo comunitario, la inclusión y la justicia social. Los programas de voluntariado, los servicios solidarios y los proyectos con impacto en comunidades vulnerables permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, favoreciendo el aprendizaje situado y el compromiso ético con la transformación social.

Desde esta perspectiva, la universidad concibe la responsabilidad social universitaria como una dimensión transversal que impregna sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Asimismo, impulsa políticas institucionales orientadas a la sostenibilidad ambiental, la equidad y la inclusión, consolidando una cultura organizacional coherente con los desafíos del siglo XXI (Universidad de La Sabana, 2007).

2.4.2. Facultad de Medicina de la Universidad de La Sabana y el Modelo MEDICUS

En el marco de esta visión institucional, la Facultad de Medicina de la Universidad de La Sabana se posiciona como un referente en educación médica en Colombia. Su consolidación como una de las facultades más prestigiosas del país obedece tanto a la calidad académica de su cuerpo docente y currículo, como a su enfoque integral de formación médica centrado en valores humanistas, responsabilidad social y compromiso con la salud pública.

La propuesta curricular se articula en torno al modelo MEDICUS (Médico Confiable Universidad de La Sabana), concebido como una estructura innovadora y de alta calidad, avalada por la Acreditación de Alta Calidad otorgada por el Ministerio de Educación Nacional mediante la Resolución 007571 del 8 de mayo de 2023. Este modelo se configura como una respuesta pertinente a las demandas del sistema de salud colombiano, incorporando estándares internacionales y principios de la educación médica basada en competencias (CBME, por sus siglas en inglés) (Universidad de La Sabana, s.f.).

El currículo MEDICUS está estructurado en doce semestres y 296 créditos académicos, y se fundamenta en un enfoque integral en espiral. Este diseño promueve la práctica clínica desde los primeros semestres, mediante un andamiaje instruccional que transita de tareas simples, acompañadas por supervisión intensiva, a tareas complejas realizadas con creciente autonomía. La incorporación progresiva de las Actividades Profesionales Confiables (EPAs, por sus siglas en inglés) permite evaluar la competencia de los estudiantes en contextos reales de práctica clínica, bajo un enfoque de supervisión decreciente y confianza creciente.

El programa se organiza en cinco ejes curriculares: conocimiento médico, razonamiento clínico, práctica clínica, actitud profesional-humanista e innovación. Esta organización favorece la integración horizontal y vertical de contenidos, así como la articulación entre saber, hacer y ser, elementos fundamentales en la formación del profesional médico contemporáneo.

Además, el currículo contempla tres semestres de internado, uno básico y dos flexibles, que permiten la con terminalidad de asignaturas de posgrado en diversas áreas, lo que amplía las oportunidades de desarrollo profesional interdisciplinario y continuo. Esta estructura modular se adapta a las exigencias del mundo laboral global, promoviendo la movilidad académica y la formación de médicos versátiles, éticos y altamente competentes.

2.4.3. El Feedback Formativo en el Modelo MEDICUS: Estrategia para la Excelencia Médica

Uno de los componentes pedagógicos más relevantes en el modelo MEDICUS es el uso sistemático del feedback formativo como eje de la evaluación auténtica, el aprendizaje reflexivo y el desarrollo progresivo de la competencia clínica. A continuación, se detallan sus principales implicaciones:

1. Potenciación del aprendizaje centrado en el estudiante

El feedback continuo y personalizado permite a los estudiantes identificar sus fortalezas, reconocer sus áreas de mejora y adaptar sus estrategias de aprendizaje de manera

autorregulada. Este proceso fomenta la autonomía, el pensamiento crítico-clínico y la toma de decisiones éticamente fundamentadas.

2. Integración de las EPAs en contextos reales de práctica

En coherencia con los principios de la CBME, el feedback posibilita monitorear el desempeño del estudiante en tareas clínicas clave, brindando evidencia objetiva sobre su grado de confiabilidad. Esta retroalimentación orienta la progresión del estudiante hacia mayores niveles de responsabilidad clínica y seguridad para el paciente.

3. Fomento de una evaluación formativa continua

El feedback en MEDICUS no solo cumple una función valorativa, sino también instructiva. La retroalimentación inmediata, específica y orientada por competencias fortalece el aprendizaje experiencial durante simulaciones clínicas y actividades prácticas. Asimismo, se promueve la autoevaluación y coevaluación mediante rúbricas, incrementando la conciencia metacognitiva del estudiante.

4. Desarrollo de habilidades comunicativas y humanísticas

La retroalimentación también aborda dimensiones no técnicas, como la comunicación médico-paciente, la empatía, la ética profesional y la resolución de dilemas clínicos. Esto consolida una formación médica integral, coherente con los valores humanistas del modelo.

5. Uso de tecnologías para la retroalimentación formativa

El programa incorpora herramientas digitales, como plataformas de simulación clínica, sistemas de analíticas de aprendizaje y entornos virtuales colaborativos. Estas herramientas posibilitan una retroalimentación basada en datos, oportuna y personalizada, que mejora el seguimiento del progreso individual y colectivo.

6. Impacto en la calidad de los egresados

La implementación sistemática del feedback en MEDICUS contribuye a formar médicos confiables, reflexivos y competentes, reduciendo la ocurrencia de errores clínicos mediante la consolidación de habilidades críticas en un entorno supervisado. Este enfoque

garantiza egresados preparados para enfrentar las complejidades del sistema de salud con solvencia ética, clínica y social (Universidad de La Sabana, s.f.).

2.5. Marco Legal y Normativo.

El desarrollo riguroso de esta investigación requiere enmarcarse en un entramado normativo robusto que articule tanto las políticas educativas nacionales e internacionales como las regulaciones específicas relacionadas con la formación de profesionales de la salud y el uso ético y pedagógico de las tecnologías en la educación superior. Este marco normativo no solo garantiza la legitimidad y validez del estudio, sino que también proporciona un marco de acción coherente con los principios de calidad, equidad, ética y pertinencia que deben regir cualquier propuesta de innovación educativa en el ámbito de la educación médica.

2.5.1. Políticas Nacionales de Educación en Colombia

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)

Esta norma establece los principios, fines y estructuras de la educación en Colombia, destacando la importancia de una formación integral que articule el desarrollo cognitivo con la educación en valores y habilidades para la vida. En su espíritu, promueve la inclusión de competencias transversales —como las habilidades blandas—, en coherencia con el propósito de esta investigación, orientado a consolidar un modelo formativo que trascienda el aprendizaje técnico (Congreso de Colombia, 1994).

Ley 30 de 1992 (Ley de Educación Superior)

Regula la organización y funcionamiento de la educación superior en el país, garantizando la autonomía de las instituciones para diseñar e implementar sus propios modelos educativos. Esta autonomía ha permitido que universidades como la Universidad de La Sabana desarrollen currículos innovadores, como el modelo MEDICUS, que articula las competencias clínicas con la formación ética y humanística de los futuros médicos (Congreso de Colombia, 1992).

2.5.2. Normativas Internacionales en Educación Médica

Declaración de Bolonia (1999)

En el contexto europeo, esta declaración establece lineamientos para la armonización de los sistemas de educación superior, promoviendo una visión competencial de la formación profesional. Subraya la necesidad de integrar competencias transversales, como la comunicación, el pensamiento crítico y las habilidades interpersonales, lo que ha influido en la evolución curricular de los programas médicos en todo el mundo (Ministerio de Educación, Cultura, Juventud y Deporte de España, 1999).

Directrices de la Organización Mundial de la Salud (OMS)

La OMS plantea recomendaciones para la formación médica con un enfoque integral, destacando el desarrollo equilibrado de competencias clínicas, éticas, comunicativas y sociales. Enfatiza la formación en entornos reales, el trabajo interdisciplinario y la responsabilidad social del médico, aspectos alineados con el enfoque del modelo MEDICUS y con la relevancia del feedback formativo como herramienta para el aprendizaje reflexivo y la mejora continua (OMS, 2013).

2.5.3. Políticas sobre el Uso de Tecnologías en la Educación Superior

Resolución 02004 de 2007 (MEN)

Esta disposición regula la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el sistema educativo colombiano, incentivando su uso como mediadores pedagógicos. En el contexto de esta investigación, esta resolución sustenta el diseño de entornos virtuales de aprendizaje, claves para implementar modelos de retroalimentación formativa en línea (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

Planes Nacionales de TIC (2014–2018, 2018–2022)

Aunque actualmente superados, estos planes delinearon una hoja de ruta para la transformación digital de la educación, impulsando el uso de plataformas virtuales y herramientas digitales que mejoran la calidad, accesibilidad y flexibilidad del aprendizaje. Su legado continúa siendo un referente estratégico para las instituciones que, como La Sabana, lideran procesos de innovación educativa (MinTIC, 2014; 2018).

2.5.4. Normativa sobre Protección de Datos y Privacidad

Ley Estatutaria 1581 de 2012

Esta ley establece el marco jurídico para la protección de datos personales en Colombia, otorgando a los ciudadanos el derecho a conocer, actualizar y rectificar la información registrada sobre ellos. Dado que esta investigación involucra el uso de plataformas digitales que recopilan datos personales de los estudiantes, resulta imperativo garantizar el cumplimiento de esta normativa, asegurando confidencialidad, consentimiento informado y trazabilidad en el manejo ético de la información (Congreso de Colombia, 2012).

2.5.5. Normativa para la Educación Superior en Modalidad Virtual

Resolución 2850 de 2013 (MEN)

Regula los lineamientos para la oferta de programas de educación superior en modalidad virtual y a distancia, asegurando criterios de calidad, seguimiento y evaluación. La implementación del modelo de feedback en línea planteado en esta investigación debe alinearse con estos lineamientos, para garantizar su validez institucional y su eficacia pedagógica (MEN, 2013).

2.5.6. Marco Ético para la Investigación en Educación

Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud

Establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en seres humanos en Colombia, incluyendo estudios en ciencias sociales y educación. Define los principios del consentimiento informado, el respeto a la dignidad humana, la protección de la privacidad y la evaluación ética, elementos fundamentales para la legitimidad del presente estudio (Ministerio de Salud, 1993).

Consentimiento Informado como Principio Ético Fundamental

En consonancia con lo anterior, esta investigación garantiza que los participantes comprendan plenamente los propósitos, beneficios y posibles riesgos del estudio. El consentimiento informado es entendido como un proceso continuo de comunicación entre el investigador y el participante, que asegura la participación libre, voluntaria y

consciente. Firmar este consentimiento representa una expresión explícita de autonomía y compromiso ético (Lara Gutiérrez & Pompa Mansilla, 2018).

Derecho a la Información y Protección de Datos

Complementariamente, la Ley 1581 de 2012 otorga a las personas el derecho a la autodeterminación informativa, permitiéndoles controlar el tratamiento de sus datos personales. Esta ley exige que cualquier intervención educativa basada en datos digitales —como el feedback formativo— respete la privacidad y la transparencia informativa (Congreso de Colombia, 2012).

Ética en la investigación con humanos

Como sostienen Ames y Merino (2019), el consentimiento informado no es un acto meramente formal, sino una condición de posibilidad para que los participantes tomen decisiones informadas. En este sentido, la presente investigación se conduce con responsabilidad, transparencia y sujeción a los estándares establecidos por los comités de ética institucionales.

Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

El presente capítulo desarrolla los fundamentos metodológicos y los resultados de la investigación sobre el diseño de un modelo de feedback formativo en línea para el fomento de habilidades blandas en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina en la Universidad de La Sabana.

En primera instancia, se presentan los elementos clave de la operacionalización de variables, lo que permite establecer con precisión los constructos analizados en el estudio. Posteriormente, se expone el diseño metodológico, detallando el enfoque, tipo y diseño de investigación adoptado, así como los métodos, técnicas e instrumentos empleados para la recolección y análisis de datos. Asimismo, se describen los criterios de selección de la muestra, garantizando la rigurosidad científica en la validación del modelo propuesto. Asimismo, se expone el proceso de aplicación de los instrumentos y el tratamiento de la información recopilada. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos, acompañados de su discusión, para evaluar la pertinencia y efectividad del modelo propuesto según la hipótesis planteada. Este capítulo, por tanto, fundamenta el proceso investigativo que sustenta la hipótesis central del estudio: el diseño de un modelo de feedback formativo en línea que contribuya significativamente al desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes de medicina, un aspecto crucial en su formación profesional

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Tabla 2.

Operacionalización de variables

Operacionalización de Variables						
Tema: Modelo de feedback formativo en línea para el fomento de las habilidades blandas en estudiantes de primer año de la carrera de medicina de la Universidad de la Sabana, Chía-Colombia durante el periodo 2024-2025						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo se pueden mejorar las habilidades blandas de los estudiantes del primer año de la carrera de medicina de la Universidad de la Sabana, Chía-Colombia?	Diseñar un modelo sustentado en el feedback formativo en línea para el fomento de las habilidades blandas en estudiantes de primer año de medicina de la Universidad de la Sabana.	1. Diagnosticar las necesidades educativas en términos de habilidades blandas y feedback formativo en estudiantes de primer año de medicina.	El diseño de un modelo de feedback formativo en línea fomenta las habilidades blandas en estudiantes de primer año de medicina de la Universidad de la Sabana.	Variable independiente FEEDBACK EN LINEA EFECTIVO	Actividad evaluativa	Estrategia Evaluativa. Función Formativa de la evaluación. Corrección y evaluación. Frecuencia y calidad del feedback proporcionado
		2. Analizar los fundamentos teóricos (habilidades blandas, valores, recursos, material, pedagogía, tecnologías educativas y valores profesionales) a incluir en un modelo de feedback formativo para un grupo de estudiantes de medicina de la Universidad de la Sabana.			Idoneidad Docente	Comunicación asertiva. Planificación. Supervisión y ejecución.
					Manejo de herramientas tecnológicas	Experticia en TPACK
					Participación de los docentes y estudiantes en el proceso	Clima educativo

<p>3. Establecer las estrategias idóneas y los elementos para incorporar en un modelo de feedback formativo para un grupo de estudiantes de medicina de la Universidad de la Sabana.</p>	<p>Variable dependiente: DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS</p>	<p><i>Comunicación efectiva</i> <i>Trabajo en equipo</i> <i>Pensamiento crítico y resolución de problemas</i></p> <p>Pensamiento creativo</p> <p>Pensamiento estratégico</p> <p>Gestión del tiempo y organización</p> <p>Inteligencia emocional</p> <p>Adaptabilidad y flexibilidad</p> <p>Liderazgo</p> <p>Ética</p>
--	--	---

3.2. Diseño metodológico.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

Según los lineamientos metodológicos, el estudio se enmarca en un enfoque mixto, integrando elementos cualitativos y cuantitativos, con un diseño no experimental, transversal y de investigación-acción, dadas las características particulares del objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, los actores educativos involucrados, los procedimientos que se desarrollan y los logros alcanzados (Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista, 2018).

El enfoque de esta investigación está enmarcado bajo la Metodología Mixta (MM). “La metodología mixta se fundamenta en la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, permitiendo una triangulación de datos que mejora la comprensión de los fenómenos investigados” (Hernández-Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2018:534).

“La investigación de métodos mixtos integra supuestos filosóficos y metodológicos, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos en la recolección, análisis y mezcla de datos. Su premisa central es que esta integración ofrece una comprensión más completa que cada enfoque por separado”. (Creswell & Plano Clark, 2018:5-6), donde se destaca la complejidad de la aproximación, y que no es una decisión solamente metodológica; sino que también es profundamente ontológica.

En este sentido, este método permite obtener un conocimiento más completo sobre la dimensión contextual y única de cada entorno educativo (Fetters y Molina-Azorin, 2020).

Esta metodología aborda los problemas de manera integral, permitiendo que se analicen desde diferentes perspectivas y componentes de la pregunta de investigación. Al combinar distintos métodos y datos, no solo se mejora y clarifica los resultados, sino

que también se aumenta la validez del estudio al explorar áreas que se superponen en el fenómeno de interés.

El enfoque de esta investigación está enmarcado bajo la Metodología Mixta (MM), donde se genera la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno (Ejaz et al, 2022).

El método utilizado en esta investigación es un enfoque mixto, que combina elementos cualitativos y cuantitativos. Este enfoque permitirá explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los participantes, para luego generalizar los hallazgos y validarlos con una muestra más amplia. Según Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista (2018), los métodos cualitativos son útiles para comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de los actores involucrados, mientras que los métodos cuantitativos permiten generalizar los resultados a una población mayor y obtener datos objetivos y medibles.

El método cualitativo se utilizará principalmente en la fase exploratoria, con el fin de identificar las necesidades y percepciones de los estudiantes y docentes en relación con las habilidades blandas y el feedback formativo. Este método se enfoca en comprender las experiencias subjetivas y los significados atribuidos por los participantes, proporcionando un panorama más profundo del contexto educativo (Altrichter, 2020).

En la fase posterior, el método cuantitativo se utilizará para validar los hallazgos cualitativos recopilando datos numéricos que puedan generalizarse a una población más amplia. Este método se enfoca en la medición precisa y la objetividad de los resultados, permitiendo una evaluación más rigurosa de la efectividad del modelo de feedback formativo.

Bajo esta perspectiva, el pluralismo metodológico o eclecticismo. “El pluralismo metodológico enfatiza la flexibilidad en el uso de diversas estrategias de investigación,

evitando la rigidez de un solo enfoque y maximizando la validez de los resultados” (Creswell & Plano Clark, 2018).

“El eclecticismo metodológico permite que los investigadores adopten múltiples estrategias en función de las necesidades del estudio, integrando herramientas cualitativas y cuantitativas de manera complementaria” (Fetters & Molina-Azorin, 2018:36).

Así que ofrece una gran ventaja al integrar diversas técnicas y enfoques en la investigación. Al combinar diferentes métodos, se logra dar mayor profundidad y cohesión a los datos, abriendo nuevas perspectivas que enriquecen los resultados. Esta flexibilidad metodológica no solo ayuda a minimizar las debilidades inherentes a cada enfoque, sino que también facilita un análisis más completo y comprensivo del fenómeno estudiado, garantizando así una comprensión más profunda y precisa de los aspectos complejos de la educación y el aprendizaje (Fetters y Molina-Azorin, 2020; Fàbregues, 2021).

Además, ayuda a identificar inconsistencias y abre nuevas perspectivas a través del análisis y los resultados (Bagur-Pons, Rosselló-Ramon, Paz-Lourido & Verger, 2021).

Siguiendo esta línea, Fetters y Molina-Azorin (2017) sugieren que, en el contexto de la educación médica, es necesario repensar la forma en que abordamos los problemas, cuestionando supuestos como la "simplicidad", y buscando "pruebas" que nos permitan hacer generalizaciones más precisas (Ejaz et al., 2022). Al enfocar la investigación en educación médica desde una perspectiva más profunda y multidimensional, surgen preguntas clave como: ¿qué es importante saber? y ¿qué factores (personales, sociales, históricos, ecológicos, etc.) influyen en el fenómeno que estamos estudiando? (Gutiérrez-Braojos et al., 2020).

Esta reflexión es esencial para poder identificar la mejor manera de operacionalizar las dimensiones del aprendizaje y sus componentes, asegurando que el estudio sea riguroso y factible (Moscoso, 2017).

Las etapas para llevar a cabo un enfoque mixto deben ser abordadas de manera flexible (Fetters y Molina-Azorin, 2017), ya que existe una relación interdependiente entre ellas (Moscoso, 2017). Estas etapas incluyen:

- Identificar el problema y analizar las características del objeto de investigación.
- Determinar qué partes del problema pueden ser abordadas desde un enfoque cuantitativo y cuáles desde un enfoque cualitativo.
- Decidir qué información cuantitativa y cualitativa es necesario recolectar.
- Analizar los datos, evaluando qué aportará cada tipo de información, en qué formato se codificará y si es posible convertirla a un formato común.
- Seleccionar el diseño mixto más adecuado según las necesidades específicas de la investigación.
- Elaborar un cronograma de trabajo.
- Ejecutar la investigación siguiendo el plan establecido (Bagur-Pons, Rosselló-Ramon, Paz-Lourido & Verger, 2021).

Además, Fetters y Molina-Azorin (2020) sugieren cinco objetivos clave al emplear métodos de investigación mixtos:

- **Triangulación:** Buscar la convergencia y corroboración de los resultados obtenidos con diferentes métodos y modelos que estudian el mismo fenómeno.
- **Complementariedad:** Aprovechar los resultados de un método para enriquecer los resultados del otro.
- **Descubrimiento:** Identificar paradojas y contradicciones que puedan llevar a una reelaboración de la pregunta de investigación (Kelle, Kühberger, Bernhard, 2019).
- **Desarrollo:** Utilizar los resultados de un método para ayudar a interpretar los del otro.
- **Expansión:** Ampliar el alcance de la investigación aplicando diferentes métodos a distintos aspectos del estudio.

Por último, para construir un enfoque de investigación mixta, el investigador debe operar dentro de un paradigma dominante o llevar a cabo las fases de manera simultánea o secuencial, según lo requiera la investigación (Fàbregues et al., 2021; Gutiérrez-Braojos et al., 2020).

En este contexto, el tipo de diseño mixto es de tipo Exploratorio-Secuencial DEXPLOS, “En el diseño exploratorio-secuencial, la fase cualitativa inicial permite identificar variables clave que luego se examinan con métodos cuantitativos, asegurando una transición estructurada en la investigación” (Canese & Estigarribia, 2019:9).

“Este tipo de diseño mixto es útil cuando se requiere una exploración inicial antes de aplicar instrumentos estructurados, optimizando la profundidad y alcance del estudio” (Fetters & Molina-Azorin, 2020:7).

“El foco esencial del diseño es efectuar una exploración inicial del planteamiento. Este diseño es apropiado cuando buscamos probar elementos de una teoría emergente producto de la fase cualitativa y pretendemos generalizarla a diferentes muestras” (Creswell & Plano Clark, 2018:11).

Bajo estos conceptos, se combinan enfoques cualitativos y cuantitativos de manera secuencial, comenzando con una fase cualitativa exploratoria seguida de una fase cuantitativa, lo que permite una comprensión profunda del fenómeno estudiado antes de proceder a la generalización de los hallazgos (Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista, 2018). De esta forma se asegura que los hallazgos cualitativos iniciales informen el desarrollo de instrumentos cuantitativos, garantizando que las mediciones sean contextualmente adecuadas y relevantes (Fetters y Molina-Azorin, 2020).

La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos permite una comprensión más completa y rica del fenómeno estudiado, lo que es esencial cuando se abordan las complejas interacciones humanas y los procesos de aprendizaje en la educación (Ortega-Sánchez y Heras-Sevilla, 2021), donde es necesario primero explorar las características y contextos específicos de un fenómeno antes de aplicar conclusiones más amplias a una población mayor.

Según Creswell y Plano Clark (2018), este diseño permite recolectar y analizar primero datos cualitativos para explorar un fenómeno y luego usar esos hallazgos para guiar la fase cuantitativa, facilitando desarrollar y probar instrumentos basados en las percepciones y experiencias iniciales.

En el caso de esta investigación, el Diseño Exploratorio-Secuencial se adapta de la siguiente manera: en primer lugar, se realiza una fase cualitativa para diagnosticar las necesidades educativas relacionadas con las habilidades blandas y el feedback formativo en estudiantes de primer año de medicina. Durante esta fase, se llevarán a cabo entrevistas y grupos focales con estudiantes y docentes, lo que permitirá identificar y comprender las percepciones y necesidades en torno a estos temas. Los datos cualitativos obtenidos servirán para analizar los elementos clave, como habilidades blandas, valores y recursos, que deben ser incluidos en el modelo de feedback formativo. Con estos resultados, se desarrollará una fase cuantitativa en la que se diseñará un instrumento para evaluar la relevancia y efectividad de las estrategias propuestas, aplicándolo a una muestra más amplia de estudiantes para validar el modelo y generalizar los hallazgos.

En el contexto de esta tesis doctoral, el propósito principal es diseñar un modelo de feedback formativo en línea que fomente las habilidades blandas en estudiantes de primer año de Medicina. Este enfoque implica un proceso de observación y análisis detallado de las necesidades educativas, sin manipulación directa de las variables en un entorno controlado, lo que sitúa a la investigación dentro de un Diseño No Experimental.

Según Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista (2018), este tipo de diseño se caracteriza por su capacidad para describir y analizar fenómenos en su contexto natural, sin intervención directa, lo que permite una comprensión más auténtica y detallada del fenómeno educativo.

En cuanto al carácter de la investigación, esta se clasifica como propositiva, dado que busca generar una solución concreta a una necesidad identificada dentro del contexto educativo. Según Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista (2018), la investigación propositiva se centra en el desarrollo de propuestas que aborden problemas

específicos o mejoren situaciones existentes. Así, la investigación se orienta a realizar un diagnóstico preciso de la situación, identificar los factores causales subyacentes y ofrecer una propuesta práctica sustentada en una base científica y metodológica, para generar un impacto transformador y positivo en el área de estudio (Estela, 2020).

Asimismo, el método de investigación es de Investigación Acción Participativa (IAP), un enfoque que facilita la elaboración de diagnósticos precisos sobre problemas específicos dentro del contexto educativo y social (Alban, Arguello & Molina, 2020). La IAP se caracteriza por su intencionalidad de mejorar o transformar prácticas sociales y educativas, integrando la investigación, la acción y la formación de manera continua. Este enfoque permite una comprensión profunda de la realidad educativa al involucrar activamente a los actores sociales (en este caso, estudiantes y docentes) en el proceso investigativo, haciendo de ellos no solo participantes, sino también investigadores activos.

Los rasgos distintivos de la IAP incluyen su carácter situacional, ya que se enfoca en problemas concretos dentro de un contexto específico; colaborativo y participativo, ya que promueve el trabajo conjunto en torno a un mismo proyecto; y autoevaluado, pues genera un proceso continuo de reflexión y evaluación sobre los cambios y mejoras implementadas (Latorre & Arnal, 2021). Además, este enfoque metodológico es cíclico y reflexivo, lo que permite que cada ciclo de investigación se ajuste según los resultados obtenidos, promoviendo una constante reflexión crítica tanto sobre el proceso como sobre los resultados alcanzados (Esteve, Verdía, 2024).

La IAP ha sido utilizada exitosamente en el ámbito educativo, especialmente en el desarrollo de planes de estudio, programas de mejora académica y en la creación de políticas educativas centradas en la evaluación no competitiva (Rodríguez, 2023). Este enfoque metodológico permite que los actores sociales se conviertan en participantes activos en todas las fases de la investigación, desde la identificación de problemas hasta la toma de decisiones y la reflexión crítica sobre los procesos y resultados (García, 2020).

La investigación se caracteriza, así, por procesos continuos de reflexión y una sistematización cuidadosa de los datos recolectados, que permite consolidar un informe final detallado que da cuenta de las transformaciones propiciadas durante todo el proceso investigativo (Martin, 2019).

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

En el contexto de esta investigación, la obtención de datos es fundamental para comprender las necesidades educativas y desarrollar un modelo de feedback formativo en línea para fomentar habilidades blandas en estudiantes de primer año de medicina. La elección de los métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos se realiza según la naturaleza del estudio, que requiere abordar aspectos cualitativos y cuantitativos del fenómeno. A continuación, se presentan las definiciones de los métodos, técnicas e instrumentos que guiarán este proceso de recolección de información.

Métodos de Obtención del Conocimiento

El método de obtención del conocimiento en esta investigación puede considerarse hipotético-deductivo, ya que se parte de una problemática identificada (necesidades educativas en habilidades blandas y feedback formativo) para formular hipótesis o suposiciones que luego serán contrastadas empíricamente mediante la recolección y análisis de datos.

Este método es adecuado para esta investigación porque parte de una teoría o conocimiento previo sobre feedback formativo y habilidades blandas en educación médica, formula hipótesis basadas en la literatura y en el diagnóstico inicial de necesidades, deduce implicaciones lógicas que pueden ser verificadas mediante la observación y experimentación, contrasta las hipótesis con la realidad empírica, utilizando encuestas, entrevistas y pruebas piloto para validar el modelo de feedback, para refinar el modelo propuesto en función de los resultados obtenidos. En este caso, se usaron métodos teóricos (para construir el modelo) y empíricos (para validarlo), pero el proceso sigue una lógica hipotético-deductiva, ya que inicia con supuestos teóricos comprobados con la realidad.

Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas empleadas en esta investigación incluyen una combinación de grupos focales, cuestionarios y encuestas. Cada una de estas técnicas tiene un propósito específico dentro del enfoque mixto adoptado:

Grupos focales: Esta técnica se utilizará para generar discusiones en grupo sobre las necesidades y expectativas de los participantes respecto al feedback formativo. Los grupos focales fomentan la interacción entre los participantes, lo que puede ayudar a revelar diferentes puntos de vista y generar un análisis más dinámico y colectivo.

Cuestionarios y encuestas: Una vez identificados los elementos clave durante la fase cualitativa, se diseñarán cuestionarios y encuestas estructuradas para la recolección de datos cuantitativos. Estas herramientas permitirán medir la percepción y la efectividad de las estrategias de feedback formativo en una muestra más amplia de estudiantes, proporcionando datos numéricos que complementen los hallazgos cualitativos.

Instrumentos de Obtención de Datos

Los instrumentos diseñados para esta investigación están alineados con los métodos y técnicas previamente mencionados. En el marco de la Investigación-Acción Participativa, los instrumentos cualitativos diseñados no se concibieron como simples herramientas técnicas, sino como mediaciones dialógicas que permitieron a los actores involucrados construir colectivamente el conocimiento. Los instrumentos cualitativos incluyeron guías de entrevista y protocolos para los grupos focales, que serán adaptados a las necesidades específicas del estudio. Estos instrumentos permitirán explorar en profundidad las experiencias, percepciones y necesidades de los participantes en cuanto al feedback formativo y las habilidades blandas.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos

Se desarrollaron e incorporaron los Instrumentos de evaluación del fomento de habilidades blandas en estudiantes de medicina (Anexo 3), así como la Encuesta de

percepción sobre feedback formativo y habilidades blandas (Anexo 4) y los Protocolos de grupos focales (Anexos 5-7).

Estos insumos, lejos de aplicarse de manera rígida, fueron adaptados a las dinámicas propias del proceso investigativo y a las necesidades emergentes de los participantes. De esta forma, no solo facilitaron la exploración profunda de experiencias, percepciones y expectativas en torno al feedback formativo y el desarrollo de habilidades blandas, sino que también promovieron la reflexión crítica y la transformación de las prácticas educativas en contextos reales.

La primera fase de una investigación participativa persigue varios fines, debe alcanzar la articulación de los objetivos propuestos, así como el exponer el contexto social en el que se desarrollará el proceso investigador.

Bajo esta premisa, los grupos focales deben permitir cubrir la dimensión conceptual del proyecto, dando como fruto el conjunto de temas/problemas que configuran los objetivos a transformar a lo largo de la investigación. (Giesecke, 2020, Stalmeijer, McNaughton & van Mook, W. N. 2020). (ver anexo p 132, 142,143)

La observación participante contribuye a dar sentido y validez a la información construida a partir del resto de técnicas, aunque este recurso es un instrumento activo en todas las fases de la investigación, y no solo en el momento inicial (Plaza Guzmán, Aguirre & Bejarano, 2017).

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

Para delimitar la muestra y establecer los criterios de selección en un estudio doctoral en educación, es fundamental contar con una metodología sólida que garantice la validez y la representatividad de los datos obtenidos. Según Hernández Sampieri, Fernández, Baptista (2018), la determinación de la muestra depende del tipo de investigación y de las características del universo de estudio.

En investigaciones cuantitativas, la muestra debe seleccionarse para representar al conjunto, con fórmulas estadísticas que permitan calcular el tamaño adecuado de la

muestra con un nivel de confianza y un margen de error aceptables. En investigaciones cualitativas, el proceso de selección de participantes se basa más en el criterio de saturación de la información, cuando se considera que se han recogido suficientes datos para comprender el fenómeno. (Kamarudin & Mat Noor, 2024).

Los criterios de selección de la muestra deben ser claros y específicos. (Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista (2018) destaca que estos criterios se definen en función de las características de la población estudiada y los objetivos de la investigación. Entre los criterios más comunes se encuentran la edad, el nivel educativo, la experiencia en el campo de estudio, y otros factores contextuales relevantes que puedan influir en los resultados del estudio. En el caso de un estudio en educación, por ejemplo, se podrían seleccionar docentes con una cierta experiencia profesional o estudiantes que pertenezcan a un nivel educativo específico.

Autores como Creswell (2017) y Van Leenden (2019) coinciden en que el proceso de selección de la muestra también debe tener en cuenta el enfoque metodológico de la investigación. En investigaciones cualitativas, el muestreo no aleatorio, como el muestreo por conveniencia o el muestreo intencional, es común, ya que se busca seleccionar a los participantes que mejor puedan proporcionar información detallada y relevante sobre el fenómeno investigado. Por otro lado, en estudios cuantitativos, el muestreo probabilístico (como el muestreo aleatorio simple, estratificado o por conglomerados) es más apropiado, dado que busca garantizar que cada miembro de la población tenga la misma probabilidad de ser seleccionado, lo que asegura la generalización de los resultados. (Kamarudin & Mat Noor, 2024).

Es importante mencionar que, en cualquier enfoque metodológico, los criterios de selección deben ser transparentes y justificables, y se debe dar cuenta de cómo se tomó la decisión de incluir o excluir a ciertos participantes del estudio.

Según Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista, (2018), una adecuada delimitación de la muestra asegura la calidad y la fiabilidad de los resultados y contribuye a la ética del estudio, garantizando que todos los participantes sean tratados con justicia y respetando sus derechos.

En la IAP, se realiza un énfasis en investigación cualitativa, donde el diseño del estudio evoluciona a lo largo del proyecto, por eso se establece como un proceso emergente. Bajo estas circunstancias, hay un mayor interés por analizar y profundizar en los casos de estudio, sin que ello implique ninguna pérdida de rigurosidad científica.

En este sentido, Clark, Porath, Thiele & Jobe, (2020) destacan que los estudios cualitativos casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias, donde se aplican criterios distintos para seleccionar a los participantes. Independientemente del enfoque del estudio, la selección de la muestra es un proceso muy importante.

3.2.4.1. Representatividad

El concepto de representatividad subyacente en las muestras implica, no la reproducción en cantidad y extensión de ciertas características poblacionales, sino la reconstrucción de las vivencias y sentidos asociados a ciertas instancias micro sociales (Cockerham,2024).

La representatividad de estas muestras no radica en la cantidad de estas, sino en las posibles configuraciones subjetivas (valores-creencias-motivaciones) de los sujetos con respecto a un objeto o fenómeno determinado (Clark, Porath, Thiele & Jobe, 2020).

3.2.4.2. Muestra

En una Investigación Mixta, la muestra puede contener cierto tipo definido de unidades iniciales, pero conforme avanza el estudio es posible agregar otros tipos de unidades. En el muestreo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos. La investigación cualitativa, por sus características, requiere muestras más flexibles (Metler,2024).

Para ello existen tres dimensiones a lo largo del proceso de extracción de muestras para tener en cuenta: el tiempo, las personas y el contexto. Se determina durante o después de la inmersión inicial, se puede ajustar en cualquier momento del estudio, no es probabilística, no busca generalizar resultados (Graus,2023).

El tamaño de la muestra depende del fenómeno bajo estudio (casos suficientes). (Graus,2023). Su número se determina de acuerdo con el contexto y necesidades, la naturaleza del fenómeno, la capacidad de recolección y análisis, la saturación de categorías, y el entendimiento del fenómeno.

Según Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista, (2018) se deben de tomar cuenta algunos factores, tales como la capacidad operativa de recolección y análisis, para definir de manera realista el número de casos que se pueden manejar, el entendimiento del fenómeno, que hace referencia al número de casos que permiten responder a las preguntas de investigación, la naturaleza del fenómeno bajo análisis, etc.

Cuando se involucran a unos cuantos casos porque no se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio, sino analizarlos intensivamente.

Los casos individuales, son representativos no desde el punto de vista estadístico, sino por sus “cualidades”. La naturaleza de los datos es cualitativa (textos, narraciones, significados, etc.) (Cockerham,2024).

3.2.4.3. Eventos del proceso de muestreo

En el proceso de muestreo, se genera un proceso evolutivo, que se destaca por una serie de eventos, en donde se destacan:

El investigador empieza con una noción general de dónde y con quién comenzar. Se suelen utilizar procedimientos de conveniencia o avalancha.

La muestra se selecciona de manera seriada, es decir, los miembros sucesivos de la muestra se eligen basándose en los ya seleccionados la información proporcionada. La muestra se ajusta sobre la marcha. Las nuevas conceptualizaciones ayudan a enfocar el proceso de muestreo. El muestreo continúa hasta que se alcanza la saturación.

Este estudio se enmarcó en una metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), lo que implica que la selección de la muestra correspondió a la participación y el compromiso de los sujetos en el proceso de indagación, reflexión y transformación.

La población objetivo la forman unos 250 estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Universidad de La Sabana, Chía-Colombia, en el periodo académico 2024-2025. Para garantizar la viabilidad del estudio y una intervención significativa, se trabajará con un grupo de participantes que cumplan los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes matriculados en primer año de Medicina.
- Docentes de la Facultad de Medicina de la universidad de la Sabana que enseñen en este primer año.
- Disponibilidad e interés en participar activamente en el diseño y validación del modelo de feedback formativo en línea.
- Además, este análisis se basa en la inducción analítica, el uso moderado de la estadística (conteo, algunas operaciones aritméticas), donde el análisis consiste en describir información y desarrollar temas.

Dado el enfoque participativo de la investigación, el tamaño de la muestra se definirá de manera flexible y adaptativa, asegurando que los participantes representen diversas experiencias y perspectivas. Se estima una participación inicial de 30 a 50 estudiantes, y 5 a 10 profesores, con posibilidad de ampliación conforme avanza el proceso y se consolida el involucramiento de la comunidad estudiantil.

Este enfoque permite generar un espacio de aprendizaje y mejora continua, donde los participantes no solo son sujetos de estudio, sino también agentes activos en la construcción de conocimiento y en la transformación de su propio proceso de formación.

En este tipo de estudio, el análisis de los datos es progresivo y varía dependiendo del modo en que se recolecten los mismos y el tipo de estos (textuales, simbólicos, en audio y/o video) (Stalmeijer, McNaughton, & van Mook, 2020).

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).

Planeación de trabajo de campo inicial

El plan de trabajo de campo se enmarca en un estudio de IAP, que es un enfoque metodológico dinámico compuesto por diversas fases que forman una espiral de

reflexión y acción. (Rendón, Benavides, Sánchez & Mansilla, 2024). Este proceso no sigue una secuencia estrictamente lineal, sino que se retroalimenta y ajusta continuamente según los resultados obtenidos en cada etapa.

A continuación, se describen las fases clave de este enfoque metodológico, adecuadas a las características del contexto educativo de este estudio: planeación, acción, observación, reflexión y replanificación.

Planeación

La fase de planeación es un paso fundamental en cualquier proceso de IAP, ya que establece la base para todo el estudio, una vez que se ha identificado y conceptualizado el problema de investigación. Según García (2020), la planeación implica un conjunto de acciones estratégicas que tienen como objetivo abordar una problemática educativa desde una perspectiva práctica, involucrando tanto a docentes como a estudiantes. Durante esta fase, se definen claramente los objetivos de la investigación, se estructuran las metodologías y técnicas que se emplearán, y se determinan los recursos y actores involucrados, así como el cronograma de trabajo (Altrichter, 2020).

Es esencial que esta fase sea lo suficientemente flexible para permitir ajustes durante el proceso. La planificación detallada facilita la observación y reflexión de las dinámicas del aula y asegura una toma de decisiones informada en las etapas posteriores de la investigación (Cockerham, 2024).

Acción

La fase de acción se refiere a la implementación de las intervenciones planificadas dentro del aula. Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista (2018) indican que esta fase involucra actividades concretas diseñadas para abordar el problema identificado y pretende observar y conocer las características del problema y sus posibles soluciones. En este contexto, la acción se lleva a cabo mediante la ejecución de estrategias que afectan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La acción no se limita a realizar actividades dentro del aula, sino que también incluye la interacción continua con los actores educativos (estudiantes y docentes) para asegurar que las intervenciones se ajusten a las necesidades identificadas durante la planeación y contribuyan al logro de los objetivos planteados.

Observación

Durante la fase de observación se lleva a cabo la recolección de datos, cuyo propósito es documentar y analizar los resultados derivados de las intervenciones. García (2020) señala que, en esta fase, se emplean técnicas cualitativas, como entrevistas reflexivas, grupos focales, análisis de discurso y representaciones gráficas, para capturar las experiencias y percepciones de los participantes. Adicionalmente, pueden utilizarse métodos cuantitativos para medir ciertos indicadores específicos relacionados con los objetivos del estudio.

La observación es crucial para obtener una comprensión profunda sobre cómo las intervenciones afectan a los estudiantes y docentes, especialmente en lo que respecta al impacto del feedback formativo en el desarrollo de habilidades blandas. También facilita la identificación de patrones y reacciones que no son evidentes a simple vista.

Reflexión

La reflexión es el momento de análisis crítico que cierra un ciclo de la investigación-acción y da paso a otro. Según García y Latorre (2020), esta fase permite al investigador interpretar los datos obtenidos, resignificando el problema de investigación con base en los nuevos conocimientos adquiridos. La reflexión no solo se centra en los resultados, sino también en los procesos que llevaron a esos resultados, lo que permite ajustar las estrategias y enriquecer la propuesta investigativa. (Zajic, Maksimovic, 2020). La reflexión crítica implica un análisis profundo que ayuda a identificar los hallazgos clave y generar perspectivas teóricas que faciliten el ajuste del enfoque de investigación. Para ello, es útil utilizar programas de análisis de datos que permitan organizar y categorizar la información de manera precisa. (Mertler, 2024).

Replanificación

La replanificación es una fase de evaluación continua, donde el investigador valora los avances obtenidos hasta el momento y proyecta nuevas acciones en función de los resultados obtenidos. Como indican Alban, Arguello y Molina (2020), esta fase considera tanto los aspectos positivos como negativos de las intervenciones previas y permite modificar el plan de acción para mejorar el proceso.

La replanificación garantiza que la investigación no quede estancada en un único ciclo, sino que evolucione constantemente. Esto implica la mejora continua de las estrategias pedagógicas, la profundización en áreas no suficientemente exploradas y la modificación de las intervenciones según sea necesario. (Clark, Porath, Thiele & Jobe, 2020).

El procedimiento metodológico desarrollado para la organización y ejecución del trabajo de campo constituye una guía detallada para la recolección y análisis de datos.

Se presenta un cronograma estructurado de actividades que permitió la planificación y ejecución de cada una de las fases del estudio, identificando las acciones implementadas, los actores involucrados, los recursos requeridos y la evidencia documental pertinente, la cual se incorpora en los anexos cuando corresponda.

Fases del Trabajo de Campo

Diagnóstico de las necesidades educativas en habilidades blandas y feedback formativo

Objetivo: Identificar las necesidades educativas de los estudiantes de primer año de medicina en relación con el desarrollo de habilidades blandas y la retroalimentación formativa.

Procedimiento:

- Se llevó a cabo una fase cualitativa inicial.
- Se realizaron grupos focales con estudiantes y docentes. (en anexos se encuentra información acerca de los grupos focales: consentimiento informado, guion, etc.).

- Se analizaron las percepciones y experiencias en torno a las habilidades blandas y la retroalimentación formativa.
- Los datos obtenidos fueron transcritos y categorizados mediante análisis temático.

Recursos y participantes:

- Investigador principal y equipo de apoyo.
- Estudiantes y docentes seleccionados mediante muestreo intencional.
- Espacios adecuados para la realización de las entrevistas y grupos focales.
- Grabadoras de audio y software especializado para el análisis cualitativo.

Análisis de los elementos clave para la construcción del modelo de feedback formativo.

Objetivo: Identificar los componentes fundamentales (habilidades blandas, valores, recursos, materiales, etc.) que deben ser incorporados en el modelo de retroalimentación formativa.

Procedimiento:

- Se analizaron los datos obtenidos en la fase cualitativa para determinar los elementos esenciales del modelo.
- Se organizaron los hallazgos en categorías temáticas para facilitar su interpretación.
- Se elaboró un documento base que sintetiza los elementos clave a incluir en la propuesta de modelo.

Recursos y participantes:

- Investigador principal y analistas de datos.
- Software de análisis cualitativo para la organización e interpretación de los datos.
- Revisión de literatura científica y documental relacionada.

Propuesta de estrategias y estructuración del modelo de feedback formativo.

Objetivo: Proponer estrategias pertinentes para la implementación efectiva del modelo de feedback formativa en estudiantes de medicina.

Procedimiento:

- Se propone un instrumento de evaluación cuantitativo basado en los hallazgos de la fase cualitativa.
- Se realizaron ajustes metodológicos en función de los resultados obtenidos en la validación inicial.

Recursos y participantes:

- Investigador principal y expertos en diseño de instrumentos de evaluación.
- Software especializado para la construcción y análisis de encuestas.
- Se adjuntaron en los anexos las evidencias documentales pertinentes, incluyendo guías de grupos focales, transcripciones, matrices de análisis, resultados de validación y muestras de los instrumentos aplicados en el estudio.

Tabla 3.

Cronograma de Acciones para esta fase del trabajo

FASE	ACTIVIDAD	RESPONSABLE	RECURSOS	TIEMPO ESTIMADO
1	Aplicación de grupos focales	Investigador principal y equipo de apoyo	Espacios, grabadoras de audio	3 semanas
2	Análisis cualitativo de datos	Analistas de datos	Software de análisis cualitativo	3 semanas
3	Diseño y validación del instrumento cuantitativo	Investigador y expertos	Software de encuestas	2 semanas
4	Aplicación del instrumento y análisis estadístico	Investigador y equipo de análisis	Software estadístico	5 semanas

3.3.1. Aplicación de los instrumentos.

Durante la ejecución del trabajo de campo, se llevaron a cabo diversas acciones para garantizar la correcta aplicación de los instrumentos diseñados en el marco de la población y muestra seleccionada. En primer lugar, se desarrollará una prueba piloto, la cual permitirá evaluar la pertinencia y validez de los instrumentos antes de su aplicación a gran escala.

Entre los aspectos positivos, se destaca la adecuada comprensión de los ítems por parte de los participantes, lo que facilita la recolección de datos y asegura la fiabilidad del proceso.

Asimismo, la coordinación efectiva con los docentes y la disposición de los estudiantes permitieron una ejecución sin contratiempos en términos de logística y cumplimiento del cronograma establecido. No obstante, se identificarán ciertos aspectos negativos que requieren ajustes.

Para asegurar la viabilidad de los instrumentos, se implementaron ajustes metodológicos derivados de la prueba piloto, tales como la reformulación de preguntas ambiguas, la optimización del tiempo de aplicación y la diversificación de canales de recolección de datos.

Estos cambios fortalecieron la validez del estudio y optimizarán la calidad de los datos obtenidos, garantizando la aplicabilidad efectiva de los instrumentos en el contexto de la investigación doctoral.

Se llevaron a cabo dos grupos focales: uno con 13 estudiantes de primer año del programa de Medicina de la Universidad de La Sabana, enfocado en explorar percepciones sobre feedback formativo, habilidades blandas e innovación pedagógica; y otro con 9 docentes de planta y cátedra, orientado a analizar prácticas actuales, barreras institucionales y propuestas para mejorar el feedback formativo.

Posteriormente se ejecutó una fase cuantitativa, mediante encuestas estructuradas a 197 estudiantes y 16 docentes que complementaron al análisis cualitativo previo y

consolidaron la triangulación metodológica (Creswell & Clark, 2018; Clark, Porath, Thiele & Jobe, 2020). La focalización en el primer año de medicina permitió captar percepciones en una etapa decisiva de la formación médica, incrementando la relevancia interna y la aplicabilidad de los resultados.

3.3.2. Procesamiento de la información.

La codificación se estructuró a partir de categorías a priori (definidas por la matriz metodológica y la literatura base) y categorías emergentes (derivadas inductivamente de las narrativas). Se siguió el criterio de saturación teórica parcial.

Bajo el paradigma interpretativo y los lineamientos del diseño exploratorio-secuencial (DEXPLOS), (Ortega-Sánchez, D., & Heras-Sevilla, 2021). se aplicaron los criterios de calidad cualitativa RATS (Relevance, Appropriateness, Transparency, Soundness), cuya relevancia trasciende lo descriptivo para entrar en el plano interpretativo y propositivo (Creswell & Clark, 2018) en concordancia con los principios del análisis temático propuesto por Clark (2003), y el enfoque interpretativo, garantizando rigor epistemológico, y validación ética (Clark, Porath, Thiele, & Jobe, 2020), en donde se destacan:

- **Relevancia de la pregunta de estudio:** La discusión se centra en una necesidad crítica y poco explorada: cómo convertir el feedback en una estrategia integradora del desarrollo académico y personal, para formar médicos más humanos y reflexivos
- **Adecuación del método cualitativo:** El grupo focal permitió acceder a perspectivas experienciales profundas, propias del enfoque interpretativo.
- **Transparencia en los procedimientos:** Las voces de los participantes fueron recogidas de manera abierta, con consentimiento informado y moderación ética. Se respetó el principio de saturación teórica, con narrativas auténticas y codificación validada por comparación con la literatura.
- **Solidez del enfoque interpretativo:** Las categorías emergentes se construyen en diálogo entre los datos y la teoría pedagógica actual en educación médica.

Esta técnica permitió capturar narrativas ricas en contenido experiencial, reflexivo y propositivo, que alimentan el diseño de un modelo de retroalimentación integral aplicable a la educación médica universitaria.

Se observó una participación, argumentativa y crítica, revelando conciencia sobre las debilidades del sistema actual de retroalimentación, y generando propuestas viables para su mejoramiento.

Este proceso incluyó varias etapas:

- Familiarización profunda con el corpus narrativo, mediante lectura iterativa y construcción de memorandos analíticos.
- Codificación abierta de fragmentos significativos que reflejaran percepciones, emociones, tensiones y propuestas expresadas por estudiantes y docentes.
- Agrupación axial de códigos, para identificar diversos patrones, relaciones y recurrencias.
- Definición y refinamiento de las categorías finales mediante comparación constante, buscando coherencia interna y distinción externa.

El análisis alcanzó un punto de saturación teórica parcial, evidenciado por la reiteración de temas centrales y la ausencia de categorías conceptualmente nuevas en las últimas revisiones. Desde una perspectiva cualitativa interpretativa, la saturación teórica implica la consolidación conceptual de patrones significativos que emergen de los discursos de los participantes (Esteve & Verdía, 2024). En este estudio, se alcanzó una saturación teórica parcial, manifestada en la recurrencia, profundidad y densidad analítica de ciertas categorías: la desinstitucionalización del feedback, la despersonalización del proceso, la contradicción docente, así como el impacto emocional negativo derivado de experiencias de retroalimentación mal gestionadas.

Por ello, la saturación parcial aquí documentada no es un cierre analítico, sino un punto de inflexión para profundizar en un fenómeno emergente y urgente: la necesidad

de reconfigurar el feedback formativo como práctica institucionalizada, emocionalmente cuidadosa y tecnológicamente significativa en la educación médica del siglo XXI.

La reiteración de estas categorías a través de múltiples relatos sugiere una convergencia temática suficiente para sostener una primera interpretación estructurada del fenómeno (Alban, Arguello & Molina, 2020). A continuación, se resaltan los resultados de estas.

3.4. Categorías emergentes y análisis temático

El análisis temático de las narrativas provenientes de los grupos focales con estudiantes de primer año de medicina y docentes permitió identificar las categorías emergentes en cada caso, que reflejan tensiones, necesidades y propuestas relacionadas con la práctica del feedback formativo.

3.4.1. Categorías emergentes en el grupo de estudiantes:

Categoría 1: Falta de institucionalización del feedback “Nos tocó como exigir esos espacios, porque realmente no nos los estaban dando.” – Luciana

Esta categoría evidencia una desconexión estructural entre la política curricular y las prácticas reales de retroalimentación. La ausencia de un marco institucional explícito sitúa el feedback en el plano de lo voluntario, informal y dependiente del estilo pedagógico del docente. En términos metodológicos, se trata de una categoría densa que aparece de forma transversal en múltiples relatos, reflejando un patrón estructural. En clave interpretativa, este hallazgo coincide con lo reportado por Castro et al (2021), quienes argumentan que el feedback no puede sostenerse como una práctica formativa si no está anclada en un ecosistema curricular coherente, calendarizado y sostenido.

Categoría 2: Incoherencia docente y desorganización evaluativa “Los profesores se contradicen en las respuestas de los exámenes.” – Laura y Juan Camilo

Aquí se revela una fractura en la alineación pedagógica horizontal entre docentes. La incoherencia en los criterios de evaluación, la ambigüedad de las rúbricas y

la falta de coordinación generan no solo confusión cognitiva, sino desconfianza institucional. Desde el enfoque RATS, esta categoría se ancla en la relevancia y la transparencia, pues evidencia un fenómeno crítico que impacta directamente la validez del proceso formativo. En línea con lo propuesto por Padilla & López (2019), la coherencia docente es una condición indispensable para la credibilidad del feedback y la promoción del juicio profesional del estudiante.

Categoría 3: Modalidad inadecuada de retroalimentación “La retroalimentación por Excel es muy fría.” – María José

Esta categoría aborda la forma, más que el contenido, del feedback. El uso de medios impersonales como planillas automatizadas o correos sin diálogo impide la emergencia de una relación pedagógica significativa. En clave metodológica, se trata de una categoría emergente con fuerte carga afectiva, anclada en la percepción de los estudiantes sobre la distancia emocional y cognitiva del proceso. Autores como Carless & Boud (2018) han subrayado que el feedback efectivo debe ser una conversación situada, no una transmisión unidireccional. Desde esta perspectiva, la forma impersonal compromete la función transformadora del feedback como experiencia humanizante.

Categoría 4: Clima emocional negativo en el feedback “Con la doctora María Inés no podíamos preguntar nada.” – Samuel

Este hallazgo pone en el centro el componente emocional del entorno formativo. El feedback se vive, en muchos casos, como una práctica inhibidora, con docentes poco accesibles o reactivos ante la crítica.

Metodológicamente, esta categoría aporta una dimensión relacional al análisis, clave para entender por qué el feedback no genera impacto positivo en el auto concepto del estudiante. Estudios recientes (Henderson et al., 2019) señalan que el clima emocional en el aula es un predictor del valor que los estudiantes asignan al feedback. Si este clima es percibido como inseguro, el feedback se convierte en una amenaza, no en una oportunidad.

Categoría 5: Organización académica deficiente “El cronograma está desorganizado, las clases no siguen un orden lógico.” – Samuel

El feedback no ocurre en el vacío; necesita tiempo, ritmo y previsibilidad. Esta categoría subraya el déficit organizacional como barrera estructural para su implementación efectiva. La simultaneidad de actividades, la sobrecarga horaria y la falta de tiempos protegidos erosionan la posibilidad de retroalimentación oportuna y formativa.

Esta evidencia refuerza la idea de que el feedback no solo es una responsabilidad docente, sino una responsabilidad de diseño curricular. Como indican Espasa-Roca & Guasch-Pascual (2021), sin una arquitectura temporal adecuada, el feedback queda reducido a una práctica residual o correctiva, desvinculada de la experiencia de aprendizaje.

Categoría 6: Búsqueda de feedback personalizado externo (IA y aplicaciones)

“Utilizo ChatGPT para que me explique lo que no entiendo.” – Laura

Esta categoría representa un hallazgo emergente no contemplado inicialmente en el marco teórico. La incorporación de inteligencia artificial (IA) por parte de los estudiantes, como sustituto o complemento del feedback docente, señala una transformación silenciosa en las prácticas de aprendizaje.

En términos metodológicos, se trata de un fenómeno disruptivo que amplía el marco interpretativo del estudio y exige nuevas preguntas de investigación. Estudios recientes (Ali, & Haider, 2025; Hicke et al, 2025), ya han advertido que la IA está redefiniendo los modos de acompañamiento pedagógico, y que su integración crítica en la educación médica requiere no solo competencias digitales, sino criterios éticos y didácticos institucionales.

En la tabla 4, se sintetiza un mapa relacional de significados que muestra cómo la falta de institucionalización y coherencia inter docente (F01, F03, E-O03) se vincula con la despersonalización emocional del feedback (F02, H02).

A su vez, emergen fuerzas transformadoras (H03, I01, I02) que revelan agencia estudiantil y apertura a la innovación tecnológica, en consonancia con la literatura reciente (Carless & Boud 2018; Cockerham, 2024).

Tabla 4.

Matriz de categorías emergentes del grupo focal de estudiantes

Código	Categoría emergente	Definición operacional	Evidencia narrativa / fragmento representativo	Anclaje teórico	Descripción / relación con otras categorías / patrón
F01	Desinstitucionalización del feedback	Retroalimentación no está integrada curricularmente; depende de la iniciativa del estudiante.	“Nos tocó exigir esos espacios.” (Luciana)	Evaluación formativa y agency estudiantil (Molloy, Boud & Henderson, 2020).	Se vincula con E-O03 (organización deficiente), refuerza un patrón de desestructuración sistémica.
F02	Despersonalización del feedback	Uso de medios impersonales (Excel, correo) que impiden conexión reflexiva y emocional.	“Eso de Excel era muy frío.” (María José)	Feedback afectivo y aprendizaje relacional (Carless & Winstone, 2023)	Contrasta con E-F06 (deseo de feedback personalizado); refuerza clima emocional negativo.
F03	Contradicción docente	Falta de coherencia entre profesores, que mina confianza en la evaluación.	“Los profesores decían cosas distintas.” (Juan Camilo)	Coherencia curricular y evaluación auténtica (Ajjawi, Kent, Broadbent, Tai, Bearman & Boud, 2022)	Se relaciona con E-F01 y E-O03, amplificando percepción de desorganización.
H01	Ausencia de formación explícita en habilidades blandas	Reconocimiento de importancia de estas habilidades, pero sin inserción sistemática.	“Eso de habilidades blandas lo vi solo en un curso.” (Laura)	Currículo integral y competencias (Chou & Zou, 2020)	Dificulta el rol del feedback como mediador de competencias socioemocionales.
H02	Impacto emocional del feedback	El clima y tono de la retroalimentación afectan resiliencia, motivación y autoconcepto.	“Me hicieron sentir tonto y no quise volver a preguntar.” (Samuel)	Autorregulación emocional y feedback relacional (Ajjawi, Kent, Broadbent, Tai, Bearman	Refuerza barreras al aprendizaje reflexivo y desarrollo de habilidades blandas.

				& Boud, 2022)	
H03	Feedback como motor de habilidades blandas	El feedback bien implementado desarrolla comunicación, liderazgo, escucha activa y pensamiento crítico.	“Me ayuda a manejar cómo me comunico.” (Laura)	Feedback como proceso formativo (de Kleijn, 2023).	Contrapunto positivo a F02 y H02; se articula con potencial transformador del feedback.
I01	Adopción informal de tecnología	Uso de IA y plataformas externas para suplir carencias institucionales de feedback.	“Le pregunté a ChatGPT por qué estaba mal.” (Laura)	Aprendizaje autorregulado y tecnologías emergentes (Chou & Zou, 2020).	Patrón de innovación espontánea que muestra agency estudiantil.
I02	Propuestas de rediseño desde estudiantes	Sugerencias concretas para calendarizar, personalizar y formalizar el feedback.	“Deberían incluir feedback en el cronograma.” (Samuel)	Diseño participativo e innovación curricular (Gros Salvat, & Cano García, 2021).	Refuerza demanda de institucionalización (F01) y conecta con perspectiva prospectiva.
E-003	Organización académica deficiente	Desalineación curricular y falta de tiempo protegido que impide retroalimentación oportuna.	“El cronograma está desorganizado.” (Samuel)	Diseño curricular por competencias (Garces, Labra Godoy & Vega Guerrero, 2020)	Se relaciona directamente con F01 y F03, reforzando el patrón de fragmentación estructural.

3.4.2. Categorías emergentes en el grupo de docentes:

Categoría 1: Retroalimentación no estructurada

Los docentes manifestaron que la retroalimentación carece de un marco institucional normativo; se realiza según el criterio de cada profesor, sin tiempos protegidos ni planificación curricular.

“Ya no tenemos tiempo para hacer retroalimentación como antes.” – Julio César
Este hallazgo revela una brecha entre la intención pedagógica del feedback y su operatividad, lo que coincide con estudios recientes que demandan un giro hacia

estructuras institucionales sostenidas y medibles para garantizar la efectividad del feedback (Molloy, Boud & Henderson, 2020).

Categoría 2: Déficit de formación docente en retroalimentación

Se evidenció que los docentes, en su mayoría, no han recibido formación formal sobre cómo ofrecer feedback efectivo, asertivo y formativo.

“El feedback es empírico. No tenemos formación específica.” – Paula
La ausencia de capacitación sistemática limita la calidad del feedback y la posibilidad de construir competencias metacognitivas y socioemocionales en los estudiantes. La literatura destaca la necesidad de incorporar programas de desarrollo docente enfocados en feedback transformativo (Selvaraj, Azman & Wahi, 2021; Valenzuela, 2021).

Categoría 3: Feedback como proceso formativo, no punitivo

Los participantes rechazaron la visión reduccionista del feedback como mecanismo de negociación de notas, proponiendo resignificarlo como espacio dialógico para construir pensamiento crítico y autorreflexión.

“Que no sea para negociar décimas, sino para aprender.” – Kemel
Esta categoría marca un cambio epistemológico necesario, en línea con la evaluación auténtica y la pedagogía crítica (Carless & Boud, 2018), que entienden la retroalimentación como co-construcción de sentido.

Categoría 4: Retroalimentación como mediación de habilidades blandas

Se reconoció el feedback como un espacio pedagógico para modelar competencias transversales como la comunicación, la escucha activa, la empatía y la autorregulación emocional.

“El feedback modela lo que deben ser como médicos.” – Kemel
El feedback deja de ser un acto técnico y se convierte en una herramienta de formación profesional y ética, clave en entornos clínicos contemporáneos (Henderson et al., 2019).

Categoría 5: Barreras logísticas e institucionales

Los participantes identificaron múltiples obstáculos estructurales, como la masificación, el escaso tiempo disponible y la sobrecarga docente, que dificultan la retroalimentación significativa.

“Es muy difícil retroalimentar a grupos de 100 estudiantes.” – Nohora

Estas limitaciones refuerzan la necesidad de rediseñar las condiciones institucionales para garantizar el tiempo, el espacio y la viabilidad operativa del feedback (Castro et al., 2021).

Categoría 6: Potencial de la tecnología en el feedback

Los docentes reconocieron el valor de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo, aunque insistieron en que no reemplaza la empatía ni el juicio pedagógico.

“La IA ayuda, pero necesita criterio humano.” – Ana María

Este hallazgo promueve una visión crítica de la innovación educativa, que articula tecnología y humanismo, coherente con los planteamientos actuales sobre IA responsable en educación médica (Tam, 2025).

A continuación, se encuentra la Tabla 5, donde se consigna la Matriz de categorías emergentes del grupo focal de docentes.

Tabla 5.

Matriz de categorías emergentes del grupo focal de docentes

Código	Categoría emergente	Descripción	Evidencia representativa/Fragmento representativo	Anclaje teórico (actualizado)	Relación con otras categorías / patrón
D-F01	Ausencia de tiempo protegido para feedback	La carga académica impide dedicar tiempo estructurado al feedback	“No tenemos tiempo para hacer retroalimentación como antes.” – Julio César	Diseño curricular y calidad educativa (Bearman et al., 2023)	Se vincula con D-I03 (barreras estructurales).

D-F02	Falta de formación docente	Los profesores carecen de entrenamiento formal para retroalimentar .	“El feedback es empírico. No tenemos formación específica.” – Paula	Evaluación formativa e institucionalización (Molloy, Boud & Henderson, 2020).	Impide consolidar D-F04 (feedback como desarrollo de habilidades blandas).
D-F03	Feedback como proceso formativo, no punitivo	Resignificación del feedback como espacio para el pensamiento crítico	“Que no sea para negociar décimas, sino para aprender.” – Kemel	Aprendizaje socioemocional y feedback relacional (Chou & Zou, 2020)	Se alinea con el ideal de evaluación ética.
D-F04	Feedback como mediador de habilidades blandas	Retroalimentar es enseñar a comunicar, reflexionar, tolerar errores.	“El feedback modela lo que deben ser como médicos.” – Kemel	Feedback dialogado y aprendizaje autorregulado (Ajjawi, Kent, Broadbent, Tai, Bearman, & Boud, 2022)	Relaciona el feedback con profesionalismo médico.
D-I03	Barreras logísticas e institucionales	Masificación, carga horaria, falta de apoyo afectan la calidad del feedback.	“Es difícil retroalimentar a grupos de 100.” – Nohora	Feedback constructivo y desarrollo docente (Carless & Boud, 2018 & Carless Winstone, 2023;).	Refuerza el desgaste docente y la desconexión con los estudiantes.
D-I04	Potencial de la tecnología en el feedback	Reconocimiento de que la tecnología puede apoyar, pero no reemplazar el juicio ético-pedagógico.	“La IA ayuda, pero necesita criterio humano.” – Ana María	Tecnología emergente y feedback mediado (Afzaal, Zia, Nouri & Fors (2024).	Complementa D-F03 con visión de futuro e innovación crítica.

3.5. Interpretación general de los resultados: tensiones, hallazgos y rutas emergentes

El análisis cruzado de los grupos focales evidencia una notable coherencia discursiva entre los participantes, quienes coinciden en señalar que la retroalimentación actual resulta fragmentada, impersonal y poco oportuna. Este diagnóstico se asocia con una desorganización académica que limita la calidad del feedback y desplaza la

responsabilidad hacia el estudiante, quien debe “buscar” activamente espacios para recibir comentarios significativos. Sin embargo, también emerge una disposición positiva hacia el cambio, con propuestas que incluyen la incorporación de inteligencia artificial, sesiones personalizadas y procesos sistemáticos de formación docente.

El contraste entre el ideal pedagógico del feedback formativo y su práctica cotidiana en la educación médica inicial constituye una tensión central. A pesar de ser reconocido como herramienta clave para el aprendizaje profundo, la mejora del desempeño y el desarrollo de habilidades socioemocionales (Castro et al., 2021; Scheerens, van der Werf & de Boer, 2020), los testimonios revelan un escenario caracterizado por la desinstitucionalización y la despersonalización del proceso. El feedback tiende a desvincularse de los marcos curriculares formales, reduciéndose a interacciones reactivas, impersonales y de escaso valor formativo.

Uno de los hallazgos más consistentes es la ausencia de una política estructurada que garantice tiempos protegidos, criterios comunes y mecanismos institucionales de retroalimentación. En este vacío normativo, el feedback adopta formas impersonales — como planillas Excel o correos genéricos— que transmiten mensajes poco empáticos, afectando la dimensión emocional del aprendizaje y generando efectos secundarios como pérdida de confianza, inhibición de la participación y deterioro del autoconcepto académico. El tono emocional del feedback aparece, entonces, como modulador crítico de la motivación y la resiliencia estudiantil, particularmente en las primeras etapas de la formación médica.

A ello se suma la inconsistencia docente, manifestada en la falta de coherencia entre rúbricas, criterios y mensajes de distintos profesores. Este fenómeno socava la percepción de justicia evaluativa y debilita la credibilidad del feedback como herramienta de mejora, subrayando la urgencia de procesos de alineación inter docente, construcción de un lenguaje común y armonización de criterios.

En el plano de las habilidades blandas, los estudiantes reconocen su relevancia para la práctica clínica, pero señalan que estas no se desarrollan de forma transversal ni sistemática. La referencia ocasional a un curso aislado muestra una oportunidad

desaprovechada para integrar competencias como comunicación, liderazgo y toma de decisiones en escenarios clínicos y simulados, donde su desarrollo tendría un mayor impacto.

No obstante, el análisis también revela signos de agencia estudiantil y de innovación emergente. La adopción informal de tecnologías como ChatGPT para obtener retroalimentación alternativa refleja tanto una necesidad no cubierta por el sistema institucional como una capacidad auto regulativa en expansión. Este fenómeno, más allá de ser anecdótico, constituye un indicio de innovación espontánea desde los propios usuarios (Tam, 2025), que interpela los procesos de diseño curricular, la formación docente y las políticas éticas de uso de inteligencia artificial en entornos educativos.

En síntesis, los resultados configuran un ecosistema en tensión: el feedback es ampliamente valorado, pero se encuentra lejos de consolidarse como práctica pedagógica institucionalizada, coherente y formativa. La innovación, en este contexto, debe comprenderse no solo como la incorporación de tecnologías emergentes, sino como la relectura integral de los vínculos pedagógicos, los marcos emocionales y las condiciones estructurales que sostienen el aprendizaje significativo en la formación médica contemporánea.

Adicionalmente, se establecieron las relaciones transversales entre ambos grupos focales, que se consignan en la Tabla 6:

Tabla 6.

Relaciones transversales entre ambos grupos focales

Categoría común	Estudiantes	Docentes	Relación
Falta de institucionalización del feedback	E-F01	D-F01, D-I03	Ambas poblaciones perciben el feedback como no estructurado ni sistemático.
Necesidad de personalización y diálogo	E-F03, E-F04	D-F03, D-F04	Se exige un feedback humanizado, empático y emocionalmente inteligente.

Formación para el feedback	Implícita (crítica al docente)	D-F02	Los estudiantes demandan calidad; los docentes reconocen no estar formados.
Potencial de la tecnología	E-F06	D-I04	Ambas partes reconocen que la IA puede ser útil, pero no suplente el componente humano.

Los resultados cualitativos revelan un sistema de retroalimentación fragmentado, intuitivo y emocionalmente disonante, pero con potencial de transformación. Estudiantes y docentes coinciden en su diagnóstico y en su visión prospectiva: el feedback puede ser una vía para el desarrollo de habilidades blandas, siempre que se institucionalice, se humanice y se apoye tecnológicamente.

Estas tablas reflejan la profundidad interpretativa alcanzada, validan la codificación inductiva, y justifican la construcción de un modelo integral de feedback con base en evidencia situada, en coherencia con los principios del aprendizaje profesional y humanista en la educación médica.

3.6. Resultados obtenidos en encuestas de satisfacción

El análisis cuantitativo desarrollado como fase estructural del diseño DEXPLOS responde rigurosamente a los estándares metodológicos de estudios mixtos explicativos. La recolección de datos mediante encuestas estructuradas a 197 estudiantes y 16 docentes asegura un abordaje complementario al análisis cualitativo previo, fortaleciendo la triangulación metodológica (Altrichter, 2020).

La focalización en estudiantes de primer año de medicina permite, además, captar percepciones en una etapa crítica del desarrollo académico y profesional, lo que incrementa la relevancia interna del estudio. Los parámetros empleados en las encuestas se especifican en los anexos correspondientes.

Resultados clave: una visión cuantitativa del feedback y las habilidades blandas

A. Estudiantes: correlación positiva entre feedback y competencias genéricas

Los estudiantes reconocen el valor pedagógico del feedback no solo en la mejora académica, sino en la consolidación de habilidades blandas. Más del 80% lo asocia con el fortalecimiento de la comunicación, el pensamiento crítico (75%) y la autogestión (72%), hallazgos consistentes con modelos contemporáneos de aprendizaje autorregulado (Castro et al., 2021) y educación transformativa (Rodríguez, 2023).

Este patrón sugiere que la retroalimentación funciona como una estrategia metacognitiva que promueve la autonomía, la adaptabilidad y la resiliencia estudiantil.

B. Docentes: percepción crítica e intencionalidad pedagógica

Desde el punto de vista docente, el 100% considera prioritaria la formación en habilidades blandas desde el primer año, aunque solo un 38% percibe que el currículo actual lo favorece de manera suficiente. Si bien un 87% declara brindar feedback continuo, el 92% identifica la necesidad urgente de capacitación docente en retroalimentación digital. Este hallazgo corrobora una brecha estructural entre intención pedagógica y práctica formativa, también evidenciada en el análisis cualitativo.

3.7. Análisis de los resultados.

El análisis comparado de los datos provenientes de ambos grupos focales (estudiantes de primer año y docentes de áreas básicas y clínicas) revela una confluencia significativa en la interpretación de los desafíos y oportunidades del feedback formativo en el contexto de educación médica.

Desde una perspectiva metodológica cualitativa, guiada por un enfoque interpretativo y los principios RATS, este entrecruzamiento permite identificar patrones relacionales, complementariedades epistémicas y zonas de tensión:

Desestructuración del feedback: una ruptura institucional percibida

Los estudiantes (E-F01) y los docentes (D-F01, D-I03) coinciden en que la retroalimentación no se formaliza en el currículo, sino que depende del estilo personal del docente, de la disponibilidad horaria y de la voluntad individual. Esta fragmentación percibida configura un escenario donde el feedback pierde su valor formativo y se

convierte en un acto esporádico, muchas veces condicionado por factores logísticos. Este hallazgo corrobora lo señalado por Gros Salvat & Cano García, (2021). quienes advierten que, sin institucionalización, el feedback tiende a ser ineficaz y excluyente.

Urgencia de un feedback humanizado y emocionalmente seguro

Las categorías E-F03 y E-F04 (estudiantes), así como D-F03 y D-F04 (docentes), reflejan una convergencia en torno a la necesidad de transformar el feedback en un espacio dialógico, empático y emocionalmente inteligente. Los estudiantes reclaman que la retroalimentación impersonal (como planillas en Excel) inhibe el aprendizaje significativo; por su parte, los docentes reconocen que el feedback debe modelar habilidades como la escucha, la empatía y la autorregulación emocional. Esto se alinea con la noción de “pedagogías relacionales” (Afzaal, Zia, Nouri & Fors, 2024), en las que el feedback se entiende como co-construcción emocional y cognitiva.

Brecha formativa en la práctica del feedback

Uno de los hallazgos más críticos es la tensión formativa entre lo que los estudiantes exigen y lo que los docentes reconocen no haber recibido. Mientras los estudiantes expresan, de forma implícita, que muchos docentes carecen de competencias para retroalimentar de manera constructiva, los profesores (D-F02) aceptan que su formación ha sido empírica y no sistemática. Esta disonancia evidencia una brecha de alineación curricular en los programas de formación docente y resalta la urgencia de incluir módulos específicos sobre retroalimentación formativa en el desarrollo profesional continuo (Espasa-Roca & Guasch-Pascual, 2021).

Tecnologías emergentes: oportunidad compartida, enfoque crítico

Finalmente, ambas poblaciones convergen en una valoración crítica de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo para la retroalimentación (E-F06 y D-I04). Los estudiantes ya recurren a sistemas como ChatGPT como sustituto del feedback no recibido; los docentes, por su parte, reconocen el potencial de estas tecnologías, aunque insisten en que no deben desplazar el juicio pedagógico ni la interacción

humana. Este consenso sugiere la viabilidad de integrar tecnologías emergentes de manera pedagógica, crítica y mediada por criterios ético-profesionales (Tam, 2025).

Así mismo, en los hallazgos cuantitativos del estudio, se identifican tres aportes principales:

1. Incremento del rendimiento académico: El 81% de estudiantes perciben que la retroalimentación mejora la claridad de criterios y la autogestión (Carless & Winstone, 2023).
2. Formación de competencias profesionales esenciales: Más del 70% asocian el feedback y el desarrollo de habilidades como resiliencia y empatía (Castro, de Almeida, Lucchetti, Tibiriçá, da Silva Ezequiel & Lucchetti, 2021).
3. Integración crítica de la tecnología: Docentes y estudiantes coinciden en que herramientas como IA pueden complementar, pero no reemplazar, la mediación ética y pedagógica del docente (Afzaal, Zia, Nouri & Fors, 2024).

El análisis cuantitativo, permite aseverar las implicaciones empíricas para la retroalimentación formativa en educación médica. Los hallazgos permiten identificar tres brechas significativas en diversos niveles:

- **Curricular:** Falta de transversalidad en la enseñanza sistemática de habilidades blandas.
- **Pedagógico:** Necesidad de profesionalización docente en estrategias de feedback digital y emocionalmente inteligente.
- **Tecnológico:** A pesar de su potencial, la tecnología aún no está plenamente integrada ni didácticamente aprovechada en los procesos de retroalimentación.

En este sentido, estas brechas abren una ventana estratégica para fomentar la innovación curricular y la implementación de modelos integrados de retroalimentación con la incorporación de intervenciones como talleres de retroalimentación efectiva, simulaciones clínicas con feedback en tiempo real y entornos digitales de práctica reflexiva como herramienta para el desarrollo humano en medicina.

Este análisis confirma la pertinencia de incorporar herramientas digitales e inteligencia artificial de manera crítica y mediada, no como sustitutos de la experiencia docente, sino como extensiones para amplificar el alcance, la personalización y la oportunidad del feedback.

Este hallazgo se alinea con los marcos de innovación pedagógica responsable, que promueven una tecnología al servicio de la interacción educativa (Ejaz, McGrath, Wong, Guise, Vercauteren, & Shapey, 2022), consignados en la Tabla 7.

El ejercicio de triangulación permite ir más allá de una simple convergencia de resultados, al habilitar una lectura crítica y dialógica entre fuentes que refuerzan mutuamente sus hallazgos.

Tabla 7.

Triangulación metodológica: articulación de hallazgos cualitativos y cuantitativos

Dimensión de análisis	Hallazgos cualitativos	Hallazgos cuantitativos	Interpretación integradora (triangulación)
1. Estructura institucional del feedback	<i>E-F01, D-F01, D-I03:</i> Retroalimentación no sistemática, falta de tiempo protegido, barreras logísticas.	Solo el 38% de docentes considera que el currículo incluye actividades para fomentar habilidades blandas. 66% indica dificultades para implementar feedback efectivo.	Existe una disonancia entre el reconocimiento del valor pedagógico del feedback y su escasa implementación estructural. La fragmentación curricular y las limitaciones operativas refuerzan un entorno no favorable para el feedback significativo.
2. Naturaleza emocional y pedagógica del feedback	<i>E-F03, E-F04, D-F03, D-F04:</i> Retroalimentación fría, impersonal; necesidad de diálogo, empatía, y desarrollo de habilidades blandas.	81% de estudiantes afirma que el feedback mejora la comunicación; 75% señala que promueve pensamiento crítico y 72% la autogestión.	Existe una valoración compartida del feedback como mediación formativa y emocional. Los estudiantes reconocen su impacto en competencias clave, y los docentes legitiman su valor humanizador, aunque no siempre logran operativizarlo.
3. Competencia docente para retroalimentar	<i>D-F02:</i> Los docentes reconocen déficit en formación específica. Estudiantes critican incoherencia y contradicciones entre docentes.	92% de docentes señala la necesidad de capacitación en feedback digital.	La triangulación valida la urgencia de un modelo de formación docente sistemática en retroalimentación, tanto presencial como mediada por tecnologías. Se requiere profesionalizar esta práctica desde lo didáctico y lo ético.

4. Rol de la tecnología	<i>E-F06, D-I04:</i> Uso espontáneo de IA por parte de estudiantes; docentes reconocen el potencial de la IA, pero insisten en el juicio pedagógico.	72% de docentes cree que el feedback en línea promueve reflexión crítica.	Hay consenso en que la tecnología puede potenciar el feedback, pero nunca reemplazar su dimensión humana. Se configura un marco de innovación crítica: tecnología como herramienta complementaria, no sustitutiva.
5. Impacto en el desarrollo de habilidades blandas	<i>D-F04, E-F04:</i> Retroalimentación como herramienta para enseñar empatía, regulación emocional, escucha activa.	64%-75% de estudiantes vinculan feedback con trabajo en equipo, pensamiento crítico y resiliencia.	La triangulación consolida el feedback como un espacio privilegiado para la formación de habilidades transversales en medicina. No solo mejora el desempeño académico, sino que moldea la identidad profesional.

En primer lugar, la triangulación revela que tanto estudiantes como docentes comparten un diagnóstico estructural común: la retroalimentación formativa carece de institucionalización, se ejecuta de forma empírica, y no cuenta con condiciones logísticas ni formativas adecuadas. Esta convergencia permite pasar de una crítica individual a una necesidad colectiva de rediseño curricular y organizacional.

En segundo lugar, se identifica una fuerte coincidencia valorativa respecto al rol formativo y humanizador del feedback. La riqueza narrativa de los grupos focales se ve empíricamente reflejada en los altos porcentajes de estudiantes que asocian el feedback con habilidades blandas como resiliencia (68%), autogestión (72%) y comunicación (81%). Esta conexión valida teóricamente al feedback como una herramienta para el desarrollo profesional integral, alineada con enfoques de aprendizaje situado y desarrollo de competencias socioemocionales en contextos clínicos (Panadero et al., 2018; Scheerens, van der Werf, & de Boer, 2020; Castro, de Almeida, Lucchetti, Tibiriçá, da Silva Ezequiel & Lucchetti, G. 2021).

En tercer lugar, se triangula una brecha crítica en la formación docente, que emerge tanto desde la autopercepción profesional como desde la crítica estudiantil. Esta brecha justifica la inclusión, dentro del modelo FFI, de un componente específico de desarrollo docente en feedback emocionalmente inteligente, con soporte tecnológico y fundamentación pedagógica.

El análisis transversal evidencia un ecosistema de feedback caracterizado por su fragmentación institucional, escasa planificación, debilidad formativa docente y

creciente dependencia de soluciones tecnológicas externas. Sin embargo, también revela una visión compartida: el feedback tiene el potencial de convertirse en un escenario privilegiado para el desarrollo de habilidades blandas, la formación ética y la autonomía estudiantil.

Estas coincidencias y tensiones, interpretadas desde un marco cualitativo riguroso, permiten sustentar la necesidad de diseñar un modelo integrador de feedback formativo, basado en tres principios estructurales:

1. Institucionalización del feedback como práctica curricular protegida, calendarizada y evaluable.
2. Humanización del proceso mediante el desarrollo de competencias emocionales y comunicativas tanto en docentes como en estudiantes.
3. Innovación pedagógica crítica, incorporando herramientas tecnológicas que potencien, sin deshumanizar, el acompañamiento formativo.

La densidad interpretativa alcanzada valida la codificación inductiva, confirma la pertinencia del enfoque exploratorio-secuencial y respalda teóricamente la construcción de un modelo transformador de feedback, coherente con los desafíos éticos, tecnológicos y pedagógicos de la educación médica contemporánea.

Los hallazgos de este estudio profundizan el debate actual sobre la naturaleza del feedback en la educación médica, superando su entendimiento como simple acto correctivo para posicionarlo como un dispositivo pedagógico integral, estructural, relacional y mediado tecnológicamente.

El sistema de categorías emergentes revela tensiones profundas:

- Por un lado, las barreras estructurales: desinstitucionalización (F01), contradicción docente (F03) y organización deficiente (E-O03) reproducen un modelo fragmentado, en el que el feedback es accesorio y no pilar formativo.
- Por otro lado, las fuerzas transformadoras: agencia estudiantil (I01, I02) y la potencialidad del feedback como motor de habilidades blandas (H03) ofrecen rutas concretas de resignificación, coherentes con la literatura reciente que

defiende el feedback como práctica culturalmente situada y emocionalmente inteligente (Carless ,2018; Castro, de Almeida, Lucchetti, Tibiriçá, da Silva Ezequiel & Lucchetti, 2021).

Esta discusión confirma que el feedback adquiere sentido pleno solo cuando está institucionalizado como parte de la arquitectura curricular, se ofrece de manera personalizada y afectivamente cuidadosa, se articula con tecnologías emergentes para sostener reflexividad y autorregulación, se inserta en el desarrollo planificado de competencias blandas, núcleo del aprendizaje médico del siglo XXI (Holbrook& Kasales, 2020).

Finalmente, este trabajo no solo aporta evidencia situada, sino que ofrece una ruta metodológica replicable para otros contextos de educación superior, invitando a repensar el feedback como elemento articulador entre rendimiento académico y desarrollo humano, en coherencia con los marcos contemporáneos de aprendizaje autorregulado, educación basada en competencias y mediación digital crítica.

La triangulación metodológica entre los datos cualitativos y cuantitativos no solo refuerza la validez de los hallazgos, sino que genera una base empírica y conceptual robusta para el diseño del Modelo de Feedback Formativo Integral (FFI), concebido como proceso estructural, relacional y mediado, donde se fundamenta no solo en la teoría, sino en la voz de los estudiantes y en datos empíricos triangulados que visibilizan tanto sus necesidades como sus propuestas innovadoras.

Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

La propuesta de transformación surge como respuesta directa a un problema de la formación médica inicial: la limitada integración de habilidades blandas en entornos de aprendizaje mediados por tecnologías digitales, en especial en escenarios de educación médica donde predomina una lógica instruccional centrada en lo cognitivo y lo técnico.

En este contexto, la investigación doctoral que aquí se presenta ha generado resultados propositivos de carácter teórico, orientados a enriquecer el campo de conocimiento mediante la formulación de un modelo de feedback formativo en línea que articula teoría pedagógica, evidencia empírica y praxis educativa transformadora.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), los resultados propositivos teóricos permiten modificar y perfeccionar la teoría científica, aportando conceptos, sistemas y metodologías que interpretan y explican el objeto de estudio. En este caso, el modelo desarrollado representa un constructo pedagógico que resignifica el valor del feedback en la formación médica, dotándolo de un enfoque formativo, dialógico y personalizado, capaz de fomentar la autorregulación, el pensamiento crítico, la empatía y la autonomía en los estudiantes.

Este modelo no es solo una respuesta operativa, sino una propuesta de transformación educativa orientada a institucionalizar la retroalimentación, humanizar la experiencia formativa, y profesionalizar al docente como mediador del desarrollo de habilidades blandas. En este sentido, el proceso de triangulación se convierte en el eje articulador de una innovación situada, basada en evidencia, y con potencial de escalabilidad en educación médica y otras disciplinas formativas.

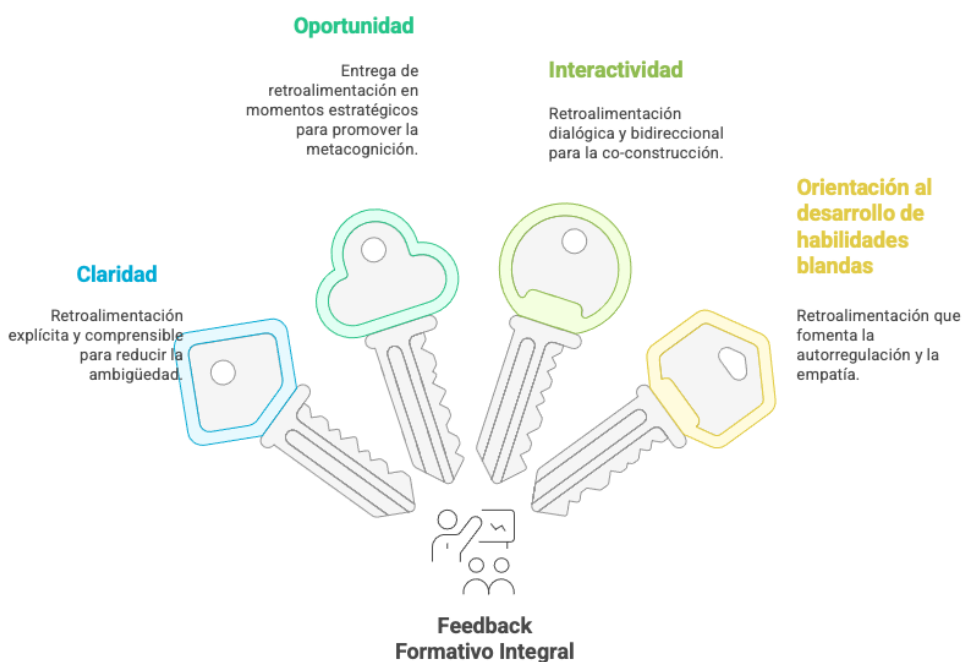
Este modelo se sustenta en cuatro pilares articulados que responden a los hallazgos obtenidos mediante triangulación metodológica:

- Claridad: Retroalimentación explícita, comprensible y orientada al desempeño, que reduce la ambigüedad y fortalece la comunicación pedagógica (Carless & Winstone, 2023).

- Oportunidad: Entrega en momentos estratégicos del proceso de aprendizaje, promoviendo metacognición y sentido de agencia (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez & Boud, 2020).
- Interactividad: Formato dialógico, bidireccional y emocionalmente significativo, que transforma la retroalimentación en experiencia de co-construcción (Nieminen, Tai, J., Boud & Henderson, 2022).
- Orientación al desarrollo de habilidades blandas: Feedback que trasciende la dimensión técnica, favoreciendo autorregulación, empatía y pensamiento crítico (Panadero et al., 2018).

Figura 1.

Estructura del Modelo de Feedback Formativo Integral (FFI).



Nota: Este modelo se diseñó mediante triangulación metodológica, combinando análisis temático de narrativas cualitativas y datos cuantitativos sobre percepción e impacto del feedback, donde hay aspectos claves que fundamentan sus cuatro pilares: como la claridad, oportunidad, interactividad y orientación al desarrollo de actividades blandas

Estos pilares dialogan con referentes contemporáneos como el Feedback Literacy Framework (Carless & Winstone, 2023) y con enfoques humanistas que revalorizan la dimensión emocional y ética del feedback, especialmente en entornos mediados por tecnología (Ebadi & Rahimi, 2024).

Esta integración permitió identificar cuatro dimensiones estructurantes, tal como se encuentran consignadas en la tabla 8:

Tabla 8.

Validación cruzada de hallazgos, según evidencias, fundamento teórico y dimensiones de Feedback Formativo Integral FFI

Dimensión FFI	Evidencia cualitativa (códigos)	Evidencia cuantitativa	Fundamento teórico
Claridad pedagógica	Quejas por ambigüedad y contradicciones docentes (E-F02, D-F02)	81% estudiantes valoran claridad del feedback	Feedback for Learning (Carless & Winstone, 2023)
Humanización e interactividad	Reclamos ante feedback impersonal o punitivo (E-F03, E-F04, D-F03)	64% destacan la importancia del diálogo y la empatía	Dialogic Feedback (Ajjawi, Kent, Broadbent, Tai, Bearman, & Boud, 2022)
Institucionalización y oportunidad	Falta de tiempo protegido y planificación (E-F01, D-F01, D-I03)	92% docentes solicitan normativas y cronogramas específicos	Educational Alliance (Burgess, van Diggele, Roberts & Mellis, 2020).
Orientación a habilidades blandas	Reconocimiento del feedback como formador de empatía y autorregulación (E-F05, D-F04)	>70% estudiantes asocian feedback con autogestión y resiliencia	CBME y modelos de aprendizaje autorregulado (Panadero, 2018, Chou & Zou, 2020).

Esta propuesta, al articular datos cuantitativos, categorías cualitativas y principios teóricos actualizados, ofrece una hoja de ruta concreta para diseñar intervenciones sostenibles de innovación educativa desde una perspectiva formativa, humanista y tecnológicamente mediada e introduce una vía de transformación institucional y didáctica al integrar recursos digitales interactivos, estrategias de retroalimentación continua y herramientas de medición adaptadas al contexto.

A través de una metodología de investigación-acción participativa y un enfoque mixto de corte exploratorio-secuencial, se recogieron, analizaron e interpretaron datos provenientes de múltiples actores educativos, lo que permitió construir un modelo situado, viable y validado en su funcionalidad. (Ortega-Sánchez, Heras-Sevilla,2021).

El Modelo FFI constituye una respuesta empíricamente fundamentada y teóricamente coherente a los desafíos de la retroalimentación en contextos de formación médica, fundamentados en la convergencia interpretativa. Tabla 9.

Tabla 9.

Relaciones trianguladas clave para la convergencia interpretativa

Categoría transversal	Estudiantes	Docentes	Convergencia
Falta de estructura institucional	“Nos tocó exigir feedback”	“No tenemos tiempo”	Necesidad de normatividad y cronogramas
Déficit formativo docente	Críticas implícitas a estilo de retroalimentación	Reconocimiento de no tener formación	Propuesta de formación continua
Potencial de IA	Uso espontáneo de ChatGPT	Visión crítica de la IA	Integración como herramienta mediadora
Feedback como formación emocional	Percepción de feedback frío y punitivo	Valoración del feedback como modelador ético	Rediseño afectivo del feedback

La coherencia entre fuentes y métodos indica convergencia interpretativa robusta, reforzando la validez del modelo.

Su implementación no solo mejoraría el rendimiento académico, sino que habilitaría el desarrollo de médicos con mayor capacidad reflexiva, ética y comunicativa, coherente con las demandas sociales contemporáneas de la educación superior en salud, a través del rediseño curricular para incluir espacios de feedback protegido y significativo, capacitación docente orientada a retroalimentación emocional, digital y dialógica, creación de entornos híbridos de aprendizaje que combinen IA y mediación humana.

La formulación de dicho modelo no se limita a resolver una carencia puntual, sino que propone una transformación estructural del proceso evaluativo en la educación

médica, proyectando una nueva comprensión del feedback como eje articulador entre evaluación, formación y humanización del aprendizaje. Así, esta propuesta se constituye en una respuesta innovadora, pertinente y contextualizada que no solo soluciona un vacío educativo concreto, sino que además contribuye activamente a la reconfiguración del paradigma evaluativo en el ámbito de las ciencias de la salud.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

La fundamentación teórica de esta propuesta de transformación se sitúa en la intersección entre la evaluación formativa, el desarrollo de habilidades blandas en la educación médica y la mediación tecnológica en entornos virtuales. Esta investigación doctoral parte del reconocimiento de que el feedback formativo constituye una herramienta pedagógica de alto impacto en el aprendizaje significativo, no solo por su capacidad para cerrar brechas de rendimiento, sino también por su potencial para desarrollar procesos autorregulados, reflexivos y críticos en los estudiantes (Hattie & Timperley, 2007; Espasa et al., 2018).

Desde esta perspectiva, el presente estudio se distancia de enfoques transmisivos del feedback, caracterizados por la unidireccionalidad, la simple corrección o el elogio superficial, y propone, en su lugar, una reconfiguración del feedback como un proceso dialógico, cíclico y mediado por tecnología, centrado en el acompañamiento pedagógico, la coevaluación, la metacognición y el aprendizaje activo (Carless & Boud, 2018; Guasch & Espasa, 2018). La incorporación de esta visión crítica y transformadora del feedback representa un giro paradigmático que trasciende su aplicación instrumental y lo posiciona como eje estructurante del proceso formativo en la educación médica.

Asimismo, la propuesta se apoya en los fundamentos del modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), el cual permite integrar el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar en escenarios complejos de enseñanza-aprendizaje. La implementación del modelo de feedback en línea desarrollado en esta tesis incorpora principios del TPACK al integrar plataformas digitales, recursos multimedia y analítica del aprendizaje con estrategias didácticas

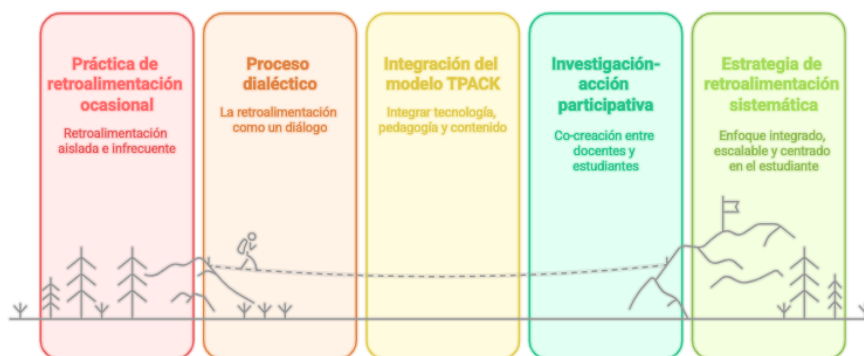
orientadas al desarrollo de habilidades blandas, como la empatía, la comunicación asertiva, el liderazgo y el trabajo colaborativo (Blankenship et al., 2022).

En el plano metodológico, el estudio adopta el enfoque de investigación-acción participativa (IAP), lo que permite no solo intervenir de manera situada en el contexto educativo de los estudiantes de primer año de Medicina de la Universidad de La Sabana, sino también construir conocimiento a partir de la experiencia colectiva, promoviendo la co-creación del modelo entre docentes y estudiantes. Este enfoque metodológico dialógico permite resignificar las prácticas evaluativas tradicionales, involucrando activamente a los actores educativos como protagonistas del cambio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) (Figura 2).

Como contribución original a la teoría, esta tesis propone un modelo teórico-práctico de feedback formativo en línea, diseñado específicamente para el contexto de la educación médica en el primer año de formación. Dicho modelo transforma el feedback desde una práctica ocasional a una estrategia sistemática, escalable y centrada en el estudiante, que articula el desarrollo de competencias blandas con el uso consciente de entornos digitales de aprendizaje. A diferencia de los marcos teóricos tradicionales, que tratan la retroalimentación como un componente accesorio o aislado, este modelo la integra como columna vertebral de un proceso educativo centrado en la formación humana, ética y profesional del futuro médico.

Figura 2

Modelo teórico-práctico de feedback formativo integral en línea



Nota: El modelo propuesto constituye una contribución original que reconfigura el feedback como una estrategia sistemática, escalable y centrada en el estudiante, articulando el desarrollo de competencias blandas con el uso pedagógico de entornos digitales en la educación médica inicial. Esta mirada desde la experiencia vivida amplifica la urgencia de avanzar hacia un feedback que sea más que técnica: que sea práctica cultural y emocionalmente sensible, capaz de formar médicos reflexivos, empáticos y éticamente responsables. Elaboración propia.

De este modo, el estudio no solo aporta a la innovación pedagógica y tecnológica en educación superior, sino que modifica y amplía los marcos teóricos existentes, al articular:

1. Una visión constructivista del aprendizaje basada en la autorregulación y la metacognición (Panadero, 2018);
2. Una conceptualización expandida del feedback como mediación transformadora (Espasa & Guasch, 2021); y
3. Un enfoque tecno pedagógico situado en contextos de alta demanda formativa como es la educación médica inicial (Molloy et al., 2020).

4.2. Estructura de la propuesta de transformación.

La propuesta que se ha desarrollado se denomina **Modelo Transformador de Feedback Formativo en Línea: Una Propuesta Teórico-Práctica para Potenciar Habilidades Blandas en la Educación Médica del Siglo XXI.**

4.2.1. Fundamentación teórica conceptual de la propuesta

La propuesta parte de una visión del feedback formativo como proceso pedagógico clave para la autorregulación del aprendizaje, el desarrollo de habilidades metacognitivas y la formación de competencias transversales en estudiantes universitarios (Carless & Boud, 2018; Espasa & Guasch, 2021). En el contexto de la educación médica, el desarrollo de habilidades blandas, como la comunicación efectiva,

el trabajo en equipo, la empatía y la ética profesional, resulta tan crítico como el dominio de contenidos clínicos. (Afzaal, Zia, Nouri, Fors, 2024).

Sin embargo, estas habilidades suelen estar ausentes en modelos de feedback tradicionales, más centrados en el desempeño técnico y los resultados académicos. El modelo se sustenta en los principios del enfoque formativo del feedback, entendido como un proceso continuo, situado y mediado por tecnologías que promueve el aprendizaje autónomo, la reflexión y la mejora progresiva (Hattie & Timperley, 2007).

Además, se integra conceptualmente el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), el cual posibilita articular conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares en el diseño instruccional del feedback digital (Blankenship et al., 2022).

4.2.2. Objetivo general de la propuesta

Configurar un modelo teórico-práctico de feedback formativo en línea, orientado al fortalecimiento de habilidades blandas en estudiantes de primer año de Medicina de la Universidad de La Sabana, en contextos de aprendizaje mediados por tecnología.

4.2.3. Objetivos específicos de la propuesta

1. Identificar las habilidades blandas clave que requieren fortalecimiento en estudiantes de primer año de Medicina, según el perfil de egreso y las demandas del entorno profesional.
2. Diseñar estrategias pedagógicas y tecnológicas que faciliten la implementación del feedback formativo en línea, adaptadas al contexto académico de la Universidad de La Sabana.
3. Validar la eficacia y pertinencia del modelo mediante un proceso de valoración teórica y práctica, utilizando indicadores de mejora en habilidades blandas, percepción de la retroalimentación, y juicio de expertos.

4.2.4. Representación teórica-práctica del modelo

La representación teórico-práctica del modelo se estructura en fases secuenciales y cíclicas que configuran un proceso sistemático, coherente con los principios de la investigación-acción y el enfoque mixto adoptado en esta propuesta.

El modelo inicia con una fase diagnóstica, orientada a la identificación contextualizada de las necesidades formativas en habilidades blandas y retroalimentación, a través de técnicas cualitativas y cuantitativas.

Le sigue una fase de ecodiseño, en la cual se articulan de manera integradora los componentes pedagógicos, tecnológicos y disciplinares, fundamentados en marcos conceptuales como el TPACK y la evaluación formativa. La siguiente fase corresponde a la revisión ajuste y evaluación, donde, con base en los resultados obtenidos, se introducen mejoras iterativas que optimizan la estructura y operatividad del modelo. Finalmente, se incorpora una fase de validación experta, mediante el juicio de expertos, en la que un panel de especialistas en educación médica, innovación pedagógica y evaluación formativa emite juicios sobre la pertinencia, coherencia, factibilidad y aplicabilidad del modelo.

En este sentido, la retroalimentación proporcionada por el panel de expertos constituye un insumo crítico para la revisión estructural del modelo, al garantizar la coherencia epistemológica de sus fundamentos teóricos y consolidar su viabilidad operativa en contextos formativos complejos y exigentes como los propios de la educación médica contemporánea (Figura 3):

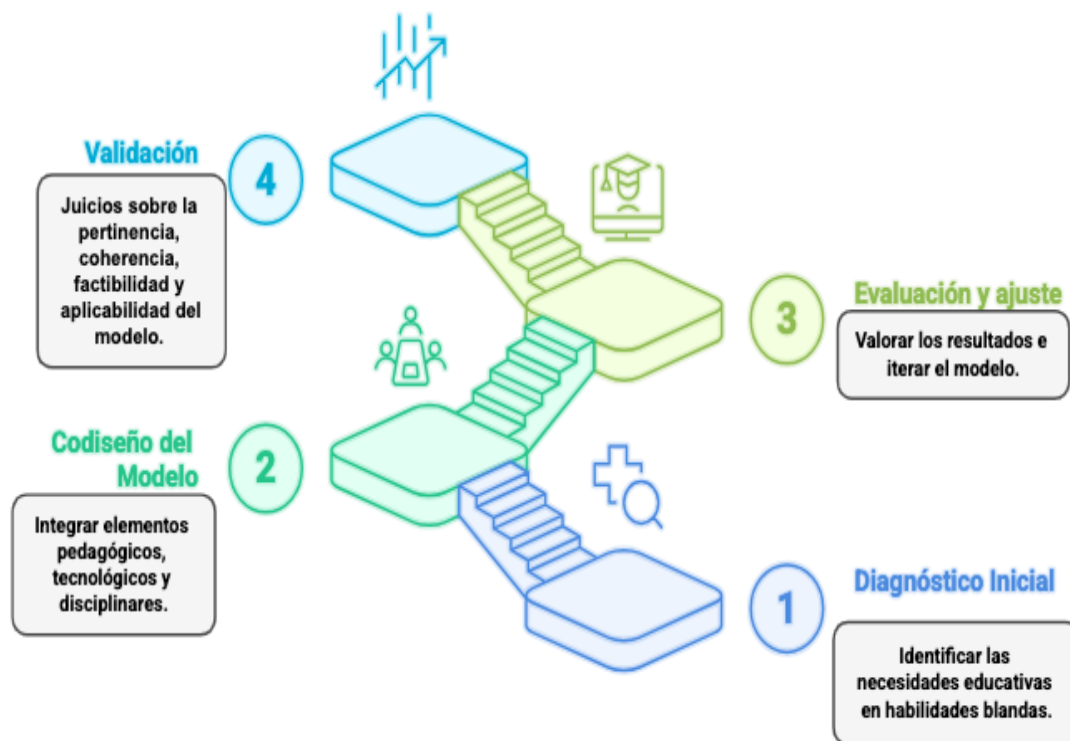
A partir de ello, este modelo se estructura a partir de tres componentes centrales interdependientes: (1) un diagnóstico inicial, que permite identificar las necesidades formativas en torno al desarrollo de habilidades blandas y las prácticas de retroalimentación existentes; (2) ciclos de feedback formativo, concebidos como procesos interactivos, progresivos y adaptativos que promueven la autorregulación del aprendizaje y el pensamiento crítico (Espasa, Guasch, Mayordomo, Martínez-Melo, &

Carless,2018); y (3) una evaluación reflexiva, orientada a valorar la eficacia del modelo en términos de impacto pedagógico y percepción estudiantil.

Estos componentes se articulan coherentemente en un entorno virtual de aprendizaje, que actúa como espacio facilitador para fortalecer habilidades blandas clave en la formación médica inicial, como la comunicación efectiva, la empatía, el trabajo colaborativo, la responsabilidad profesional y la toma de decisiones éticas.

Figura 3.

Representación Teórico-Práctica de la propuesta.



Nota: Aquí se representa el esquema del modelo de feedback formativo propuesto, estructurado en cuatro fases secuenciales: diagnóstico de necesidades, codiseño pedagógico-tecnológico, evaluación y ajuste iterativo, y validación experta

*mediante juicio de especialistas en educación médica e innovación formativa.
Elaboración propia.*

En conjunto, el modelo constituye un sistema dinámico y contextualizado, diseñado para responder a los desafíos formativos que plantea la educación médica contemporánea en escenarios mediados por tecnología. (Figura 4).

Figura 4.

Componentes centrales del modelo de Feedback Formativo Integrado



Nota. El modelo se articula en tres componentes interdependientes: diagnóstico inicial de necesidades formativas, ciclos de feedback formativo progresivos y adaptativos, y evaluación reflexiva del impacto pedagógico y la percepción estudiantil. Elaboración propia.

4.2.5. Acciones y actividades vinculadas a las fases del modelo

Las acciones propuestas para operacionalizar el modelo de feedback formativo se distribuyen de forma coherente a lo largo de sus fases estructurales, garantizando la articulación entre diagnóstico, evaluación y validación. (Espasa-Roca, Guasch-Pascual, 2021).

En la fase diagnóstica, se contempla la aplicación de cuestionarios estructurados para la recolección de datos cuantitativos, complementados por grupos focales con estudiantes y docentes, cuyo propósito es explorar percepciones, experiencias y necesidades formativas respecto al desarrollo de habilidades blandas y la retroalimentación en entornos digitales.

En la fase de codiseño, se desarrollan rúbricas formativas digitales, ajustadas a los desempeños esperados y alineadas con las habilidades blandas prioritarias.

Asimismo, se elaboran cápsulas de retroalimentación personalizadas, diseñadas como micro contenidos multimedia que permiten una retroalimentación más efectiva, autónoma y contextualizada.

Durante la fase de evaluación y validación, se recopila y analiza información mediante encuestas de percepción y entrevistas semiestructuradas, que permiten triangular los resultados obtenidos y retroalimentar el modelo desde múltiples perspectivas.

4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

Indicadores, criterios de evaluación y resultados esperados

El sistema de indicadores diseñado se articula con las fases instrumentales del modelo y establece un marco categórico para la valoración de su estructura y funcionalidad. A través de este enfoque, se busca no solo validar formalmente la propuesta, sino también garantizar que responde a los requerimientos epistemológicos y

prácticos que exige una transformación innovadora en la educación médica contemporánea (Estela Paredes, 2020).

La evaluación se sustenta en criterios como la coherencia teórico-metodológica, la alineación con las necesidades del contexto, la claridad conceptual, la viabilidad institucional y la transferibilidad educativa.

A continuación, se presenta la tabla 10, que sintetiza esta articulación evaluativa:

Tabla 10.

Articulación entre objetivos, fases, indicadores, criterios de evaluación y productos esperados

Objetivos específicos	Fase o componente	Indicador	Criterio de evaluación	Resultado o producto esperado
1. Identificar las habilidades blandas clave que requieren fortalecimiento en estudiantes de primer año de Medicina, según el perfil de egreso y las demandas del entorno profesional	Fase I: Diagnóstico	Nivel de necesidades formativas identificadas	Coherencia entre datos recolectados y categorías analíticas definidas	Informe de caracterización contextual con hallazgos validados para el diseño del modelo
2. Diseñar estrategias pedagógicas y tecnológicas que faciliten la implementación del feedback formativo en línea, adaptadas al contexto académico de la Universidad de La Sabana.	Fase II: Codiseño	Coherencia pedagógica, tecnológica y disciplinar	Correspondencia entre fundamentos teóricos y estructura funcional del modelo	Versión teórico-práctica del modelo con sus componentes, principios y recursos integrados

3. Validar la eficacia y pertinencia del modelo mediante un proceso de valoración teórica y práctica, utilizando indicadores de mejora en habilidades blandas, percepción de la retroalimentación, y juicio de expertos.	Fase III: Validación	Pertinencia, claridad, viabilidad y aplicabilidad del modelo	Nivel de acuerdo $\geq 80\%$ entre expertos en criterios clave: convergencia en observaciones cualitativas	Informe técnico de validación con recomendaciones y ajustes; acta de consenso académico
--	----------------------	--	--	---

4.3.1. Validación mediante juicio de expertos

La validación del modelo se llevó a cabo mediante juicio de expertos, un procedimiento cualitativo riguroso que garantiza la pertinencia y consistencia de la propuesta a partir de la evaluación crítica de un panel académico especializado. Se seleccionaron ocho expertos nacionales e internacionales, todos con formación doctoral y trayectoria comprobada en áreas como educación médica, innovación pedagógica, tecnologías educativas y evaluación formativa. El instrumento de evaluación consistió en un cuestionario estructurado con ítems valorados en escala de Likert (1-5), analizados estadísticamente a través de mediana y rango inter cuartílico (RIC). Se estableció como criterio de consenso una mediana ≥ 4 y un RIC ≤ 1 .

Los resultados evidenciaron un alto nivel de consenso en cuanto a la pertinencia, claridad conceptual, aplicabilidad y viabilidad del modelo. Las observaciones cualitativas recogidas permitieron realizar ajustes terminológicos y operativos, reforzando la claridad del diseño y su coherencia con los objetivos de formación médica. La validación confirma la robustez del modelo como propuesta sistemática y transformadora en contextos educativos complejos.

Las valoraciones emitidas no solo confirmaron la pertinencia estructural y conceptual del modelo, sino que permitieron realizar ajustes finos en su denominación, secuencialidad operativa y terminología pedagógica. Este proceso valida el modelo

como una propuesta transformadora fundamentada en estándares académicos y alineada con los desafíos actuales de la educación médica.

4.3.2. Recursos para la aplicación futura de la propuesta

Aunque la implementación del modelo no se contempla en el alcance operativo del presente ejercicio doctoral, la propuesta fue estructurada bajo principios de factibilidad y sostenibilidad institucional, con el objetivo de garantizar su futura ejecución en condiciones reales y pertinentes para el contexto de la Universidad de La Sabana.

En este sentido, se identifican y describen los recursos clave requeridos para la puesta en marcha del modelo teórico-práctico de feedback formativo en línea, orientado al fortalecimiento de habilidades blandas en estudiantes de Medicina.

- **Infraestructura tecnológica institucional**

La Universidad de La Sabana dispone de plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), tales como Moodle, que permiten integrar los diversos componentes del modelo: rúbricas digitales, cápsulas de retroalimentación, foros asincrónicos y herramientas de seguimiento del aprendizaje. Estas plataformas ofrecen la base operativa para implementar procesos de retroalimentación estructurada y sistemática.

- **Capacitación docente especializada**

Se requerirá el desarrollo de módulos formativos para docentes centrados en el diseño y aplicación del feedback formativo digital. (Garcés Bustamante, Labra Godoy, Vega Guerrero, 2020). La formación incluirá estrategias de retroalimentación basada en evidencias, comunicación asertiva, uso de rúbricas digitales y grabación de cápsulas audiovisuales. Esta formación garantizará la apropiación pedagógica del modelo por parte del cuerpo docente.

- **Producción de recursos multimedia**

Para asegurar la efectividad del modelo, se prevé la producción de cápsulas de feedback personalizadas, empleando herramientas de grabación, edición y almacenamiento digital.

Estas cápsulas permiten ofrecer retroalimentación asincrónica, contextualizada y centrada en el estudiante, facilitando su reflexión autónoma y su desarrollo metacognitivo.

- **Acompañamiento técnico y pedagógico**

La implementación del modelo requiere el respaldo del Centro de Innovación Educativa de la Universidad, que ofrecerá asesoría continua en aspectos didácticos, tecnológicos y de evaluación. Este soporte garantizará la coherencia del proceso y facilitará la resolución de contingencias durante la aplicación.

- **Herramientas de análisis y evaluación de impacto**

Para monitorear el grado de eficacia del modelo en la formación de habilidades blandas y su aceptación por parte de los estudiantes, será necesario contar con software especializado como SPSS (análisis estadístico) y ATLAS. Ti (análisis cualitativo). Estas herramientas permitirán valorar, de manera integral y rigurosa, los indicadores de aprendizaje, percepción y desempeño que se definan para la evaluación del modelo.

En síntesis, la propuesta se encuentra estratégicamente alineada con los recursos institucionales disponibles, lo que confirma su viabilidad operativa, sostenibilidad futura y capacidad de transferencia a otros escenarios educativos. Su implementación no solo es factible en términos técnicos y humanos, sino que responde a una planificación fundamentada que permitirá transitar con éxito desde el diseño validado hasta la práctica transformadora (Altrichter, 2020).

4.3.3. Nivel de cumplimiento de requisitos de la propuesta

Con base en la revisión exhaustiva de la propuesta, su fundamentación y los procesos de validación ejecutados, se concluye que esta tesis cumple con los requisitos fundamentales que debe poseer una propuesta de transformación en educación médica, tal como se detalla a continuación:

- **Pertinencia**

La propuesta responde de forma clara y directa a una necesidad estructural identificada en la educación médica inicial: la ausencia de estrategias sistemáticas de feedback que

integren el desarrollo de habilidades blandas en contextos virtuales de aprendizaje. La elaboración del cuestionario diagnóstico, basado en temáticas emergentes desde los propios actores educativos, refuerza el carácter situado y contextualizado del modelo. La alta coincidencia entre las necesidades identificadas y los componentes del diseño validan su pertinencia como intervención formativa relevante en programas de Medicina.

●Validez

La propuesta cumple su función formativa al fomentar aprendizajes complejos y transversales que van más allá de los contenidos disciplinares, promoviendo competencias como la comunicación efectiva, la autorregulación y la toma de decisiones éticas. La triangulación metodológica (que combina evidencia cualitativa y cuantitativa), la validación por juicio de expertos y la prueba piloto con estudiantes, refuerzan la validez interna del modelo. Además, la delimitación rigurosa de la muestra y la coherencia entre instrumentos e indicadores contribuyen significativamente a su confiabilidad metodológica.

●Factibilidad

El modelo ha sido diseñado para ser ejecutado con los recursos tecnológicos, humanos y pedagógicos disponibles institucionalmente, garantizando su factibilidad operativa. La participación de docentes, el soporte ofrecido por plataformas institucionales de gestión del aprendizaje, y la evaluación positiva por parte del panel de expertos confirman su viabilidad. La estructura del modelo es adaptable a las dinámicas curriculares actuales y no requiere infraestructura adicional significativa.

●Aplicabilidad

La propuesta se ha concebido como un modelo replicable y flexible, adaptable a otros programas de formación profesional que enfrenten desafíos similares en cuanto al desarrollo de competencias blandas. Su implementación en escenarios reales y la documentación sistemática del proceso permiten validar una metodología escalable y trasladable a diversas áreas de la educación en salud. Se recomienda, incluso, su incorporación piloto en otros ciclos académicos o disciplinas con énfasis en formación integral.

● **Generalización**

Si bien la fase cualitativa inicial, de corte participativo y contextual, no busca generalización estadística, el diseño exploratorio-secuencial adoptado permite ampliar los hallazgos mediante el uso de técnicas cuantitativas. Estas posibilitan extrapolar elementos clave del modelo a otras muestras y contextos de formación en ciencias de la salud. Así, el modelo mantiene su fidelidad al contexto original mientras abre posibilidades de transferencia a escenarios con características similares.

● **Novedad y originalidad**

Esta propuesta representa una contribución innovadora a la educación médica contemporánea, al integrar por primera vez, de manera sistemática, tres dimensiones tradicionalmente disociadas: el feedback formativo, el desarrollo de habilidades blandas y el uso pedagógico de tecnologías digitales. (Gros Salvat, Cano García, 2021). A diferencia de los modelos fragmentarios o anecdóticos, este enfoque articula componentes teóricos, metodológicos y tecnológicos en un sistema coherente, escalable y centrado en el estudiante. Su carácter original radica en su capacidad de transformar la retroalimentación en un eje estructurante de la formación médica integral.

Esta propuesta representa una aportación sustantiva al campo de la innovación en educación médica, tanto por su rigurosidad académica como por su potencial transformador, con la validación como eje metodológico y ético que sustenta su eventual implementación. La tesis no solo documenta un diseño robusto, sino que deja preparada la base para una futura ejecución rigurosamente fundamentada.

CONCLUSIONES

La presente investigación doctoral configuró un modelo teórico-práctico de feedback formativo en línea, orientado al fortalecimiento de habilidades blandas en estudiantes de primer año de Medicina de la Universidad de La Sabana. El estudio respondió a una necesidad crítica de la educación médica contemporánea: disponer de procesos sistemáticos de retroalimentación que no solo regulen el aprendizaje, sino que también potencien competencias interpersonales, emocionales y éticas en escenarios mediados por tecnología (Castro, de Almeida, Lucchetti, Tibiriçá, da Silva Ezequiel, Lucchetti, 2021).

En relación con el primer objetivo específico, orientado a diagnosticar las necesidades educativas en habilidades blandas y feedback formativo, se evidenció, a través de cuestionarios tipo Likert y grupos focales con docentes y estudiantes, una brecha sustancial en el abordaje pedagógico de competencias como la comunicación asertiva, la autorregulación emocional, la toma de decisiones colaborativas y el liderazgo. Del mismo modo, se identificó una comprensión limitada sobre el valor del feedback como herramienta pedagógica, tanto en su función reguladora del aprendizaje como en su capacidad de transformar las prácticas educativas (Chou, Zou, 2020). Este diagnóstico ofreció una base sólida y contextualizada para orientar el diseño del modelo.

Respecto al segundo objetivo específico, que buscó analizar los fundamentos teóricos del modelo de feedback formativo, se integraron marcos conceptuales relacionados con pedagogía, tecnologías educativas y valores profesionales (Henderson, Ryan y Phillips, 2019; de Kleijn, 2023). El análisis permitió establecer principios esenciales: la claridad y especificidad del feedback, la personalización de la retroalimentación, el uso pedagógico de tecnologías interactivas y la promoción de un diálogo horizontal docente-estudiante. Asimismo, se subrayó la necesidad de integrar valores como la empatía, la ética profesional y el pensamiento reflexivo, alineando la propuesta con perspectivas teóricas que reconocen la complejidad de las interacciones humanas en la educación médica (Blankenship et al., 2022).

En cuanto al tercer objetivo específico, enfocado en establecer estrategias idóneas y los elementos constitutivos del modelo de feedback formativo, se diseñó una arquitectura teórico-práctica que articula dimensiones pedagógicas, tecnológicas y axiológicas. La validación del modelo mediante juicio de expertos nacionales e internacionales en educación médica, innovación pedagógica y evaluación confirmó su coherencia interna, claridad conceptual y viabilidad de aplicación. Los aportes de los expertos permitieron optimizar la terminología, simplificar fases operativas y fortalecer su alineación con principios de innovación educativa y formación integral. Este proceso aseguró que la propuesta no solo sea pertinente y contextualizada, sino también escalable y transferible a otros programas de formación en salud.

Los resultados confirmaron un alto grado de consenso en torno a la claridad conceptual, coherencia interna y viabilidad del modelo para su implementación futura. Las sugerencias emitidas por los expertos fueron incorporadas para optimizar la terminología, simplificar fases operativas y asegurar su alineación con principios de innovación educativa y formación integral.

Este proceso validó la propuesta como una contribución teórico-práctica relevante para el campo de la educación médica. En este sentido, la validación del modelo a través del juicio de expertos resultó crucial para garantizar su coherencia interna, precisión y viabilidad en entornos reales de aplicación. Esta fase permitió realizar ajustes metodológicos y conceptuales, optimizando el contenido como los tiempos de aplicación del instrumento. El proceso confirmó la necesidad de estrategias centradas en el estudiante que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación permiten concluir que la propuesta desarrollada constituye una respuesta innovadora, sólida y pertinente a las demandas actuales de la formación médica del siglo XXI. El modelo propuesto no solo promueve el aprendizaje activo y la retroalimentación formativa en entornos virtuales, sino que potencia competencias transversales fundamentales para el desempeño profesional y humano de los futuros médicos. (Holbrook, Kasales,2020). Su

configuración, fundamentación y validación teórica lo posicionan como una herramienta de alto valor estratégico para su posterior implementación institucional, con potencial de transferencia y escalabilidad en otros programas de formación en salud.

RECOMENDACIONES

Desde una perspectiva metodológica, se recomienda mantener el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), aprovechando su carácter iterativo para adaptar continuamente el modelo de feedback en función de las necesidades emergentes (Cockerham, 2024). Es fundamental garantizar la triangulación rigurosa de los datos cualitativos y cuantitativos para fortalecer la validez de los hallazgos. Se sugiere fomentar la participación de los actores educativos en las diferentes fases del proceso investigativo, promoviendo una cultura de transformación pedagógica colaborativa. Finalmente, se recomienda extender la aplicación del modelo a otros programas académicos para evaluar su replicabilidad y sostenibilidad a largo plazo.

Desde el ámbito académico, es crucial implementar programas de formación continua dirigidos a los docentes, enfocados en el desarrollo de competencias evaluativas, comunicativas, tecnológicas y socioemocionales. Las instituciones deben propiciar espacios de reflexión pedagógica que revisen críticamente las prácticas de evaluación actuales y fomenten una cultura institucional del feedback formativo como herramienta para el aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva práctica, se recomienda operacionalizar el modelo de feedback formativo mediante tecnologías emergentes, incluyendo sistemas de inteligencia artificial capaces de ofrecer retroalimentación personalizada, oportuna y orientada a la mejora continua. La creación de recursos interactivos como rúbricas digitales, simulaciones clínicas y videos personalizados puede complementar el proceso y enriquecer el entorno virtual de aprendizaje. Es esencial promover la autoevaluación, la coevaluación y el diálogo constructivo como pilares del proceso de feedback, así como establecer indicadores de seguimiento para monitorear el desarrollo progresivo de las habilidades blandas a lo largo de la trayectoria formativa del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

Afzaal, M., Zia, A., Nouri, J., & Fors, U. (2024). Informative feedback and explainable AI-based recommendations to support students' self-regulation. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(1), 331–354. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09669-5>

Ajjawi, R., Kent, F., Broadbent, J., Tai, J. H. M., Bearman, M., & Boud, D. (2022). Feedback that works: A realist review of feedback interventions for written tasks. *Studies in Higher Education*, 47(7), 1343-1356.

Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., & Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.

Ali, M., Harbieh, I., & Haider, K. H. (2025). Bytes versus brains: A comparative study of AI-generated feedback and human tutor feedback in medical education. *Medical Teacher*, 1-11.

Altrichter, H. (2020). The concept of quality in action research: Giving practitioners a voice in educational research. In *Qualitative voices in educational research* (pp. 40-55). Routledge.

Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1).

Bearman, M., Nieminen, J. H., & Ajjawi, R. (2023). Designing assessment in a digital world: an organising framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(3), 291-304.

Blankenship, G., Brown, M., Richardson, L., & Hightower, E. (2022). Integrating TPACK in medical education: Technology, pedagogy, and content knowledge for 21st-century physicians. *MedEdPublish*, 11, 114. <https://doi.org/10.12688/mep.18940.1>

Blankenship, R., Mourlam, D., Berson, I., Berson, M., Lee, C. Y., Peng, L. W., ... & Hatfield, T. (2022, April). Reimagining practical applications of the TPACK framework in the new digital era. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1974–1979). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Boendermaker, P. M., De Grave, W. S., Scherpbier, A. J., & Dolmans, D. H. (2021). A guide to best practice in faculty development for health professions schools: a qualitative analysis. *BMC Medical Education, 21*, Article 400.

Burgess, A., van Diggele, C., Roberts, C., & Mellis, C. (2020). Feedback in the clinical setting. *BMC medical education, 20*, 1-5.

Canese, M., & Estigarribia, M. (2019). Aplicabilidad del Diseño Exploratorio Secuencial para la medición de habilidades cognitivas en la Educación Superior. Repositorio CONACYT. Recuperado de <https://repositorio.conacyt.gov.py/handle/20.500.14066/3869>

Carhuancho Mendoza, I. M., Sicheri Monteverde, L., Nolzco Labajos, F. A., Guerrero Bejarano, M. A., & Casana Jara, K. M. (2019). Metodología de la investigación holística. GUAYAQUIL/UIDE/2019.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Carless, D., & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in higher education, 28*(1), 150-163.

Castro, M. A. B. E., de Almeida, R. L. M., Lucchetti, A. L. G., Tibiriçá, S. H. C., da Silva Ezequiel, O., & Lucchetti, G. (2021). The use of feedback in improving the knowledge, attitudes and skills of medical students: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Medical Science Educator, 31*(6), 2093–2104. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01317-6>

Chou, C. Y., & Zou, N. B. (2020). An analysis of internal and external feedback in self-regulated learning activities mediated by self-regulated learning tools and open learner models. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0174-x>

Clark, J. P. (2003). How to peer review a qualitative manuscript. *Peer Review in Health Sciences*. Godlee F and Jefferson. T, editor., eds. London, UK: BMJ Books, 219-235.

Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research*. New Prairie Press.

Cockerham, D. (2024). Participatory action research: building understanding, dialogue, and positive actions in a changing digital environment. *Educational technology research and development*, 72(5), 2763-2791.

Cortes, E. (2021). Percepción de estudiantes y docentes sobre las prácticas evaluativas como competencia profesional del profesorado en tres títulos de la Universidad El Bosque (Bogotá, Colombia) (p. 1) [Universidad de Murcia]. <https://bit.ly/3JnbNDN>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE publications.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Derham, C., Yonge, O., & Myrick, F. (2021). Faculty's attitudes and perceptions related to applying motivational principles to their teaching: a mixed methods study. *BMC Medical Education*, 21, Article 392.

de Kleijn, R. A. (2023). Supporting student and teacher feedback literacy: An instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 186–200. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2055800>

Ebadi, S., & Rahimi, R. (2024). A Systematic Review of Technology-Mediated Feedback Research: Insights and Future Directions. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 16(34), 37-54.

Ejaz, H., McGrath, H., Wong, BL, Guise, A., Vercauteren, T. y Shapey, J. (2022). Inteligencia artificial y educación médica: un estudio global de métodos mixtos de las perspectivas de los estudiantes de medicina. *Salud Digital*, 8, 20552076221089099.

Espasa, A., Guasch, T., Mayordomo, R., Martínez-Melo, M., & Carless, D. (2018). How feedback helps students with their learning process: A classroom experience in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 400–410. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1356908>

Espasa, A., Guasch, T., Mayordomo, R. M., Martínez-Melo, M., & Carless, D. (2018). A dialogic feedback index measuring key aspects of feedback processes in online learning environments. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 499–513. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1411336>

Espasa-Roca, A., & Guasch-Pascual, T. (2021). ¿Cómo implicar a los estudiantes para que utilicen el feedback online? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 127–148. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28061>

Estela, Paredes, R. (2020). Investigación propositiva. Trujillo, Perú: Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica.

Esteve, O., & Verdía, E. (2024). Investigación-Acción Participativa. In *Teoría sociocultural y español LE/L2* (pp. 221-237). Routledge.

Fàbregues, S., Molina-Azorin, J.F. y Fetters, M.D. (2021). Virtual Special Issue on “Quality in Mixed Methods Research”. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(2), 146-151. <https://doi.org/10.1177/15586898211001974>.

Fetters, M.D. y Molina-Azorin, J.F. (2017). The Journal of Mixed Methods Research Starts a New Decade: The Mixed Methods Research Integration Trilogy and Its Dimensions. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(3), 219-307.

Fetters, M.D. y Molina-Azorin, J.F. (2020). Utilizing a Mixed Methods Approach for Conducting Interventional Evaluations. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 131-144. <https://doi.org/10.1177/1558689820912856>

Garcés Bustamante, J., Labra Godoy, P., & Vega Guerrero, L. (2020). La retroalimentación: Una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 37–59. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2975>

García, L. (2020). La investigación acción: una apuesta a la formación de maestros investigadores. En J. García-Díaz. (comp.), *Puntos de vista: narrativas, formación y discursos en la educación* (pp. 83 - 104). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Giesecke Sara Lafosse, Mercedes P. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), 397-417.

Graus, M. E. G. (2023). El cálculo del tamaño de la muestra en la investigación científica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.

Gros Salvat, B., & Cano García, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107–125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28060>

Guasch, T., & Espasa, A. (2018). Feedback en la educación superior: Conceptualización y práctica docente. *Educación XXI*, 21(1), 17–40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20174>

Gutiérrez-Braojos, C., Montejo-Gámez, J., Poza, F. y Marín-Jiménez, A. (2020). Evaluación de la investigación sobre la pedagogía Construcción de Conocimiento: un enfoque metodológico mixto. *RELIEVE*, 26(1), art. 6.

Kamarudin, M. Z., & Mat Noor, M. S. A. (2024). What do we know about the selection of action research methodologies in primary science education?—A systematic literature review. *Educational Action Research*, 32(5), 825-847.

Kelle, U., Kühberger, C., & Bernhard, R. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research. *History Education Research Journal*.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237–1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1604125>

Henderson, M., Phillips, M., & others. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401–1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1629145>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw Hill México.

Hicke, Y., Geathers, J., Rajashekar, N., Chan, C., Jack, A. G., Sewell, J., ... & Kizilcec, R. (2025). MedSimAI: simulation and formative feedback generation to enhance deliberate practice in medical education. *arXiv preprint arXiv:2503.05793*.

Holbrook, A. I., & Kasales, C. (2020). Advancing competency-based medical education through assessment and feedback in breast imaging. *Academic Radiology*, 27(3), 442–446. <https://doi.org/10.1016/j.acra.2019.04.017>

Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137-156.

Inga Arias, M. A. (2020). Coherencia, en la evaluación de los aprendizajes, entre lo que se enseña y se aprende en un currículo basado en competencias, en la Escuela de Estudios Generales de la UNMSM [Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://bit.ly/3Jl3Pv1>

Janssens, O., Embo, M., Valcke, M., & Haerens, L. (2023). When theory beats practice: the implementation of competency-based education at healthcare workplaces: focus group interviews with students, mentors, and educators of six healthcare disciplines. *BMC Medical Education*, 23(1), 484.

Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.

López, A. G. (2021). Eficacia de los procedimientos de retroalimentación para mejorar el conocimiento declarativo de los estudiantes en un entorno de lectura orientado a tareas (p. 1) [Universitat de València]. <https://bit.ly/3BrQaAo>

Martín, R. B. (2019). La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva (Doctoral dissertation, Universidad de Valladolid).

Mertler, C. A. (2024). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Sage Publications.

Miranda Costa, A. L. M. (2021). La evaluación formativa y emancipadora en la cultura docente del profesorado universitario. Un proceso de innovación evaluativa a

través de la investigación-acción en la escuela politécnica de pernamb (p. 1)
[Universidad del País vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea]. <https://bit.ly/3oJmHKQ>

Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>

Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de pesquisa*, 47, 632-649.

Nieminen, J. H., Tai, J., Boud, D., & Henderson, M. (2022). Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 95-108.

Ortega-Sánchez, D., & Heras-Sevilla, D. (2021). Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS), procedimiento e instrumento para el análisis de narrativas históricas escolares desde la perspectiva de género. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.87493>

Padilla, C., & López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista signos*, 52(100), 330-356.

Panadero, E. (2018). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 9, 1668. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01668>

Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192.

Plaza Guzmán, J. J., Aguirre, U., Alexandra, P., & Bejarano Copo, H. F. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa.

Quiñones, L. B. (2021). Enfoque por competencias y evaluación formativa. Caso: Escuela rural [Universidad César Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/58668>

Rendón Cazales, V., Benavides Lara, M., Sánchez Mendiola, M., & Mansilla, M. (2024). Investigación-acción participativa y educación basada en evidencias en el campo de la salud: investigar desde las prácticas. *Investigación En Educación Médica*, 13(49), 129-137. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2024.49.23578>

Rodríguez, C. E. F. (2023). Reconfiguración de Entornos Personales de Aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(71).

Rodríguez Jiménez, A., & Pérez Jacinto, A. O. (2017). Métodos científicos de indagação e de construção do conhecimento. *Revista Ean*, (82), 179-200.

Scheerens, J., van der Werf, G., & de Boer, H. (2020). *Soft skills in education*. Springer International Publishing.

Selvaraj, A. M., Azman, H., & Wahi, W. (2021). Teachers' feedback practice and students' academic achievement: A systematic literature review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(1), 308-322.

Stalmeijer, R. E., McNaughton, N., & van Mook, W. N. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2, Article 14.

Tam, A. C. F. (2025). Interacting with ChatGPT for internal feedback and factors affecting feedback quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(2), 219-235.

Urbano, J. M. U. (2020). Aplicación didáctica de la asamblea en educación primaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (p. 1) [[Http://purl.org/dc/dcmitype/Text](http://purl.org/dc/dcmitype/Text), Universidad de Córdoba (ESP)]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=294033>

Valenzuela, D. I. (2021). Capacitación en feedback efectivo para tutores clínicos de internado de universidades chilenas (Doctoral dissertation, Tesis de Magister]. Universidad de Concepción, Chile).

Van Leenden, M. D. J. P. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192.

Zajic, J. O., & Maksimovic, J. (2020). Contemporary teachers' action research-basis for the development of reflective practice in education. *Research in Pedagogy*, 10(2), 354-366.

ANEXO 2 CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Hemos tomado contacto con usted para realizar un grupo focal y una encuesta en el marco del proyecto **MODELO DE FEEDBACK FORMATIVO PARA EL FOMENTO DE LAS HABILIDADES BLANDAS EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA**, de la Facultad de Medicina de la Universidad de la Sabana. Este estudio cuenta con la revisión y aprobación del Comité de Ética de la Universidad de La Sabana.

El objetivo de la investigación es **Diagnosticar las necesidades educativas en términos de habilidades blandas y feedback formativo en estudiantes de medicina**

Antes de iniciar la actividad, necesitamos que lea atentamente la siguiente información, la cual también fue reportada al momento de iniciar el encuentro virtual:

- Su participación en este grupo focal virtual es totalmente voluntaria y gratuita, ni recibirá compensación monetaria ni en especie por su participación y no le causará beneficio ni riesgo alguno. La aceptación o negación para participar no tiene incidencia en la relación docente y las calificaciones del participante.
- Los datos llegarán de forma anónima al profesor investigador para garantizar la objetividad y evitar conflictos con la subordinación.
- No implicará perjuicios para usted si decide no participar, ni tampoco si decide interrumpir su participación en cualquier momento una vez comenzada la actividad, si así lo desea.
- La ley de Habeas Data y sus modificaciones de protección de datos personales garantizan la confidencialidad de sus datos, para que no pueda identificarse lo que plantee.
- Si decide participar, debe saber que la información que nos dé será grabada y transcrita en computador para su posterior análisis, sin que su nombre figure en ningún momento.
- Así mismo, ningún dato que pueda identificarlo será motivo de publicación, pero los resultados generales podrán hacer parte de publicaciones académicas en las que no se pueda identificar al participante.
- Esta reunión le llevará entre las 11 am y 12m del día 10 de junio de 2025

Si ha entendido lo anterior y está de acuerdo con su participación, usted acepta que la información obtenida con esta actividad es confidencial.

Tiene derecho a recibir una copia firmada de este documento.

Yo _____ con cédula de ciudadanía número _____ de _____, otorgo el consentimiento para participar en el presente estudio.

Para todos los fines se firma en Bogotá, junio 10 de 2025.

Encuesta participativa

La encuesta constituye un recurso de construcción e información y análisis propio de la perspectiva distributiva de la investigación social, pero en el ámbito de la investigación participativa posee también una instrumentalidad útil para el autodiagnóstico, aunque con diferencias sensibles respecto a la encuesta clásica tanto en el diseño del cuestionario, como en el desarrollo del trabajo de campo y en el análisis de la información emergida de ella. (Stalmeijer, R. E., McNaughton, N., & van Mook, W. N, 2020).

La encuesta participativa permite obtener información significativa de los sujetos en lo concerniente a la materia que se haya planteado, y cierto grado de autoconocimiento y reflexión colectiva inicial por cuanto es la población la que debe deliberar en torno a los contenidos que deben tratarse en el cuestionario y cuál debe ser la interpretación de los resultados, desarrollando así cierta capacidad de análisis y priorización de los temas que les afectan.

En una encuesta participativa, la población determina cuáles deben ser los contenidos y las preguntas en el cuestionario, sobre la lógica de que los temas registrados en la encuesta deben ser los que la población considere importantes para el análisis y comprensión del problema diagnóstico. En ese sentido la encuesta participativa comienza por el diseño del cuestionario de diagnóstico (Stalmeijer, R. E., McNaughton, N., & van Mook, W. N, 2020).

La aplicación del cuestionario en una encuesta participativa busca registrar la información preguntada, pero a la vez representa una excusa para que los miembros de la comunidad, al responderla, inicien un proceso de reflexión colectiva en relación con los temas que ahí se consignan, de manera que pueda emanar de estas reflexiones elementos de análisis adicionales a los solicitados por la técnica.

La encuesta participativa también persigue que a lo largo del trabajo de campo se vayan creando redes de sujetos o actores susceptibles de tomar parte en las acciones a emprender tras el diagnóstico. Además, es previsible el desarrollo progresivo de un grado de implicación significativo en la comunidad por cuanto se convierten en sujetos activos en el diagnóstico de sus problemas, minimizando la

resistencia o reactividad que puede generar una investigación realizada desde agentes externos a la comunidad como suele ocurrir en los formatos clásicos de investigación por encuesta. (Dolmans, D. H., Loyens, S. M., Marcq, H., & Gijbels, D.,2020).

Grupo focal (Focus Group)

El grupo focal, conceptualizado por Robert Merton en 1980, busca colectivamente conceptualizar proyectos de investigación participativa mediante dinámicas conversacionales que organizan la información y alcanzan consensos sobre aspectos críticos que afectan a la población. Su objetivo principal es obtener información sobre opiniones, percepciones, actitudes y expectativas de los participantes respecto al tema debatido (Hernández-Sampieri, Fernández, Baptista,2018).

Para orientar el debate, es útil que los participantes sistematicen previamente sus ideas. El debate comienza con preguntas amplias y sencillas para facilitar consensos iniciales y luego profundiza en cuestiones más concretas. El moderador debe incitar la generación de diversas ideas, utilizando herramientas visuales si es necesario, pero permaneciendo neutral. (Boendermaker, P. M., De Grave, W. S., Scherpbier, A. J., & Dolmans, D. H.,2021).

La discusión debe fluir abiertamente, buscando identificar problemas compartidos y transformar opiniones iniciales. (Derham, C., Yonge, O., & Myrick, F. ,2021). Al finalizar el debate, se sintetizan las aportaciones y se revisa su exactitud. Las contribuciones se recogen y sistematizan por categorías, identificando los temas más recurrentes. Posteriormente, se puede convocar a una sesión conjunta para contrastar la información y establecer un debate ampliado que identifique ideas fuerza capaces de generar acción social.

El esquema general para grupos focales incluye:

- Determinación del número de grupos.
- Selección del perfil de los participantes.
- Realización de los grupos, explorando cuestiones generales y delimitando problemas específicos. (Janssens, Embo, Valcke, & Haerens,2023).
- Sistematización de categorías de análisis y temas.

Técnicas para el autodiagnóstico

La segunda fase de una investigación participativa se centra en el autodiagnóstico de los temas-problemas de la tesis doctoral. Este diagnóstico debe generar información relevante que conecte los temas identificados con programas destinados a transformar su realidad inicial. En esta fase, se despliegan técnicas con un fuerte potencial reflexivo y explicativo, y con una vocación estratégica para definir líneas de acción a partir del diagnóstico participativo. (Stalmeijer, R. E., McNaughton, N., & van Mook, W. N, 2020).

Estas técnicas permiten articular posturas, actitudes y planteamientos frente a los desafíos del proyecto. El objetivo es sistematizar las percepciones y aportes de los actores involucrados sobre las condiciones existentes, integrando una diversidad de voces y articulándolas en acciones transformadoras.

Etapas del Proceso:

1. **Reflexión y Autocrítica Inicial:** Se crea un espacio para que los actores reflexionen y critiquen sus contextos, analizando cómo las condiciones actuales influyen en sus experiencias y acciones.
2. **Hetero-reflexividad Colectiva:** Se establecen espacios colectivos de reflexión y análisis donde los participantes comparten sus reflexiones iniciales, contrastando y enriqueciendo sus percepciones con las de otros.
3. **Convergencia en un Espacio Público:** Se convoca un espacio público para consensuar los elementos clave del análisis, debatiendo y acordando acciones transformadoras basadas en la información cualificada obtenida en las etapas previas.

ENCUESTA PARA DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN DEL FOMENTO DE HABILIDADES BLANDAS O HABILIDADES
ESENCIALES PARA LA VIDA EN ESTUDIANTES DE MEDICINA

Objetivo:

Evaluar la percepción de los **docentes** sobre el fomento de habilidades blandas en estudiantes de primer año de medicina de la Universidad de La Sabana.

Instrucciones:

Por favor, indique su nivel de acuerdo con cada afirmación utilizando la siguiente escala:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Neutral

4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

6= No sé.

7= No aplica

Sección 1: Importancia de las Habilidades Blandas o Habilidades Esenciales Para La Vida	1	2	3	4	5	6	7
Las habilidades blandas o habilidades esenciales para la vida son capacidades personales, sociales y emocionales que permiten a los individuos enfrentar eficazmente los desafíos de la vida cotidiana, interactuar positivamente con los demás y desarrollarse en distintos contextos, como el educativo, laboral y comunitario. Estas habilidades no están relacionadas con conocimientos técnicos o académicos, sino con la manera en que las personas se comunican, trabajan en equipo, resuelven problemas, toman decisiones, gestionan sus emociones y se adaptan a nuevas situaciones. Se consideran fundamentales para el bienestar individual y colectivo, así como para una participación responsable en la sociedad. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?							
1.Las habilidades blandas o habilidades esenciales para la vida son fundamentales para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes de medicina.							
2.Es prioritario fomentar habilidades como comunicación efectiva, trabajo en equipo y liderazgo en el primer año de la carrera.							
Sección 2: Estrategias de Promoción de Habilidades Blandas o Habilidades Esenciales Para La Vida	1	2	3	4	5	6	7
Las estrategias de promoción de habilidades blandas o habilidades esenciales para la vida son acciones planificadas, sistemáticas y contextualizadas que buscan desarrollar en las personas capacidades socioemocionales, cognitivas y comunicativas necesarias para enfrentar de forma efectiva los retos del entorno personal, académico, laboral y social. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?							
4. El currículo actual incluye suficientes actividades que promueven habilidades blandas o habilidades esenciales para la vida							
5. Las estrategias utilizadas en clase fomentan la colaboración y la resolución de problemas.							
6. El uso de casos clínicos o simulaciones es efectivo para desarrollar habilidades interpersonales.							
Sección 3: Comunicación Efectiva	1	2	3	4	5	6	7
Se define como la capacidad de transmitir y recibir información de manera clara, coherente, respetuosa y empática, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje, la construcción de conocimiento y el							

desarrollo integral de los estudiantes. Esta competencia implica no solo el dominio del lenguaje verbal y no verbal, sino también la escucha activa, la adaptación del mensaje al contexto y al nivel del interlocutor, y la intención pedagógica de generar comprensión, diálogo y participación. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?							
4. Los estudiantes expresan sus ideas de manera clara y coherente en actividades académicas.							
5. Los estudiantes demuestran capacidad para escuchar activamente durante las interacciones.							
6. Los estudiantes utilizan un lenguaje adecuado al contexto académico y profesional.							
7. Los estudiantes formulan preguntas y comentarios pertinentes para aclarar dudas.							
Sección 4: Trabajo en Equipo Es la capacidad de colaborar de manera activa, respetuosa y productiva con otras personas para alcanzar objetivos comunes, integrando diversas perspectivas, habilidades y responsabilidades dentro de un ambiente de cooperación y confianza. Esta competencia implica comunicación abierta, empatía, flexibilidad, resolución de conflictos, y el compromiso individual con el logro colectivo, siendo esencial tanto en contextos académicos como profesionales. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	1	2	3	4	5	6	7
8. Los estudiantes colaboran de manera efectiva en equipos de trabajo.							
9. Los estudiantes respetan las opiniones y contribuciones de sus compañeros.							
10. Los estudiantes asumen responsabilidades dentro del equipo de manera equitativa.							
11. Los estudiantes contribuyen a la resolución de conflictos de manera constructiva.							
Sección 5: Pensamiento Crítico y Toma de Decisiones Es la capacidad de analizar, evaluar e interpretar información de manera reflexiva, lógica y objetiva, con el fin de tomar posturas fundamentadas, resolver problemas complejos y emitir juicios bien argumentados. Como habilidad blanda, el pensamiento crítico permite cuestionar supuestos, identificar sesgos, distinguir entre hechos y opiniones, y generar soluciones creativas e informadas ante los desafíos del entorno académico, profesional o social. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	1	2	3	4	5	6	7
12. Los estudiantes analizan críticamente la información antes de tomar decisiones.							

13. Los estudiantes justifican sus decisiones basándose en evidencia académica.							
14. Los estudiantes reflexionan sobre sus errores para mejorar su desempeño.							
15. Los estudiantes participan activamente en la resolución de problemas clínicos y académicos.							
Sección 6: Gestión del Tiempo y Responsabilidad	1	2	3	4	5	6	7
La gestión del tiempo es la capacidad de organizar, planificar y priorizar las actividades y responsabilidades personales, académicas o profesionales, para cumplir metas en los plazos establecidos, optimizando recursos y reduciendo el estrés. Como habilidad blanda, implica autodisciplina, proactividad, capacidad de establecer prioridades y toma de decisiones conscientes sobre el uso del tiempo, lo cual es esencial para el éxito académico y el equilibrio entre la vida personal y profesional. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?							
16. Los estudiantes cumplen con las fechas de entrega de sus actividades.							
17. Los estudiantes planifican y priorizan sus tareas de manera eficiente.							
18. Los estudiantes muestran autonomía en la gestión de su aprendizaje.							
19. Los estudiantes solicitan ayuda cuando enfrentan dificultades en la gestión del tiempo.							
Sección 7: Empatía y Relaciones Interpersonales	1	2	3	4	5	6	7
Es la capacidad de comprender y respetar las emociones, pensamientos y necesidades de los demás, estableciendo vínculos positivos, colaborativos y respetuosos que favorecen la convivencia, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva en diversos contextos. Esta habilidad combina la sensibilidad emocional (empatía) con la competencia social (relaciones interpersonales), permitiendo una interacción humana basada en la confianza, el respeto mutuo, la cooperación y la resolución constructiva de conflictos. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?							
20. Los estudiantes demuestran empatía en la interacción con compañeros y docentes.							
21. Los estudiantes muestran sensibilidad ante las necesidades de sus compañeros.							
22. Los estudiantes establecen relaciones interpersonales basadas en el respeto.							
23. Los estudiantes gestionan adecuadamente sus emociones en situaciones de aprendizaje.							
Sección 8: Prácticas Actuales de Retroalimentación Formativa	1	2	3	4	5	6	7
El feedback formativo es una retroalimentación que se ofrece durante el proceso de aprendizaje con el objetivo de mejorar el desempeño y promover el desarrollo de habilidades y conocimientos. A diferencia del							

feedback sumativo, que evalúa los resultados al final de un proceso (como una nota final), el feedback formativo se da de manera continua, orientando al estudiante sobre qué está haciendo bien, qué necesita mejorar y cómo puede avanzar. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?							
24. Proporciono retroalimentación formativa de manera regular a mis estudiantes.							
25. La retroalimentación que proporciono es específica y orientada a la mejora continua.							
26. Utilizo estrategias variadas (oral, escrita, en línea) para ofrecer retroalimentación.							
27. Facilito instancias de diálogo para aclarar dudas sobre la retroalimentación.							
28. Involucro a los estudiantes en la autoevaluación y coevaluación.							
Sección 9: Feedback Formativo en Línea	1	2	3	4	5	6	7
29. El feedback formativo en línea es una herramienta eficaz para mejorar las habilidades blandas de los estudiantes.							
30. La retroalimentación en línea facilita la reflexión crítica y el aprendizaje autónomo.							
31. Los estudiantes responden positivamente al feedback proporcionado en plataformas virtuales.							
32. Existen suficientes recursos digitales para implementar un feedback efectivo.							
Sección 10: Retos y Mejoras	1	2	3	4	5	6	7
33. Los estudiantes muestran dificultades para aplicar el feedback recibido en contextos prácticos, fuera del aula							
34. Es necesario capacitar a los docentes en la implementación de estrategias de feedback formativo en línea.							
35. La tecnología utilizada actualmente es adecuada para apoyar la retroalimentación.							
36. Considero importante integrar más herramientas digitales para fomentar habilidades blandas.							
Sección 11: Evaluación General	1	2	3	4	5	6	7
37. Estoy satisfecho/a con las estrategias actuales para promover habilidades blandas o habilidades esenciales para la vida en estudiantes de primer año por parte de los docentes y asesores académicos.							
38. Existe una relación directa entre el desarrollo de habilidades blandas o habilidades esenciales para la vida y el desempeño profesional de los futuros médicos.							
39. El uso de feedback formativo en línea puede transformar positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en medicina							

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL FEEDBACK EFECTIVO EN ESTUDIANTES DE MEDICINA
INSTRUMENTO 1: ENCUESTA SOBRE EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL FEEDBACK FORMATIVO EN ESTUDIANTES DE
MEDICINA

Objetivo: Evaluar la percepción de los **estudiantes sobre** la eficacia del feedback formativo y su relación con el desarrollo de habilidades blandas.

Instrucciones:

Por favor, indique su nivel de acuerdo con cada afirmación utilizando la siguiente escala:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Neutral

4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

6= No sé.

7= No aplica

<u>Sección 1: Claridad del Feedback y Habilidades de Comunicación</u>	1	2	3	4	5	6	7
<p><i>Las habilidades de comunicación se refieren a la capacidad de transmitir y recibir información de manera efectiva, tanto verbal como no verbalmente. Incluyen la capacidad de escuchar activamente, expresarse claramente, entender el lenguaje corporal, y adaptarse a diferentes estilos de comunicación.</i></p> <p><i>¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?</i></p>							
1. El feedback que recibo me ayuda a comunicar de manera más efectiva mis ideas y dudas al profesor/a.							
2. Cuando recibo feedback, siento que puedo expresar mejor mis pensamientos y reflexiones sobre el tema.							
3. El feedback que me dan me motiva a pedir aclaraciones y mejorar mi forma de comunicarme.							
4. El feedback me ayuda a entender cómo puedo mejorar mi comunicación escrita y oral.							
<u>Sección 2: Relevancia y Utilidad del Feedback y Habilidades de Pensamiento Crítico</u>	1	2	3	4	5	6	7
<p><i>Pensamiento crítico es un proceso cognitivo que, fundamentado en la información, la observación y la experiencia le permite al individuo analizar y reflexionar la realidad para cuestionarla y comprenderla con objetividad</i></p> <p><i>¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?</i></p>							
5. El feedback recibido me ayuda a pensar críticamente sobre mis decisiones de aprendizaje.							
6. Gracias al feedback, soy capaz de analizar mis errores y encontrar soluciones más efectivas.							
7. El feedback me ayuda a tomar decisiones más informadas sobre cómo mejorar en mis asignaturas.							
8. El feedback me da herramientas para reflexionar sobre mis habilidades y áreas de mejora.							

<u>Sección 3: Especificidad y Detalle del Feedback y Habilidades de Autogestión</u> La autogestión personal se refiere a la capacidad de una persona para gestionar y controlar sus acciones, pensamientos y emociones de manera productiva y efectiva, para lograr sus metas personales y profesionales. Es el proceso de tomar la iniciativa y controlarla para alcanzar el éxito y el bienestar. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	1	2	3	4	5	6	7
9.El feedback que recibo me permite organizar mi tiempo y mis esfuerzos de manera más eficiente.							
10. Gracias al feedback, puedo establecer objetivos claros para mejorar mis habilidades y aprender de mis errores.							
11. El feedback me ayuda a identificar mis fortalezas, lo que me da más confianza para gestionar mi propio aprendizaje.							
12. El feedback es específico y me guía para ser más independiente en mi proceso de aprendizaje.							
<u>Sección 4: Oportunidad del Feedback y Habilidades de Adaptabilidad</u> La adaptabilidad al cambio es la capacidad de una persona, equipo u organización para ajustarse de manera efectiva a nuevas circunstancias, demandas o condiciones. Implica flexibilidad, resiliencia y la disposición de aprender y aplicar nuevas habilidades o enfoques para lograr objetivos en un entorno cambiante. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	1	2	3	4	5	6	7
13. El feedback me da la oportunidad de adaptar mis métodos de estudio a mis necesidades personales.							
14. El feedback es suficiente para ayudarme a mejorar mi desempeño en el futuro.							
15. Gracias al feedback, soy capaz de cambiar mi enfoque cuando enfrente dificultades o nuevas situaciones.							
16. El feedback se da a tiempo para que pueda adaptarme y mejorar antes de futuras evaluaciones.							

<u>Sección 5: Impacto del Feedback en el Aprendizaje y Habilidades de Resiliencia</u>	1	2	3	4	5	6	7
<i>La resiliencia se refiere a la capacidad de una persona para adaptarse bien a la adversidad, superar las dificultades y seguir adelante después de eventos traumáticos o situaciones estresantes. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?</i>							
17. El feedback me ayuda a superar mis frustraciones y seguir adelante después de un error.							
18. Gracias al feedback recibido, soy capaz de mantenerme motivado/a pesar de los desafíos.							
19. El feedback fortalece mi capacidad de adaptarme a los cambios y seguir mejorando, incluso cuando no obtengo los resultados esperados.							
20. El feedback me enseña a ser más perseverante y a no rendirme ante los obstáculos.							
<u>Sección 6: Relación con el Docente y Habilidades de Trabajo en Equipo</u>	1	2	3	4	5	6	7
El trabajo en equipo significa que un grupo de personas colabora para lograr un objetivo común, aprovechando sus diferentes habilidades y conocimientos. Es una forma de organización donde se busca que el talento colectivo y la energía de las personas afloren para alcanzar altos niveles de calidad. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?							
21. El feedback recibido me ayuda a construir una relación de confianza y colaboración con mi profesor/a.							
22. El feedback fomenta una comunicación abierta y constructiva con mi docente, lo que me hace sentir más apoyado/a.							
23. El feedback me ayuda a comprender mejor cómo trabajar de manera efectiva en grupo y colaborar con mis compañeros.							
24. El feedback me enseña a aceptar críticas constructivas y a trabajar en conjunto con los demás para mejorar.							

INSTRUMENTO 2: PREGUNTAS PARA ESTUDIANTES FOCUS GROUP SOBRE FEEDBACK EFECTIVO Y HABILIDADES BLANDAS

Objetivo: Explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre el uso del feedback para fomentar habilidades blandas.

INSTRUCCIONES. El moderador debe crear un ambiente relajado donde los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus experiencias. Pueden usar ejemplos específicos de situaciones en las que el feedback haya influido en su aprendizaje y en el desarrollo de sus habilidades blandas. El grupo focal debe permitir que los estudiantes profundicen en sus respuestas, explorando cómo el feedback afecta no solo su rendimiento académico, sino también su desarrollo personal y profesional.

Preguntas orientadoras para estudiantes:

- Cómo has recibido los procesos de feedback en tu primer año de estudios de medicina?
- ¿De qué manera crees que el feedback ha influido en el desarrollo de tus habilidades blandas, como la comunicación o el trabajo en equipo?
- ¿Qué características tendría, para ti, un feedback que realmente ayude a mejorar tanto tus competencias técnicas como tus habilidades personales?

INSTRUMENTO 2: PREGUNTAS PARA DOCENTES FOCUS GROUP SOBRE FEEDBACK EFECTIVO Y HABILIDADES BLANDAS

Objetivo: Explorar prácticas actuales, limitaciones, necesidades y propuestas para mejorar la retroalimentación formativa orientada al desarrollo de habilidades blandas en estudiantes de primer año.

Preguntas orientadoras para docentes:

A. Prácticas actuales

1. ¿Qué estrategias utiliza actualmente para ofrecer retroalimentación formativa en sus clases?
2. ¿Qué tan frecuentemente incorpora elementos de habilidades blandas en su feedback? ¿Cómo lo hace?

B. Desafíos y barreras

3. ¿Qué dificultades tiene al dar retroalimentación a estudiantes de primer año?
4. ¿Qué factores institucionales, metodológicos o tecnológicos limitan la calidad del feedback que puede ofrecer?

C. Reflexión profesional

5. ¿Cómo percibe usted la relación entre la retroalimentación formativa y el desarrollo de habilidades como la empatía, la comunicación o la autorregulación en sus estudiantes?
6. ¿Considera que ha recibido suficiente formación para implementar estrategias de feedback orientadas al desarrollo humano integral?

D. Proyección e innovación

7. Si pudiera diseñar un sistema ideal de retroalimentación para sus estudiantes, ¿cómo sería? ¿Qué herramientas, tiempos o condiciones incluiría?
8. ¿Qué propuestas haría para que la institución apoye una mejora sostenible en las prácticas de feedback?

TRANSCRIPCIONES DE GRUPOS FOCALES

TRANSCRIPCION GRUPO FOCAL ESTUDIANTES

5 de junio de 2025, 3:01p.m.

Monica María Díaz Lopez ha iniciado la transcripción

Monica María Díaz Lopez 0:03

Muchas gracias por su asistencia a esta reunión. Hoy estamos reunidos para indagar con ustedes acerca de los procesos de feedback que han recibido hasta el momento. Se puedan hacer una serie de procesos encaminados a que todos estos temas de retroalimentación de feedback sean realmente sentidos por ustedes, por eso muchos de ustedes completaron una encuesta en donde se les solicitaba la percepción de cómo ven esos procesos de retroalimentación.

La situación que nosotros vemos de retroalimentación dentro de la facultad no es distinta a la que ocurre en otras facultades de medicina, pero pues eso no quiere decir que esa sea la forma correcta en la cual nosotros estemos haciendo procesos de intercambio de ideas, de solucionar algunos. In.

Y eso también me va a permitir poder dialogar con los profesores y comentarles acerca de la percepción que ustedes tienen para que, entre todos, pues construyamos mejores cosas, esa es la idea.

Todos completaron la encuesta que se les envió en donde se les solicitaba a ustedes.

Conocer.

¿O que me dieran a conocer la percepción acerca de cómo han tenido los procesos de retroalimentación y los hacen frecuentemente, si los hacen esporádicamente, si los hacen todos los docentes, etcétera, entonces es eso lo que quiero analizar con ustedes?

Muchas veces cuando se hacen estos grupos focales es importante dar una introducción.

Sí, para que podamos nosotros de alguna forma.

Conocer esas expectativas que tienen las personas con respecto a un tema y pues el día de hoy quiero que ustedes conozcan este proyecto, esto es un proyecto de investigación.

Por eso quiero ser muy rigurosa en que ustedes conozcan la información.

¿Miren, para qué está destinado todo esto y de esa forma? Pues también sepan que todo lo que se hable aquí va a ser resguardado por el Departamento de Educación Médica.

¿Y ustedes van a tener la posibilidad de poder conocer de primera mano?

¿Cómo se van a implementar estos resultados? Entonces, si me permiten voy a compartir con ustedes la pantalla para que conozcan el proyecto, voy a hablar de este tema grosso modo, pero si quiero es que ustedes por favor puedan darme sus opiniones al respecto.

He hablado con estudiantes de otros semestres que también me manifiestan, pues las pequeñas inquietudes e inconvenientes que han podido tener, pues la idea es que esto se pueda mejorar. Qué queremos hacer con este trabajo, con este trabajo, lo que pretendemos nosotros es dejar evidencias que los procesos de.

Retroalimentación que estamos haciendo, se pueden mejorar. No estoy diciendo ni que son excelentes, buenos, malos o regulares, no se van a mejorar y conseguir también la posibilidad con todo este boom que tenemos ahora de inteligencia artificial.

Pues, de nutrirnos de esas herramientas para lograr hacer una serie de procesos que nos permitan tener herramientas de inteligencia artificial que nos permitan hacer una retroalimentación sostenida. Esto es lo que se llama feedback efectivo. Entonces ya voy a compartir con ustedes pantalla para mostrarles.

¿Cómo es este proceso listo, entonces? 1 segundo, ya voy a ir a compartir con ustedes.

La encuesta que ustedes se llenaron.

¿Vamos en un rango de 197 en personas que participaron entonces también en el chat de esta reunión ustedes pueden encontrar un PDF en donde está la presentación?

Ya voy a abrir acá la presentación porque se demora un poco como siempre. La ley de Morfía es 1 segundo, ya voy a mirar si acá cerrando la pantalla.

Podemos ver la presentación.

Yes.

Bueno, chicos indíquenme si están viendo la presentación en este momento, OKOK perfecto, entonces les voy a comentar.

Laura Andrea Rojas Buitrago 6:18

Ya doctora, ya estamos viendo tu pantalla.

Monica María Díaz Lopez 6:25

Este es un trabajo que nosotros presentamos a la Comisión de la facultad.

La idea parte del Departamento de Biociencias, en donde nosotros pues queremos mirar cómo también podemos fomentar habilidades blandas. ¿En ustedes, entonces ya les voy a hablar de qué se trata este tema?

Para que lo tengan Claro, entonces, lo que nosotros pretendemos hacer es generar un feedback efectivo para mejorar el aprendizaje en ustedes, tener un clima educativo adecuado, tener unos procesos en donde podamos tener conversaciones acerca de cómo mejorar su rendimiento académico, pero también mirar.

¿Cómo ustedes empiezan a desarrollar una serie de habilidades blandas que les van a servir a futuro?

Sí entonces, partiendo de esto, pues lo que nosotros queremos es.

¿Que como docentes podamos hacer estos procesos adecuadamente y que pues también ustedes nos puedan explicar cómo se sienten, qué deficiencias ve, por ejemplo, en la implementación de un examen en la calificación?

Para muchos es, por ejemplo.

De alguna forma inquietante saber que hasta el último día de su semestre pueden conocer realmente si perdiendo o van ganando una asignatura, porque no conocen a tiempo sus notas.

Porque de pronto tienen algunas dificultades para hacer las evaluaciones, pero dicen, no, yo nunca lo comento con mi asesor.

Entonces la idea es que uno pueda realmente realizar un feedback en donde le pueda decir al estudiante, mire, en ese momento está la situación que está sucediendo y es.

Es lo que se puede mejorar, pero.

No esperar hasta el próximo examen para nuevamente mirar si esto fue adecuado o no.

Y ustedes han visto que los primeros semestres hay muchos estudiantes, entonces lo que queremos es que esos procesos se faciliten en donde haya espacios dentro de la universidad o que se puedan hacer de forma virtual en donde se pueda mantener un contacto con los estudiantes, que sea adecuado.

Y entonces, lo que nosotros queremos es que con la tecnología que hay en el momento pues podamos hacer estos procesos y hacer

un seguimiento a los estudiantes, pero no solamente que sea el primero, segundo tercer semestre, sino que sea a lo largo de toda su formación y par.

¿Qué es eso importante para desarrollar las habilidades blandas? Las habilidades blandas. Ustedes están viendo ahí una información en donde el Banco Interamericano de Desarrollo Postuló el 2020 que estas son unas competencias que deben tener todas las personas para poder estar en el mundo laboral, o sea.

Yo no estoy hablando que estos procesos de feedback sean simplemente para que ustedes pasen las asignaturas, sino que es importante para que puedan desarrollar todo esto.

Una buena actitud tengan ética laboral, tengan un dominio en la forma en que se comunican, sean creativos, que tengan buena administración del tiempo, que puedan resolver problemas y conflictos que se les pueden presentar en su sitio de rotación, pero también a futuro en su sitio de trabajo que.

A tener la mejor herramienta para toma de decisiones para hacer trabajo en equipo y todo esto se puede desarrollar a través de hacer un buen feedback. ¿Sí, entonces esto va a ser importante, porque si nosotros hacemos estos procesos bien, pues vamos a permitir que ustedes crezcan muchísimo, ¿no?

Solamente que se formen como médicos, sino que se formen como unos excelentes profesionales y personas. Entonces esto va a permitir que con el feedback nosotros impactemos en los aprendizajes, tengamos nosotros como profesores una muy buena docencia que nutramos los procesos de enseñanza que permitamos que los.

Estudiantes dialoguen con nosotros y no que estemos siempre a la defensiva cuando de pronto ustedes tienen una inquietud acerca de una nota, sino que se dé la oportunidad de sentarse y de dialogar y de mirar puntos de encuentro. Yo sé que soy una idealista, pero pues lo.

Importante es que esto también se inicie pronto y que, pues seamos un equipo de trabajo, porque nosotros los docentes estamos acá, porque existen ustedes sí, entonces.

Lo ideal es que tengamos una muy buena comunicación y también, como siempre lo recalco, pensar que en un futuro ustedes van a ser nuestros colegas. Sí, entonces, qué chévere es encontrarse en el futuro con estas personas que uno formó y que sienta una esa empatía, ese cariño por su salud por recordarlo. Sí, entonces, todo esto es, es bueno porque pienso que de esa forma nosotros nutrimos muchísimo su formación como personas.

¿Como profesionales y eso les va a ayudar cantidades?

Entonces, fíjense que acá tengo yo una referencia en donde nos dicen que cuando nosotros no hacemos unos comentarios efectivos en el feedback, pues esto va a dificultar muchísimo que los estudiantes puedan hacer una autorregulación de su aprendizaje. Y qué es eso, por ejemplo, saber cuánto tiempo yo soy.

¿Efectivo estudiando cómo puedo progresar académicamente?

¿Cómo puedo descubrir qué son las dificultades que yo tengo para que pueda de alguna forma evidenciarlas trabajar en ellas? ¿Y eso me repotencia a mí para que yo tenga un buen desempeño?

Entonces miren, cuando uno hace un buen feedback, entonces lo que permite es que todo esto que yo dialogo con mis compañeros, con mis profesores.

Con mis pacientes me permiten a mí tener una mejor inversión de tiempo, ser proactivo, estar enfocado y no distraerme con algunas cosas que de pronto no me permiten progresar. Sí ser consistente.

Hay algo acá súper importante a través del tiempo que yo he realizado, procesos de investigación en feedback, he podido percibir que siempre lo que más se insiste es en decirle a las personas que con la disciplina.

Y tienen que se consigue, por ejemplo, teniendo tiempos adecuados de estudio, de descanso, también de interacción con las demás personas, pues se consiguen muchísimas cosas.

Y que no basta solamente con considerarse que es inteligente, sí, porque la inteligencia actualmente no tiene nada que ver con el coeficiente intelectual, sino con la capacidad que tienen las personas de adaptarse.

A los cambios sí, entonces, eso es súper importante que nosotros lo veamos.

Entonces, miren, acá yo tengo referencias de varios artículos en donde reportan todo esto, entonces esto es lo que nosotros queremos.

Despertar en ustedes porque esto ya está.

Inherentemente en cada uno de ustedes, pero necesitamos de alguna forma que todos estos procesos florezcan.

Y de alguna forma, porque nosotros podemos como profesores, estar ahí, ayudándoles sí, y bueno, y esto qué tiene que ver con la universidad, que esto es lo que ha reportado el señor rector desde el año pasado como el macroproyecto de transformación académica, en donde vamos a tener pro.

De construcción que todo esto va a estar ajustado al diseño curricular, vamos a tener procesos de aprendizaje experiencial que es digamos, como una línea de trabajo fuerte que se está implementando en la universidad y que está dirigida a que nosotros podamos trabajar en estas habilidades grandes a tra.

Del aprendizaje Experiencial.

Hacer una construcción de.

Evidencias de cada uno de ustedes en donde veamos cómo ha sido su recorrido desde los primeros semestres hasta que finalizan y que ustedes puedan también tener como la posibilidad de ver el camino que han recorrido a través de todos esos procesos y que se puede hacer a tra.

De realizar un buen feedback.

Sí, entonces acá esta es la pregunta de investigación que nosotros tenemos como a través de hacer feedback, podemos fomentar habilidades blandas en ustedes y de esa forma diseñar un modelo de feedback para fomentar esas habilidades blandas. Y acá pues vamos a mirar como primer punto diagnosticar esas. N.

Educativas analizar qué elementos vamos a valorar. Establecer estrategias idóneas para poder realizar ese feedback y posteriormente validar un modelo para que se pueda implementar.

En este punto, lo que nosotros queremos es que esto se construya entre los estudiantes y los profesores. Sí entonces, de pronto yo tengo la posibilidad de hacer estos grupos focales, pero hay otros profesores, por ejemplo, que manejan muy bien herramientas de inteligencia artificial y nos pueden ayudar a.

Hacer un buen diseño también ustedes nos pueden aportar ideas para que esto realmente, pues sea de una forma adecuada.

Que lo podamos hacer entonces, miren acá para cumplir esos objetivos, pues vamos a mirar entrevistas, Grupos focales, vamos AA mirar también encuestas de cómo está este tema para que lo podamos realizar. ¿Sí y de esa forma, pues entonces podemos tener resultados y bueno, qué esperamos con es?

Proyecto pues, generar un artículo, llevar esto a diferentes universidades. Yo he tenido la oportunidad de estar vinculada con la Universidad católica de Chile y con la Universidad Nacional Autónoma de México como docente ocasional.

Para realizar procesos de liderazgo en educación médica y también en procesos de evaluación formativa en procesos de retroalimentación. Entonces, nos interesa muchísimo que, con este tema de la reforma, pues ustedes también vean que no nos estamos quedando estancados, sino que también estamos mirando cómo empezamos a concretar t.

Que son muy valiosos en este momento, que los podamos nosotros registrar y pues esto no se hace, si no tenemos la opinión de ustedes.

Como estudiantes sí, y pues la idea es que esto sirva para que se mejore muchísimo la calidad de la educación, se mejore muchísimo el clima organizacional, pero también el clima educativo que podemos tener en los salones, en los laboratorios, en anfiteatro, en el

hospital simulado, en las COM.

De práctica porque esto realmente si queremos que las cosas cada vez sean mejores sean óptimas, pues debemos siempre tener la posibilidad de hacer un proceso en el cual.

Reconozcamos cómo vamos, sí, y pues bueno, esto está proyectado para que se haga en 2 años y pues acá donde ustedes ven la realización del método mixto, es esa combinación de toda esta parte de la investigación cualitativa y cuantitativa. El día de hoy vamos a ver un.

Instrumento de investigación cualitativa que es el desarrollo de los grupos focales.

Los grupos focales es una técnica en la cual yo voy a lanzar una pregunta y a partir de ella, pues ustedes me van a responder.

Lo que piensan con respecto a esa pregunta y cada uno va a opinar con respecto a ello, el hecho de que ustedes estén en esta reunión me garantiza que pues ustedes no están acá bajo ninguna presión.

No van a recibir ningún.

Elemento económico por participar en esta reunión, tampoco van a cambiar las notas que ustedes tienen registradas en su pensum por participar en esta reunión, vienen ustedes a esta reunión de forma voluntaria.

E igual cuando tengamos ya los resultados, pues ustedes van a conocer de primera mano esos resultados. Siempre va a haber un tema de confidencialidad de todo lo que se hable en esta reunión. Sí entonces quisiera que por el chat ustedes me escriban si están de acuerdo con par.

En este grupo focal y que también yo les he expresado, que, pues este es un tema confidencial, esto está también resguardado por. El Comité de Ética de la Universidad. Entonces ellos me han permitido reunirme con ustedes porque tengo el aval de que todo lo que se registre en esta reunión, pues está resguardado por el Comité de Ética.

Sí, entonces, eso es lo que me parece importante, que en este momento sepa, no sé si tienen alguna pregunta.

¿Tienen alguna pregunta? Chicos, OK bueno, ahí veo que ya están colocando sus respuestas. ¿Están de acuerdo? ¿Entonces? ¿La idea es que una vez terminemos esta reunión, yo les envié a ustedes una copia del consentimiento informado y ustedes por favor pueden hacérmela llegar a al correo?

Sí, en donde ustedes firman están de acuerdo con todos los aspectos que.

Se han conformado aquí, no sé si ustedes quieren abrir la Cámara o quieren que yo tenga la Cámara abierta para que, pues esto no sea así como tan ultra dimensional, no sé cómo quieren que manejemos la reunión, espero escucharlos, necesito que abran su micrófono y que opinen.

Estar ahí todo cierto.

¿Estaré escuchando, OK? Bueno, perfecto Luciana bien, entonces acá veo a Sofia, a María, José Julian, Tomás Luciana, Laura, cierto.

Luciana Pauwels Rojas 22:46

Sí, sí, señora.

Monica María Diaz Lopez 23:02

Juan Camilo, María José, Isabel, Todos están ahí, muy pendientes.

¿Sí, estar de acuerdo con lo que se va a tratar acá, entonces cuéntenme primero cómo les parece el tema acerca de esto, de del feedback, si sabían de lo que eran las competencias o las habilidades blandas, alguna vez lo han oído hablar?

Pueden participar.

Samuel Reina Vega 23:39

Pues sí, sí me había comentado una compañera Secada, pues de esta reunión, pues me parece, pues una oportunidad muy chévere, porque, por ejemplo, por estudiante de primer semestre, y pues sí tenemos como varias, como inquietudes y como varias sugerencias que se podrían mejorar más que tú en la.

Materia es hoy y pues como también estudiante también del Premédica, pues me parece que esta es una oportunidad como muy acertada para, pues mejorar todo lo que viene siendo lo que tú mencionas.

De la educación como médico y pues yo tenía como como una idea o sugerencia, como muy.

Muy que siempre la he venido como planteando con compañeros y pues creo que podría ser como una oportunidad óptima para hacerla.

Monica María Diaz Lopez 24:34

Sí.

Samuel Reina Vega 24:35

Y que es que, pues yo podría compartir mi pantalla.

Monica María Diaz Lopez 24:41

Claro, Claro que sí, Claro que sí.

Samuel Reina Vega 24:44

Lo quiero compartir.

¿Pues el cronograma que tenemos de soy uno no?

Monica María Diaz Lopez 24:50

Sí.

Samuel Reina Vega 24:52

Y esto lo hago con el objetivo de que pues miremos cómo están organizadas todas las clases y me sugerencia, y con la de otros compañeros es que sean más. O sea, como que sean más lineales por porque por ejemplo acá con la doctora Lina vemos de primera mano.

Estructura de las proteínas y aminoácidos. Y después vimos ciclo celular, algo que me parece pues que está fuera del orden que podría que se podría mejorar entonces, antes de eso, ver, por ejemplo, todo lo que viene siendo arreglos de la cromatina, y como todo lo que tiene que.

Ver con el ADN ya después y ver cómo los procesos de aplicación transcripción y traducción y después iberdrote y como de últimas y ver como ciclo celular y mitosis. ¿Sí, lo que quiero llegar es que me parecen que las clases están muy cómo desfasadas? Cr.

Monica María Diaz Lopez 25:43

¿OK?

Samuel Reina Vega 25:49

Y pues, por ejemplo, a mí me tocó en como método de estudio a la última semana, prácticamente correr para organizar todo de una manera lineal para que sea, pues como más fácil entenderlo, porque sí me parece, pues nos parece a muchos compañeros que pues

están muy como ALE.
Sobre todo, el primer corte.



Monica María Díaz Lopez 26:13
OK, no. Y es que el primer corte es súper denso superpesado.



Samuel Reina Vega 26:14
Ya.



Monica María Díaz Lopez 26:19
YY bueno, y es y es importante mirar esto y es abuela.



Además, tú tienes la, digamos, el privilegio de haber estado en el premédico y ver lo que estaba pasando en soy uno, entonces pues tienes, digamos, como en este momento, la posibilidad de mirar cómo arranca un proceso de primer médico, como es ya estudiando la carrera YY re.

¿Eso es importante? También, por ejemplo, mirar los tiempos que ustedes tienen de clases teóricas. Son efectivos, son eficientes y los consideran que son los adecuados, porque a veces quedan ustedes muy cansados de estar tanto tiempo recibiendo clases teóricas YY realmente pues cuando ustedes tienen una evaluación, muchas veces ya están agotados. Intelectualmente por ese por ese tipo de situaciones. Entonces sí, Samuel, estamos pendientes aquí, se aprovecha ahora que estamos haciendo la grabación y que todo esto se va a transcribir.

¿Para qué pues quede tal cual, se está hablando, quisiera escuchar alguna otra persona? ¿Qué opina acerca de esta propuesta? ¿Habían escuchado algo de las habilidades de plantas? ¿Han trabajado de esto en algún momento con sus docentes? Aura cuéntame.

Te escuchamos, Laura.

Bueno, mientras Laura logra conectarse de nuevo, ahí está Luciana, Cuéntame tú, que ya llevas una trayectoria un poquito más. Amplia con respecto a la formación y cuéntame acerca de este aspecto, han tenido oportunidad de hablar acerca de las habilidades blandas, de los procesos de retroalimentación, cómo ha sido tu experiencia y qué sugerencias tienes para que esto se mejore.



Luciana Pauwels Rojas 28:47
Doctora, pues la verdad.
En cuanto a las habilidades blandas, tengo entendido que son, por ejemplo, como la empatía y demás cosas. No sé si me estoy equivocando.

Eso sí, lo hablamos porque tenemos en el nuevo eje el eje de innovación. Yo lo adelanté y este semestre tuvimos una materia que se llama competencias comunicativas y profesionales, entonces ahí sí lo tratamos bastante. En cuanto a, pues tuvimos charlas con diferentes profesionales, no sólo de medicina ni.



Monica María Díaz Lopez 28:58
¿Qué?
Sí.



Luciana Pauwels Rojas 29:20
Del área de la salud nos explicaron como temas de contratación, también tuvimos talleres como de dar malas noticias, entonces, ahí, en esa clase, si lo sí lo trabajamos bastante y en cuanto a los demás de retroalimentación, como en general, creo que pues lo que nos pasó a nos.



Monica María Díaz Lopez 29:30
¿OK?



Luciana Pauwels Rojas 29:39
Este semestre fue que nos tocó como exigir esos espacios, porque realmente no nos los estaban dando.



Monica María Díaz Lopez 29:47
¿OK?



Luciana Pauwels Rojas 29:48
Sí, entonces creo que sería bueno como tener algo como más formalizado, más esquematizado, en el que nosotros nos aseguremos de que, si vamos a tener esos espacios de retroalimentación, porque creo que son muy valiosos para nuestra formación.



Monica María Díaz Lopez 29:54
Sí.
¿OKY bueno, y cómo fue esa experiencia de exigir la retroalimentación? ¿En qué materias viste que eso no se daba o?
¿Bueno, siendo optimista o en qué materias han visto que eso no se da porque puede ser que, por ejemplo, si ustedes están viendo idiomas, ¿no? Sí, allá nos hacen retroalimentación o no, pero todo lo que es de medicina nunca sí puede ser el caso, sí.



Luciana Pauwels Rojas 30:18
Sí.
Sí.
¿Pues para nosotros, yo no sé si María José también quiera como confirmarlo, pero a nosotros nos pasó sobre todo en mecanismos de la enfermedad, como que al principio ya como es que, cómo fue un cambio para todos? No todos los docentes estaban como acostumbrados a lo que.
Se está llevando a cabo en este momento y cada uno tenía como su forma de hacer las cosas, el hecho de que sean parciales integrados, en el que participe tanto medicina interna como farmacología, radiología, patología, microbiología. Hace muy difícil que se pueda crear un espacio de retroalimentación por.
Las preguntas son de muchos doctores diferentes y no todos tienen las respuestas.
Pues a todas.
Entonces, pero bueno, ya al final logramos hacer como un espacio virtual en el que se nos explicó todo del último parcial que hicimos, pero mucha gente igual quedó inconforme con los parciales anteriores.

Monica María Díaz Lopez 31:35

Perfecto.

¿Bueno, María José, ¿Cuéntame qué quieres agregar? Y ya Laura, sigues después de María José.



María José Vásquez Asís 31:43

Bueno, yo estoy muy de acuerdo con lo que dijo Luciana, Digamos que sí ha sido como todo un proceso y nosotros pues de primera mano lo hemos sentido por pues al ser el primer semestre digamos que se enfrenta al nuevo pensum y siempre como digamos que una res.

Al cambio por parte de los doctores que pues entendemos que no es muy fácil volver a replantear la forma en cómo se hacían las cosas, pero este semestre sí nos pasó con mecanismos de la enfermedad, con los doctores, pues de patología, farmacología de las materias, ya se men.

Que no estaba muy Claro el tema de la retroalimentación había muchas preguntas, la forma como se hicieron los parciales, pero algo que sí quiero destacar ya habiendo pasado por sistemas orgánicos es que ese tema con los profesores de soy.

O yo por lo menos lo sentí mucho más fácil. Había como mucha más unión entre los profesores y eso permitía que tanto en las clases como en la retroalimentación de los parciales, pues fuera un proceso mucho más fácil se hiciera cercano. Digamos que a la fecha del par.

¿El mismo día o unos días después? Y eso pues, le permite a uno mirar en lo que se había equivocado y poder corregirlo de manera oportuna. Entonces, si este semestre sí nos pasó con mecanismos de la enfermedad, que fue un proceso un poco más difícil, pero creo que.

Soy.

Se sintió mucho más fácil, pues siempre hay como espacio para mejorar, pero creo que la retroalimentación que recibíamos de varios de los doctores de soy, pues era muy efectiva y muy oportuna.

Monica María Díaz Lopez 33:13

OK, pero cuando ustedes dicen que esa retroalimentación es efectiva y es oportuna es porque tienen un espacio específico para hacer la retroalimentación o como me lo han comentado algunas personas que llenan un formato de Excel y esa es la retroalimentación, porque eso pues es algo, es un.

Proceso que pues es muy mecánico. Sí, y la idea es que cuando uno hace un proceso de retroalimentación pueda estar.

Uno a uno con los estudiantes, sí, y tener la oportunidad de decirle, oiga, Mire usted, aquí contestó esto. ¿Por qué fue? Así que lo contestó. No entendió la pregunta. ¿No estudió, no entendió el tema, tiene algún tema de orden personal que está afectando su rendimiento? Etcétera. Porque LL.

Un Excel y decir que en un libro puedo encontrar yo. La respuesta que refuta lo que determinada persona piensa que es la respuesta correcta, pues es un tipo de retroalimentación que, aunque se está utilizando, no es la más eficiente.

Sí, Laura Cuéntame, que nos quería hacer.

Comentar.



Laura Andrea Rojas Buitrago 34:34

Lo ahora sí me escuchas.

Monica María Díaz Lopez 34:36

Sí, perfectísimo.

Laura Andrea Rojas Buitrago 34:38

¿Listo? No había escuchado antes las habilidades blandas y, como conociéndolas, creo que son necesarias que a veces las aplicamos sin saber así.

Monica María Díaz Lopez 34:44

Sí.

Laura Andrea Rojas Buitrago 34:57

Momento.

Sin saber cómo, por qué las hacemos, pero es algo que necesitamos, como a lo largo de nuestra carrera, saber tener conocimiento, porque hay unos puntos como de flexión en los que no nos sentimos como de la manera más adecuada y son como necesarios para decir proceso. Se lle.

Como correctamente sobre la retroalimentación.

Bueno, hemos tenido 2 porque unos parciales, pues los que eran como una virtual sabana.

¿Ahí nos aparecía como cuál era la respuesta correcta?

Y ya no nos decía nada más. Sí teníamos, como no yo como refuto esta pregunta o esta pregunta que o mal formulada simplemente se ponía en un Excel y ahí se decía el por qué, y teníamos que añadir nuestra referencia bibliográfica.

Monica María Díaz Lopez 35:42

Sí.

Sí.

Laura Andrea Rojas Buitrago 36:02

Y ahora, pues el último parcial que tuvimos fue en papel. Entonces lo que hicieron fue.

De una vez terminamos el examen, nos reunieron a todos en un salón y empezaron como a dictar las preguntas con su respuesta correcta. Yo en este caso personalmente no me gusta asistir a ese tipo de retroalimentaciones.

Monica María Díaz Lopez 36:30

Sí.

Laura Andrea Rojas Buitrago 36:31

Pero pues ya es personal mío, porque tú empiezas como a hacer cuentas.

Yo considero que es mejor como primero saber tu nota y luego tener como un espacio virtual como tú lo decías, con la inteligencia artificial y que sea como un tutor y te explique el por qué. No solo la respuesta correcta. Eso es algo que yo hacía con CHA.

Piii. ¿Yo personalmente le ponía digamos la pregunta, y bueno, explícame la pregunta como, por qué me hiciste esa? ¿O sea como qué? Qué me están evaluando en esa pregunta. ¿Qué conocimientos debo de tener? Porque sí, saber cómo el por qué fallé como que estuvo mal.

Monica María Díaz Lopez 36:56

Sí.



Laura Andrea Rojas Buitrago 37:15

Y que me explique el por qué esa respuesta y no las otras opciones de respuesta.

Monica María Diaz Lopez 37:22

¿OK? Sí, cuando yo me refiero a utilizar inteligencia artificial, es, por ejemplo, programar una APP o la APP que tenemos nosotros de la Universidad de la Sabana y que haya un espacio para hacer retroalimentación. Lo que esa retroalimentación la haga realmente el docente. Sí, porque el Doc.

Por ejemplo, si ustedes están en una práctica del hospital simulado, les puede decir mira en esta práctica tú tuviste estas, estas y estas características.

Y yo creo que tú las puedes mejorar de esta forma y pero que todo eso quede como en un portafolio en donde haya evidencia de cómo es la evolución de ustedes.

Para poder mirar cómo avanzan en su proceso de formación.

¿Han tenido ustedes la posibilidad de mirar?

¿Se siente un docente cuando hace retroalimentación? Cómo es su disposición, porque aquí me llama mucho la atención.

De evidenciar que ustedes perciben que.

Los docentes no llegan a implementar una evaluación de una forma unificada, sino que es como una colcha de retazos y allá van y presentan las cosas y, por ejemplo, si yo estoy en un examen, pues no. Es que esa pregunta yo no sé la respuesta porque yo.

No la hice, pero de pronto el docente que la hizo no está en ese momento. O será el caso de pronto que entre los docentes hay contradicciones en lo que es la respuesta. Cosas así entonces.

¿Ustedes cómo perciben a sus docentes cuando implementan las evaluaciones sienten que realmente?

Si hay un tiempo destinado para.

Formular la evaluación o es un proceso que ustedes perciben como improvisado, como que no está la cohesión de grupo, sí es importante que lo vean, entonces acá me indica que Laura levantó primero la mano, luego Juan Camilo y después Samuel.

Listo, por favor, adelante.

Laura Andrea Rojas Buitrago 39:43

Eso, como la mayoría de las veces, nos pasaban los quizás que decíamos, como le decíamos al doctor Aldana le decíamos no, doctor, pero digamos es esta otra respuesta. Entonces él decía, como yo no sé. El doctor Acero fue el que la formuló, vayan y hablen con él. Él fue.

¿El que dijo que esa era y nos pasó así en varios, quizás como que ellos sellaban la contraria o en un parcial también uno iba y le preguntaba al doctor, cuál cree que es la respuesta correcta? Y él decía, no sé, la CY.

Estaba marcada la B, pero los doctores decían como que ellos no iban a ir a hablar con el doctor que creó esa pregunta y aun así ellos teniendo como esas 2 perspectivas diferentes de la respuesta.

Monica María Diaz Lopez 40:39

¿OK?

Laura Andrea Rojas Buitrago 40:39

Igual porque creo la pregunta, esa era la que marcan como correcta y no importaba lo que dijera el otro profesor.

Monica María Diaz Lopez 40:47

¿OK? Bueno, entonces ahí es importante mirar que se necesita siempre como que haya cohesión entre lo que están afirmando los profesores. Hay un doliente de cada pregunta, cierto, pero ustedes están percibiendo que ahí hay como contradicciones. Entonces eso es importante. Mirarlo. Juan Camilo, Cuéntanos.

Juan Camilo Ortiz Gómez 41:13

¿Me escuchas?

Monica María Diaz Lopez 41:15

Sí, perfectísimo.

Juan Camilo Ortiz Gómez 41:17

Que pues a nosotros soy uno especialmente en los últimos parciales.

¿Sí había varias contradicciones y hubo problemas con varias preguntas debido a que pues los doctores que formulaban esas preguntas no se encontraban y pues el doctor presente nos decía que tocaba hablar con el doctor, pues que originó la pregunta, entonces no se sabía si la respuesta estaba COR?

No estaba correcta y pues también es entendible que de pronto, en ese momento, pues no haya como gran espacio para hacer un buen feedback, porque a nosotros personalmente, después de eso, nos tocaba seguir con clases.

Entonces, pues era como un tiempo muy limitado y solamente daban como la respuesta y ya. O sea, no. Explican de pronto, a veces el por qué o profundizaban un poco en eso.

¿Entonces siento que profundizar de pronto en algunas preguntas que de la mayoría no entienda o algo será como bueno para mejorar el feedback y así pues saber uno en qué falla y en qué puede? Pues progresar para el siguiente.

YY pues es más que todo eso.

Monica María Diaz Lopez 42:34

Sí.

Juan Camilo Ortiz Gómez 42:37

Y qué pues el tiempo sí es un poco reducido para el feedback y que se haga de la mejor manera.

Monica María Diaz Lopez 42:44

Sí o sea, tú sientes que no hay un tiempo, digamos protegido, para que uno pueda, digamos, hacer feedback que lo pueda, digamos, ni ustedes lo, lo ven, ni nosotros lo tenemos cierto como docentes.

Entonces es importante mirar eso. Samuel, Cuéntanos Danos Tu opinión. Y luego viene María José.

Samuel Reina Vega 43:08

Sí, o sea, estoy totalmente de acuerdo con mi compañero, también con mi compañera Laura y sí, me parece que todo el tema del feedback de los parciales de soy uno ha sido muy improvisado porque, por ejemplo, en pre médico con el doctor Luis Chaustre.

¿Él nos daba el feedback de porque cada pregunta estaba bien y porque cada pregunta estaba mal y eso me parece, pues una

forma excelente de cómo nosotros podemos aprender más allá de los parciales, ¿no? Sí, me parece que es muy, muy muy al azar, como el feedback que.



Monica María Díaz Lopez 43:41
Sí.



Samuel Reina Vega 43:47

Nos dan los profesores de soy uno porque si los profesores, como que no tienen una buena comunicación y a veces se contradicen, afortunadamente con el doctor Martínez pudimos corregir la mayor parte de las preguntas de los distintos parciales que consideramos que estaban mal. Sin embargo, pues me gus.

Que y siguiendo con mi idea de ajustar el cronograma de soy uno, crear estos espacios. Sé que suena como también muy idealista, pero sí como colocar en papel, colocar en físico los espacios para dar el figba. El feedback de los parciales y, si es posible, también en gen.

Pues del del Corte, pues finalmente sí, vi también del semestre, porque sí me parece que.



Monica María Díaz Lopez 44:27
Claro.



Samuel Reina Vega 44:32

Pues es una ventana de oportunidad del feedback para que nosotros podamos aprender de una forma, pues más.

Más consistente más allá de ponernos a estudiar, a leer y a escuchar al profesor, sino que ajustar nuestros conocimientos como a las emociones. Sí me sí me hago entender. Sí, pues es sería eso sí.



Monica María Díaz Lopez 44:53

Sí, Claro, sí, sí, OK, no. Y es súper válido. Esto que me estás comentando. Yo les voy a enviar a ustedes al final, junto con el consentimiento informado, un artículo que salió publicado en dónde.

¿Se ve este proceso de feedback? ¿Cuán importante es y lo que registran ustedes como estudiantes? Respecto a eso, María José cuenta.



María José Lozano Carreño 45:26

Hola, doc., buenos días, pues. A nosotros pasaron varias cositas y fue que primero para el parcial final, la que nos hizo la retroalimentación fue la doctora Laura y la doctora Laura no nos da pues clases de soy como tal, sino que nos da en práctica médica y cu.



Monica María Díaz Lopez 45:27

Hola, buenos días.



María José Lozano Carreño 45:41

Nosotros, como que le hacíamos la pregunta de que por qué era esa respuesta que ya había elegido, pues decía, como no, yo no sé, solo me mandaron la retroalimentación, entonces nosotros digamos que no pudimos debatir mucho del Party al final y quedaron como 3 preguntas volando por.

Como el parcial fue, fue en hojas, pues tampoco pudimos hacer como la averiguación de por qué era esa respuesta y quedaron varias respuestas que varios dijimos como pues esa no, pues en realidad no era la opción que se tenía que escoger.



Monica María Díaz Lopez 46:08

Sí, y Claro, es que realmente eso. Estos procesos se deben hacer, no por salir del paso, sí, sí, YO, por decir, Ah, no, es que yo ya hoy les dije cuáles eran las respuestas correctas y ya, pues eso no, no tiene ningún sentido utilizar un tiempo así.

Lo ideal cuando uno hace una retroalimentación es explicar. Bueno, en este momento.

¿Has tenido estas esta falla, huevón?

¿Ha sido así tu desempeño YY poder tener la posibilidad de?

Dialogar con los estudiantes y decirles cómo pueden mejorar los procesos, pero también mirar si los docentes están dispuestos AA cambiar la forma en la cual ellos se integran. AA evaluar a los estudiantes.

Sí, eso es eso es súper importante porque muchas veces.

Las personas desconocen que.

Se necesita que esos procesos sean de parte y parte.

¿Los docentes generalmente tienen una posición de autoridad, sí, YY pues cuando de alguna forma un estudiante le comenta que?

Está mal hecha una pregunta o la respuesta no es la adecuada de una vez, puede entrar a la defensiva, entonces es también que nosotros podamos desarrollar herramientas para no sentirnos atacados cuando de pronto alguno de ustedes hace alguna sugerencia, reclamo, queja, PQRS cierto, entonces lo.

Ideal es que se entienda que esos procesos pueden darse en un en un clima adecuado, en un, en un clima de diálogo y que las personas que hagan retroalimentación también.

Digamos sepan de lo que están hablando, es como si a mí me mandan, por ejemplo, ir a práctica médica y me dicen vaya y evalúa ya esos estudiantes, y hágale la retroalimentación en este momento. Yo no tengo las herramientas para poder hacer eso, porque no es mi CAM.

¿De Experticia, Tomas, ¿cuéntanos de qué quieres hablar?



Tomas Saldarriaga Patino 48:40

¿Sí yo también, buenos días cómo está? Quería y comentarle sobre un tema que es lo que usted dice sobre cómo el diálogo con los profesores, porque personalmente me han pasado 2 o 3, digamos.



Monica María Díaz Lopez 48:43

Muy bien.

Sí.



Tomas Saldarriaga Patino 48:57

Diálogos que tenía, con docentes que me contestan de la manera explicante duda sobre los parciales, por ejemplo, en los en el último 20% en el que era de, sobre todo, inmunología.

Intenta aclarar 2 o 3 dudas con la profesora.

Ay, no me acuerdo. Cómo se llama Villa Ana María, con la profesora Ana María y no sé, siento que me contestó de una manera desplice, entonces sí siento que es importante como los temas, por ejemplo, que ya nos enseñó como que cuando uno tiene dudas ya esté dis.



Monica María Díaz Lopez 49:16
Sí.

Tomas Saldarriaga Patino 49:27

¿A responder y no sea, pues displicente, igual con el doctor Acero, porque en anteriores parciales también tuvimos ciertos problemas con las preguntas del que estaban o mal formuladas o la respuesta, pues, según el par del semestre y uno, le preguntaba en clase y no sabía nada o no?
Quería responder ese tipo de cosas. Es importante tener un espacio para dialogar con los doctores, creo que ellos estén dispuestos al diálogo.

Monica María Díaz Lopez 49:50

¿OK? Sí, es, es superimportante todo eso porque es.
¿Es fundamental que ustedes sientan el apoyo y no que sea algo como para ser un checklist y listo, cierto? ¿Y ya se saltó el asunto entonces, fíjense cómo ustedes, a medida que ha transcurrido el tiempo en este en esta charla, ustedes han podido de alguna forma expresarme to?
Estas cuestiones que ustedes creen que se pueden mejorar y eso me parece súper valioso, porque de esa forma, pues uno realmente puede ayudar a que estos procesos sean mejor.
La experiencia que yo he tenido es que si pues uno no.
Logra impactar realmente a los estudiantes con lo que hacen el aula, bien sea a través de una enseñanza OA través de una evaluación, pues realmente esto es letra muerta. Sí, la idea es que uno sí pueda de alguna forma.
Generar procesos que cada vez sean mejores Samuel, Cuéntanos.

Samuel Reina Vega 51:04

Y pues debido de la intervención de mi compañero, pues me acordé de varias, de varias cosas que tuvimos o varios problemas que tuvimos con la profesora. La profesora María Ines, que más que en los parciales en las clases al momento de presentar dudas en general el semestre nos.
Respondía de una manera, pues.
Un poco grosera, a mi parecer no, y pues sí, recolectando como varias opiniones de mis compañeros, no sé si alguno de los que están presentes pueden confirmarme, pero si nos parece que.

Monica María Díaz Lopez 51:33

Sí.

Samuel Reina Vega 51:40

La manera en la que marines aborda la manera en la que le preguntamos las cosas no me parece, pues la óptima, porque, por ejemplo, los demás doctores nos incitan a que le hagamos preguntas y las contestan con, pues la mejor forma. Por ejemplo, el doctor mar.
Que pues tiene un, pues a mi parecer una muy buena forma de enseñanza. Cambio, pues la doctora Maria Inés, y si creo que presentó un poco de hostilidad cuando le presentamos las preguntas y quería hacerte una pregunta, profe que por respecto AA.

Monica María Díaz Lopez 52:12

Sí.

Samuel Reina Vega 52:16

La organización de los profesores en los parciales de acompañamiento como como se organizan para que nos acompañaran porque sí, me parece que por parciales deberían estar los profesores.
¿Que nos dieron las clases de ese corte y pues sí quería preguntarte, cómo es esa organización?

Monica María Díaz Lopez 52:31

Sí.

Bueno, soy uno. La organización es, de acuerdo con el Cronograma, entonces, por ejemplo, en el primer parcial estamos los docentes que estuvimos con ustedes en clases y estamos allí y.
Cada parcial, pues va a tener, digamos, como las personas responsables para estar acompañando a los estudiantes.
El tema es que si te das cuenta la mitad del semestre es del Departamento de Biociencias y la otra mitad es del departamento de Morfofisiología. Entonces, al final, las evaluaciones que se hacen por parte del Departamento de Morfofisiología, lo ideal sería que estudian los docentes allí. Pero res.
Que en la misma semana que tú tienes parcial, tienen parcial también los de segundo, los de tercero, los de cuarto.
Entonces, ellos están acompañando a los estudiantes de esos semestres en las evaluaciones porque coinciden en los días.
En la parte del hospital simulado, en donde algunos tienen que estar allí, entonces por eso muchas veces no están, lo otro es que muchas ocasiones también nos acompañan los internos, pero el tema es que, aunque ellos son una gran ayuda para, digamos estar mirando que todos los.
Procesos, sean de una forma adecuada, nosotros evitamos al máximo que ellos puedan.
¿Conocer el contenido de las preguntas que puedan dar alguna respuesta en la retroalimentación porque ellos no son las personas que en ese momento han desarrollado los cuestionarios, sí, es decir, los han realizado para aplicarlos a los estudiantes?
Sí, cuéntame Samuel.

Samuel Reina Vega 54:38

Y entiendo que podría ser muy difícil, como es la organización de los Profes, para que los mismos que nos dieron en el Corte estén en el en la en el parcial de ese Corte entiendo eso, pero sí quería poner en mesa como que me gustaría personalmente.

Monica María Díaz Lopez 54:48

Sí.

Claro.

Samuel Reina Vega 54:55

Que después del parcial, los mismos profes que nos dieron en ese corte puedan hacernos o nos den el espacio del feedback de una manera mucho más organizada para que no sea como te digo, sí para que no sea como te digo, muy al azar.

Monica María Díaz Lopez 55:04

Ya.



Samuel Reina Vega 55:09

Y también quería, como tal vez sugerir otra idea, super idealista.

Que cabría la posibilidad de que cada profesor, en caso de que no pueda asistir AA al acompañamiento de, pues de nuestros parciales.



Monica María Diaz Lopez 55:16

Sí.



Samuel Reina Vega 55:26

Es, podría escoger AA algún delegado a un interno, tal vez que podría hacerle llegar directamente las preguntas de cada parcial, pues al profesor y que podrá podamos corregirlo de una manera, pues mucho más organizada que el doctor Martínez. Vaya.

Con no sé, 2020 estudiantes a reclamarle a un profesor lo que me parece, pues una forma, pues que no, que no es óptima, sino que sí que existe una persona delegada por cada profesor. En caso de que no, de que no esté el profesor para que.

Podamos hacerle llegar esas preguntas del parcial.



Monica María Diaz Lopez 56:03

¿OK? Sí, eso es eso es superimportante. Quisiera escuchar a Sofía. ¿Qué opinión tiene a Julian?

¿Es importante tu opinión? María José, también quisiera escucharte.

¿Qué opinas al respecto? María José Sanabria, Sofía Julián.

¿Qué opinan al respecto? Mientras ellos pueden abrir sus micrófonos, YYY, comentarlos, dale, dale, dale, dale.



Sofía García Pereira 56:31

Pues doc. Ay que esperar.

Es, frente a lo de los parciales, yo tengo como una observación y es que, por ejemplo, cuando nosotros nos hicieron el parcial bueno nos hicieron los parciales virtuales.

Habían muchas personas que se quejaban del hecho de que a unas personas le salían las preguntas demasiado obvias, demasiado fáciles entonces el parcial para ellos era más fácil y pues, obviamente tenían un mejor resultado que otras personas que le salían. Las preguntas que pudimos no haberlas visto o.

¿Qué pues, verdaderamente estaban complicadas como de recordar o de saber? ¿Entonces, cómo establecer un modelo de examen sería como más fácil para y más justo? Pues considero yo.



Monica María Diaz Lopez 57:24

OK, tú, desde que se me estreres.



Sofía García Pereira 57:28

Segundo.



Monica María Diaz Lopez 57:29

OK, perfecto listo.



Sofía García Pereira 57:31

Y lo otro es que, por ejemplo, cuando nos están cuidando los internos y los doctores, pues los doctores nos ayudan, pero hasta cierto punto, cosa que me parece correcto, lo que no me parece correcto es que, por ejemplo, cuando nos cuidan internos, ellos generan, ellos hacen un re.

¿También con nosotros y como que con los que se llevan mejor les ayudan en el parcial y a los que no, pues como que no me entiendes entonces? No va mucho el caso.



Monica María Diaz Lopez 57:58

¿OK?

OK, sí.

¿No es imparcial la ayuda, sí, no es imparcial, o sea tú, tú ves eso? ¿Bueno, y Julián, tú qué quieres comentarme?



Sofía García Pereira 58:10

Sí, exacto.



Julian Andres González Melo 58:17

Primero que todo muy buenos días, doctora.



Monica María Diaz Lopez 58:19

Hola, buenos días. ¿Tú de qué semestre Eres?



Julian Andres González Melo 58:23

El segundo también.



Monica María Diaz Lopez 58:24

¿OK? Coméntanos tu experiencia.



Julian Andres González Melo 58:28

Pues como ya lo han mencionado mis compañeras, siento que.

Pues a la hora de la retroalimentación en los exámenes virtuales.

¿Aparece, pues, la pregunta, solamente la respuesta y no se profundiza, y cuando uno manda, como por medio del Excel a representantes, como las preguntas, dónde tenemos nuestras dudas?

Depende mucho del doctor, si profundiza en eso.

Conozco que el doctor Kemal sí al sí, como que corrige las preguntas y pone como en el Excel, como la justificación de por qué sí están bien, pero muchos doctores y la gran mayoría, no hace eso, me parece que es algo muy importante. También siento que pues no.



Monica María Diaz Lopez 59:08

¿OK?

¿OK?



Julian Andres González Melo 59:15

Sé si también es muy idealista, pero siento que se podría aprovechar, pues siento que él es tener un espacio para una retroalimentación, pues por el tema del tiempo de los doctores es complicado y veo que usar las herramientas como los asesores podría ser una buena opción en es.

Casos porque sí se así, los doctores al a la hora de gestionar los parciales ponen a la a la hora de gestionar las respuestas.

¿Las preguntas también ponen su justificación y mandan como esas, esas justificaciones al departamento con los doctores son más fácil yo poder llegar con mi asesor y preguntarle específicamente por las preguntas del parcial, entonces ya tendría como una justificación de los otros doctores, ¿no? Si se me entiende com.

¿La idea?



Monica María Díaz Lopez 1:00:03

Sí, sí, sí, sí. Te entiendo. Claro. Fijense que aquí es superimportante mirar como los momentos de evaluación deben ser bien preparados. Sí. O sea, no solamente en el contenido de lo que se está evaluando, sino en que haya una coordinación de cómo se van a cuidar los ex.

¿Quiénes van a estar a cargo de ese proceso?

Cómo se van a hacer los procesos de retroalimentación, no solamente por cumplir que hoy sí, hoy tenemos que subir las notas sacidad y entonces tenemos ya que tener las evaluaciones realizadas.

¿Pero hombre, cuándo podemos hacer feedback? Sí, eso es súper importante que se pueda determinar que las cosas no sean improvisadas y que ustedes también, como tienen ese tiempo para prepararse para el examen. Nosotros como docentes también deberíamos tener el tiempo para poder hacer la evaluación y la.

Retroalimentación que tuviéramos un espacio, digamos, como un espacio protegido en el cual pudiéramos reunirnos con ustedes y decirles.

Cómo les fue y de tal forma, que, pues eso realmente si fuera algo provechoso esos espacios de retroalimentación, no unos espacios para sufrir, sí, porque eso es lo que hemos visto nosotros muchas veces, cuando, por ejemplo.

O sea, sin ese tiempo de entrega de respuestas, las personas prefieren salirse del salón porque no quieren escuchar cuáles fueron las respuestas y pues la idea es que es un momento incómodo, pero también digamos si nosotros aprendemos a manejar un poco este tema de las hab.

¿Blandas, aprenderemos a enseñar a auto gestionar esos momentos difíciles en donde, pues uno está incómodo porque se está hablando de un parcial, de cuáles fueron las respuestas entonces? Creo que sería muy agradable que uno tuviera un espacio en donde pudiera hablar de bueno. Esta fue la respuesta de PR.

No tuvieron la respuesta correcta, pero.

Hay posibilidades de esos pequeños errores que tenemos en realizar una evaluación que nos potencien a futuro para para que podamos solventar esas dificultades. Laura, Cuéntame qué quieres comentaros.



Laura Andrea Rojas Buitrago 1:02:40

Sí, digamos estoy, de acuerdo con lo que es. Si a Sofía de lo de las preguntas porque digamos en un parcial, a mí me pasó, me salió casi desde este semestre me salió casi todo sobre inmunología y a una compañera le apareció más sobre los músculos de la.

Pierna entonces, pues es algo como que yo lo he dicho siempre y lo he comentado con mis amigas.

Que debería ser como bueno, van a ser 5 preguntas de los músculos, 5 preguntas de Inmunología, 5 preguntas que si sean diferentes, pero que al menos sean del mismo tema y no de diferentes cosas. También ha pasado que no sale mucho, digamos, sistema nervioso y a otros les.

Sale otros temas.

Si se va uno a comparar la dificultad de los temas, uno tiene más dificultad que otro, entonces en los compañeros dicen, como no, si yo me saque nota, pero estoy viendo tu examen, me hubiera ido peor.

O sea, como si yo hubiese tenido examen, lo hubiese perdido y no me hubiese sacado la buena nota que me saqué.

Entonces deberían ser como el mismo, como la misma categoría, un poco de la misma dificultad, aunque sean diferentes preguntas y lo que decía sobre los internos, sí, y eso pues yo lo vi desde primer semestre.



Monica María Díaz Lopez 1:03:53

Sí.



Laura Andrea Rojas Buitrago 1:04:10

Los compañeros siempre decían, Ay, no. Tar interno me ayudó en el examen.

Gracias, porque yo no sé qué, porque si no hubiera perdido se perdió el semestre, el examen, etcétera.



Monica María Díaz Lopez 1:04:21

OK sí, entonces.

Pues, es importante que todas estas cosas queden anotadas, porque nosotros queremos que pues las evaluaciones sean coherentes. Con todo este tema de integración que tienen ahora las asignaturas, pues también sería importante que fuera coherente también la forma como.

Estos espacios son como unos espacios en donde no se llega a improvisar, en donde se tienen las personas que van a estar cuidando los exámenes, como garantizando que todo que todos estén medidos con el mismo rasero, sí es decir que todos estén con las mismas posibilidades y.

Pues bueno, eso. Eso solo se puede lograr.

Si ponemos en conocimiento que pues esto es lo que ustedes están percibiendo.

¿Cuéntenme ustedes qué esperan de un profesor cuando hace la evaluación, qué les gustaría a ustedes encontrar en un profesor? O sea, el profesor ideal, el que usted dice, oiga, a mí me gusta. Cuando tengo evaluación con esta persona, porque esa persona realmente por esto y es.

Considero que está haciendo bien el proceso de evaluación y idealmente qué les gustaría a ustedes encontrar en una retroalimentación, por ejemplo, no mira, a mí me gustaría que en una retroalimentación.

Me dijieran cuáles son esos puntos de mejora que yo debo conseguir.

Por ejemplo, no tengo esa posibilidad de hacer un análisis crítico de una lectura en eso. Me cuesta tanto trabajo o, al contrario, no es que yo le ponga corrector a mi examen. Sí entonces hay alguien que me dice, oiga, no haga eso.

Porque eso está mal.

De las 50 preguntas que usted responde, 35 les coloca corrector, sí o cuando yo tengo una evaluación oral me estreso muchísimo fijo, me desmayo, me empieza AA dar angustia existencial, salgo llorando ese día.

Estoy mal con todo mundo, que nadie me vaya a hablar porque ese día la lleva. ¿Entonces me gustaría saber ustedes cómo consideran que idealmente podría ser ese proceso de retroalimentación? ¿Sí, me gustaría si ustedes estudiaran en el mundo ideal, cómo les gustaría que fueran esos procesos? ¿Qué Car?

¿Les gustaría que tuvieran?



¿Creen ustedes que se podría modificar el cronograma y establecer unos tiempos protegidos para ustedes y para nosotros como docentes, en donde se pudieran hacer esos procesos, pero realmente bien? O sea, no.
Ay, sí, todos ya llenen el Excel no, o sea, cuando yo hablo de una buena retroalimentación es una en donde yo puedo estar dialogando con un profesor en donde me digan, oiga usted después de haber presentado su parcial, tiene 15 días para reunirse con su profesor y Mir.
Porque le fue así. Entonces, los escuchoese.es súper básico porque es digamos todas esas inquietudes que ustedes me han dado acá a conocer que para mí son muy valiosas para poder de alguna forma cuando yo presente una propuesta de mejora de los procesos de retroalimentación de.
Miren, esto fue lo que los estudiantes me recalcaron en la reunión, siendo y decir fue Samuel, fue Juan Camilo, fue Laura, fue María José no. O fue Luciana.
No, eso nunca van a saber quién me lo comentó, pero ustedes sí tienen en este momento la posibilidad de decirme mira, a mí me gustaría que una retroalimentación fuera de esta.
De esta forma, Juan Camilo Cuéntame.



Juan Camilo Ortiz Gómez 1:08:38

Bueno, en mi opinión, a mí me gustaría, como que se respetaran, pues los tiempos y que no fueran como antes de una clase, porque eso genera de que sí o sí tengan que terminar de una manera como más rápida y no se ponga atención, pues a ciertas du.
Que puedan tener los estudiantes, pues también se reconoce que somos muchos estudiantes de pronto para muy pocos doctores y que a veces podemos ser como un poco atacados con las preguntas entonces.
Pues en vez de hacerlo más como individual, será como generalizar como.
Ciertas.
¿Como ayudas que nos podrían decir como no sé en esta pregunta, pueden pensarla de cierta manera o qué nos mostrarán?
¿Cómo que podríamos mejorar de una manera generalizada? Pues porque si somos muchos estudiantes, pues para los doctores y que también se resalte por qué es esa respuesta, porque como digo, por el tiempo solamente dicen.



Monica María Diaz Lopez 1:09:38

Sí.



Juan Camilo Ortiz Gómez 1:09:47

A esta pregunta es esta respuesta, y ya, y a veces, uno que va como con la duda, porque será porque no la otra, si se parecen cosas así.



Monica María Diaz Lopez 1:09:50

¿De acuerdo?
¿De acuerdo? Perfecto, bueno.
Thomas, Sofía, Luciana. ¿Qué te gustaría ver en una retroalimentación ideal? ¿Cómo te imaginas que ese proceso sería adecuado?



Luciana Pauwels Rojas 1:10:12

Doctora, pues yo estoy de acuerdo con que sea un espacio.
Pues designado específicamente para eso en el que nosotros sabemos lo que vamos a recibir, pero que los doctores también estén dispuestos a, pues escucharnos a todos porque pues sí, muchas veces es como se siente, que como que no nos escucharán, sino que ellos tienen la respuesta y es.
Eso porque sí, sí me entiendes, entonces siento que sería bueno.
¿Cómo crear ese espacio en el que todos estamos abiertos y sabemos que es un espacio abierto al diálogo en el que nos expliquen también el por qué unas respuestas están bien? Otras, por qué están mal y no simplemente sean como no, pues es que eso es obvio por.
Pues porque sí, entonces sí me gustaría que fuera más así.



Monica María Diaz Lopez 1:11:08

OK, perfecto, muchísimas gracias, bueno Tomás. Y luego va a Sofía.



Tomas Saldarriaga Patiño 1:11:13

Pues por ejemplo, yo siento que sería como ideal tener una estadística de cuántos estudiantes fallan. No sé en cada pregunta y que en la retroalimentación no hay una, haya una profundización, una justificación de esa temática, porque por ejemplo, en nuestro o último, para ser el 20 por.
Ciento se notó que muchos tenían muy vacíos, conceptuales o de inmunología o de anatomía, que fue la temática del parcial.
Entonces sí como que hace regimiento en otros temas los profesores estén presentes, escuchen dudas, etcétera.



Monica María Diaz Lopez 1:11:43

¿OK, perfecto, y tú, Sofía, qué opinas?



Sofía García Pereira 1:11:48

Pues digamos que yo voy a dividirlo, como en todas partes, la primera es como en la retroalimentación de los, quizás porque siento que en los cuises, pues por lo menos a nosotros nos hacen quiz todos los lunes.
Y pues, al final del quid, nos dicen como la una es la C la 2 y así, pero nos dan como bien la explicación de por qué es la CO, por qué es la DY cuando hay como una pregunta en la que se están discutiendo com.
2 respuestas. Lo que pasa es como que los doctores dicen como no, sí, estás mejor porque pues sí, esta es y ya sabes como que no le dan un fundamento y no queda como OK, pero, explícame, y frente a lo de los parciales, pues nosotros lo que.
Hacemos es mandar las preguntas con las dudas y al como a los 2 días, pues normalmente es el doctor Henry quien nos reenvía como explicando que la respuesta es la C, no la ve, nos envía como otro archivo, como con las respuestas, pero.
¿Pues no sé, yo siento que por el dicho de que las preguntas son diferentes en cada parcial, en cada persona, tiene preguntas diferentes, pues la retroalimentación debería ser un distinta, ¿no? La verdad no sabría cómo manejarlo, sabiendo que todas las preguntas cambian, pero sí.



Monica María Diaz Lopez 1:13:28

OK, perfecto. Bueno, María José, Cuéntame. ¿Qué opinas al respecto?

María José Vásquez Asís 1:13:33

Pues con lo que he escuchado, que, pues se ha hablado, creo que una buena retroalimentación inicia también, como desde la forma, en cómo se formulan las preguntas de los parciales y también de los espacios que se dan en clase por parte de los profesores, como para responder pre.



Entonces, pues me imagino que la experiencia de cada uno, pues es diferente con cada profesor, pero sí creo que es importante que si todo un semestre como que respalda el hecho de que un profesor al que no se le pueden hacer preguntas en clase o que es un poco más cerrado al momento de pues responder digamos que, entre comillas reclamamos, pues sí es algo que se debería manejar como con el profesor para que haya, o sea, para que antes del parcial no haya como una predisposición a que. Las preguntas de ese profesor ya van a ser difíciles y van a ser difícil, sobre todo refutarlas o poder entender por qué esa es la respuesta. Entonces creo que sería importante cómo mirar ese proceso de cómo se hacen las preguntas en los parciales y que sí se pre.

Lo que se dio en clase para que se eviten como esas ambigüedades, y pues muchas veces pasó en soy que se terminaban cancelando preguntas porque no se llegaba como a un consenso y pues el profesor tenía parte de razón, pero también los estudiantes entonces.

Me parece importante, como que antes de hacer los parciales y pues de entregarlos a los estudiantes, sí que haya como una reunión con los profesores para evaluar y mirar que las preguntas de los parciales sí sean cosas que se puedan responder y evitar lo más posible que hay.

¿Reclamamos?

Porque pues, por tiempo también entiendo que es complicado de forma, pues digamos que personalizada, poder como atender a todos los estudiantes.

Pero creo que parte de la solución también sería asegurarse que en el parcial se pregunten cosas que se vieran y que no sean preguntas en las que pueda haber ambigüedades o confusiones para los estudiantes.

Monica María Díaz Lopez 1:15:25

Bueno, chicos, está muy bien eso cuéntenme. Cómo es la interacción con los representantes de semestre y todos estos procesos de retroalimentación macro. Es decir, cuando yo hablo macro es de que está todo el Grupo. Comes esa interacción de los representantes.

Lo que yo he percibido muchas veces es que los representantes.

Tienen como un arma de doble filo que juega en pro y en contra porque muchas veces al ser emisores de lo que siente del semestre, también se da la posibilidad que se tomen posiciones de los docentes personales frente a los representantes. ¿Sí entonces, ah, es que él?

Que me está atacando, ella me está atacando y yo le estoy tomando como algo personal, que es Mónica Díaz, la representante de primero, la que está dando esta este tema. Eso nunca pasa en ese semestre en primer semestre nunca pasa eso. Entonces también quisiera saber cómo perciben es.

AA los representantes o, por el contrario, no mire los representantes en este momento, pues no, no son tan.

Digamos, tan buenos emisarios de llevar el mensaje o ellos se quedan con toda, digamos, la información que para que para el Grupo es básica conocerla, pero ellos solo la comparten con su grupo reducido de compañeros, sí.

Que otra cosa puede pasar.

No, nosotros le hablamos al representante de semestre y ese representante nunca, nunca lleva la vozera el sentir del semestre. AA las instancias respectivas.

¿Entonces, cómo has sentido eso, Luciana?

Luciana Pauwels Rojas 1:17:24

Bueno, doctora, yo voy a hablar desde mi perspectiva siendo representante.

Monica María Díaz Lopez 1:17:29

Ah OK.

Luciana Pauwels Rojas 1:17:31

Yo, la verdad, nunca he percibido como esa eso de los doctores de parte de los doctores diciendo como no que o sea como algo contra mí, nunca lo he percibido así.

Monica María Díaz Lopez 1:17:43

¿OK?

Luciana Pauwels Rojas 1:17:44

Yo sí transmito todo lo que me dicen, pues mis compañeros, todos los puntos de vista, yo no transmito solamente el mío porque pues siento que esa pues no sería mi función.

Sí, intentamos crear espacios con los doctores y todo el semestre. Sin embargo, muchos prefieren que sean solo los representantes para hacer un grupo más reducido y que no sea el, o sea, no haya como tanta como tantas alteraciones. No sé si me hago entender.

Monica María Díaz Lopez 1:17:57

Mhm.

¿OK?

Luciana Pauwels Rojas 1:18:14

Sin embargo, todo lo que se dicen en las reuniones.

Pues nosotros se lo transmitimos AA nuestro semestre, ya sea mediante un mensaje o la doctora.

Muchas veces estoy hablando de la doctora Claudia Mora.

Específicamente, ella redacta como un correo como una medio carta de todo lo que se habló. Y eso lo transmitimos nosotros al semestre.

Monica María Díaz Lopez 1:18:37

¿O sea, como un acta de la reunión, OK?

Luciana Pauwels Rojas 1:18:39

Sí, exacto, sí, señora. Yo sé que hubo ciertos problemas este semestre en cuanto a la comunicación, pero creo que después de que se hablaron, siento yo que pudieron mejorar. No sé, María José, tú que pienses.

Porque digamos, entre cuarto y quinto nosotros somos, o sea, estamos separados, pero a la vez no.

Entonces siento que la comunicación entre, digamos, Samuel y yo, que somos los representantes de cuarto y de quinto.

Esa sí podría mejorar muchísimo más, pero creo que con los docentes y con nuestros propios semestres.

Está como bien.

Monica María Díaz Lopez 1:19:27



¿OK, perfecto, bueno, y tú? ¿María José, que tienes para agregar, y luego Sofía, me gustaría escuchar a Manuela Cárdenas, qué opinas respecto a todo este tema que hemos hablado?



María José Vásquez Assis 1:19:44

Yo no soy representante, pero pues sí he podido ver que la labor que ellos hacen de verdad, que es muy importante. Hacen un sacrificio personal en el tema, pues de su tiempo, de su horario, y también creo que el estar enfrentado a, pues en este caso en mi semestre somos, creo que 80 personas, pues estar enfrentado a 80 opiniones diferentes no es algo muy fácil, algo que pasa de. Pronto, muy seguido y por lo que de pronto lo que decía Ahorita usan un poco de malestar. En este semestre en especial es el tema de que muchas veces, pues uno como estudiante espera que su única opinión personal sea como expresada a los doctores y que sea como que haya una solución para la opinión de uno, pero pues también creo que es importante entender que. Sí no hay como una opinión, como se me, o si no hay varias personas que piensen lo mismo, pues es muy difícil como solucionar temas tan personales que de pronto sería mejor hablarlos de manera como única con el doctor con el que se tiene el tema. Sí, ex.

Monica María Díaz Lopez 1:20:46

¿OK?
Como individual.



María José Vásquez Assis 1:20:52

Pero creo que la labor de los representantes y pues la quisieron, pues este semestre Luciana y Samuel fue muy valiosa.



Monica María Díaz Lopez 1:20:53

¿OK?



María José Vásquez Assis 1:20:59

Porque no es nada fácil, porque siempre van a haber molestias siempre, pues nunca, pues es muy difícil que todos opinemos lo mismo, que todos estemos de acuerdo con todo, pero sí creo que, por parte, pues digamos que la comunicación con los doctores, pues creo que se hizo pue. De la mejor manera, pues siempre harán cosas para mejorar, pero sí creo que también va de nosotros como estudiantes, primero respaldar a nuestros representantes, finalmente, pues somos nosotros los que los escogemos. ¿Pero también cómo darles ese tiempo de que, pues puedan como resolver las preguntas y las dudas y también entender que muchas veces ellos escriben, pero son los doctores los que de pronto no responden o se les pasa por tiempo? Bueno, no sé, entonces creo que también va de nosotros, como entre comillas, a apoyarlos a ellos y entender que, pues ellos pueden pasar nuestros, que, si nuestras quejas reclamo nuestras preguntas, pero ellos pues también dependen de la respuesta que les den los doctores.



Monica María Díaz Lopez 1:21:56

OK, perfecto, muchísimas gracias.
¿María José Bueno Sofía, cuéntanos tu casa?



Sofía García Pereira 1:22:06

Bueno, yo soy su representante de segundo y creo que frente a la labor que hicimos con Majo fue bastante buena.



Monica María Díaz Lopez 1:22:10

Ajá.



Sofía García Pereira 1:22:14

Muchos de nuestros compañeros no les hicieron saber. Creo que no tuvimos muchas, pues quejas frente a cómo nosotras manejamos todos los temas, todas las opiniones y todos los problemas que. O el pues en el transcurso del semestre lo que sí es como que digamos que hemos. ¿Recibido varios comentarios que no son ni siquiera de nuestro semestre, sino de primero en la que nos preguntan, oye, cómo se hace esto? ¿Cómo evaluó esto? ¿Qué hago con esto, qué puedo hacer frente a tal nota? Qué sí me entiendes como que recurren a nosotras sí y recurren.



Monica María Díaz Lopez 1:22:57

Pero orientación.



Sofía García Pereira 1:23:01

A nosotras en vez de a los de representantes de primero, no sé bien cómo están manejando lo que está haciendo. Los representantes de primero, pero lo que tengo entendido es que por pues lo que nos han hecho saber la mayoría de los que están en primero es que. El sub representante es el que más se ha encargado, pero pues con tanta carga tampoco es que pueda hacerlo solo y pues que la representante no ha comunicado ni transmitido absolutamente como nada, que no ha hecho como bien su labor y entonces como que a nosotras nos. Tocó como la carga, aparte de los de segundo, también como de los de primero. Sí, por no dejarlos solos, por decirlo así, entonces creo que creo que, pues también es como saber manejar todas las cosas, tanto lo académico como lo personal y lo de representantes, porque creo que.



Monica María Díaz Lopez 1:23:44

¿OK?
¿OK?



Sofía García Pereira 1:24:00

No hubo una buena comunicación frente a los representantes de primero con los mismos estudiantes, y pues sí, creo que eso sería como todo.



Monica María Díaz Lopez 1:24:12

¿OK? Perfecto, bueno, cuéntame. Manuela, Tomás, Samuel, Juan Camilo. ¿Que cómo perciben eso? Acá es importante recalcar algo, y es que cuando se hace la elección de un representante, generalmente esta elección, ella conociendo un poco a la persona que nos va a representar, que va a llevar todas nuestras inquietudes y pues

obviamente a veces en primero pue.
Todavía no se conocen mucho, pero.
Digamos que es la oportunidad para poder a futuro.
Asignar a una persona que asuma esta representación de una de una forma mucho más efectiva. Cuéntame Manuela.



Manuela Cardeñas Herrera 1:25:04

Eso mira, en cuanto yo soy de primero, pues en cuanto a lo de nuestros representantes, yo siento que es qué pues en primer lugar elegimos, pues el día de las Inducciones entonces a principio no nos conocíamos y yo creo que sería bueno para los futuros semestres para cu.

Entran chicos de primero muy nuevos a esos representantes que quedan se les dé cómo no sé, un tipo de orientación, porque pues ellos llegan igual de nuevos que todos nosotros y muchas veces les cuesta como saber a quién comunicarse o con quién hablar o qué hacer porque pue.

Sí no, pues ellos saben tanto como nosotros al principio.

En cuanto a que siento que un poquito, pues de mala comunicación. En cuanto a nuestros representantes, tanto nosotros con ellos como entre ellos, porque pues sí, hubo un poquito sobrecarga en nuestro sub representante es así.

Todos lo supimos desde el principio que fue Samuel.

Siento que a veces deberíamos como que sí, como un apoyo de tanto de los otros representantes de mayores semestres como los doctores, a esos representantes nuevos, porque pues no saben muchas veces qué hacer y les toca como encima de, pues aprender a manejar tanto su tiempo como su.

Como su nueva posición de representantes y encima de todo eso, aprender cómo como comunicarse con los doctores, cómo hacer sus responsabilidades, cómo llevar todas las quejas de todo el semestre.

¿A con quién tienen que comunicarse en ciertos casos?

Y siento que eso son veces muy difícil, siendo pan nuevo y sería como chévere que pues ellos, o sea, como que tiran una guía, un apoyo al principio y no que les tocara como solos desde el primer momento y que se defiendan contra nosotros.

Porque, pues, como nosotros, teníamos muchas dudas al principio y ellos eran como nuestros voceros.

Pues tuvieron que aprenderse a manejar, pues en cuanto a esas situaciones.

Monica María Díaz Lopez 1:26:45

¿OK, perfecto, pero mira que acá es supervalioso esto que me cuentas por qué?

También la comunidad estudiantil puede construir muchas cosas. Superinteresantes, por ejemplo, que cuando lleguen los chicos de primero sean acogidos por los representantes más antiguos y que ellos, de alguna forma les den la inducción de cómo hacer ese proceso para que, pues todo fluya todo, sea mejor por.

¿Ya después que, pues uno pasa por diversas situaciones dice, ay, pero si yo hubiera sabido esto o hubiera tenido una asesoría a tiempo o me hubiera enterado de que este proceso se podía hacer? Así pues, se puede facilitar las cosas, entonces es un punto interesante porque también por.

Construir muchísimas cosas a partir de él. Los representantes del apoyo de los semestres superiores, etcétera. Bueno, muchas gracias. Manuela por tu participación.



Sofía García Pereira 1:27:45

Yo ahí sí quiero meterle la cucharada porque siento que no es tanto.

O sea, sí, obviamente afecta el hecho de que ustedes llegan y no saben nada, sino que también el hecho de que es, o sea, una cosa es aprender a hacer las cosas y otra cosa es tener las ganas de hacer las cosas si me entiendes y las que.

Que nosotros teníamos de la representante de primero era que simplemente no se le antojaba hacer las cosas. ¿Me entiendes entonces?

¿Pues una cosa es aprender, porque si todos llegamos y todos estábamos aprendiendo, o sea, todos pasamos por primero, todos pasamos por esto, así fuéramos representantes o no fuéramos representantes, pero pues siento que las ganas de ser representante, pues uno tiene que mostrarlas, me entiendes? Y pues lo que.

Nos decían a nosotros, era eso, como que ella no quería, no, no se le antojaba como citándote, como te decían, el hecho de hacer las cosas y que todo lo dejaba sobre Samuel.



Monica María Díaz Lopez 1:28:49

OK, bueno, muchas gracias por tu opinión, tomas, cuéntanos.



Tomas Saldarriaga Patiño 1:28:55

Primero quiero agradecerle a Majo, Lozano, a Sofía y a Samuel porque realmente ellos nos ayudaron mucho a los de primero, que estamos como perdidos, que no sabemos con quién hablar, que teníamos dudas, ETC. Entonces me parece que la labor de ellas como representante de segundo y.

De Samuel como de primero fue muy buena porque realmente a mi Samuel me ayudó mucho desde el principio, como con la comunicación y todo eso, y sí, me parece que lo que Sofía es más como un tema de disposición y de responsabilidad, porque sí teníamos momentos en C.

En que buscaban a los representantes y el único que aparecía era Samuel.

¿Entonces era como incómodo y decíamos, como qué pasó acá? Sí, a mí me parece que es más de un tema de disposición como de querer hacer las cosas, como dice Sofía.



Monica María Díaz Lopez 1:29:39

Esto es un punto de partida súper interesante para que ya cuando ustedes estén en segundo, la elección del representante realmente sea un consenso. ¿Ya conocen quién puede desempeñar esa actividad? Efectivamente, etcétera, sí.

Eso es, eso es, digamos que en medio de esta situación ver el vaso medio lleno es importante para para futuras oportunidades de mejora. Samuel, Cuéntanos.



Samuel Reina Vega 1:30:08

Y pues quería pesar algo, un poquito de la reunión y aprovechar el espacio como para pedirle una disculpa a las de segundo semestre, porque, la verdad yo no tenía conocimiento de que las buscaban a ellas y pues.

O sea, lo que hice y.

Sí. O sea, comparto pues en parte la opinión de mis compañeros y tuve un poco volando solo, pero igual siento que pues si estaba muy solo y.

Pues sí, traté de y creo que logré contestarle a todos, ayudar a todos. Sin embargo, sí quería aprovechar como la oportunidad para pedir esas disculpas porque lo que a mí en lo que a mi conocimiento respectaba.

Yo pensé que estaba solo y que no contaba con más ayuda, pero pues también agradecerles porque no tenía conocimiento de que los buscaban también a ellas.





Monica María Díaz Lopez 1:31:07

OK, perfecto. No sé si en este momento ustedes están viendo mi pantalla. Están viendo un artículo que estoy compartiendo con ustedes.



Manuela Cárdenas Herrera 1:31:19

No, señora.



Monica María Díaz Lopez 1:31:21

No, todavía no. Bueno, esperen 1 segundo, ya les comparto.
¿Manuela, tú querías agregar algo?



Manuela Cárdenas Herrera 1:31:35

No, pero perdón, se me quedó la mano levantada.



Monica María Díaz Lopez 1:31:37

¿OK? Bueno, en este momento están viendo un artículo que estoy proyectando. Todavía no, OK, miré bien, entonces miren, este es un artículo que yo realicé en el año 2018. Hace mucho tiempo, en donde mirábamos este tema de la retroalimentación, se hizo también a través de un grupo focal, aquí miren ustedes que se hace un grupo fo.



Laura Andrea Rojas Buitrago 1:31:46

Sí, señora.



Monica María Díaz Lopez 1:32:03

En ese tiempo no existía teams, entonces esto lo hicimos, fue con grabadora. Aquí hay algo súper importante y es que quiero mirar el que, con ustedes, los resultados que obtuvimos de ese grupo focal, entonces, por ejemplo, miren que en ese momento ellos hablaban, que era importante la retroalimentación para hacer una función formativa de la evaluación, hacer unos procesos en don.
Es importante resolver problemas a través de la interdisciplinariedad. La experticia de los docentes, la automotivación que puedan tener los estudiantes.
Y también miren, que se recalca mucho el empoderamiento de los estudiantes frente al proceso de hacer feedback, de tener una evaluación formativa en donde se tenga, por ejemplo, una buena relación entre el profesor y el estudiante.
Sí, en donde la forma como ustedes perciben Asus docentes ayuda muchísimo a crear un clima de empatía en donde se puedan generar todos estos procesos de una forma eficiente y que también se pueda dar un proceso de participación de los estudiantes. Sí, en todo este tema fin.

¿Que ustedes a lo largo de la charla me han recalcado que es importante cómo crear esos espacios de encuentro?

¿En dónde se tenga una actitud adecuada, amigable?

En donde se pueda dialogar y también como, por ejemplo, esos espacios de autoevaluación y coevaluación que ustedes pueden tener.

Esta categoría es, creo, una que todavía persiste en todos estos procesos de feedback, por lo que ustedes me han comentado y es la reducción de los espacios y tiempos de encuentro entre el docente y el estudiante para poder hacer procesos de retroalimentación. Sí, y miren, aquí en.

Ese momento en el 2018, lo que nos decían los estudiantes que una retroalimentación exitosa se consigue cuando realizan un ambiente de confianza enfocada a situaciones y acciones concretas. Eso mismo ustedes me lo han reportado hoy se necesita que estos sean procesos concretos, que las evaluaciones se.

Bien fundamentadas para evitar confrontaciones y generar asertividad en las partes involucradas, y aquí hay un tema importante.

De sugerencias entonces, fíjense que ustedes hablan de la idoneidad del docente en el proceso evaluativo. Lo reportaban los estudiantes en el 2018 y hoy ustedes nuevamente han reportado que es importante eso, que los criterios.

Por los cuales ustedes van a ser evaluados, deben ser claros para todas las instrucciones que se dan para los exámenes.

Sí, entonces, que miren, en el 2018 nos decían que eso no estaba bien definido.

Mira los tipos de evaluación que se hacen.

Hacer retroalimentaciones asertivas, sí en donde haya buenas metodologías que permitan calificar los desempeños de manera constante, entonces.

Es importante todos estos procesos porque, aunque ya se han comentado, es necesario actuar y es buscar las estrategias adecuadas para que estos procesos sean los óptimos, los adecuados y miren también.

Nos expresaban en ese momento que la parte motivacional repercute en ese proceso de planeación.

¿Entonces yo les voy a enviar a ustedes este pequeño artículo para que ustedes tengan una idea de cómo se construyen esas categorías a través de?

La lectura la transcripción de lo que ustedes me han comentado el día, el día de hoy.

No sé si ustedes quieren agregar algo más respecto a este tema.

OK, entonces, cuando yo escuche la transcripción, espero tener la posibilidad de.

Hacer un 1 segundo grupo focal, en donde pues ya concreté yo un poco más las ideas que ustedes hoy me han expresado para poder hacer una pequeña reunión, esa reunión puede ser más o menos en un mes, sí en donde podamos de nuevo, pues mirar algunos de.

Los aspectos que ustedes hoy me han comentado que piensan al respecto, cuéntame Mariana.



Manuela Cárdenas Herrera 1:37:00

No sé si ya lo mencionaron, pero es que no sé en cuánto la técnicas o ideas para la, pues realizar la retroalimentación de los parciales, lo de los quizás en esto lo hacen en una en otra carrera en otra universidad, que es que los doctores a la hora.



Monica María Díaz Lopez 1:37:09

Sí.



Manuela Cárdenas Herrera 1:37:16

¿O que los profesores a la hora de pues hacer los exámenes? Las preguntas, las preguntas que creen como 1 segundo folleto, que es como la explicación del porqué es la respuesta. Así pues, los estudiantes cuando, pues tienen acceso a este, pues este segundo folleto donde explican por qué.

La respuesta y por qué no son las demás.

Tampoco se tiene que ir tanto a, pues la retroalimentación, que es un poco más personalizada, que es muy tú a tú y que el doctor tiene que responder. Como todas las preguntas de todos, sino como que ya el folleto tiene como la explicación del porqué es esa.

Respuesta, y pues eso ayuda, como pues, agilizar de que también, pues los estudiantes tengan pues acceso a esa, pues retroalimentación y a veces es algo un poco de tiempo con eso.

Monica María Diaz Lopez 1:37:54

OKO sea, aparte de dar la el feedback inmediato de esta, es la respuesta correcta. También le tienen la posibilidad de tener como un formato escrito en donde está consignada, porque esa fue la respuesta correcta. Sí, eso es lo que me comentas, OK, bueno, y.

Manuela Cárdenas Herrera 1:38:14

Señor.

Monica María Diaz Lopez 1:38:15

¿Esa experiencia, en qué universidad se está implementando?

Manuela Cárdenas Herrera 1:38:19

Un amigo que esté ella ya no está en los en la javeriana, pero ya estaba estudiando en la javeriana, no me acuerdo. Qué carrera se fue de intercambio a España y allá lo hace en la Javeriana. Lo hacían así.

Monica María Diaz Lopez 1:38:29

Y ella estudiaba específicamente medicina.

Manuela Cárdenas Herrera 1:38:33

No, medicina no era, pero no me acuerdo exactamente de que estaba estudiando, pero no era medicina.

Monica María Diaz Lopez 1:38:37

OK esa, pues podría ser una buena opción.

¿Ustedes cuál creen que sería idealmente?

Digamos, una forma efectiva de hacer retroalimentación. ¿Qué les gustaría a ustedes encontrar cuando hagan un proceso de retroalimentación? Te dicen hoy, ese sería el ideal. Lo que yo esperaría encontrar en una retroalimentación.

Parte de lo que nos está comentando manuela en estos últimos 5 minutos de reunión, me gustaría que ustedes me dieran una luz acerca de qué les gustaría encontrar en una retroalimentación.

Manuela Cárdenas Herrera 1:39:21

Doc, yo sí quiero poner algo ahí que me pasó este semestre es que cuando yo voy a la retroalimentación muchas veces cuando pues escucho las respuestas, yo generalmente escojo las respuestas que en base a lo que estudié me quedan, pero a veces no se equivoca y a veces.

Monica María Diaz Lopez 1:39:24

Sí.

Manuela Cárdenas Herrera 1:39:37

Me encuentro con que los doctores a veces.

No es que lo tratan mal a uno, pero sí lo hacen sentir un poco, pues rebajado por no saber, por no entender, porque no es la respuesta que uno eligió, entonces sí es un poco como que.

Que pues la disposición de los doctores a la hora de hacer la retroalimentación sea de sé que la escogiste, esta porque no sabías o porque te equivocaste, pero ven, te explico, el por qué no haciéndote sentir que sabes menos o eres menos por no saberte esa res.

Monica María Diaz Lopez 1:40:10

¿OK, bueno, alguien quiere agregar algo más? Laura María José Lozano, Samuel, Mar, Luciana, Luciana. ¿Qué les gustaría ver en una retroalimentación? Usted dice, míren, si hacen eso, off, la llevan ganando todos, dale, María José.

María José Lozano Carreño 1:40:34

Es que nosotros muchas veces nos mencionan que nuestras preguntas son con base en los RPA que nos hacen. Entonces me gustaría como que dijeran e, estos son los RPASY, por eso salió esta pregunta porque muchas veces hay muchas preguntas que no.

Tienen en cuenta los RPAY, pues ellos dicen como sí. Sí, sí, todas son de la RPAY lo que uno hace es solo estudiar como el RPAS.

Entonces me gustaría que también se enfocaran como en eso.

Monica María Diaz Lopez 1:40:59

¿OK, ustedes, cuando reciben sus evaluaciones y su retroalimentación, sienten que realmente?

Está enfocada la evaluación, lo que ustedes han recibido o simplemente se va por las ramas, porque lo que yo he percibido por los diálogos que tengo con algunas estudiantes que son asesoradas mías y otras que, pues vienen AA comentarle su situación, es que muchas V.

Ven que hay un mar de conocimiento con 1 cm de profundidad y que no saben realmente.

¿A qué enfatizarle? Porque en las evaluaciones son sorpresas.

La forma como como las hacen, tomas cuéntame.

Tomas Saldarriaga Patino 1:41:51

No siento que, por parte del Departamento de Ciencias, que son los primeros parciales de eso y como biología molecular, genética y todo eso, estuvo bien las preguntas y todo eso, pero que siento que cuando empezamos a ver anatomía, posición anatómica sí hay articulaciones, huesos. Ahí ya se.

Empezó como a distorsionar el tema porque yo personalmente no sabía que estudiar que habíamos visto en clase porque realmente era mucho tema para el poco tiempo que tuvimos este tipo de clases no.

Este sí como enfatizar más en lo que de verdad se pregunta o en lo que uno de verdad tiene que estudiar porque había preguntas de cosas que nadie sabía o que muy pocas habían estudiado.

Monica María Diaz Lopez 1:42:30

OK, perfecto y bueno, los chicos de segundo de tercero de cuarto han sentido lo mismo. ¿Se percibe de la misma forma?

Sofía García Pereira 1:42:46

Es doc. Yo, personalmente no lo percibo desde la misma forma. Yo siento que.

Pues frente a lo que nos han enseñado en anatomía, en histología.

¿Pues sí, como en todo soy, pues a nosotros nos han abarcado preguntas que, si tienen que ver con lo que nos han enseñado, me entiendes?

SP



Monica María Díaz Lopez 1:43:13

Y él y el nivel y el nivel de profundidad, o sea, cuando tuviste algo en soy uno y tú decías, me hicieron esta pregunta y tenía nivel de profundidad que yo no lo vi. ¿En ese momento estuvo adecuado el nivel de profundidad respecto a la evaluación? Te pre.

Sofía García Pereira 1:43:13

Lo único, así como.

A nivel de profundidad.

En no digamos que pues como lo que te digo como los parciales fueron distintos para todas las personas, había preguntas que verdaderamente sí se iban más allá de lo que nos han explicado, y uno queda como perdido, pero como general no tanto, lo único que sí.

Monica María Díaz Lopez 1:43:32

Más allá.

¿OK?

Sofía García Pereira 1:43:55

Pasó fue en los orales, en el parcial oral.

Sí había unas preguntas que no, no, pues no tenían nada que ver. O se o se iban más allá de lo que no sabían.

Pues preguntaba. No se habían enseñado entonces yo haría más ese énfasis en los horarios.

SP



Monica María Díaz Lopez 1:44:16

OK, perfecto, bueno Luciana. ¿Cuál fue tu percepción respecto AA los procesos de retroalimentación de este semestre? ¿Te gustaría, idealmente, que tuvieran los procesos de retroalimentación?

Luciana Pauwels Rojas 1:44:35

Doctora, pues fue un poquito como lo que yo había mencionado antes.

Monica María Díaz Lopez 1:44:39

¿OK?

Luciana Pauwels Rojas 1:44:40

¿Cómo saber?

¿Qué es un espacio designado para eso y que todo el mundo tenga como la mente abierta porque pues no me acuerdo quién lo mencionó?

Tal vez la como la forma de transmitir las cosas de algunos docentes no es como la ideal, tal vez, y eso me gustaría, pues que se mejorara también lo que dije, como las explicaciones en cuanto a el porqué, sí y por qué no está bien algo, porque Mu.

Monica María Díaz Lopez 1:45:09

¿OK?

Luciana Pauwels Rojas 1:45:17

Veces es solamente como esta, está bien porque sí, porque lo dice el libro porque lo dije yo en clase y ya, pero también nos gustaría saber por qué están mal las otras respuestas. Sí, porque muchas veces dudamos entre 2 o entre 3 y porque está, o sea.

¿Porque está más correcta una que otra? Siento que es importante.

Monica María Díaz Lopez 1:45:39

¿OK, perfecto Laura, ¿tú qué crees que idealmente podría mejorar un proceso de retroalimentación? ¿Qué esperarías encontrar en algo que dices? Uy, realmente esto sí me aporta, si me ayuda.

Laura Andrea Rojas Buitrago 1:45:50

Hola Cortana.

Lo que yo te decía como de saber los conocimientos que me piden o podría ser también asociado con el RPA, entonces esto está asociado con este RPA.

O también, cómo decir, como el por qué no o el por qué sí de esa respuesta, o sea, decime como no. Esta respuesta no era porque mira acá, por ejemplo, esta definición no era.

De tal cosa, sino de tal otra cosa o también.

Monica María Díaz Lopez 1:46:25

¿OK?

Laura Andrea Rojas Buitrago 1:46:28

Como sí explicarlo, como no. Sí digamos si hubiese sido esta palabra en lugar de esta, podría ser, pero no. Esta otra respuesta era la correcta.

Monica María Díaz Lopez 1:46:41

OK, perfecto. Me quedo con todas estas sugerencias que ustedes están haciendo. Me parecen muy muy valiosas y pues la idea es que ya con este insumo yo pueda levantar unas categorías.

Su compañía su comunicación conmigo.

Todo esto es muy valioso y realmente les agradezco que haya tomado 2 horas de su tiempo de vacaciones para para poder estar acá y poderme expresar todo esto que realmente para mí es muy valioso, porque la opinión de ustedes realmente es súper importante para que toda esta prosa mejore y pues bueno me resta, es desearles a ustedes. Un final de día agradable y pues espero poder contar con ustedes en otra oportunidad para continuar con este proceso. Muchísimas gracias por su compromiso conmigo. Gracias a ti, doctora, gracias una feliz tarde. Bueno, una feliz tarde, hasta luego, chao.

Luciana Pauwels Rojas 1:48:57

Bueno, que tengan gracias realmente hasta luego.





Tomas Saldarriaga Patino 1:48:57
Gracias doctora hasta luego doctora.

Monica Maria Diaz Lopez ha detenido la transcripción



TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL DOCENTES

Transcripción

10 de junio de 2025, 4:21p.m.

Monica María Diaz Lopez ha iniciado la transcripción



Monica María Diaz Lopez 0:03

¿Desde en grabar este está este grupo focal y también había dejado con ustedes el consentimiento informado en dónde es? Para ustedes es claro de qué se trata este proyecto desea participar voluntariamente y pues esto también estaba al lado por el Comité de Investigación.

Tanto de la facultad como de la Universidad de la Universidad se llevó esta propuesta a el Comité General de Ética.

Porque nosotros vamos a estar realizando también grupos focales y encuestas a los estudiantes y como algunos son menores de edad, necesitan un consentimiento informado, es decir, que sus papás estén de acuerdo en que ellos participen, bien sea en una encuesta.

¿O en un grupo focal, entonces?

Ese paso ya se dio ya este proyecto está aprobado y pues hoy es una primera fase de mirar.

Este proceso quisiera saber si tienen alguna pregunta, si está claro lo que se va a tratar del grupo focal. ¿Ha participado en grupos focales, sabe cómo es la metodología?

Julio Cesar Martínez Lozano 1:40

La Mónica por mi parte, sí, yo no tengo ninguna duda, y sí, sé de qué se trata.



Monica María Diaz Lopez 1:46

¿O K perfecto, y los demás qué opinan?



maría ines Maldonado 1:52

Hola moni, pues a mí me parece muy interesante el proyecto. Gracias pues por invitarnos me parece que sí es importante hacer este tipo de trabajos y análisis con los estudiantes y pues nada, yo creo que hasta el momento está claro, pero pues sí me imagino que pasa.

A paso iremos viendo y pues seguramente estaremos.

Consultando o a cualquier inquietud. Iremos viendo muchas gracias.



Monica María Diaz Lopez 2:17

Claro.

Sí, bueno, muchísimas gracias, y de verdad para mí ha sido muy satisfactorio verlos acá que hayan aceptado participar. Ana María Cuéntanos.



Ana María Santos Granados 2:32

Sí, Mónica. Igual que María Ines me parece muy bueno el proyecto, creo que es necesario que hagamos una revisión sobre la retroalimentación, es para ver qué podemos mejorar.



Monica María Diaz Lopez 2:48

¿Claro, sí, y también mirar por qué muchas veces decimos, bueno, esto yo lo quisiera hacer, pero qué circunstancias hay en el entorno que no me permiten tener como ese proceso ideal que yo quisiera ver? Sí entonces, pues bueno, yo les voy a compartir a ustedes ahora.

Una serie de preguntas para que ustedes puedan indagar acerca de esto.

La idea es que en un grupo focal yo lanzo una serie de preguntas, ustedes van a participar y esto nos va a servir para que nosotros levantemos una serie de categorías, es decir unas características que vemos en el entorno en donde estamos haciendo este grupo focal y es.

¿Nos va a permitir entonces hacer un diagnóstico de cómo es que se está abordando este tema?

Entonces ya les comparto a ustedes.

¿La otra presentación en dónde vienen las preguntas? ¿Entonces? Me indican, si ya están viendo mi pantalla con las con la otra presentación bueno o K vamos a mirar acá.



Prof. Kemel A. Ghotme, MD, PhD 4:05

¿O no?



Paula Acevedo Giedelman 4:13

Está cargando el tablero, pues.



Monica María Diaz Lopez 4:15

O K bien bueno, Lida no ha trabajado con grupos focales. Tranquila, que esta metodología es una metodología muy chévere porque es sentarse 1. A hablar acerca de una pregunta o una inquietud, no sé si ya estaban viendo.

Cómo se cómo se hace, sí o K, perfecto, listo. Entonces volveré listo. Entonces lo que.



Nohora Mercedes Angulo Calderón 4:40

Sí, señorita.



maría ines Maldonado 4:41

Sí, Mónica.



Ana María Santos Granados 4:49

Pero ya desapareció.



maría ines Maldonado 4:51

Creo que se salió así, se salió.



Monica María Diaz Lopez 4:53

Ay, Dios, Santo. Si la ley de amor y pasa, bueno, vamos a mirar otra vez.

¿Listo?

Me indican, si están viendo ahí el objetivo o K bueno, entonces cuando 1 hace un grupo focal, eso hace parte de lo que se denomina las investigaciones cualitativas, en donde 1 hace este tipo de procedimientos y básicamente es conocer en un grupo específico.





Ana Maria Santos Granados 5:09
Sí, ya.



Paula Acevedo Giedelman 5:09
Señora.



Lida Paola Suarez Pinzón 5:10
Señora.



Monica María Diaz Lopez 5:29

Como ellos tienen una percepción acerca de una situación particular y eso pues le permite a 1 de alguna forma. Tener un, en este caso, un diagnóstico de una situación específica aquí, por ejemplo, el objetivo de este grupo focal es explorar las prácticas actuales, limitaciones, necesidades y propuestas para mejorar la retroalimentación formativa orientada al desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes de primer año. Entonces por ej.

Si nosotros hablamos de las prácticas actuales.

¿La tengo dos preguntas, qué estrategias ustedes utilizan actualmente para ofrecer retroalimentación formativa de sus clases, qué tan frecuentemente incorpora elementos de habilidades blandas en su feedback, como lo hace?

¿Conocían el término habilidad de BlackBerry porque muchas veces 1 dice no, pero eso qué son? Las habilidades grandes. Y cuando ya las puede observar un dicen, pues sí, hay muchas cosas que yo puedo estar indagando cuando hago procesos de retroalimentación, entonces quisiera escuchar su opinión.



Julio Cesar Martínez Lozano 6:41

Pues mira, nosotros teníamos una experiencia con respecto a esas, a ese tipo de retroalimentaciones que a mí me parecía muy valiosa, que era cuando hacíamos la retroalimentación, hacíamos coevaluación, heteroevaluación y pues la evaluación como tal porque digamos en eso, en eso.



Monica María Diaz Lopez 7:04

¿De acuerdo?



Julio Cesar Martínez Lozano 7:08

El ejercicio era muy completo porque era tomar el examen después de la presentación. Desglosarlo muy bien para que los estudiantes que iban a evaluar a sus compañeros tuvieran la posibilidad, digamos, de tener muy claro qué era lo que se pedía del examen y qué era lo que.

Debían responder ese ese ejercicio me parecía súper valioso.



Monica María Diaz Lopez 7:27

No.



Julio Cesar Martínez Lozano 7:30

Pero el tema es que pues a estar eso, eso tocó quitarlo, porque nosotros realmente en los exámenes tenemos muy poco tiempo.



Monica María Diaz Lopez 7:41

Claro.



Julio Cesar Martínez Lozano 7:41

Si nos acordamos cómo era antes, nosotros teníamos el día del examen, no había clase, no pasa eso. El día del examen es de 7 a 9 y después tienen 4 horas. ¿O tienen más clase o ya no tienen? Ya no tenemos oportunidad de estar con ellos, entonces la.

Retroalimentación ahora se ha reducido al ir las preguntas YY dar la respuesta.

Y me parece que esa limitante del tiempo hace que haya menos capacidad para poder hacer una retroalimentación que sea mucho más formativa.

Con los estudiantes.



Monica María Diaz Lopez 8:20

Claro, de acuerdo, sí, Paula. Coméntanos tu apreciación al respecto.



Paula Acevedo Giedelman 8:29

Bueno, Buenos días para todos. Creo que no, no los había saludado. Nosotros pues en Medicus, específicamente en la parte en donde yo estoy, se llama juegos de roles, pero realmente más que juegos de roles lo que buscamos es esa como trabajar esas habilidades blandas desde la comunicación y.

El trabajo en equipo a través de casos simulados y de.



Monica María Diaz Lopez 8:51

Mhm.

Paula Acevedo Giedelman 8:54

Situaciones simuladas de procesos comunicativos no tiene nada que ver con medicina, llamémoslo, o sea, como que no es un encuentro eco, paciente, sino es, por ejemplo, no sé el estudiante hablando con un adulto mayor o el estudiante hablando con un comerciante en la comunidad o con un Pol.

El trabajo de trabajos en equipos llámenos entre comillas multidisciplinarios, que la idea sería que en un futuro pudieran ser personas genuinamente que trabajaran en esas. ¿En esas tiene que averiguar qué hace un trabajador social o qué hace un psicólogo, qué tiene que estudiar un vacunador para poder ser?

Vacunado. ¿Y qué hace el vacunador para poder meterse dentro del papel y hacer como esa puesta entre comillas en escena? Nosotros como tal feedback durante esa actividad no les damos a los estudiantes, pero sí al finalizar hacemos un debriefing de la actividad, o sea, antes de iniciar establecemos los objetivos, hacemos como un pequeño espacio como de bueno. ¿Qué espera usted de este espacio?

Y al cerrar hacemos un d como pasando por diferentes pasos, primero por el cómo te sentiste haciendo esto, qué podría mejorar y como que se lleva como para su práctica médica por fuera.

Sí, creo que muchas veces como este feedback es muy.

¿Como empírico, como que genuinamente no tiene unos estándares de o k hacer un buen feedback tiene esto? Esto y buscamos es esto, y esto, y esto en los estudiantes sí es muy como muy como lo que esperamos que sea un buen médico o una persona que.

Se comunique adecuadamente con su paciente. ¿Sé que hay 1000 estrategias y eso ya está súper estudiado, como cuáles son los puntos adecuados? Pero nosotros no lo aplicamos como tal y al final de las cuatro sesiones porque son cuatro sesiones por grupo.



Monica María Díaz Lopez 10:34
Sí.



Paula Acevedo Giedelman 10:49

Tienen, entre comillas, como el examen final y evalúa el docente y un compañero siempre y al finalizar, pues se les dice como mira, puedes mejorar en esto. En esto te hace falta, por ejemplo, tal cosa o no estás mirando a las personas a la cara cuando estás, ha. ¿Le estás dando la espalda? Si tu paciente está sentado y tú estás de pie, pues solamente estás ejerciendo como una posición de jerarquías. Bueno, cositas de ese estilo, así como con los muchachos de primero.



Monica María Díaz Lopez 11:18

O K, pero superinteresante, porque y están haciendo un feedback que realmente es, es adecuado para los eventos que ocurren, digamos, en las estrategias que les planteas a los estudiantes y está muy bien hecho y eso ha hecho que digamos tú hayas tenido que.

Hacer una preparación previa a estar con los estudiantes o.

¿Tienen una un guion de trabajo o tienen determinado tiempo para realizar esos procesos?



Paula Acevedo Giedelman 11:57

Cada sesión tiene una como una guía, por llamarlo así, por lo que como estamos anclados al tema de simulación, nosotros siempre tenemos que pasar la guía de simulación previa en donde están los listados de casos.



Monica María Díaz Lopez 12:02

Sí.



Paula Acevedo Giedelman 12:08

¿Cuáles son las preguntas del debriefing? ¿Cuáles son, como esas preguntas detonadoras del inicio y como los objetivos de cada sesión?

Entonces, eso se monta muchísimo antes de que llegue el estudiante, o sea, es un trabajo previo y luego.

Como que los resultados se socializan en vivo y en directo, por eso el examen, pues entiendo la dificultad que tiene el doctor Martínez con el tema del examen, el examen, nosotros lo tenemos divididos en dos sesiones, entonces va la mitad del grupo, entonces van 16 un día y.

¿16 el otro día entonces eso nos permite tener en ese espacio de las 4:00 H, ¿realmente la posibilidad de sentarnos a hablar con ellos como que como que se puede mejorar?



Monica María Díaz Lopez 12:49

¿O K bueno y los otros profesores? ¿Qué experiencias han tenido? ¿Han sido similares a las que nos reporta Julio César en cuando están, por ejemplo, con los estudiantes en procesos de evaluación o en una clase normal dentro del semestre?

¿Cómo han sido esos procesos del feedback?



Prof. Kemel A. Ghotme, MD, PhD 13:11

Y yo había pedido la palabra.



Monica María Díaz Lopez 13:13

Es que no te estoy viendo porque tengo acá el computador abierto, pero sí o k, sí por favor sigue.



Prof. Kemel A. Ghotme, MD, PhD 13:16

La pantalla vale, claro que sí. Mónica, entonces. En cuanto a las estrategias, hay varias y dependen del tipo de actividad, por ejemplo.

Y es una evaluación formativa, le damos mucho más énfasis a la retroalimentación que a la calificación.

¿Entonces, en esa evaluación formativa?

Empleo.

Generalmente.

Una rúbrica y me baso en ella para dar la retroalimentación. Pongamos un ejemplo específico, en el curso nuevo de comunicación, competencias comunicativas y profesional de médicos hacemos un taller de simulación de malas noticias en medicina.

¿Cómo se comunican ellos? Primero ven una parte teórica, reciben unos documentos que deben revisar, ven un material en video y luego hacen el taller de estimulación de esta actividad. Es una está caracterizada por evaluación formativa.

Entonces le damos al debriefing casi 40 minutos, es decir, cerca de 1/3 del tiempo de toda la actividad, que se demora más o menos 2 horas. Esta es una actividad con paciente simulador con unos casos clínicos preestablecidos y con unas instrucciones que ellos reciben detalladamente. Entonces a.

Como vemos, la retroalimentación tiene un gran peso en esta retroalimentación. ¿Sí usamos y de una vez conecto con la segunda pregunta, elementos de habilidades blandas como por ejemplo escucha activa, comunicación asertiva?



Monica María Díaz Lopez 14:46

Uh.



Prof. Kemel A. Ghotme, MD, PhD 14:58

Un abordaje también compasivo y empático, y tratamos de que sea todo el Grupo el que esté involucrado en la retroalimentación, no solo unidireccional, del profesor hacia los estudiantes.

Es claro que buscamos que se desarrollen estas habilidades blandas en ellos, pero al mismo tiempo damos ejemplo y modelamos al hacer la retroalimentación sobre la actividad que acaban de concluir.

Entonces es doble objetivo que ellos desarrollan estas habilidades, pero también las modelamos nosotros como profesores.



Monica María Díaz Lopez 15:42

O K perfecto.



Prof. Kemel A. Ghotme, MD, PhD 15:43

¿En cuánto? En cuanto a otras actividades, por ejemplo, una actividad que tenga una evaluación sumativa y que importe por la calificación numérica, esto no descarta que haya retroalimentación.

También usamos la retroalimentación y En este sentido hemos producido retroalimentación en varias formas, una verbal, como

P

mencionó julio, antes teníamos unos espacios protegidos.

¿Para hacer esta retroalimentación?

Y tiene unas dinámicas distintas.

A veces hay grupos en los que la retroalimentación fluye porque son receptivos y lo toman como un momento más de aprendizaje, como debería ser y hay otros que lo toman muy defensivos y que simplemente quieren seguir peleando por unas décimas de la nota sin importar realmente el pro.

De aprendizaje ni el mensaje más profundo más allá con el que queremos llegar entonces.

A veces, la retroalimentación verbal.

Funciona más en el 1 a 1 o con grupos pequeños cuando nos abordan y nos permiten explicar con detalle por qué una respuesta puede ser o no.

En la en la retroalimentación grupal grande funciona mucho. Una estrategia que ha sido sistematizar un poquito, con una matriz en Excel, las preguntas y que ellos puedan poner ahí sus preocupaciones.

¿El hecho de que lo hagan por escrito ayuda a que tenga mejor criterio y a que desarrollen un proceso mental antes de ponerse a pelear por la pregunta, entonces implica que revisen otra vez la pregunta y las respuestas? Piensen por qué su respuesta podría haber sido o no.

¿Piensen por qué la del profesor?

Está siendo argumentada cuando le decimos las respuestas correctas, generalmente damos un motivo de por qué es la correcta entonces, primero tienen que pasar por ahí, por analizar.

Segundo, buscan bibliografía para soportar su argumento y todo esto en sí ya es un proceso de aprendizaje, que es algo que queremos fomentar. Ese juicio crítico y ese pensamiento que vaya más allá de lo superficial y de lo simplemente evidente. Entonces, para los grupos grandes pienso que.

Esa estrategia funciona bien y también a los profes nos permite leer cuáles son las inquietudes antes de llegar al momento de retroalimentación y también pues un poco preparar la respuesta o también otra. Otra habilidad blanda que es importante que empleemos, acá, que yo siento que incorpore es.

La mentalidad abierta de que de que no siempre tenemos la absoluta verdad y que el estudiante podría tener razón en su argumentación. Pero más importante, de quien tenga razón es que el estudiante aprenda a argumentarlo bien, de una manera respetuosa y de una manera muy académica y muy.

¿Científica y no simplemente por opiniones o por sentimientos?

Y por último, me ha funcionado también la retroalimentación escrita 1 a 1 cuando un estudiante me escribe un correo electrónico YY me hace referencia a una prenda específica de esos argumentos, los soporte con bibliografía es también un buen canal de comunicación, siento que fluye bien que.

1 le pueda responder directamente y me ha pasado que en la mayoría de los casos que hemos hecho esto.

Quedan conformes con la respuesta YY lo convierten en un momento de aprendizaje y quiero finalizar enfatizando en eso, en la retroalimentación. Es un nuevo momento de aprendizaje y que ese debería ser el centro de todo ese momento académico YY no que se convierte en una.

Negociación en una discusión de la nota porque eso le baja el nivel totalmente a las potencialidades que tiene la retroalimentación.

Monica María Diaz Lopez 19:38

O K bueno, muy bien, muchísimas gracias por tu participación YY también escuchando cómo se hace este proceso, pues ahí vemos que también se está aprendiendo con.

Los estudiantes como ellos van manejando su inteligencia emocional, porque muchas veces cuando comienzan, por ejemplo, procesos en los que tienen algún.

Algún punto para discutir acabe académicamente acerca de una evaluación.

Esa oportunidad de ellos, manejar una tabla de Excel, de consultar la bibliografía, ayuda también a que puedan manejar adecuadamente su inteligencia emocional, no sean tan emotivos, no tengan una efervescencia en el momento, sino ya estén más pausados y también que sepan que lo que se esc.

¿Va a quedar ahí consignado?

Entonces les ayuda también como a no estar en la moda del Twitter, no de lanzar mensajes y después arrepentirse de lo que escribe.

¿Entonces indirectamente se está haciendo un proceso de manejar muchísimo mejor la inteligencia emocional y bueno, acá tengo otro punto importante, es cuáles son?

Las principales dificultades que se enfrentan al brindar la retroalimentación y qué factores ustedes ya han reportado algunos institucionales, metodológicos o tecnológicos, van a limitar la cantidad, perdón, la calidad del feedback que se puede ofrecer, entonces me gustaría escucharlos.

¿Para conocer ustedes qué otras cosas ven que son importantes? Ya hemos hablado y que no hay un espacio protegido. Falta tiempo. Hay muchos estudiantes que otras cosas, ustedes creen que.

Son desafíos y son barreras para traspasar.

Lida Paola Suarez Pinzón 21:49

Poco interés a veces de los estudiantes en algunas asignaturas.

Monica María Diaz Lopez 21:55

O K.

O K, o sea, por ejemplo, en la asignatura que tú DAS.

Lida Paola Suarez Pinzón 22:01

Sí, ellos ven que no la dan tanta importancia ya la física o a las matemáticas son un grupo pequeño.

Nohora Mercedes Angulo Calderón 22:01

No te hace.

Gracias.

Lida Paola Suarez Pinzón 22:09

Siempre logró que capten la información y que me pregunten o que estén indagando y eso, pero el del Grupo, la más de la mitad, se me pierde.

Entonces, no logro la atención para hacerles el feedback.

Yo con ellos hago bastantes actividades al final de la clase y pues trato de revisarles al final si lo hicieron bien o lo hicieron mal, claro que es muy difícil porque son muchos, pero trato de hacer con la gran mayoría ver qué es lo que cómo captaron lo.

Monica María Diaz Lopez 22:37

Ya no.



Lida Paola Suarez Pinzón 22:44
Que vieron en la clase.



Monica María Diaz Lopez 22:47
De acuerdo o K Bueno, Lida. Muchísimas gracias. ¿Si alguna otra persona quiere participar, nos quiere comentar que ha notado qué dificultades encuentra?



Nohora Mercedes Angulo Calderón 23:00
Sí, Buenos días a todos.



Monica María Diaz Lopez 23:03
Buenos días



Nohora Mercedes Angulo Calderón 23:03
Yo pensaría que una dificultad grande, sobre todo en con MEDICUS, es y que ya se mencionó en la falta de tiempo para efectuar. La evaluación.
Y el otro edificio grande es la cantidad de estudiantes por Grupo, porque no es lo mismo retransmitir a 1 grupo muchísimo más grande sujeto a limitar a 10 que retroalimentar a 100 en el mismo tiempo.
Y otra dificultad que yo he visto es que cada 1 de los profesores, pues con base en argumentos científicos y académicos nos aproximamos. O tenemos un criterio diferente al del otro y por no haber hecho entre comillas la pregunta, pues 1, siempre como que omite el momento de.
La discusión para no entrar en mayores confrontaciones, incluso entre colegas. Entonces también creo que sí.
Es un momento de dificultad.
Que se puede o que se ha venido presentando, por lo menos que yo.



Monica María Diaz Lopez 24:14
O K Norita 1000 gracias.
¿Quién más quiere opinar acerca de estos puntos?



Julio Cesar Martínez Lozano 24:26
Y yo lo que comenté al comienzo.
Que pues, realmente sí la limitación de la manera como está distribuido en el programa hace que, pues haya poco tiempo para eso, porque es que lo ideal sí es, digamos desglosar, casi que el caso de los exámenes de interés, por ejemplo, de dibujar casi que pregunta por.
Pregunta o no te dan el tiempo y otra cosa es que también en cambiar la percepción que hay de la retroalimentación que me comenté en su momento. Una parte es interesante, y es que.
Hay gente que le tiene miedo a eso.
Y la retroalimentación más allá de saber cuántas preguntas buenas y malas, tuvo lo que sirve es precisamente para entender en qué se están equivocando.
Y yo creo que ese es un primer abordaje que habría que hacerle. Es cambiarle la percepción que hay sobre sobre la retroalimentación YY tratar como de tener un, pero sé que es difícil hacerlo por la diversidad de las materias, pero tener como un esquema bastante unificado del.
De los procesos de retroalimentación, sobre todo en los primeros semestres.



Monica María Diaz Lopez 25:40
¿O K sí, perfecto, muchas gracias, julio Cesar Ana María, ¿qué opinas?



Ana María Santos Granados 25:46
¿Y si estoy de acuerdo con mis compañeros?
También. Otra cosa importante es como el espacio físico es, digamos, conseguir un salón o un sitio que sea como más cómodo para hacer esas retroalimentaciones no es fácil conseguirlo por el número de estudiantes que hay.
Creo que un limitante es el número de estudiantes, porque a veces pues se desbordan en su emoción de que le quieren subir la nota, iban más que todo es a ver dónde se equivocaron los profesores para.



Monica María Diaz Lopez 26:10
Recuerdo.



Ana María Santos Granados 26:27
Poder subir su calificación entonces creo que también tocaría trabajar un poco en esa parte de comunicación que, como decía Kemel y Julio que sea más un espacio más formativo que ver si puedo obtener algo en la calificación.



Monica María Diaz Lopez 26:49
¿De acuerdo? Sí, eso toca sobre todo en estos primeros semestres, el trabajo es arduo porque muchas veces ellos están ya condicionados a que a que todos los temas son es con notas. Sí, adelante Kevin.



Prof. Kemel A. Ghoime, MD, PhD 27:08
Gracias en las reflexiones profesionales. Hay varios temas en los que he reflexionado y 1 de esos es.
Que no va a ser durante una retroalimentación entonces, algo que no se aconseja hacer en estos casos.
Es emitir.
Comentarios que puedan ser descalificantes del proceso del estudiante. A veces los estudiantes hacen preguntas porque están en su proceso de digerir la información y las preguntas pueden parecer muy básicas o bobas, pero precisamente nos dan la oportunidad de saber cuál es el nivel de comprensión que t.
Si solo están entendiendo el tema, si ya lo están utilizando para aplicarlo, si ya están usando un nivel de análisis, tener en cuenta como esa pirámide de la taxonomía de Blue, entonces el hecho que pregunten así sea preguntas muy bobas o básicas que 1 di.
¿Oiga, pero internamente no? El colmo que a estas alturas me está preguntando esto cuando ya debería estar en otro nivel.
Eso hace que seamos muy cuidadosamente el lenguaje precisamente.
Para emplear empatía, comunicación asertiva y promover en ellos la autorregulación. Entonces emitir comentarios. Descalificantes emplear adjetivos acerca del aprendizaje o de las preguntas.
No lleva a un proceso constructivo de aprendizaje. A partir de esa retroalimentación.
Yo pienso que ahí evitar juicios y opiniones, que todos las tenemos son válidas, pero muchas veces lo mejor es guardárnosla para

nosotros y enfocamos objetivamente en la retroalimentación. Entonces pienso que reflexionar siempre sobre el que no hacer y qué hacer en esos procesos de retroalimentación con res.

¿A la siguiente pregunta, si hemos recibido algo de formación, pero creo que es lo que menos se forman los profesores?

Es en retroalimentación en feedback.

Lo que vivimos, información sobre diseño curricular, técnicas didácticas, modelos pedagógicos, algunas cosas de evaluación. Pero el menor porcentaje de todas las actividades de formación se dedican a retroalimentación.

Entonces, si se va a orientar hacia ese desarrollo humano integral y más con nuestra misión de la Universidad de La Aduana, es una oportunidad para que lo hagamos mejor y siempre podemos aprender más, siempre hay espacio.

Para el aprendizaje hay algo en la sabana que nos favorece. Y es que, si nos forman en asesoría académica, entonces eso nos da algunas herramientas.

Pero la formación directamente en retroalimentación académica pienso que es escasa y sí debería aumentar mucho más.

Monica María Díaz Lopez 30:07

O K perfecto, muchísimas gracias.

Alguien quiere otro dale, dale.

Prof. Kemel A. Ghoime, MD, PhD 30:09

Otra, una. Quiero agregar una cosita y es en el que no hacer es nunca tomarse las preguntas de los estudiantes como personales y es verdad que muchos tienen la intención, como dijo Anita, de buscar en qué se equivocó 1. ¿Cuál es la caída ahí par?

Mejorar la nota, pero nunca tomarse eso como personal, aunque sepamos que haya esa intención en algunos casos.

No tomárselo como personal y estar muy neutros, imparciales y simplemente responder en tono objetivo a lo que están preguntando y por qué sus inquietudes son válidas. Entonces, con validarlo, esa es otra cosa, no invalidar las inquietudes y preocupaciones de los estudiantes. 1 puede empezar validándolas, diciendo, bueno.

Es importante que hayas preguntado esto. O me gusta que hayas investigado al respecto porque eso favorece tu aprendizaje.

Entonces ahora abordemos la pregunta algo así.

YYY al no tomar lo personal también entonces, no molestarnos, porque nos pregunten obviamente qué situaciones que se salen de la norma y que pueden ser irrespetuosas o que también pueden ser cuando es una cosa reiterativa que a pesar de que ya 1 ha dado los AR.

Y explicado, ellos enfraquen, pues es lógico que no nos genere también emociones, pero es nuestro papel como adulto responsable. El profe, pues regularse 1 para ayudarlos a ellos, también a autorregularse con esa silla. Termina.

Monica María Díaz Lopez 31:40

O K muy bien, gracias, Kemel. Con respecto a esto de la formación.

Vemos que nosotros hacemos los procesos de feedback es de una forma, pues como muy muy particular para el profesor, de acuerdo con lo que él crea que es, es importante establecer en ese feedback, pero realmente nosotros no recibimos una formación de mire usted tiene un problema.

Momento 1. Segundo momento, un tercer momento, digamos estos son los tips claves para que su feedback sea mejor, sea más asertivo, no, no hemos percibido que como tal tengamos.

Esa esa guía de trabajo en estos procesos.

¿Alguien más quiere opinar al respecto?

Nohora Mercedes Angulo Calderón 32:34

Sí, a mí me gustaría.

Tener presente que si vamos a evaluar también o a asegurarnos de estar desarrollando habilidades blandas en los estudiantes. Tú y la de fines, pues se necesita trabajar con grupos más que pienso que en el volumen de estudiantes que estamos manejando.

En esos gritos de los pues y no permite realmente tener la posibilidad de trabajar con todos, con todos los estudiantes. Este tipo de habilidades, porque no se termina trabajando siempre o con los representantes o con los que en parte que atreven a hablar y a.

Monica María Díaz Lopez 33:10

Sí.

Nohora Mercedes Angulo Calderón 33:23

Discutir en público que en realidad son una minoría de la minoría.

Pero si piensas que para para este tipo de aseguramiento, pues de esas habilidades se refiere, trabajar con luces no sé qué.

Monica María Díaz Lopez 33:40

O K de acuerdo muchísimas. ¿Gracias noita y Paula, qué nos quieres comentar?

Paula Acevedo Giedelman 33:47

¿No? Pues primero que todo, respondiendo un poco sobre si considero que ha sido lo de, pues que se haya recibido suficiente formación. Hay un tema y creo que eso es un tema que se ha hablado no solamente en este escenario, sino en muchos. Y es que nosotros los.

Profes de cátedras. Yo soy profe de cátedra genialmente.

Estamos totalmente desvinculados de los procesos de formación que tienen ustedes profesores de planta, cierto en cuanto a formación curricular y todo esto el único espacio donde fuimos invitados no todos, sino algunos. Corrimos con esa como ese beneficio fue bueno hace mucho tiempo, cuando estábamos hasta ahora creando los.

Los temas de las R p a SY todo eso que se hizo un poco del spem y todo eso nos vincularon, ya no es a los que llevamos un poco más de tiempo y que estábamos como en los procesos de creación de esas de esas líneas de.

Primera infancia y eso, pero creo que.

Si no todos vamos jalando para el mismo lado, sí, o sea, sino todos los docentes de la facultad, vamos sumando esfuerzos hacia la creación de una reflexión profesional y que el estudiante se centre más en su crecimiento profesional y no tanto en la nota.

Pues va a seguir pasando esto que estamos hablando, acá no y es como el estudiante va esa pelear por la décima, por la 100^a, por el 3.9999.

¿Y no genuinamente un proceso de qué me hace a mí un mejor profesional? Sí, porque a la final esa actitud a la defensiva es porque tú vas peleando.

Es una nota, no un crecimiento profesional porque estamos acostumbrados a ver los comentarios entre comillas negativos, que realmente no es que sean comentarios negativos, sino son cosas por mejorar. Los vemos es como una crítica y no como una oportunidad de mejora personal.

Entonces, la capacitación hacia los docentes que somos de cátedra ha sido inexistente.

Sí, inexistente totalmente. ¿Qué nos ha tocado a algunos docentes? Pues hacerlo de manera empírica, no. O sea, como tomando el curso aquí el curso allá, por ejemplo, pues yo estoy en el en él y cómo se llama esto en el Coso este, en el Congreso de AP.

Monica María Díaz Lopez 35:50
Claro.



Paula Acevedo Giedelman 36:00

Experiencial porque el aprendizaje experiencial me parece que es un tema maravilloso y que, pues no solamente lo aplicó en la Universidad, sino lo aplicó también en las salidas que tengo con los colegios, a las salidas de campo con los niños mucho más chiquitos, que son de col.

Pero sí creo y estoy completamente segura de que hace falta capacitación sobre el tema hacia los demás docentes y creo que la relación entre la retroalimentación formativa del desarrollo de las habilidades es fundamental, porque creo que lo hemos visto también.

Y es que estos jóvenes tampoco tienen esos procesos de realimentación formativa en los hogares, entonces muchas veces terminamos nosotros también supliendo el bache o el vacío que hay en casa de muchas cosas YYY también tenemos que lidiar con esos traumas de infancia, no con el tra.

De Del papá Super estricto de si usted no es el mejor de la clase, me trae estrellitas doradas y 4.9, entonces va a ver peleas y entonces pues obviamente estos chinos también cargan con unas cosas emocionales y emoción afectivas muy pesadas y fuertes.

Monica María Díaz Lopez 37:02

No, no, y es superinteresante.

¿Eso que nos comentas por qué?

Nosotros, por ejemplo, como profesores de planta, creo que esta es la primera vez que nos manifiestan así, concretamente que va a haber una formación, un feedback específica para los profesores, porque generalmente lo que I hace es de una forma muy empírica, mirando cómo es lo que óp.

En mi espacio, yo puedo hacer bien, sí, pero sí es importante eso.

No sé si los demás docentes también han percibido o tienen la misma percepción acerca de esto, de que nos falta.

Pues formación en esto en dar un feedback adecuado.



Ana María Santos Granados 37:49

Totalmente de acuerdo, creo que no tenemos como toda esa formación para poder realizar todo tipo de retroalimentaciones.



Monica María Díaz Lopez 38:00

O K Bueno, Gracias Anita. ¿Bueno, si pudieran diseñar un sistema ideal de retroalimentación para sus estudiantes, cómo sería? ¿Qué herramientas, tiempos o condiciones incluirían?

¿Qué propuestas harían para que la institución apoye una mejora sostenible en las prácticas del FIFA?

¿Qué creen ustedes que pues debería estar allí para que pudiéramos realmente?

Hacer mucho mejor ese feedback de lo que se hace hoy.

¿Creen ustedes que, por ejemplo, implementar inteligencia artificial para hacer retroalimentación sería adecuado?

O primero que nos capacitemos o que tengamos tiempo protegido. ¿Cómo creen que se podría mejorar?



Paula Acevedo Giedelman 39:29

Yo creo que.

Primero necesitaríamos, pues lo que estábamos hablando, no mucha más capacitación para poder crear un sistema de retroalimentación para los estudiantes, porque creo que hay que dar una opción o construir algo sin conocer como o sea sí, o sea, como que saltarse todos los pisos de la pirámide.

¿Y ponerse a crear algo sin conocer todo lo anterior, pues es un poco complicado, pero creo que los espacios de tiempo son fundamentales y no los podemos seguir viendo cómo, cómo es el espacio muerto que entonces tienen la clase y que entonces por eso hay que meter ahí?

¿Más temas teóricos, sino que se tiene que respetar ese espacio de feedback, no que era lo que decía un poco el doctor, el doctor Quemé el de su, de su clase, ¿no? Si está diseñada hacia esos procesos de retroalimentación profesional, pues entonces se va a to. La sesión indiscutiblemente es lo que se necesita y.

Si la evolución del mundo va hacia las inteligencias artificiales y hacia los, no sé si la inteligencia artificial, pero sí el tema como tecnológico hoy de diferentes herramientas que a la final los muchachos también lo están pidiendo, pues para nosotros es un reto meternos dentro de todo es.

Mundo tecnológico de la gamificación.

De los espacios simulados con estos. No es que ya se me olvidó con las vainas de virtual reality de las Camaritas estas, entonces creo que para nosotros es una, es un llamado a actualizarnos en estas tecnologías que por ejemplo he tenido la oportunidad de conocer lo.

Que hacen en las otras facultades, por ejemplo, las facultades de comunicación, la Facultad de Periodismo, la Facultad de Inclusive de Derecho y todo esto está muy metida en el tema de utilizar la realidad virtual en estos procesos de innovación y de retroalimentación a los muchachos y es.

Y es una experiencia maravillosa, inclusive también en la Facultad de enfermería. ¿Entonces creo que sí es un llamado, nosotros podemos decir ey, como que nos estamos quedando un poquitico del bus, nos toca montarnos más en ese bus de ver de ver qué hay, qué más hay y qué?

Monica María Díaz Lopez 41:40

O K.



Paula Acevedo Giedelman 41:44

Va saliendo cada día más para poder utilizarlo y que sea una herramienta para poder para poder dar un buen feedback para los muchachos.



Monica María Díaz Lopez 41:52

¿O K perfecto, bueno, y quién quiere opinar acerca de esto?

Implementando lo que nos ha comentado Paula, que creo que es un sentir.

Generalizado.



Ana María Santos Granados 42:23

Es, creo que la inteligencia artificial nos puede ayudar, pero también tenemos que saber cómo utilizarla porque a veces en las clases no la preparamos solo con inteligencia artificial.

¿Entonces, cómo? ¿Cómo sabe esa inteligencia, qué temas dimos en las clases?





Monica María Díaz Lopez 42:47

Sí, bueno.
Ya tenemos un tiempo de las 12:04 H.



Prof. Kemel A. Ghojme, MD, PhD 42:56

Alcanzó a un comentario pequeño, vale para el sistema ideal. Precisamente hay que planearlo y un sistema solo como metodología del momento de retroalimentar, sino como un sistema completo. ¿Entonces, el sistema incluye la formación docente? ¿Incluye una sensibilización por parte del estudiante de cuál es el?



Monica María Díaz Lopez 42:58

Sí, claro que sí.



Prof. Kemel A. Ghojme, MD, PhD 43:20

Y en eso, pues nosotros podemos educarlos. ¿De cuál es el propósito y la esencia de la retroalimentación? Incluye tiempos protegidos para hacer la retroalimentación, y eso debe ir en el programa y en el cronograma, como como se implementó durante mucho tiempo en nuestras facultades y departamentos TEN.

Un tiempo protegido para retroalimentación que no tiene que ser muy largo, pero que sí se ha dedicado a eso incluye también.



Monica María Díaz Lopez 43:44

En la.



Prof. Kemel A. Ghojme, MD, PhD 43:46

Lo que habíamos dicho una formación, pero más formal dentro del plan de formación de profesores y darle algo más de relevancia a este tema. Y en cuanto a técnicas innovadoras, con las advertencias que ya han mencionado, pienso que la inteligencia artificial sí puede apoyar.

Respondiendo un poco la pregunta de Anita.

El 1 alimenta porque es un proceso de machine Learning. Entonces 1 alimenta.

¿Con los contenidos que se dieron y cuáles son los objetivos de, obviamente el resultado previsto de aprendizaje, pero también los objetivos de retroalimentación en qué quiero hacer énfasis yo cuando retroalimento a mis estudiantes sobre una actividad específica? Por supuesto, las rúbricas ayudan y en eso la inteligencia AR.

Es estúpida porque nos facilita con la construcción de rúbricas, ojo con una advertencia que eso propone, algo muy genérico, pero hay errores, entonces 1 tiene que revisar minuciosamente todo antes de utilizarlo.

Ha pasado a veces que genera preguntas de examen que aparentemente se ven bien, pero cuando no las mira en profundidad son. Están.

Erróneas en varias cosas.

Y lo mismo puede pasar con una rúbrica y lo mismo puede pasar con una retroalimentación, entonces obviamente, eso no reemplaza nuestro juicio y criterio como profesores, pero ayuda muchísimo, sobre todo en lo manual y en lo operativo. Entonces pienso que eso son cosas en las que la.

Institución podría apoyar gracias.



Monica María Díaz Lopez 45:20

O K perfecto, que me muchísimas gracias.

¿Alguien quiere agregar algo más?

Bueno, me pareció muy interesante, todos sus puntos de vista y pues.

La idea es que esto se pueda consignar, se pueda levantar una serie de categorías y podamos mirar.

¿Cómo es el diagnóstico de esta de esta situación en la facultad?

Y pues el compromiso es que, pues esto no quede solamente en la ayuda de este grupo focal, sino que podamos plantear una posibilidad de mejora con respecto a la retroalimentación, entonces todas estas inquietudes de tener unos tiempos protegidos, de que se pudiera hacer por.

Plantear en los escenarios que se tengan oportunidad para mirar si, si es posible.

Próximamente tener esa posibilidad porque pues.

La idea es que pues nuestro nuevo tema curricular, pues avance se optimice, y pues todos estos pequeños detalles que hemos visto que se pueden de alguna forma mejorar, pues tengan realmente resonancia y se puedan hacer mejores procesos. Les agradezco a ustedes de nuevo el tiempo que estuvieron acá.

Su participación, todos sus comentarios son muy valiosos y nos van a ayudar a construir realmente unos mejores procesos de feedback, de retroalimentación y también de conocer cómo.

Incentivamos en estos estudiantes estas herramientas que les van a servir para su futuro. Muchísimas gracias por estar acá.



Julio Cesar Martínez Lozano 47:19

Gracias, feliz tarde para todos, Chao, a ti Monica, muchas gracias. Captando bien. El profesor Diego, que se conectó a través de mí, de mi canal.



Monica María Díaz Lopez 47:20

Bueno, hasta luego, gracias bueno, hasta luego. Gracias, hasta luego, Chao.



Julio Cesar Martínez Lozano 47:21

Gracias Mónica y a todos los demás. Feliz tarde hasta luego a todos, feliz tarde, Chao.



Paula Acevedo Giedelman 47:22

Gracias Chao, gracias a todos.



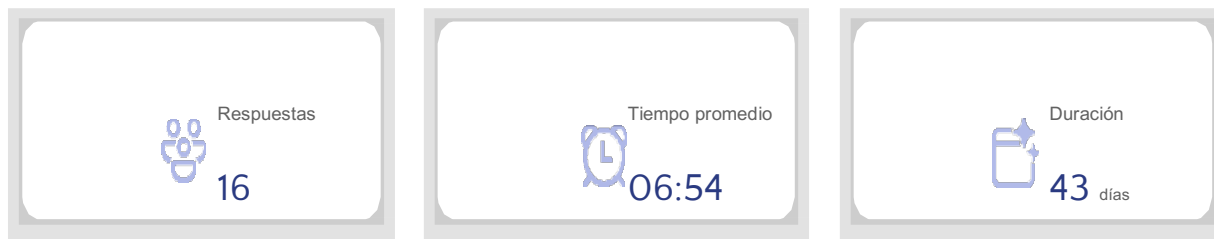
Monica María Díaz Lopez 47:30

O K perfecto, muchísimas gracias, muy amable, hasta luego, feliz tarde.

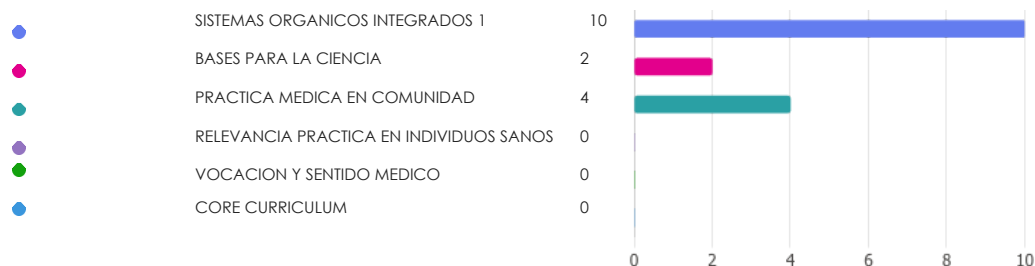


RESULTADOS ENCUESTA DOCENTES

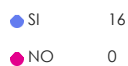
Información general sobre respuestas Activo



1. CUAL DE LAS SIGUIENTES ASIGNATURAS REALIZAS CON TUS ESTUDIANTES:



2. ¿DESEAS PARTICIPAR EN ESTA ENCUESTA?



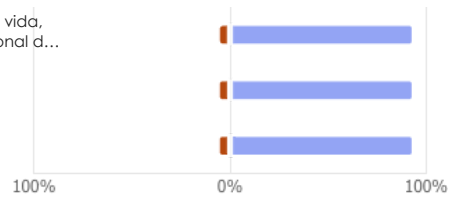
3. Sección 1: Importancia de las Habilidades Blandas o Habilidades Esenciales Para La Vida

- Las habilidades blandas o habilidades esenciales para la vida son capacidades personales, sociales y emocionales que permiten a los individuos enfrentar eficazmente los desafíos de la vida cotidiana, interactuar positivamente con los demás y desarrollarse integralmente en distintos contextos, como el educativo, laboral y comunitario. Estas habilidades no están relacionadas con conocimientos técnicos o académicos, sino con la manera en que las personas se comunican, trabajan en equipo, resuelven problemas, toman decisiones, gestionan sus emociones y se adaptan a nuevas situaciones. Se consideran fundamentales para el bienestar individual y colectivo, así como para una participación y responsable en la sociedad.

• ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

● Totalmente en desacuerdo ● Algo en desacuerdo ● Neutral ● Algo de acuerdo ● Totalmente de acuerdo ● No aplica ● No sé

1. Las habilidades blandas o habilidades esenciales para la vida, son fundamentales para el desarrollo académico y profesional d...
2. Es prioritario fomentar habilidades como comunicación efectiva, trabajo en equipo y liderazgo en el primer año de la carrera.
3. Es prioritario fomentar habilidades como pensamiento crítico, gestión del tiempo y empatía en el primer año de la carrera.



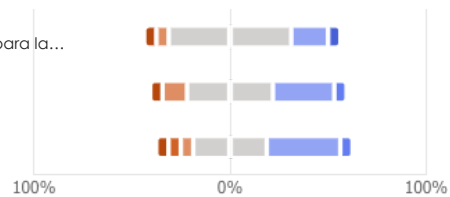
4. Sección 2: Estrategias de Promoción de Habilidades Blandas o Habilidades Esenciales Para La Vida.

• Las estrategias de promoción de habilidades blandas o habilidades esenciales para la vida son acciones planificadas, sistemáticas y contextualizadas que buscan desarrollar en las personas capacidades socioemocionales, cognitivas y comunicativas necesarias para enfrentar de forma efectiva los retos del entorno personal, académico, laboral y social.

• ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

● Totalmente en desacuerdo ● Algo en desacuerdo ● Neutral ● Algo de acuerdo ● Totalmente de acuerdo ● No aplica ● No sé

4. El currículo actual incluye suficientes actividades que promueven habilidades blandas o habilidades esenciales para la...
5. Las estrategias utilizadas en clase fomentan la colaboración y la resolución de problemas.
6. El uso de casos clínicos o simulaciones es efectivo para desarrollar habilidades interpersonales.



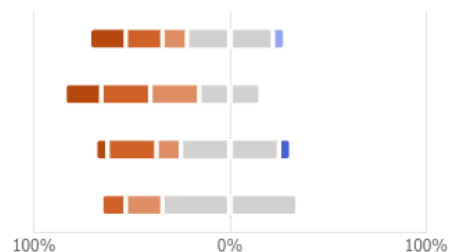
5. Sección 3: Comunicación Efectiva

• Se define como la capacidad de transmitir y recibir información de manera **clara, coherente, respetuosa y empática**, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje, la construcción de conocimiento y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta competencia implica no solo el dominio del lenguaje verbal y no verbal, sino también la **escucha activa**, la **adaptación del mensaje al contexto y al nivel del interlocutor**, y la **intención pedagógica** de generar comprensión, diálogo y participación.

• ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

● Totalmente en desacuerdo ● Algo en desacuerdo ● Neutral ● Algo de acuerdo ● Totalmente de acuerdo ● No aplica ● No sé

7. Los estudiantes expresan sus ideas de manera clara y coherente en actividades académicas.
8. Los estudiantes demuestran capacidad para escuchar activamente durante las interacciones



- 9. Los estudiantes utilizan un lenguaje adecuado al contexto académico y profesional.
- 10. Los estudiantes formulan preguntas y comentarios pertinentes para aclarar dudas.

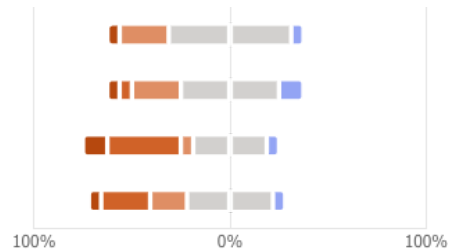
6. Sección 4: Trabajo en Equipo

- Es la capacidad de colaborar de manera activa, respetuosa y productiva con otras personas para alcanzar objetivos comunes, integrando diversas perspectivas, habilidades y responsabilidades dentro de un ambiente de cooperación y confianza. Esta competencia implica **comunicación abierta**, **empatía**, **flexibilidad**, **resolución de conflictos**, y el **compromiso individual con el logro colectivo**, siendo esencial tanto en contextos académicos como profesionales.

- ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

● Totalmente en desacuerdo ● Algo en desacuerdo ● Neutral ● Algo de acuerdo ● Totalmente de acuerdo ● No aplica ● No sé

- 11. Los estudiantes colaboran de manera efectiva en equipos de trabajo.
- 12. Los estudiantes respetan las opiniones y contribuciones de sus compañeros.
- 13. Los estudiantes asumen responsabilidades dentro del equipo de manera equitativa.
- 14. Los estudiantes contribuyen a la resolución de conflictos de manera constructiva.



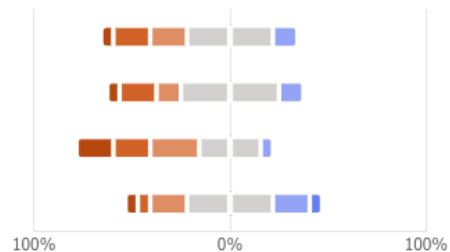
7. Sección 5: Pensamiento Crítico y Toma de Decisiones

Es la capacidad de analizar, evaluar e interpretar información de manera reflexiva, lógica y objetiva, con el fin de tomar posturas fundamentadas, resolver problemas complejos y emitir juicios bien argumentados. Como habilidad blanda, el pensamiento crítico permite cuestionar supuestos, identificar sesgos, distinguir entre hechos y opiniones, y generar soluciones creativas e informadas ante los desafíos del entorno académico, profesional o social.

- ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

● Totalmente en desacuerdo ● Algo en desacuerdo ● Neutral ● Algo de acuerdo ● Totalmente de acuerdo ● No aplica ● No sé

- 15. Los estudiantes analizan críticamente la información antes de tomar decisiones. . .
- 16. Los estudiantes justifican sus decisiones basándose en evidencia académica.
- 17. Los estudiantes reflexionan sobre sus errores para mejorar su desempeño
- 18. Los estudiantes participan activamente en la resolución de problemas clínicos y académicos

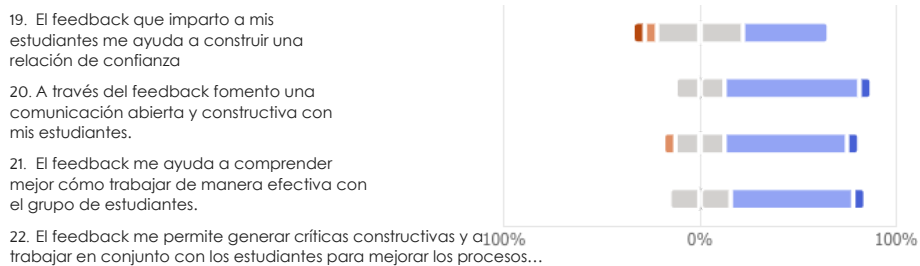


Sección 6: Relación con el Docente y Habilidades de Trabajo en Equipo

- Es la capacidad del estudiante para establecer y mantener una **interacción respetuosa, empática y colaborativa con el profesor y compañeros de aula**, basada en la confianza y la comunicación efectiva para alcanzar objetivos comunes mediante la integración de habilidades, ideas y esfuerzos en un entorno de cooperación.

• ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

● Totalmente en desacuerdo ● Algo en desacuerdo ● Neutral ● Algo de acuerdo ● Totalmente de acuerdo ● No aplica ● No sé



Sección 7: Empatía y Relaciones Interpersonales

- Es la capacidad de comprender y respetar las emociones, pensamientos y necesidades de los demás, estableciendo vínculos positivos, colaborativos y respetuosos que favorecen la convivencia, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva en diversos contextos

s. Esta habilidad combina la sensibilidad emocional (empatía) con la competencia social (relaciones interpersonales), permitiendo una interacción humana basada en la confianza, el respeto mutuo, la cooperación y la resolución constructiva de conflictos.

• ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

● Totalmente en desacuerdo ● Algo en desacuerdo ● Neutral ● Algo de acuerdo ● Totalmente de acuerdo ● No aplica ● No sé



8. Sección 8: Prácticas Actuales de Retroalimentación Formativa

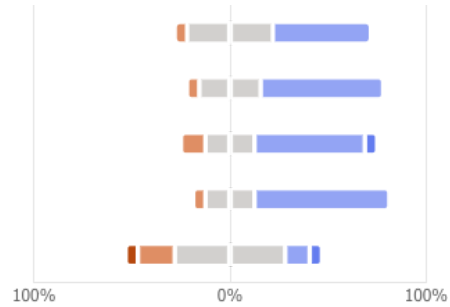
- El feedback formativo es una retroalimentación que se ofrece durante el proceso de aprendizaje con el objetivo de mejorar el desempeño y promover el desarrollo de habilidades y conocimientos. A diferencia del feedback sumativo, que evalúa los resultados al final de un proceso (como una nota final), el feedback formativo se da

de manera continua, orientando al estudiante sobre qué y está haciendo bien, qué necesita mejorar y cómo puede avanzar.

• ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

● Totalmente en desacuerdo ● Algo en desacuerdo ● Neutral ● Algo de acuerdo ● Totalmente de acuerdo ● No aplica ● No sé

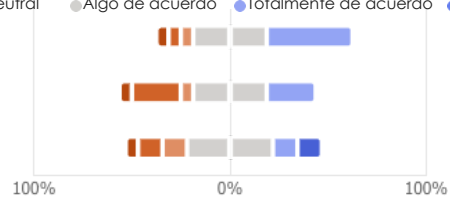
- 27. Proporciono retroalimentación formativa de manera regular a mis estudiantes.
- 28. La retroalimentación que proporciono es específica y orientada a la mejora continua.
- 29. Utilizo estrategias variadas (oral, escrita, en línea) para ofrecer retroalimentación.
- 30. Facilito instancias de diálogo para aclarar dudas sobre la retroalimentación.
- 31. Involucro a los estudiantes en la autoevaluación y coevaluación.



9. Sección 9: Feedback Formativo en Línea

● Totalmente en desacuerdo ● Algo en desacuerdo ● Neutral ● Algo de acuerdo ● Totalmente de acuerdo ● No aplica ● No sé

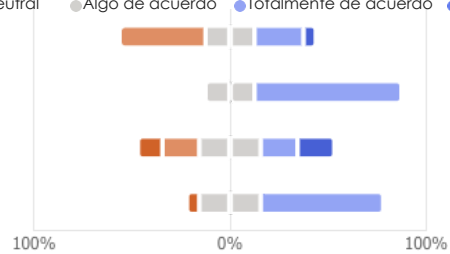
- 32. El feedback formativo en línea es una herramienta eficaz para mejorar las habilidades blandas de los estudiantes.
- 33. La retroalimentación en línea facilita la reflexión crítica y el aprendizaje autónomo.
- 34. Los estudiantes responden positivamente al feedback proporcionado en plataformas virtuales.



10. Sección 10: Retos y Mejoras

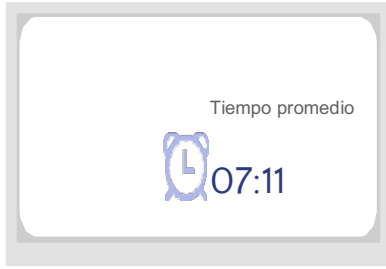
● Totalmente en desacuerdo ● Algo en desacuerdo ● Neutral ● Algo de acuerdo ● Totalmente de acuerdo ● No aplica ● No sé

- 36. Los estudiantes muestran dificultades para aplicar el feedback recibido en contextos prácticos, fuera del aula
- 37. Es necesario capacitar a los docentes en la implementación de estrategias de feedback formativo en línea.
- 38. La tecnología utilizada actualmente es adecuada para apoyar la retroalimentación.
- 39. Considero importante integrar más herramientas digitales para fomentar habilidades blandas.



RESULTADOS ENCUESTA ESTUDIANTES

Información general sobre respuestas Activo



1. **Objetivo de la encuesta:** Conocer la percepción de los estudiantes sobre la eficacia del feedback formativo y su relación con el desarrollo de habilidades blandas. **Instrucciones:** A continuación, encontrará una encuesta compuesta por 24 afirmaciones organizadas en 6 secciones. Le solicitamos indicar su nivel de percepción de acuerdo con cada una, utilizando la siguiente escala:
1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Neutral

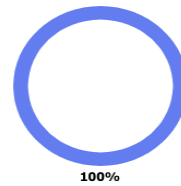
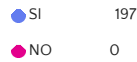
4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

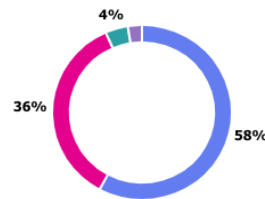
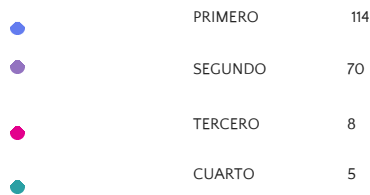
6 = No sé

7 = No aplica

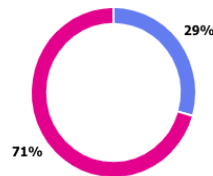
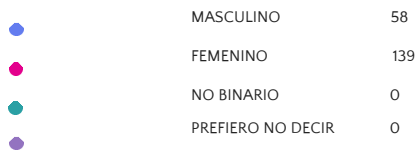
1. ¿DESEAS PARTICIPAR EN ESTA ENCUESTA?



2. ¿ACTUALMENTE, EN QUE SEMESTRE ESTAS?



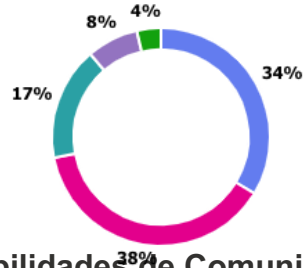
3. ¿CUAL ES TU GENERO?



4. CUANTOS AÑOS TIENES



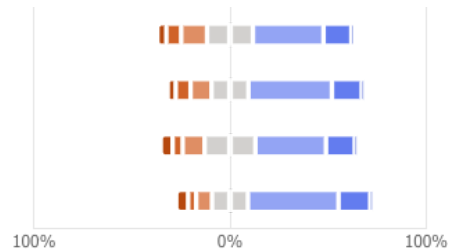
MENOS DE 18 AÑOS	66
18 AÑOS	75
19 AÑOS	33
20 AÑOS	15
MAS DE 20 AÑOS	7



Sección 1: Claridad del Feedback y Habilidades de Comunicación

Totalmente en desacuerdo
 Algo en desacuerdo
 Neutral
 Algo de acuerdo
 Totalmente de acuerdo
 No aplica
 No sé

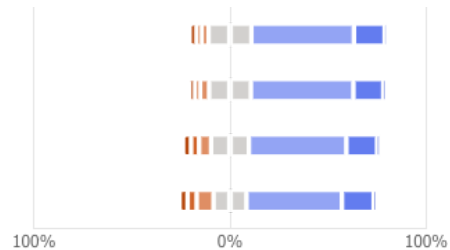
1. El feedback que recibo me ayuda a comunicar de manera más efectiva mis ideas y dudas al profesor/a.
2. Cuando recibo feedback, siento que puedo expresar mejor mis pensamientos y reflexiones sobre el tema.
3. El feedback que me dan me motiva a pedir aclaraciones y mejorar mi forma de comunicarme.
4. El feedback me ayuda a entender cómo puedo mejorar mi comunicación escrita y oral.



2. Sección 2: Relevancia y Utilidad del Feedback y Habilidades de Pensamiento Crítico..

Totalmente en desacuerdo
 Algo en desacuerdo
 Neutral
 Algo de acuerdo
 Totalmente de acuerdo
 No aplica
 No sé

5. El feedback recibido me ayuda a pensar críticamente sobre mis decisiones de aprendizaje.
6. Gracias al feedback, soy capaz de analizar mis errores y encontrar soluciones más efectivas.
7. El feedback me ayuda a tomar decisiones más informadas sobre cómo mejorar en mis asignaturas.
8. El feedback me da herramientas para reflexionar sobre mis habilidades y áreas de mejora.



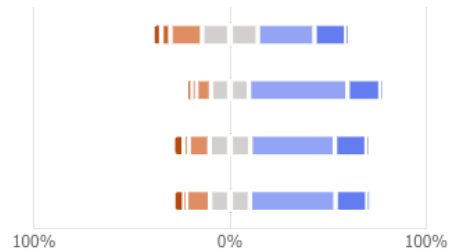
3. Sección 3: Especificidad y Detalle del Feedback y Habilidades de Autogestión

● La autogestión personal se refiere a la capacidad de una persona para gestionar y controlar sus acciones, pensamientos y mociones de manera productiva y efectiva, para lograr sus metas personales y profesionales. El proceso de tomar la iniciativa y el control de uno para alcanzar el éxito y el bienestar.

● ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

Totalmente en desacuerdo
 Algo en desacuerdo
 Neutral
 Algo de acuerdo
 Totalmente de acuerdo
 No aplica
 No sé

9. El feedback que recibo me permite organizar mi tiempo y mis esfuerzos de manera más eficiente.
10. Gracias al feedback, puedo establecer objetivos claros para mejorar mis habilidades y aprender de mis errores.



- 11. El feedback me ayuda a identificar mis fortalezas, lo que me da más confianza para gestionar mi propio aprendizaje.
- 12. El feedback me ayuda a identificar mis fortalezas, lo que me da más confianza para gestionar mi propio aprendizaje.

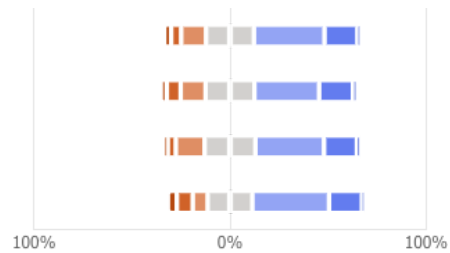
Sección 4: Oportunidad del Feedback y Habilidades de Adaptabilidad

- La adaptabilidad al cambio es la capacidad de una persona, equipo u organización para ajustarse de manera efectiva a nuevas circunstancias, demandas o condiciones. Implica flexibilidad, resiliencia y la disposición de aprender y aplicar nuevas habilidades o enfoques para lograr objetivos en un entorno cambiante.

- ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

Totalmente en desacuerdo
 Algo en desacuerdo
 Neutral
 Algo de acuerdo
 Totalmente de acuerdo
 No aplica
 No sé

- 13. El feedback me da la oportunidad de adaptar mis métodos de estudio a mis necesidades personales.
- 14. El feedback es suficiente para ayudarme a mejorar mi desempeño en el futuro.
- 15. Gracias al feedback, soy capaz de cambiar mi enfoque cuando enfrente dificultades o nuevas situaciones.
- 16. El feedback se da a tiempo para que pueda adaptarme y mejorar antes de futuras evaluaciones.



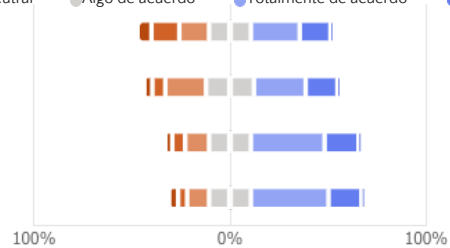
4. Sección 5. Impacto del Feedback en el Aprendizaje y Habilidades de Resiliencia

- La resiliencia se refiere a la capacidad de una persona para adaptarse bien a la adversidad, superar las dificultades y seguir adelante después de eventos traumáticos o situaciones estresantes.

- ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

Totalmente en desacuerdo
 Algo en desacuerdo
 Neutral
 Algo de acuerdo
 Totalmente de acuerdo
 No aplica
 No sé

- 17. El feedback me ayuda a superar mis frustraciones y seguir adelante después de un error.
- 18. Gracias al feedback recibido, soy capaz de mantenerme motivado/a pesar de los desafíos.
- 19. El feedback fortalece mi capacidad de adaptarme a los cambios y seguir mejorando, incluso cuando no obtengo los...
- 20. El feedback me enseña a ser más perseverante y a no rendirme ante los obstáculos.



5. Sección 6: Relación con el Docente y Habilidades de Trabajo en Equipo

- El trabajo en equipo significa que un grupo de personas colabora para lograr un objetivo común, aprovechando sus diferentes habilidades y conocimientos. Es una forma de organización donde se busca que el talento colectivo y la energía de las personas afloren para alcanzar altos niveles de calidad.

- ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

Totalmente en desacuerdo
 Algo en desacuerdo
 Neutral
 Algo de acuerdo
 Totalmente de acuerdo
 No aplica
 No sé

- 21. El feedback recibido me ayuda a construir una relación de confianza y colaboración con mi profesor/a.
- 22. El feedback fomenta una comunicación abierta y constructiva con mi docente, lo que me hace sentir más apoyado/a.
- 23. El feedback me ayuda a comprender mejor cómo trabajar de manera efectiva en grupo y colaborar con mis compañeros.
- 24. El feedback me enseña a aceptar críticas constructivas y a trabajar en conjunto con los demás para mejorar.

