



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Línea de investigación: “Didáctica y Tecnología Educativa” LIDTE01

**CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA
PRÁCTICA EDUCATIVA DEL DOCENTE DEL PROGRAMA EDUCACIÓN INFANTIL
DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

Tesis presentada como requisito para optar el grado de Doctora en Educación

**Autora: Mayerly Sanabria Sánchez
Tutora: Dra. Neove Peñaloza**

Rubio, noviembre de 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día jueves, treinta de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: **NEOVE PEÑALOZA (TUTORA)**, **FERNANDO JOSÉ RAMÍREZ**, **JIMMY QUINTERO**, **RAFAEL PÉREZ** y **MAGDA CONTRERAS**, Cédulas de Identidad Números V.-14.776.387, V.-18.715.132, V.- 16.421.531, V.- 9.148.229 y E.-60.262.246, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 676, con fecha del 28 de mayo de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **“CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL DOCENTE DEL PROGRAMA EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA”**, presentado por la participante **SANABRIA SÁNCHEZ MAYERLY**, cédula de ciudadanía N° CC.-1.093.756.934 / pasaporte N° P.- BC440973, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 14.776.387

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DR. JIMMY QUINTERO
C.I.N° V.- 16.421.531

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. FERNANDO JOSÉ RAMÍREZ
C.I.N° V.- 18.715.132

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. RAFAEL PÉREZ
C.I.N° V.- 9.148.229

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. MAGDA CONTRERAS
C.I.N° E.- 60.262.246
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

INDICE GENERAL

| | |
|---|------|
| LISTA DE TABLAS..... | VI |
| LISTA DE FIGURAS | VII |
| RESUMEN | VIII |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I | 4 |
| EL PROBLEMA..... | 4 |
| Planteamiento del Problema | 4 |
| Objetivos de la Investigación | 11 |
| General | 11 |
| Específicos | 11 |
| Justificación de la Investigación | 11 |
| CAPÍTULO II | 14 |
| MARCO REFERENCIAL..... | 14 |
| Antecedentes de la Investigación..... | 15 |
| BASES TEÓRICAS O REFERENCIALES | 21 |
| Fundamentación diacrónica del objeto de estudio | 21 |
| LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA | 23 |
| La Modificabilidad Cognoscitiva Estructural..... | 24 |
| El Rol Del Docente Como Mediador | 26 |
| Innovación Educativa..... | 27 |
| Recursos didácticos en la mediación | 29 |
| Lenguaje y comunicación en la mediación | 30 |
| PRÁCTICA EDUCATIVA..... | 31 |
| Práctica Pedagógica | 33 |
| Saber Pedagógico | 34 |
| Proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior | 35 |
| Planificación docente en educación superior | 37 |
| Evaluación en la educación superior | 38 |
| BASES LEGALES | 39 |
| CAPITULO III | 43 |

| | |
|---|----|
| MARCO METODOLÓGICO | 43 |
| Naturaleza de la Investigación | 43 |
| Método de la Investigación | 44 |
| Fases del método..... | 47 |
| Etapa Previa: Clarificación de Presupuestos | 47 |
| Etapa Descriptiva: Producción de Descripciones Protocolares | 48 |
| Etapa Estructural: Análisis Fenomenológico y Categorización | 49 |
| Etapa de Discusión: Triangulación teórica y construcción de significados | 50 |
| Descripción del Escenario..... | 51 |
| Informantes Clave | 52 |
| Técnicas e instrumentos de Investigación | 54 |
| Procedimientos a Seguir para la Recolección de la Información | 56 |
| a. Preparación de la recolección de datos: En esta fase se formula la pregunta de investigación, se realiza una revisión de contenido para determinar la naturaleza del estudio, a partir de allí se establece los criterios para seleccionar los informantes, acordando el lugar y tiempo para el desarrollo de las preguntas basadas en la entrevista de tipo fenomenológica. | 56 |
| b. Recolección de datos: Se desarrolla un proceso de epojé, en el que se suspende los prejuicios, precisando mediante preguntas abiertas la información desde las experiencias propias de los docentes. | 56 |
| c. Organizar, analizar y sintetizar los datos:..... | 56 |
| d. Resumen, implicaciones y resultados: Finalmente mediante un resumen se relacionan los hallazgos encontrados en el estudio, haciendo una comparación con la literatura revisada sobre las principales categorías; mediaciones pedagógicas y la práctica educativa del docente, se relaciona con resultados personales, profesionales, su significado social e importancia, se hace una proyección relacionando con futuras investigaciones. Así mismo se agregan los comentarios finales relacionando las posibles direcciones y metas a futuro. | 57 |
| Procedimientos para el Análisis de la Información..... | 58 |
| CAPÍTULO IV | 63 |
| PRESENTACIÓN, INTERPRETACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LOS RESULTADOS.. | 63 |
| Fases del análisis fenomenológico desarrollado | 64 |
| Etapa Previa: Clarificación de Presupuestos | 65 |
| Etapa Descriptiva: Producción de la descripción protocolar | 65 |
| Etapa Estructural: Reflexión fenomenológica y categorización | 66 |
| Proceso de Categorización | 66 |
| 1. Categoría: Mediaciones Pedagógicas | 66 |
| Concepciones de los docentes sobre la mediación pedagógica:..... | 66 |
| Mediación pedagógica en la práctica docente y su desarrollo en el aula: | 67 |

| | |
|--|-----|
| Influencia de la mediación pedagógica en la relación y comunicación entre el docente y el estudiante:..... | 67 |
| 2. Categoría: Práctica Educativa | 67 |
| Etapa de Discusión de Resultados: Contrastación Teórica | 68 |
| Categoría. Mediaciones pedagógicas | 70 |
| Categoría Práctica Educativa..... | 89 |
| Proceso de Triangulación Teórica..... | 133 |
| Capítulo V | 142 |
| Constructos teóricos para una mediación pedagógica contextualizada y transformadora en la Educación Infantil Universitaria | 142 |
| Constructo 1: Mediación Pedagógica Humanizante Integral (MPHI) | 143 |
| <i>Dimensión conceptual</i> | 144 |
| <i>Dimensión práctica</i> | 144 |
| <i>Dimensión relacional</i> | 145 |
| <i>Dimensión transformadora</i> | 145 |
| <i>Componentes operativos</i> | 146 |
| Constructo 2: Práctica Educativa Sistémica Contextualizada (PESC) | 147 |
| <i>Dimensión conceptual</i> | 148 |
| <i>Dimensión práctica</i> | 149 |
| <i>Dimensión relacional</i> | 149 |
| <i>Dimensión transformadora</i> | 150 |
| Componentes operativos | 150 |
| Constructo 3: Desarrollo Profesional Docente Transformador (DPDT) | 152 |
| <i>Dimensión conceptual</i> | 153 |
| <i>Dimensión práctica</i> | 153 |
| <i>Dimensión relacional</i> | 154 |
| <i>Dimensión transformadora</i> | 154 |
| <i>Componentes operativos</i> | 155 |
| Limitaciones identificadas | 155 |
| Constructo 4: Comunicación Educativa Dialógica Transformadora (CEDT) | 156 |
| <i>Dimensión conceptual</i> | 157 |
| <i>Dimensión práctica</i> | 158 |
| <i>Dimensión relacional</i> | 158 |
| <i>Dimensión transformadora</i> | 159 |
| <i>Componentes operativos</i> | 159 |
| Interrelaciones entre constructos | 161 |
| Aportes al conocimiento disciplinar..... | 162 |
| Identificación de áreas de mejoramiento | 163 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 170 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Caracterización de los informantes clave..... | 54 |
| Tabla 2. Relación entre categorías, subcategorías y fenómenos | 72 |
| Tabla 3. Categoría practica pedagógica y sus subcategorías | 95 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Vinculación e integración entre categorías centrales | 70 |
| Figura 2. Subcategoría. Concepción de mediación Pedagógica | 76 |
| Figura 3. Subcategoría. Mediación pedagógica en la práctica docente y su desarrollo en el aula. | 82 |
| Figura 4. Influencia de la mediación pedagógica en la relación y comunicación entre el docente y el estudiante. | 89 |
| Figura 5. Subcategoría. Aspectos que se tiene en cuenta para la Planeación, ejecución y evaluación de las actividades. | 103 |
| Figura 6. Subcategoría. Estrategias para promover la participación de los estudiantes en clase. | 111 |
| Figura 7. Subcategoría. Integración en la metodología de enseñanza lo establecido en el currículo del programa. | 119 |
| Figura 8. Subcategoría. Importancia de la capacitación del docente. | 126 |
| Figura 9. Subcategoría. Incidencia de la capacitación docente en la práctica pedagógica. | 133 |

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de investigación: “Didáctica y Tecnología Educativa” LIDTE01

**CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA
PRÁCTICA EDUCATIVA DEL DOCENTE DEL PROGRAMA EDUCACIÓN INFANTIL
DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

Autor: Mayerly Sanabria Sánchez

Tutor: Dra. Neove Peñaloza

Fecha: noviembre 2025

RESUMEN

La mediación pedagógica constituye un elemento fundamental en la práctica educativa universitaria contemporánea, configurándose como proceso transformador que trasciende la instrumentalización técnica para convertirse en práctica de acompañamiento integral que articula dimensiones cognitivas, socioafectivas y contextuales del proceso formativo. La presente investigación tuvo como objetivo generar constructos teóricos sobre la mediación pedagógica en la práctica educativa del docente del programa de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, ampliación Cúcuta. Metodológicamente se fundamentó en el paradigma interpretativo bajo enfoque cualitativo, empleando el método fenomenológico para desentrañar la esencia de las experiencias vividas. Como unidad de análisis se consideraron las vivencias de siete docentes del programa que orientan cursos teóricos y teórico-prácticos en diferentes semestres, quienes participaron en entrevistas en profundidad que permitieron recolectar información rica en significado sobre el fenómeno estudiado. Para el análisis de datos se implementó el programa Atlas Ti versión 7.5, desarrollando procesos de categorización que permitieron clasificar y codificar la información de manera sistemática. Los resultados evidenciaron la emergencia de dos categorías centrales: Mediaciones Pedagógicas y Práctica Educativa, estructuradas en ocho subcategorías que revelan tanto fortalezas como limitaciones del programa. Los hallazgos permitieron formular cuatro constructos teóricos fundamentales: Mediación Pedagógica centrada en lo humano, Práctica Educativa Sistémica Contextualizada, Desarrollo Profesional Docente Transformador y Comunicación Educativa Dialógica Transformadora. Estos constructos proporcionan una comprensión equilibrada que reconoce los avances conceptuales y metodológicos alcanzados, así como las limitaciones estructurales, brechas teoría-práctica y desafíos contextuales que caracterizan la realidad educativa. La investigación contribuye al conocimiento disciplinar mediante marcos conceptuales realistas que trascienden perspectivas idealizadas, configurando referentes teóricos útiles para la comprensión y transformación de la educación superior en contextos específicos. *Descriptores:* Mediación pedagógica, práctica educativa, educación superior, constructos teóricos, fenomenología.

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria se puede considerar como una alternativa de progreso social que aporta al desarrollo de los países, entre sus principales propósitos se encuentra la profundización de las diferentes áreas del conocimiento, mediante programas académicos diseñados para dar respuesta a las necesidades socioeconómicas de los diferentes contextos. Con la formación de individuos competentes preparados para adaptarse a los cambios de este mundo globalizado, se puede aportar a construir una sociedad más justa que contribuya al desarrollo sostenible de las regiones.

En la educación superior según Catilla (2021) se debe verificar los modelos de enseñanza y la formación impartida, para responder a la sociedad egresando profesionales con una visión diferente del futuro, que estén a la disposición de aportar al crecimiento grupal, siendo solidarios y acompañando a los demás ciudadanos, liderando buenas prácticas con el uso de la ética para reducir las consecuencias negativas en los contextos y los sesgos que se generan sobre la comprensión del mundo.

Desde esta perspectiva, el rol del docente es esencial para lograr alcanzar la formación integral de los futuros profesionales, desde una práctica educativa transformadora se puede desarrollar habilidades necesarias para cada disciplina, aunque la educación universitaria puede ser concebida como un proceso autónomo del estudiante, debido que el servicio educativo va dirigido a personas que pertenecen a la etapa adulta, como todo acto educativo se debe generar los ambientes de aprendizaje dentro del aula que despierte el interés del educando para construir su conocimiento.

El docente debe asumir el reto y buscar los medios que al final le permita lograr los objetivos propuestos en las diferentes áreas académicas, en este sentido se puede contemplar la mediación pedagógica con el uso de diferentes estrategias motivadoras como una herramienta para promover el aprendizaje, como lo menciona Malagon (2009) para dar un sentido al proceso educativo, la responsabilidad de la pedagogía

mediadora es generar un puente entre el estudiante y el conocimiento, es decir en lo que se conoce mediante la experiencia y lo desconocido con nuevos conceptos, el docente se convierte en un asesor y mediador que incentive el autoaprendizaje, la intensión investigativa, la participación y la construcción de conocimiento, convirtiendo la educación como un accionar creativo, innovador y placentero.

Dentro de este marco, en el presente trabajo de investigación se propone generar constructos teóricos sobre la mediación pedagógica en la práctica educativa del docente del programa Educación Infantil, de la Universidad de Pamplona, en la ampliación Cúcuta. El estudio se organiza mediante los siguientes capítulos: En el capítulo I se establece el problema, planteando la situación que se presenta, se formula la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación, explicando las situaciones presentadas, en relación a la mediación pedagógica en la práctica educativa del docente de educación superior.

En el capítulo II se describe el marco referencial, con investigaciones previas consideradas como referentes para el desarrollo del objeto de estudio, mediante la relación de antecedentes internacionales, nacionales y regionales fue posible orientar el estudio basadas en otras propuestas investigativas reconociendo su relevancia, así mismo se describe las bases teóricas fundamentando las principales categorías de la investigación; mediaciones pedagógicas y la practica educativa, siendo esencial para comprender el problema desde perspectivas de diferentes autores, finalmente en este capítulo se relaciona las bases legales con esa normativa vigente que rige la educación superior en Colombia, demostrando la credibilidad y validez del estudio.

En el capítulo III se propone la metodología, en el que se contempla el paradigma implementado siendo el interpretativo, con el enfoque cualitativo y como método de investigación el fenomenológico, así mismo se relacionan los informantes clave, las técnicas e instrumentos para la recolección de información implementando la entrevista a profundidad, también se presenta el procedimiento de análisis mediante el uso del programa Atlas Ti, versión 7.5, el cual permitió mediante la organización y codificación de los datos el análisis y la interpretación de la información según los objetivos proyectos.

Respecto al capítulo IV se describen los resultados, desde las vivencias de los informantes clave y mediante gráficos se presenta de forma ilustrada la interpretación de la información suministrada, considerando el método fenomenológico. Finalmente, en el capítulo V se describe las reflexiones finales sobre la construcción teórica de la mediación pedagógica en la práctica educativa del docente del programa Educación Infantil, Universidad de Pamplona.

CAPÍTULO I

El Problema

Planteamiento del Problema

La educación superior ofrece un servicio de formación para desarrollar en los individuos habilidades en una disciplina determinada, desde esta perspectiva se tiene la responsabilidad de promover en el estudiante el autoconocimiento, el dominio de conceptos y teorías para fomentar un pensamiento crítico que le permite comprender el mundo desde una mirada más amplia. Dentro su función debe aportar al crecimiento social, laboral y económico de los ciudadanos mejorando su calidad de vida y las de las familias, pues se puede considerar como una opción para estar a la vanguardia con los avances científicos y tecnológicos, como lo señala Ponce y Quiroz (2009) “La educación superior es el determinante estructural de la creación y difusión del conocimiento, de la formación y consolidación del capital humano avanzado y de la generación de movilidad social”. (p.10).

En relación, las universidades son fundamentales en la actualización del conocimiento y progreso de la sociedad, los jóvenes necesitan una formación de calidad que los prepare para desempeñarse en un mundo laboral de forma competente, como se refiere en la hoja de ruta propuesta para en la conferencia Mundial de Educación Superior. La Unesco (2022) describe tres misiones de la educación superior; iniciando con la investigación como propuesta para producir conocimiento incluyendo enfoques interdisciplinarios e innovación educativa, la educación de profesionales íntegros capaces de solucionar problemas mediante el trabajo cooperativo y el reconocimiento de la responsabilidad social desde el contexto local y mundial.

Según lo anterior, el trabajo dentro del sistema educativo debe ser de forma interdisciplinaria para lograr los propósitos esperados, enseñando a investigar al

estudiante para construir conocimiento científico, promoviendo el trabajo en equipo y el desarrollo de sus competencias que le permita resolver situaciones complejas presentadas en su diario vivir. Así mismo, es necesario realizar acciones para cambiar la desigualdad que se sigue presentando en los países sobre el acceso, permanencia y la calidad de la educación que se imparte, unidos como ente esperanzador para los menos favorecidos, desde la equidad y la inclusión, como lo refiere la Unesco (2022):

El derecho a la educación no se limita a la escolarización obligatoria o fundamental destinada principalmente a los menores, ya que es un derecho que debe ejercerse a lo largo de todo el ciclo vital y que comprende diferentes formas de atender las necesidades educativas de los jóvenes y los adultos, incluida la ES. Dado que los derechos humanos son universales, llaman la atención los altos niveles de desigualdad social que repercuten en los sistemas educativos y son reproducidos por ellos. La UNESCO considera que la oferta de ES, es una actividad destinada a favorecer la equidad y la distribución equitativa de oportunidades para todos. (p.21)

En efecto, la Unesco expone su iniciativa de cambio como una visión más amplia de este sistema educativo, mediante una educación transformadora, promoviendo la igualdad de condiciones al flexibilizar esas limitantes que se pueden presentar el ingreso y la permanencia en la educación superior, desde el aula de clase se pueden generar estos ambientes inclusivos que den respuesta a las necesidades de los estudiantes, con prácticas que se adapten a la realidad actual, generando oportunidades de aprendizaje y posibilidad de transformación social para los educandos.

En concordancia, la educación superior sigue presentando debilidades y entre los factores que inciden a nivel global, se encuentra la posible falta de preparación del docente con prácticas tradicionales que no están a la vanguardia y al alcance de la formación para las nuevas generaciones, al respecto la Unesco (2019), señala:

Los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible. No obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes, existe una escasez de docentes debidamente formados a escala mundial. (p.1).

En algunos países incluyendo Colombia, el docente no siempre es reconocido como uno de los agentes de cambio para transformar las nuevas generaciones, esta situación depende también de sus competencias, formación constante y actualización, pues se sigue evidenciando por parte de educadores el uso de las cuestionadas metodologías tradicionales, la falta de preparación e implementación de prácticas

innovadoras que promueven el aprendizaje de forma significativa, de ahí que Olivares (2023) define el aprendizaje significativo en la educación superior como una orientación teórica que promueve la enseñanza de nuevos conocimientos que permanezcan en la memoria a largo plazo de los estudiantes, considerando y dando sentido a sus pre saberes de forma dinámica y autocrítica, para colocarlos en práctica en diferentes situaciones que se les presente, mediante un proceso innovador y desarrollador que promueva la reflexión constante.

En este orden de ideas, aunque se hable en la educación superior de un proceso más autónomo en el que estudiante asume con mayor responsabilidad su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente debe facilitar desde un enfoque teórico y práctico las condiciones en el aula para despertar el interés y la participación del educando en la obtención de nuevos conocimientos, promoviendo una construcción más amplia y duradera de la información recibida, la cual puede aportar a mejorar su desempeño profesional.

Bajo esta perspectiva, la educación superior puede ser contemplada como un constructo que involucre los factores necesarios para ofrecer y mantener una educación integral, como se contempla en el artículo 6 de la ley 30 de 1992; es responsabilidad de las instituciones de educación superior prestar un servicio que considere la infraestructura, medios, resultados, procedimientos empleados, las dimensiones cuantitativas, cualitativas, así como sus condiciones para el desarrollo óptimo de cada institución. Entre sus generalidades se presenta el concepto de calidad, como esas condiciones articuladas y diseñadas por la comunidad académica para dar respuestas a las necesidades sociales y culturales, mediante estos referentes se realizan valoraciones de las instituciones, para lograr cambios y mejoras dentro las acciones formativas, académicas científicas, del docente, entre otras. (MEN, decreto 1330 de 2019).

Desde esta normatividad, se describen los aspectos necesarios para garantizar la calidad educativa en las universidades, la comunidad que hace parte de cada institución debe conocerlos y aportar desde su rol para su cumplimiento, se le reconoce al docente como una de las figuras más importantes en este proceso, con sus metodologías y buenas prácticas en el aula puede lograr que se alcancen los objetivos

de aprendizajes proyectados para cada programa académico, dando respuesta a las necesidades de los contextos.

De acuerdo a lo anterior Martínez (2004) señala que el docente no solo debe tener un dominio disciplinar de las áreas que orientan, también debe ser un ejemplo con su comportamiento y acciones en el desarrollo del aprendizaje en sus estudiantes, el gran número de universidades se han preocupado en la trasmisión del conocimiento para lograr profesionales en orden, obviando la importancia de formar en habilidades para la comprensión del mundo y la realidad social, es decir, en la relación docente y universidad se debe considerar cuál es su misión, como se puede facilitar lo necesario para que los educadores mejoren en su práctica y la calidad en orientación del conocimiento.

Entre los aspectos para lograr posibles cambios en la praxis educativa, el autor Jiménez (2021) refiere que en Colombia la formación docente ha cambiado al no ser reconocida solo como una experiencia institucional, sino con una visión más amplia de internalización que aporte a cambios en las realidades de los sujetos, como una capacitación que aporta a mejoras en aspectos económicos, equivalente a profesionalización de docentes que están en constante desarrollo, con capacidad para desenvolverse en diferentes contextos que siempre tienen aspectos desconocidos, con una preparación continua que le permita crear e innovar en sus prácticas pedagógicas, su mayor interés debe estar situado en la infancia y la población en general que hace parte de la institución que labora.

Desde esta línea de pensamiento, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el documento la formación docente en Colombia, plantea el reconocer a los educadores no solo como reproductores de saberes preestablecidos, sino como orientadores que aporten al cambio social, reflexionado constantemente sobre su práctica para alcanzar la calidad del sistema educativo. (MEN, 2022). En efecto, es necesario reflexionar sobre la metodología de enseñanza que se está implementado por el docente en la educación superior y su práctica educativa, la cual debe ser innovadora centrada en las necesidades de los estudiantes para aportar a su formación integral.

La práctica pedagógica es un proceso inherente al docente, según Díaz (2006), la práctica pedagógica, desde lo ontológico es difícil de describir, se debe reflexionar

entre el ser y el deber ser en el accionar del maestro, teniendo presente lo que estableces los currículos sin obviar sus problemas y demás situaciones que se puedan presentar por los estudiantes, por tanto, se deben buscar los medios para lograr su formación desde un proceso regulado, reflexivo y progresivo. Según lo expuesto el actuar de maestro es indispensable para lograr el éxito educativo, siendo uno de los principales responsables de orientar y motivar a sus estudiantes por el deseo de aprender.

En este periodo de transformación para el sistema educativo, la práctica pedagógica se convierte en una oportunidad de reflexión sobre el quehacer docente, desde una dinámica creativa, didáctica e innovadora para la orientar los diferentes contenidos académicos establecidos dentro las áreas del conocimiento. En concordancia, Campos (2013) refiere “La práctica pedagógica se centra en el contexto. Una vez inmerso el y la estudiante en el contexto, lo reconoce, analiza e interpreta. Potencializa sus capacidades, comprende el entorno mediante ejercicios conceptuales en lo que involucra lo cotidiano, cultural y ambiental. Reconoce y comprende las características de la realidad social de los sujetos con quienes hace su intervención.” (p.167).

La representación de esa realidad social de los estudiantes, se puede lograr con la planificación de la metodología del docente con diferentes medios y recursos para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma innovadora, desde esta proyección surge la mediación pedagógica para abrir nuevos caminos educativos facilitando la construcción del aprendizaje desde una visión interactiva. Como lo define Gutiérrez y Prieto (1999) “la mediación pedagógica es el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión, de los diferentes temas y competencias de las disciplinas del conocimiento a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad”. (p.21). Según el autor el docente mediador es aquel que promueve la motivación y participación del estudiante mediante un ambiente de confianza, desarrollando el aprendizaje de forma significativa.

Por consiguiente, la mediación pedagógica es el puente para alcanzar los objetivos educativos desde la acción creativa de cada docente, en la educación superior se sigue presentando desinterés de algunos jóvenes por participar activamente durante el desarrollo de las clases programadas, ocasionando apatía, siendo uno de los factores de la pérdida de cursos o deserción escolar de los diferentes programas académicos matriculados. Como se evidencia el estudio del (LEE) por la Universidad Javeriana (2023) en el que es necesario exponer la tasa de deserción anual, en el que 1 de cada 10 estudiantes en el semestre, no terminaban sus estudios, desertando de los programas de educación superior. Es evidente que se debe revisar los factores que esta produciendo esta deserción y desde la interacción en el aula motivar al estudiante por continuar su formación por la disciplina seleccionada, venciendo los obstáculos sociales, económicos y personales que se le pueden presentar.

En referencia a la formación que debe recibir el educador infantil, el Ministerio de Educación Nacional (2005) propone la importancia de preparar a los futuros docentes mediante un equilibrio entre los saberes previos y las creencias del maestro, considerando al estudiante como eje central de la sociedad, siendo relevante el uso de metodologías innovadoras eficientes para logra su formación integral, la cual se debe seguir promoviendo aun así después de su graduación. Desde la postura de este Ministerio se resalta la importancia de la práctica del docente de educación superior como promotor de cambio, basadas en las experiencias reales de enseñanza para que los futuros licenciados estén preparados a mitigar las necesidades del entorno educativo y de la infancia.

Cabe señalar, como descripción del contexto en el que se identificó el problema la Universidad de Pamplona se fundó el 23 de noviembre de 1960 como institución privada, con el liderazgo del presbítero José Rafael Faría Bermúdez. En 1970, pasó a ser universidad pública de orden departamental mediante el Decreto N° 0553 del 5 de agosto y en el siguiente año el Ministerio de Educación le otorgó la facultad para expedir títulos profesionales, mediante el Decreto N° 1550 del 13 de agosto de 1971. Dentro de sus Facultades se encuentra la de Ciencias de la Educación siendo pionera en la formación de docentes, así mismo el programa de Lic. En Educación Infantil,

acreditado de alta calidad, tiene una larga trayectoria en la formación de pedagogos y educadores infantiles, en su Proyecto educativo del Programa (PEP), Presenta dentro su misión el compromiso de formar integralmente a los profesionales con conocimientos en investigación, innovación y pedagogía, de igual importancia su visión refiere la importancia de vincular la cultura y la innovación, priorizando espacios educativos que den sentido al proceso formativo y su desarrollo integral.

En incongruencia, se ha evidenciado con la experiencia docente que se sigue presentado bajo rendimiento académico de los estudiantes, comunican cierta apatía y falta de motivación para participar en el desarrollo de algunos cursos propios e indispensables para su formación como futuros docentes, por metodologías tradicionales, desconocimiento de la mediación pedagógica y poco uso de innovación en las practicas por parte de los docentes, siendo indispensables dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje para aportar a formar integralmente a futuros educadores, que se convierten en la esperanza de cambio para la nueva generación de ciudadanos que se formen en las instituciones educativas de nuestro país.

Si el educador infantil no recibe una formación integral como se propone en los misionales del programa, con maestros que incentiven y se conviertan en un ejemplo desde su quehacer, se coloca en riesgo de continuar una generación de docentes con metodologías de enseñanzas basadas en la trasmisión de contenidos, falta de innovación y poco liderazgo, dejando a un lado la importancia del desarrollo multidimensional de la infancia. En contraste, se debe generar prácticas pedagógicas contemporáneas que promuevan el bienestar, la autonomía y el pleno desarrollo de los niños para transformar la vida de los futuros ciudadanos. Por tanto, se propone generar constructos teóricos sobre las mediaciones pedagógicas en la práctica educativa del docente del programa Educación Infantil Universidad de Pamplona ampliación Cúcuta.

Según el problema expuesto, es relevante plantear los siguientes interrogantes: ¿Qué constructos teóricos se pueden generar a partir de las mediaciones pedagógicas del docente del programa Educación Infantil de la Universidad de Pamplona ampliación Cúcuta? ¿Qué elementos didácticos y pedagógicos sustentan la práctica educativa del docente? ¿Qué elementos constituyen los constructos teóricos sobre las mediaciones pedagógicas dentro de la práctica educativa del docente?

Objetivos de la Investigación

General

Generar constructos teóricos sobre la mediación pedagógica en la práctica educativa del docente del programa Educación Infantil de la Universidad de Pamplona ampliación Cúcuta.

Específicos

Develar las concepciones de los docentes sobre la mediación pedagógica en la práctica educativa.

Interpretar la práctica pedagógica que implementa el docente del programa Educación Infantil en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Teorizar sobre los aportes de la mediación pedagógica dentro de la práctica educativa del docente del programa Educación Infantil.

Justificación de la Investigación

La presente investigación es relevante desde el plano educativo al estudiar el rol del docente en la educación superior, con una problemática presente a nivel mundial y que hace parte también de la realidad colombiana, representada en la falta de innovación y actualización de las metodologías implementadas en las aulas de clase por los docentes de la universidades, produciendo desmotivación por parte de los estudiantes para obtener los saberes necesarios según el campo disciplinar seleccionado, por ende es necesario estudiar en profundidad esta situación que se

convierte en una barrera que entorpece los procesos educativos de calidad establecidos para la educación superior.

Comprender la percepción de los docentes sobre su práctica educativa permite desde lo pedagógico identificar las causas y consecuencias que limita su quehacer; en acciones rutinarias y tediosas para el estudiante, estando en contra de lo que debe ser la educación actual, en relación con este trabajo se puede reflexionar sobre este proceso, estudiar el sentido de la mediación pedagógica permite visualizar la educación desde la participación, la creatividad y la innovación, como una actividad que facilita los medios para que el estudiante sea un participante activo en la construcción de su conocimiento, resignificando el rol del docente como agente de cambio en la vida del estudiante, siendo un facilitador que acompaña y promueve el aprendizaje.

Por tanto, se justifica el interés de transformar los procesos educativos para construir una sociedad más competente, con profesionales integrales que puedan adaptarse y estén preparados para un futuro, desde la educación superior se proyecta una formación disciplinar desde un campo de estudio específico, que conlleva a generar oportunidades para los jóvenes y posibles cambios en su calidad de vida y la de sus familias.

Cabe señalar, que desde lo teórico se presenta un recorrido diacrónico con teorías que fundamentan y permiten comprender el objeto de estudio desde las categorías; mediación pedagógica, práctica educativa y como se desarrolla en la educación superior, se contrastar la realidad según lo que se propone en el sistema educativo y el accionar del maestro, reflexionando de los cambios que se deben realizar en pro de ofrecer una educación de calidad, en relación este trabajo se convierte en un posible antecedente para futuras investigaciones relacionadas con esta problemática expuesta.

Así mismo, la investigación asume una metodología basada en un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, para conocer en profundidad desde la percepción del docente y sus accionar la realidad social en cuanto la práctica educativa desarrollada para los estudios de nivel superior, explicando bajo el método fenomenológico el diario vivir del docente y sus experiencias dentro del proceso

educativo, según sus resultados es una guía para orientar investigaciones con problemáticas sociales.

Ahora bien, la práctica educativa se fundamenta en unos modelos pedagógicos que deben estar establecidos desde los currículos y proyectos educativos institucionales de cualquier escenario educación formal, pero es el docente quien finalmente decide cómo será su accionar en el aula, los medios que implementará para orientar los diferentes contenidos programáticos de los cursos asignados, desde esta situación se hace necesario escudriñar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se está desarrollando en la Universidad de Pamplona, programa Licenciatura en Educación Infantil, ampliación Cúcuta. Teniendo presente que el docente en un ejemplo para sus estudiantes, que sus metodologías son observadas y pueden ser imitadas por los futuros maestros, quienes tienen la tarea de cambiar la desigualdad social, falta de oportunidades, desempleo, entre otros factores que están latentes en este país.

También justifica la importancia de realizar esta investigación, el proceso de generar constructos teóricos para obtener los conceptos sobre la práctica educativa según las experiencias de los maestros, para su análisis en pro de comprender su realidad y poder reflexionar sobre el uso de la mediación pedagógica para transformar la metodología de enseñanza en las aulas de clase, aportando en un futuro a la transformación de la realidad de los niños y niñas que necesitan una educación de calidad para mejorar su calidad de vida y de esta forma contribuir en la construcción de una sociedad más justa, adicional se puede considerar como un antecedente para próximas investigaciones.

Finalmente, este estudio se fundamenta en las normativas contempladas en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) enmarcada desde la investigación en una de sus líneas denominada “Didáctica y Tecnología Educativa” LIDTE01, adscripta al Núcleo Didáctica y Tecnología Educativa con código NIDTE05. La didáctica y la mediación pedagógica facilita los medios para desarrollar una práctica educativa que aporte a la formación integral de los estudiantes,

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

El marco referencial constituye uno de los componentes fundamentales en toda investigación, dado que orienta el proceso de análisis y permite situar el problema en un horizonte más amplio de comprensión. Se presenta como un espacio de diálogo entre el estudio en curso y los antecedentes teóricos, legales y empíricos que le dan sustento. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2006), se trata de un conjunto de proposiciones que sirven de referencia para interpretar los hechos objeto de estudio, aportando claridad sobre cómo se ha abordado previamente la temática y qué vacíos persisten en el campo de conocimiento.

Este apartado no se limita a una simple recopilación de autores, sino que constituye una construcción crítica que posibilita identificar tendencias, enfoques metodológicos, categorías centrales y hallazgos relevantes que han sido objeto de estudio en distintos contextos. De esta forma, el marco referencial cumple la doble función de cimentar la investigación en la producción científica existente y, al mismo tiempo, evidenciar los aportes originales que la tesis propone.

En este sentido, se han considerado investigaciones previas de carácter internacional, nacional y regional, lo cual permite una mirada comparativa y enriquecida. A nivel internacional, se revisan estudios que muestran la evolución conceptual y metodológica de la mediación pedagógica y de la práctica educativa en diversos sistemas de educación superior. En el plano nacional, se destacan aquellas investigaciones que reflejan la realidad colombiana y que permiten analizar cómo los marcos legales, las políticas educativas y las experiencias de los docentes han incidido en la transformación de las prácticas de enseñanza. Por último, en el nivel regional, se privilegian los trabajos desarrollados en el departamento de Norte de Santander, con énfasis en la ciudad de Cúcuta, donde se ubica el programa de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, escenario central de esta investigación.

Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes constituyen el primer eslabón del análisis, en tanto permiten reconocer los caminos ya transitados por otras investigaciones, identificar coincidencias y diferencias con el presente estudio y evidenciar los aportes que aún son necesarios. Como lo plantea Arias (2010), los antecedentes no se limitan a una descripción cronológica, sino que deben comprenderse como una revisión crítica que facilita explicar, comparar y contextualizar el objeto de estudio.

Por lo tanto, en esta investigación los antecedentes se presentan en tres apartados: el nivel internacional, que ofrece un panorama de tendencias globales y enfoques teóricos recientes; el nivel nacional, donde se abordan experiencias significativas relacionadas con la práctica educativa y la mediación pedagógica en Colombia; y el nivel regional, que permite ubicar la problemática en contextos próximos a la realidad de la Universidad de Pamplona, ampliación Cúcuta. Este orden metodológico asegura una visión progresiva que va de lo general a lo particular, y que facilita comprender cómo la práctica docente y la mediación pedagógica se configuran en distintos escenarios y bajo diversas condiciones.

Dentro las investigaciones desarrolladas en el ámbito internacional se encuentra el estudio doctoral realizado en México por Lagunes (2023) titulado “Prácticas educativas del tutor durante la construcción del documento de titulación en estudiantes normalistas”. La autora plantea la necesidad reconstruir la práctica educativa del docente que propicie ambientes formativos para los normalistas ante los nuevos desafíos de la educación actual, su propósito fue analizar las prácticas educativas de acompañamiento tutorial, con base en los saberes docentes que se manifestaba en las tutorías que imparten los profesores al estudiante normalista durante el proceso de titulación, de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria, desde lo teórico evidencia un recorrido desde el plan de estudio de las escuelas superiores y la definiciones conceptúeles en relación de la práctica educativa.

La metodología fue cualitativa con un enfoque interpretativo mediante la implementación de entrevistas, narrativas pedagógicas y grupos focales, los datos se interpretaron de forma profunda desde la percepción de los tutores y su contexto educativo en las escuelas normalista.

Así mismo, desde la percepción entre los resultados se reconoce la construcción de la identidad profesional no solo como una profesión sino también por el nivel educativo donde se labora, la institución y la trayectoria obtenida, siendo esencial la reflexión de la práctica educativa que se realiza. Finalmente, la autora concluye que se lograron caracterizar las prácticas educativas interpretando las experiencias de los docentes en relación a los saberes académicos y su accionar generando una propuesta con estrategias pedagógicas para la mejora del proceso. Para efectos de la presente investigación, este estudio evidencia la importancia de reflexionar sobre la práctica educativa que se está desarrollando en los procesos de formación de los futuros maestros, destacando la construcción de la identidad profesional dentro del contexto educativo para lograr docentes integrales.

De igual forma, en Panamá se realizó la tesis doctoral por Estupiñán (2023) denominada “Reflexión del profesorado sobre sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la neuroeducación en instituciones de educación superior”, relacionando la necesidad de mejorar el quehacer educativo de los docentes, proponiendo develar lo que hace el profesorado sobre la reflexión de su práctica pedagógica desde la neuroeducación y su contribución en la enseñanza y aprendizaje de las instituciones de educación superior, desde lo metodológico se fundamenta en un paradigma cualitativo, de enfoque interpretativo-hermenéutico, mediante un tipo de investigación fenomenológica, de diseño de campo, aplicando el instrumento historia de vida a 60 docentes de dos universidades y 27 de ellos mediante un grupo focal para la unidad de análisis, implementado la técnica triangulación manual para el resumen y la codificación de la información, los resultados demostraron falta de modernización en saberes y estrategias educativas para la aplicación de métodos y actividades analíticas en el quehacer docente.

Como conclusión, desde las prácticas pedagógicas prevalece el modelo participativo y constructivista, pero es necesario una actualización de las estrategias

implementadas, por tanto, se propone una propuesta sencilla para integral aspectos de capacitación docente. Se puede acotar que la investigación contextualiza las metodologías tradicionales que aun hacen parte de las practica de los docentes y la importancia de generar una propuesta para aportar a la innovación educativa.

Por otra parte, Perez (2021) en México realizo la tesis doctoral “Modelos pedagógicos comprensivos: la construcción de ciudadanía a través de la formación integral”, el problema planteado está basado a la diversificación de las modalidades educativas, los desafíos de promover aprendizajes prácticos y heurísticos para lograr los objetivos institucionales en la educación superior, uno de sus propósitos fue investigar las practicas desplegadas por los docentes para mediar aprendizajes en la educación superior. Implementando un enfoque cualitativo, mediante la etnografía educativa, mediante grupos focales con un diseño flexible, como resultados la autora encontró que no existe un discurso determinante relacionado con los modelos pedagógicos en la institución cada docente realiza su interpretación, siendo necesario identificar los procesos que derivan estos modelos para impactar en las prácticas educativas, la mediación pedagógica y la constante educación pertinente, finalmente concluye que se debe organizar la multimodalidad educativa implementando diferentes estrategias de aprendizajes para lograr formar integralmente a los estudiantes.

La anterior investigación, es de gran utilidad referenciando el uso de los modelos pedagógicos propuestos en los sistemas educativos y la interpretación que en ocasiones realiza el docente con una praxis totalmente diferente y opuesta a lo proyectado en los objetivos institucionales, es ahí donde surge la necesidad de analizar esa práctica y generar constructos teóricos para su análisis según la precepción del maestro.

De nivel nacional se presenta el trabajo realizado por Pineda (2021) en Manizales Colombia titulada, “Prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el ciclo de formación complementaria de las escuelas Normales de Manizales, Pereira y Armenia, 1994-2010”. Su propósito principal fue la comprender las practicas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el ciclo de formación complementaria, su metodología se basó desde un enfoque cualitativo con un método histórico hermenéutico, utilizando como instrumentos la entrevista narrativa

y la revisión documental, entre los resultados encontrados la práctica pedagógica se define como el discurso, la formación y acción, basada en lo que el maestro debería saber, según los elementos que la constituyen y la visión como proceso de humanización sobre el quehacer del maestro, es una dicotomía entre frente su discurso y actuaciones, consolidando la importancia de la investigación, en conclusión las escuelas normales de los países como América Latina están en constante evaluación, generando recomendaciones que han logrado la reestructuración para alcanzar objetivos de calidad, pensando en elementos como la pedagogía, la formación el saber pedagógico y las practicas pedagógicas para formar a los licenciados de forma integral.

La relevancia del anterior estudio para la presente investigación se genera a partir de la necesidad que se ha presentado en la caracterización de la práctica docente desde el discurso del maestro y accionar en el aula, siendo esencial su transformación para lograr formar a los futuros licenciados integralmente.

Ahora bien, en Medellín Colombia el autor sierra (2019) desarrollo la tesis doctoral denominada “El sentido de la mediación pedagógica y tecnológica en relación con la formación ciudadana, en docentes del nivel de educación Básica Secundaria en la ciudad de Medellín”, el objetivo general que se proyectó fue Caracterizar el sentido que docentes de ciencias sociales le asignan a su mediación pedagógica y tecnológica en el proceso de formación de los estudiantes de básica secundaria en las competencias ciudadanas de responsabilidad democrática y participación. La metodología se basó en un enfoque cualitativo, desde el diseño fenomenológico, aplicando la entrevista semiestructurada con 34 preguntas a 8 docentes de ciencias sociales según su experiencia de vida escolar, se utilizó el programa Atlas. Ti. Para el análisis e interpretación de la información, a respecto entre los resultados hallados se expone el sentido de la mediación pedagógica, observando los procesos didácticos no solo este aspecto, también sobresalieron el ser y quehacer del docente como agente relacional que sirve de mediador para lograr que otros puedan ser, desde su labor pedagógica, finalmente el autor concluye que se debe desarrollar una mediación pedagógica y tecnológica en la práctica del docente, que este a la altura con los nativos y migrantes digitales, fortaleciendo las competencias del maestro en la

enseñanza con el uso de la comunicación y participación activa de los involucrados, utilizando todas las posibilidades del aprendizaje en red.

El antecedente expuesto, sustenta el desarrollo de la presente investigación evidenciando el sentido de la mediación pedagógica en la práctica del maestro para estar a la vanguardia de los procesos de enseñanza y aprendizaje actualizados para la nueva generación de estudiantes.

Desde el marco regional se encuentra el trabajo de investigación doctoral presentado por Peñaloza (2023) en la Ciudad de Cúcuta denominado “Representaciones sociales sobre el uso didáctico de las TIC desde la práctica pedagógica del docente”. Exponiendo el problema desde su experiencia en la institución Pablo correa León, su objetivo general fue generar una aproximación teórica a partir de las representaciones sociales sobre el uso didáctico de las TIC desde la práctica pedagógica del docente, mediante un enfoque cualitativo con el método de teoría fundamentada, para recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada y un análisis documental, los informantes clave fueron 5 docentes de la Institución Pablo Correa León, la autora como resultado principal refiere la necesidad de articular prácticas pedagógicas acordes a las necesidades de los estudiantes, desde el uso de las tecnologías educativas para alcanzar los objetivos propuestos, renovando la expresión didáctica para poder generar un proceso formativo motivador, así mismo concluye que dentro la explicación de los docentes sobre su actuar didáctico se enmarca el uso de las TIC, proponiendo enseñanzas activas desde su práctica pedagógica desarrollada, como un referente para responder a la demanda de los momentos educativos actuales.

Finalmente, se puede señalar que esta investigación es relevante para efectos de este trabajo mediante la relación del uso didáctico de las TIC y para práctica pedagógica del docente, demostrando la importancia de las enseñanzas activas para generar la constante motivación y participación del estudiante en la construcción de su aprendizaje.

De igual importancia Anave (2023) realizó su tesis doctoral en Cúcuta, titulada “Constructos teóricos de la comprensión lectora como componente para la producción

de textos escritos desde la práctica pedagógica”. Su propósito fue Generar constructos de la comprensión lectora para dar paso a concretar escritos en los que se materialice el pensamiento de los estudiantes desde la práctica pedagógica que los docentes desarrollan en la cotidianidad educativa, asumiendo un enfoque cualitativo bajo un método fenomenológico y paradigma interpretativo, se implementó la entrevista en profundidad a los informantes clave representados en 2 directivos y 4 docentes de la institución Educativa Eustorgio Colmenares Baptista, utilización la triangulación para el análisis de la información suministrada.

Dentro los resultados se precisó la idea de la actualización del docente mediante una orientación epistémica para construir nuevas realidades, reflexionando sobre su práctica como un proceso con más profundidad, superando la perspectiva de generar simples estrategias que se centran en transmitir conocimientos, pues se evidencia una educación con situaciones altamente tradicionales en este caso que no permiten la reflexión crítica para la comprensión lectora, de igual forma concluye que se debe asumir criterios didácticos para promover la comprensión lectora y una educación diferente e innovadora, con acciones concretas a la hora de enseñar. El aporte a la investigación en curso se genera a partir de la necesidad expuesta para la actualización del docente y el uso de criterios didácticos en su práctica, pues se siguen evidenciando estrategias de enseñanza tradicionales reduciendo las posibilidades de lograr una educación diferente.

Bases Teóricas o referenciales

En este apartado se relaciona las bases teóricas como sustento al objeto de estudio, desde la explicación de Arias (2010) “Las bases teóricas implican un desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que conforman el punto de vista o enfoque adoptado, para sustentar o explicar el problema planteado.” (p.106). En relación se presentan las teorías que fundamentan conceptualmente las categorías estudio; mediaciones pedagógicas y practica educación, proporcionando un marco de referencia para su mayor comprensión.

Fundamentación diacrónica del objeto de estudio

Dentro de este marco, es necesario conocer el fenómeno de estudio desde su recorrido diacrónico, describiendo la evolución de la concepción de mediación pedagógica y la metodología de enseñanza en el trascurso del tiempo. Entre los principales autores, que aportan a la mediación pedagógica, se encuentra con su teoría de constructivismo social, Vigotsky (1978) refiriendo la importancia de la mediación como esa interacción entre las personas y su entorno cultural, aportando a la construcción de aprendizajes, el hombre modifica su conducta a través de la interacción con el medio. Por tanto, se comprende la mediación como un proceso dinámico y participativo mediante estrategias que conlleve a descubrir el conocimiento desde las experiencias y la participación de los estudiantes.

Cabe señalar, la propuesta de mediación pedagógica por Feuerstein (1980), desde su teoría plantea que todo ser humano es modificable, mediante la intervención de un mediador; el que emplea los medios y la comunicación para generar cambios en la estructura cognitiva del aprendiz, este proceso de mediación se caracteriza por ser planificado y tener una intencionalidad. En relación, desde el enfoque educativo todo docente debe ser un mediador, con objetivos claros en la enseñanza que promueva la adquisición de aprendizajes significativos por los estudiantes.

La mediación aporta a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de aula, como un cambio a la metodología tradicional, se contempla la interacción del maestro y el estudiante como eje fundamental de los procesos educativos, en relación Bruner (1981) propone el rol del docente como un facilitador del conocimiento, quien busca las herramientas necesarias para motivar la participación activa del estudiante, explorando los saberes previos construidos mediante la interacción con el entorno familiar y social para lograr nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, el docente debe generar los espacios de participación y motivación para crear las oportunidades de aprendizaje.

En el transcurso del tiempo algunos autores han actualizado el término de mediación pedagógica, como propuesta para generar cambios en el proceso educativo, En este sentido, Gutiérrez y Prieto (1999) refieren “Entendemos por mediación pedagógica al tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad”. (p.11). Los autores permiten reflexionar sobre el rol del docente, dando importancia al proceso de enseñanza desde la búsqueda de diferentes medios para orientar los contenidos, mediante la innovación en su metodología con ambientes creativos e interactivos en el aula.

Ahora bien, en la actualidad se considera que la mediación pedagógica puede iniciar desde los primeros años escolares y se debe mantener en todos los niveles educativos, desde este punto de vista, Escobar (2011) define la mediación del aprendizaje como el proceso de interacción lúdico, social, sistemático e intencional, que aporta al desarrollo de las potencialidades del ser humano como: conocer, hacer, ser y convivir, para lograr aprendizajes significativos mediante la acción con el otro, teniendo presente los factores sociales y culturales. Según lo expuesto, la mediación pedagógica surge como una práctica educativa diferente e innovadora, en la cual el docente involucra una variedad de medios para orientar las diferentes temáticas y lograr cambios significativos en las estructuras cognitivas de los estudiantes, mediante la motivación, comunicación e interacción.

La Mediación Pedagógica

La mediación pedagógica se puede definir dentro un sistema educativo, como el actuar del maestro en el desarrollo de la enseñanza, para generar experiencias de aprendizaje, desde esta perspectiva en la educación superior se convierte en una propuesta para lograr los objetivos de formación disciplinar, al respecto, Rios (2026) define la mediación como: “La experiencia de aprendizaje donde un agente mediador actuando como apoyo, se interpone entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar la aplicación de los nuevos instrumentos intelectuales a los problemas, que se le presentan” (p.38).

Por tanto, el rol del docente mediador es acompañar a los estudiantes, demostrando disposición para guiarlo en la construcción de su conocimiento, es un facilitador que implementa los medios para que el estudiante desarrolle su pensamiento y las habilidades para solucionar problemas de su diario vivir, como lo afirma Prieto (2017) se le llamada pedagógica a la mediación que puede promover y acompañar el aprendizaje, desde la iniciativa del otro, pero sin dejarlo solo, hasta que el estudiante se apropie del mundo y de sí mismo. Es una visión de una educación que aporta a la autonomía para que los jóvenes lleven la iniciativa de investigar y conocer aspectos más allá del aula, un aprendizaje permanente y autorregulado, venciendo los paradigmas de algunos docentes que consideran que la educación para jóvenes y adultos no necesitan el acompañamiento constante del docente.

Por lo consiguiente, es necesario dar un sentido a la enseñanza mediante el mejoramiento continuo, la formación y actualización docente, es clave para la promover la comprensión holística de los contenidos, por tanto, en la educación superior se convierte en una estrategia necesaria para la acompañar al estudiante en su desarrollo de los procesos cognitivos, despertando su deseo de aprender a aprender, según los objetivos disciplinares propuestos. Al respecto, Vygotsky (1979) plantea “La distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a

través de la resolución de un problema bajo la guía o en colaboración con un par más capacitado” (p.133).

En relación, el autor propone la zona de desarrollo como ese potencial de aprendizaje que tiene cada individuo y que se puede lograr madurar a través de la mediación y la influencia del otro, valorando la mediación como proceso de cambio en la vida de las personas, demostrando la importancia del trabajo cooperativo, por tanto, observando las diferencias que se están presentando actualmente en la educación universitaria, en este caso desde el programa Educación Infantil, en relación a la falta de interés y poca participación que presentan los jóvenes en el aula, el docente tiene el reto de buscar las estrategias para despertar conciencia por el aprendizaje, como lo plantea Bruner (1981) el docente es facilitador y puente entre el estudiante y el aprendizaje, contemplando los ambientes y las interacciones con el contexto para promover la participación y la construcción activa del conocimiento.

Desde lo expuesto, el maestro es el encargado de generar las condiciones en el aula para que el estudiante se sienta en un ambiente agradable, en confianza y motivado, Gutiérrez y Prieto (1999) explican “en relación presencial, la mediación puede surgir del trabajo en el aula y depende casi siempre de la capacidad y de la pasión del docente”. (pág. 10). La vocación y el deseo por generar nuevas prácticas de enseñanza son unas de las características del docente para lograr mejoras en el desempeño académico de sus estudiantes.

La Modificabilidad Cognoscitiva Estructural

Para ampliar la concepción de mediación pedagógica, es necesario abordar la teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural (MCE) por su autor principal Feuerstein (2005), quien refiere que el ser humano tiene diferentes formas de aprender y adaptarse al medio, a través de dos posibilidades según la evolución del desarrollo cognitivo; la primera mediante la exposición directa del organismo a estímulos, en el que se genera un aprendizaje autónomo debido a la interacción con el entorno y con los demás. La segunda se refiere a la experiencia del aprendizaje mediado (EAM),

depende de una persona que hace su rol de mediador generando un aprendizaje intencionado, comprendiendo como un aprendizaje más significativo.

Cabe señalar, que el aprendizaje mediado permite al orientador preparar los ambientes propicios para que suceda, por tanto, al relacionarlo con el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en el aula, puede lograr gran influencia en el pensamiento y habilidades cognitivas con transcendencia a lo largo de la vida del aprendiz. Como lo define Feuerstein (1990), el Aprendizaje Mediado es el entrenamiento por un adulto experimentado para desarrollar habilidades cognitivas como respuesta a la preparación de ambientes y medios para generar el aprendizaje, como la influencia de los padres y los docentes que interactúan constantemente con los sujetos. Según a esta postura teórica, el aprendizaje mediado se genera desde la intencionalidad del docente en este caso en la educación universitaria, involucrando su saber disciplinar y experiencia para lograr cambios en la estructura cognitiva del estudiante.

Con el mismo sentido, Prieto (1992). Refiere que esta mediación se desarrolla en respuesta a la estimulación directa, mediante estrategias generadas por el mediador para modificar la estructura cognitiva del estudiante, como procesos conducentes aportando a cambiar el comportamiento para tener efecto en el aprendizaje, el sujeto es un actor participativo para procesar la información estando dispuesto al cambio. De acuerdo con el autor, también se debe proporcionar una motivación para lograr la disposición del estudiante en modificar su estructura cognitiva, para esto es fundamental la planeación que realiza el maestro con anticipación contemplando todas las posibilidades de aprendizajes como mediador.

En relación con este planteamiento, el autor Feuerstein (2005) establece tres criterios universales de mediación; en primer lugar, la Intencionalidad y reciprocidad; siendo claros con la intención del mediador centrados en los procesos cognitivos adaptados a los estímulos para que sean recibidos y aceptados por el aprendiz. Como segundo criterio presenta la Trascendencia; proporcionar una conexión del estudiante con el hacer en el presente y vinculando la experiencia del pasado, desarrollando capacidades para el futuro, comprendiendo que es un ser humano en relación. El tercer

y último criterio lo denomina Significado; enseñando a dar importancia cultural y social a las situaciones que se presentan en la vida diaria, así como el aprendizaje que se genera mediante el estímulo.

Ahora bien, es necesario considerar los mencionados criterios de mediación como docentes, cada uno representa una oportunidad para mejorar la práctica pedagógica que se realiza al orientar los contenidos de los diferentes cursos teóricos y teóricos prácticos establecidos en el programa Lic. En Educación Infantil, que aportan a la construcción del que hacer docente y saber pedagógico, para la formación integral de los futuros maestros de educación inicial.

El Rol Del Docente Como Mediador

En este mundo globalizado en el que la tecnología y los diferentes medios de comunicación influye en la formación del ser humano, el docente debe responder a las necesidades que presentan los estudiantes, en ser orientados para seleccionar la información y lograr aprendizaje que aporte a su formación integral, desde esta postura el docente como mediador como lo afirma Díaz y Hernández (1999) tiene la función de guiar y orientar al estudiante para desarrollar su capacidad mental constructiva, desde sus competencias, generando un acompañamiento pedagógico para generar el encuentro del aprendiz con el conocimiento.

Atendiendo a estas consideraciones, el docente es promotor de cambios en el pensamiento y actuar de los educandos, despertando su interés por aprender de cada experiencia que va obteniendo en su interacción con el medio, aprovechando las oportunidades para madurar en conocimiento. En efecto, Suárez (2005) defiende que, el docente es un inductor de cambios, quien fomenta análisis, discusión de forma crítica y experiencias de aprendizaje, desarrollando la capacidad para plantear problemas y alternativas de solución, para un grupo de estudiantes que piensa, organiza y estructura de forma dinámica su conocimiento. Desde esta postura, con la influencia del docente por medio de la mediación pedagógica, se puede promover el pensamiento crítico, el deseo de pensar por sí solos en los estudiantes, formando seres competentes

que estén preparados para la toma de decisiones y solución de problemas que se puede presentar en su diario vivir.

En concordancia, se puede considerar el mediar como un proceso transformador, desde la intervención del docente se debe tener presente su perfil y la capacidad para lograr cambios en la educación actual, preparando a los jóvenes para vivir en una sociedad cambiante. Como lo argumenta Tobar (2017) “El mediador es un educador optimista, pues cree en su función modificadora y potenciadora del ser humano, cualquiera que sea su problema, porque no acepta los determinismos en educación: todo ser es modificable mediante el progreso y la expansión de sus cualidades”. (pág. 82). El docente debe tener una actitud positiva, reconociendo sus capacidades para mediar y aportar a transformar la vida de sus estudiantes, no colocar barreras en el aprendizaje, por lo contrario, reconocer las habilidades que tiene cada estudiante para fortalecer su formación. La mediación pedagógica se convierte en una herramienta para realizar prácticas innovadoras sobre todo en la formación de futuros docentes, reconociendo las habilidades de los estudiantes para formar seres creativos, con pensamiento crítico y capaces de resolver situaciones difíciles que se le pueda presentar, generando ambientes participativos y más incluyentes dentro del aula desde el aprendizaje mediado.

Innovación Educativa

Entre los cambios más significativos que puede introducir el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentra la innovación educativa. Su origen etimológico proviene del latín innovare, término conformado por novus (nuevo), el prefijo in- (hacia dentro), nova (cambio o novedad) y el sufijo -ción (acción o proceso). Esta raíz refleja la esencia de un concepto que, en un inicio, se entendió como la mera incorporación de elementos novedosos que generaban transformaciones inmediatas. No obstante, con el paso del tiempo su significado se ha complejizado, integrando dimensiones paradigmáticas, conceptuales y prácticas, que la configuran como un proceso integral de transformación pedagógica. En esta línea, Orrego (2022) sostiene que la innovación educativa no debe concebirse como un acto aislado de creatividad,

sino como una estrategia sistémica que articula la renovación metodológica, la pertinencia curricular y la búsqueda de aprendizajes más profundos y duraderos.

La UNESCO (2014) define la innovación educativa como un acto deliberado y planificado de solución de problemas que busca elevar la calidad de los aprendizajes, superar el paradigma tradicional e impulsar un cambio de concepción en la enseñanza. De acuerdo con este planteamiento, la innovación implica trascender el conocimiento academicista y desplazar al estudiante del rol pasivo de receptor hacia una posición protagónica en la construcción del saber. Se configura así un proceso de interacción cooperativa que fomenta la participación activa, la autonomía y la corresponsabilidad en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la innovación educativa se convierte en un medio privilegiado para reconfigurar la enseñanza superior, promoviendo pedagogías activas, motivadoras y colaborativas que no solo responden a las necesidades e intereses de los estudiantes, sino que también contribuyen a desarrollar las competencias críticas, comunicativas y profesionales que exige el contexto contemporáneo.

Cabe señalar, que se puede asumir la innovación educativa como una oportunidad para mejorar la educación superior, a juicio de Macanchí, Orozco y Campoverde (2020), en el ámbito universitario esta innovación debe comprenderse como un proceso continuo, integral y transformador, que orienta la toma de decisiones en torno a los cambios pedagógicos y didácticos en las prácticas del docente, asumiendo su rol de protagonista como agente de cambio. Esto se puede lograr con una actitud innovadora y abierta a nuevos métodos educativos, siendo necesario la formación y actualización del maestro que esté preparado para desarrollar experiencias de aprendizajes participativas y significativas.

Para lograr la innovación en el aula es necesario el desarrollo de una variedad de competencias pedagógicas y dominio del conocimiento disciplinar, reconociendo las necesidades presentadas en cada campo educativo, en efecto Shulman (1987) plantea que los educadores requieren tanto un conocimiento profundo del contenido de su disciplina como conocimiento pedagógico del contenido (“pedagogical content knowledge”) para facilitar aprendizajes significativos y responder adecuadamente a las necesidades de sus estudiantes. Desde esta misma línea, Imbernón (1996), menciona

que la innovación educativa parte de indagación y colectivo que guía a la búsqueda de ideas nuevas, propuestas que permitan dar solución a los problemas que se presentan en práctica del maestro, desarrollando cambios significativos en los contextos y en la calidad del servicio educativo ofrecido por las instituciones.

Considerando las posturas anteriores, la innovación educativa puede aportar grandes cambios en la práctica pedagógica del maestro, pasando desde la metodología tradicional a el uso de estrategias innovadoras, centradas en las necesidades de los estudiantes, por tanto, se convierte en una posibilidad para desarrollar la competencias básicas y fundamentales de los futuros educadores, garantizando en este caso la motivación por el aprendizaje en los estudiantes del programa Educación Infantil.

Recursos didácticos en la mediación

El uso de recurso didácticos en la enseñanza hace parte de las características de la mediación pedagógica, puesto que, facilita la interacción entre el docente, estudiante y conocimiento, según Colín (2019), los materiales didácticos desempeñan una función mediadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con su uso se orientan contenidos, estrategias de aprendizajes y técnicas de evaluación. Al pasar el tiempo, estos recursos han sido esenciales para mejorar la eficacia de la labor pedagógica y promover la participación del estudiante por la obtención del conocimiento, dando el sentido a la enseñanza mediante la activación de sus habilidades cognitivas e intelectuales lo que facilita el aprendizaje significativo.

Por su parte Zavaro (2022), destaca que, para obtener una visión de una pedagogía integral, el diseño y la elección de materiales didácticos generan la articulación de saberes, propósitos y disciplinas, que superan la mirada instrumental para ser un medio didáctico que reconoce el recorrido académico de los estudiantes universitarios, aportando de manera significativa a su proceso formativo. Como lo refieren los autores el uso de materiales didácticos funcionan como medio que le dan sentido a los contenidos y facilitan su enseñanza, promoviendo una motivación constante en el estudiante para la construcción de nuevos conocimientos.

Como factor determinante para desarrollar la mediación pedagógica en el aula se encuentra el uso de la tecnología, reconocidas como esas herramientas que puede aportar a transformar los procesos educativos, “Introducir la tecnología por la tecnología en la educación es absurdo, y más temprano que tarde resultará un fracaso. Hay que emplear los recursos tecnológicos que son muchos hoy y tienen grandes posibilidades, para hacer las cosas mejor y optimizar el proceso de aprendizaje enseñanza, de todos y cada uno de sus componentes. En esto, el maestro se inserta, no como un técnico, sino como profesional de la educación” (Ferreiro y Vizoso, 2008, p. 72). En este sentido, el hecho de tener acceso a la tecnología como actualmente se evidencia en la mayoría de las instituciones de educación superior no garantiza su utilidad, puesto que, es el maestro con su creatividad e innovación quien genera esa interacción con los recursos, generando experiencias significativas de aprendizaje.

Lenguaje y comunicación en la mediación

El lenguaje y la comunicación se consideran como uno de los aspectos más importantes en la mediación pedagógica, permitiendo el acceso, la comprensión y transformación del conocimiento de forma efectiva. Según Vásquez (2009) el lenguaje y la comunicación se puede considerar como un puente entre el conocimiento y el aprendizaje, transformando la practica pedagógica en una mediación de constante interacción, mediante el uso de estrategias lingüística comunicativas para lograr una comprensión profunda en el educando. Desde la postura de Vygotsky (1981) la mediación se desarrolla mediante signos para poderse entender, como una interacción entre humano y el ambiente, convirtiéndose la comunicación en un acto mediador de los sujetos, no solo permite la transmisión de contenidos, también contribuye a la construcción y reconstrucción del conocimiento, reconociendo al lenguaje como un proceso importante en el desarrollo cognitivo y la interacción de las personas.

En ese proceso de comunicación la escritura permite transmitir la información mediante códigos escritos, siendo esencial para el desarrollo del aprendizaje en la educación universitaria, Carlino (2021) refiere, que la escritura es una herramienta de mediación pedagógica, que facilita en los estudiantes la organización, estructuración y

transmisión de sus ideas, promoviendo la comprensión de los contenidos de forma crítica. Con esta mediación se aporta al desarrollo del aprendizaje.

En función de lo planteado, la comunicación dentro la educación permite crear ambientes de interacción, que incentiva la participación del educando de forma activa en el aula, al respecto Gutiérrez y Prieto (1999) argumentan, dentro de la mediación pedagógica la comunicación es un proceso que facilita la comprensión del conocimiento, en el que el docente desempeña el rol de guía, con estrategias comunicativas y la creación de contextos activa nuevos conocimientos con experiencias previas, fomentando un aprendizaje significativo.

A manera de síntesis, el lenguaje en la mediación pedagógica promueve la interacción constante entre el docente y estudiante, generando espacios de participación, diálogo, comunicación de ideas y construcción de conocimiento en conjunto, es una forma de diseñar estrategias a partir de las necesidades e intereses de los mismos estudiantes, en los educadores infantiles aporta a desarrollar su pensamiento crítico, el discurso y la interacción social. Adicional trabajando en su competencia comunicativa se puede obtener mejoras en su interacción con los niños, su práctica pedagógica y la calidad en la formación dirigida a la infancia.

Práctica Educativa

El ser humano tiene diferentes formas de demostrar su rol en un contexto social, desde esta perspectiva en la profesión docente; la práctica educativa es la representación del quehacer en aula desde la comprensión de la enseñanza y el desarrollo del aprendizaje, siempre sujeto a una intencionalidad pedagógica, en referencia MacIntyre (1984) señala “La práctica es cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad” (p. 187). De manera general se puede comprender la práctica con ese accionar cooperativo que se realiza en pro de los objetivos establecidos desde un sistema educativo. Ahora bien, desde la enseñanza esa práctica es diversa según las acciones de cada maestro, que se realizan de forma

lógica; para explicar, comunicar, ejemplificar, también se encuentra el motivar, evaluar, planear, diagnosticar entre otros aspectos que hacen parte del rol del docente. (Taylor, 1987).

En efecto, el maestro desarrolla desde su dominio teórico y disciplinar su práctica educativa, implementado la metodología que considera que es la más pertinente, según su interpretación de enseñanza. Una práctica social tiene la intencionalidad de lograr cambios en los estudiantes y docentes, considerando lo establecido en los aspectos político-institucionales, normativos según lo regido en cada país desde la función del docente para el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Fierro et al., 2000, p. 21). Es decir, que cada país e institución tiene una organización para el desarrollo del sistema educativo, basado en Ministerios, Lineamientos, Proyectos educativos institucionales, entre otros.

En concordancia, el docente con su práctica educativa debe conocer los ejes organizacionales de cada institución y dar respuesta con su práctica a esos lineamientos. Para este estudio es necesario mencionar el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Pamplona, acuerdo N° 097 (2028) en el que propone unas prácticas pedagógicas de formación para desarrollar en los estudiantes las competencias aprenda a aprender, a hacer, a ser, saber hacer, a convivir y emprender, empleando la indagación como requisito mínimo de aprendizaje en el aula, desde la interacción y el dialogo con la exposición de las ideas por parte de los estudiantes para construir nuevos conocimientos. Por lo referido, la práctica del docente del programa Lic. En Educación Infantil, debe estar enfocada a la participación activa del estudiante, promoviendo espacios de reflexivos que aporten a su desarrollo integral.

Es importante entre los aspectos de la práctica educativa considerar la intervención, para Zabala (2020) comprender la intervención pedagógica requiere definir el aula como un microsistema, representada con una integración de la organización social, las relaciones interpersonales, unos espacios, la distribución del tiempo y uso de diferentes recursos didácticos, en el que los procesos educativos se desarrollan de forma dinámica, reflexionando sobre el que hacer en el aula y los

resultados del uso de este sistema, estando estrechamente vinculado la valoración de la planificación, la aplicación y la evaluación en el actuar del maestro.

Es decir, en la práctica del docente de educación superior se debe estructurar la metodología de enseñanza, reconociendo la importancia de cada uno de los procesos de intervención pedagógica y la reflexión constante sobre el quehacer docente, los recursos así como los elementos de planificación, intervención y evaluación cumplan con las necesidades de los estudiantes y sus contextos, pues con el tiempo se puede caer en reincidencia de metodologías que no permitan cambios positivos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Práctica Pedagógica

El maestro dentro del aula es el principal actor para el desarrollo del aprendizaje desde su proceder, como lo afirma Zuluaga (1984) la práctica pedagógica del docente es comprendida como una noción metodológica, representado por lo que sucede en el aula de clase, el actuar del maestro y su discurso, este último relacionado con el saber pedagógico y el desarrollo de lo disciplinar, procedimental y ético-política. Es por ello que el docente debe proceder de forma coherente con su práctica pedagógica, logrando una aplicación amplia de todos los métodos, principios y saberes necesarios para generar conocimientos en los educandos.

Cabe señalar, que la tarea del maestro en el aula cada vez es más compleja, su práctica debe contemplar lo que establece el currículo de cada institución y al mismo tiempo dar respuesta a las necesidades de los estudiantes que en ocasiones no son contempladas, al respecto Díaz (2006) señala, unos de los componentes importantes de la práctica pedagógica es el currículo, dentro las instituciones existen tres tipos: El oficial establecido por las autoridades educativas, el oculto que surge de las practicas, rutinas y costumbres que se presentan en el centro educativo y el real que funciona a partir de los mencionados. En este sentido puede variar la enseñanza que se establece, lo que se orienta por el docente y lo que el estudiante aprende, es allí que la mediación es importante para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado e integral.

Desde el punto de vista de Prieto et al. (2019) las prácticas pedagógicas en la educación universitaria ha sido un tema cuestionable, invitando a la reflexión sobre las necesidades que presentan los estudiantes para su formación, entorno a lo disciplinar, didáctico y pedagógico. Con el desarrollo de las prácticas pedagógica se puede motivar y despertar el interés del estudiante por el aprendizaje, siendo esencial la reflexión del docente respecto a su quehacer, lo establecido como lineamiento en las instituciones y los saberes propios de cada disciplina.

Como lo exponen los autores, en la educación superior se está presentando falta de motivación y dificultades para desarrollar el aprendizaje en estudiantes, esta situación no es ajena en el programa Lic. En educación Infantil, de modo que es necesario como docentes reflexionar sobre la practica pedagógica que se está empleando para orientar los diferentes cursos teóricos y teóricos prácticos establecidos dentro del plan de estudios del programa, se debe buscar las alternativas innovadoras para fortalecer la formación disciplinar y profesional de los futuros maestros.

Saber Pedagógico

En relación a la práctica educativa, los conocimientos y saberes que surgen del ejercicio propio del docente en el aula se denomina saber pedagógico, para su mayor comprensión Franco (2010) argumenta:

El saber pedagógico guía, da sentido a la práctica de los docentes. La pedagogía es la teoría, o mejor, los saberes sobre la educación. El maestro, además de maestro y de experto en una disciplina específica, debería ser pedagogo. Debería ser capaz de fundamentar y justificar su práctica, con miras a trabajar y resolver los problemas de la educación que encuentra en su labor cotidiana (p.153)

Desde esta percepción se destaca el valor de la pedagogía como esa ciencia que orienta la enseñanza, el docente de educación superior debe demostrar el dominio teórico a partir de una práctica pedagógica reflexiva y fundamentada, mediante posibles soluciones a las problemáticas educativas expuestas le corresponde asumir un compromiso con la formación de sus estudiantes.

En la opinión de Zuluaga (2021) al mencionar saber pedagógico no se refiere a una teoría de la pedagogía, alude a un conjunto de documentos, prácticas, discursos

entre otros medios de elaboración. El saber se comprende como un conjunto de conocimientos, es la respuesta a una práctica regulada y discursiva, la educación pensada desde el concepto del saber permite ver el ejercicio de la institución, el discurso y el sujeto, reflejando el uso y la existencia de los saberes.

En efecto, el saber es un componente que aporta a la comprensión y análisis la práctica pedagógica desde todas sus dimensiones, es esa apropiación que logra el maestro sobre su quehacer que le permite reflexionar y mejorar su metodología de enseñanza. Por su parte Vasco (1990) lo define como el saber propio del docente, el cual implementa en su enseñanza diaria, él es el encargado de ese saber el cual lo articula con un su amplia bagaje de saberes, considerado en su metodología de enseñanza preguntas como; ¿qué enseñar, ¿a quién enseña?, ¿para qué?, ¿cómo se enseña?, ¿cuándo y dónde enseñar?, con estos interrogantes el autor proporciona orientaciones claras sobre la enseñanza, puesto que para obtener ese saber pedagógico se debe considerar la experiencia propia del docente en el aula, en busca de transformar el proceso educativo.

Se puede resumir, que el saber pedagógico debe estar presente en la práctica del docente de educación superior, funciona como ese constructo que guía la metodología de enseñanza para darse de forma efectiva, no solo orienta al maestro sobre que enseñar sino también como enseñar, aportando a conocer y reflexionar sobre su propia practica para transformarla, también permite reconocer al sistema educativo como organización que busque respuesta a las múltiples necesidades presentadas en el aprendizaje de sus estudiantes, para lograr su formación integral.

Proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior

Entre el rol del maestro se encuentra la creación de entornos de aprendizaje para alcanzar los objetivos educativos, a juicio de Barcia y Carvajal (2005) cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se organiza de forma articulada, seleccionando los aspectos didácticos que den respuesta a las necesidades educativas y generando acciones mediadoras, se aporta al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Se debe considerar la creación de buenas intervenciones educativas, con el diseño de

actividades según las características de cada grupo, tales como objetivos, contenidos, técnicas, medios y evaluación. En relación, el maestro debe seleccionar los recursos y generar los ambientes dentro del aula desde su buena enseñanza para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. En palabras de Cabeza (2011)

entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso donde se educa a cada sujeto en su individualidad, consolidando su identidad y especificidad personal, pero también como un proceso interactivo, el cual necesita nutrirse de la colaboración y cooperación con la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias (p.23)

Desde esta definición, es indispensable reconocer las características individuales de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje, desarrollando una práctica pedagógica integral que favorezca la construcción de su identidad y su formación disciplinar, promoviendo el trabajo colaborativo en comunidad para alcanzar los objetivos educativos.

Ahora bien, el maestro debe conocer los contextos y el tipo de población que está educando, según Tobón (2008), la concepción de ser humano se puede representar como un ser físico, psíquico, biológico, cultural y social, desde esta referencia es complejo estudiarlo a profundidad y comprender su naturaleza, es allí que se evidencia una ruptura entre las disciplinas del conocimiento y la comprensión del actuar de los individuos, lo que conlleva a presentar falencias en aprehender todo lo que refiere a lo humano. En relación, “El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado” (Freire, 1982, p. 28).

Siguiendo lo propuestos por los autores, se puede reflexionar sobre la practica educativa de los docentes universitarios, la cual en la mayoría de los casos se desarrolla generalizada, evadiendo la importancia de reconocer al ser humano por sus características únicas y formas diferentes de aprender, ocasionando vacíos en el desarrollo de competencias multidimensionales, es decir, el docente debe reaprender los contenidos desde la interpretación, organización y apropiación de la información, realizar un proceso interactivo en el aula teniendo presente que no es el dueño del conocimiento, sino es un proceso que se debe construir en conjunto.

Planificación docente en educación superior

Como herramienta indispensable para lograr una enseñanza efectiva se encuentra la planeación docente, empleando las ideas de Cano y Casas (2014), la planificación educativa va ligada a toda tarea racional y responsable, involucra pensar con anticipación en los objetivos de aprendizaje con el fin de diseñar actividades y estrategias de evaluación eficientes. Se puede representar como proceso (la planificación) y como producto (los resultados), debido que coordina objetivos, contenidos y los recursos que trae beneficios al docente como a el estudiante. A diferencia de las metodologías tradicionales que se centraba solo el maestro, la planeación moderna se enfoca en los objetivos, guía el aprendizaje, es flexible, revisable y representa al docente como facilitador del conocimiento.

En función a lo planteado, la planeación en la educación superior se determina como ese medio para pensar y estructurar con anticipación los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la afirmación de Heinsen y Maratos (2019) “Llamamos planificación al proceso de organización de nuestra práctica educativa en el cual se articulan las competencias, los contenidos, las opciones metodológicas, las estrategias educativas, los textos, materiales y la evaluación para secuenciar las actividades a realizar. Es un componente fundamental y un requisito al momento de implementar el Diseño Curricular en las aulas” (p.4). En concordancia, si un docente no planifica con anticipación sus clases puede colocar en riesgo el desarrollo de competencias en los estudiantes, así como el alcance de los objetivos de aprendizaje y la calidad educativa.

Desde la percepción de Zabalza (2010), la planificación se considera como una de las principales competencias del maestro, la cual puede perderse con el tiempo, se debe retomar esta capacidad para mejorar la enseñanza, reconociendo la practica pedagógica como la ejecución de un proyecto, en el que se seleccionan diferentes recursos y estrategias para transmitir los contenidos ajustados a los contextos, es una práctica inherente al quehacer docente. Es decir, en la educación superior sigue siendo

importante mantener el hábito como maestros de planificar las temáticas según los contenidos programáticos establecidos, puesto que permite tener mayor efectividad con los medios seleccionados para la enseñanza pensadas desde las necesidades de los estudiantes, demostrando esa responsabilidad como educadores con la formación integral de los profesionales.

Evaluación en la educación superior

Entre los procesos que tiene relevancia en la educación se encuentra la evaluación, comprendida como un sistema dinámico, permanente y reflexivo, que articula la práctica pedagógica con el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes universitarios, actualmente prevalece su interpretación como un aspecto reducido centrado a la medición que puede limitar la visión y la certificación del conocimiento, pues en pocas ocasiones se proyecta como medio para comprender las principales dificultades del estudiante que aporte a sus mejoras, desde la perspectiva del estudiante la evaluación es un instrumento que se convierte en exámenes y exposiciones, demostrando la diferencia entre su concepción y el propósito educativo para los maestros. (Gamma y Rincón, 2019).

Cabe señalar, que el docente desde su experiencia es el encargado de diseñar las técnicas de evaluación, con el objetivo de valorar el progreso en los estudiantes, como lo expresa Tapia y Hernansaiz (2013), la evaluación en la educación superior debe ser por competencias con un enfoque formativo fundamentados en el proceso de aprendizaje y no solamente en los resultados finales. Con esta forma de evaluar se puede identificar las dificultades de los estudiantes para realizar procesos de retroalimentación, que logre avances en su desarrollo y mejoras en la calidad de la enseñanza, mediante la adaptación de estrategias pedagógicas que genere la reflexión crítica sobre la práctica del docente.

Al respecto González (2022), describe la evaluación desde la universidad como un proceso ligado al conocimiento, su calidad y tipo representa un valor importante para el origen y los cambios en el aprendizaje, no solo es apropiarse de los temas, es desarrollar esa capacidad de saber emplear los conocimientos, actitudes y habilidades

para utilizarlos de forma eficaz y activa en cualquiera tarea de la vida diaria del ser humano. Tyler (1949), por su parte propone “El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación.” (p. 108). Desde estas posturas la evolución debe ser un proceso holístico que aporta a formar integralmente a los individuos, teniendo presente la organización institucional y la proyección del aprendizaje.

Finalmente, según lo expuesto por los autores la evaluación tiene un enfoque más integral, al relacionarlo con la educación superior permite repensarla no solo como una acción de medición sino como un proceso sistemático, reflexivo y continuo que permite identificar las dificultades de aprendizaje para proponer estrategias que puede transcender en la formación de los estudiantes. Es decir, la evaluación puede ser un puente entre la practica pedagógica, los objetivos de enseñanza y el aprendizaje significativo, aportando a mejorar la calidad en el servicio educativo universitario y la adquisición de competencias por los futuros profesionales.

Bases Legales

La educación superior en Colombia se fundamenta en diferentes principios, leyes y normatividad vigentes, buscando garantizar la calidad, cobertura y coherencia social en el servicio educativo ofrecido por las instituciones, considerando el equilibrio y responsabilidad estatal en cuanto al cumplimiento de lo establecido constitucionalmente, se presentan la siguiente normativa:

Principalmente, es necesario considerar lo expuesto en la Constitución Política de Colombia (1991) en sus artículos 27 que establece las libertades de enseñanza y catedra de las instituciones educativas, en su artículo 67 visualizando a la educación como un servicio al cual todos los ciudadanos colombianos tienen derecho, en el artículo 69 refiriendo la autonomía que tiene as universidades, creando sus propios estatus, de sueco con lo que se establece en la ley.

De igual importancia, la Ley 30 de 1992, es reconocida como el pilar fundamental de la educación superior en Colombia, estableciendo la autonomía universitaria y las características del servicio ofrecido, fundamentando en su artículo 1º la educación como un proceso para el desarrollo integral del ser humano, generando una educación profesional. Así mismo, en el artículo 3º se garantiza la autonomía universitaria la cual estará expuesta por vigilancia de la educación superior. En su artículo 4º contempla los fines de cada campo del saber, mediante la reflexión, la autonomía y la multiculturalidad de los estudiantes, mediante la libertad de cátedra, investigación y metodologías de enseñanza. En relación el artículo 5º el acceso de la educación superior depende de las capacidades de las personas y lo establecido académicamente por cada institución.

En este mismo marco, se presenta en el capítulo II, el artículo 6º literal a; dentro los aspectos de calidad cumplir con las necesidades del país en lo profesional e investigativo y social. Literal b; desarrollar el conocimiento desde todas sus expresiones, c; ofrecer un servicio de calidad desde las condiciones que propone cada institución, según sus objetivos, procedimientos y resultados. (República de Colombia, 1992).

Así mismo, la Ley 749 de 2002 fortalece el marco legal al establecer las modalidades de educación técnica profesional y tecnológica. Este cuerpo normativo busca diferenciar y dar valor a estas modalidades, promoviendo la articulación con la educación media y la movilidad hacia la formación profesional universitaria, garantizando la calidad de este tipo de formación mediante el conocimiento y el saber técnico. (República de Colombia, 2002).

En referencia a calidad, la Ley 1188 de 2008 establece el registro calificado como requisito indispensable para el funcionamiento de los programas académicos en la educación superior, siendo necesario obtener la autorización del Ministerio de Educación Superior para su oferta académica. Esta disposición exige a las instituciones demostrar que cumplen con unas condiciones mínimas de calidad, como las opciones de selección de estudiantes y docentes, la organización administrativa, académica, los procesos de autoevaluación y avances continuo, el seguimiento a los egresados, un

programa de bienestar y los recursos necesarios para cumplir los objetivos. (MEN, 2008).

Dentro de los decretos reglamentario se encuentra el 2566 de 2003, antecedente de la Ley 1188, considerándose como uno de los primeros en establecer criterios de calidad para los programas académicos, aunque posteriormente fue derogado. Su relevancia se basa en que sentó las bases para los actuales sistemas de evaluación y acreditación en el país, describiendo las condiciones mínimas de calidad, denominación académica de los programas, su justificación mediante algunos criterios, aspectos de los currículos, la organización de las actividades de formación, la investigación, proyección social, la evaluación, entre otros.

Por otra parte, el Decreto 1075 de 2015, denominado Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, basado en la Ley General de Educación en Colombia, establece las funciones de las entidades como el Ministerio de educación Nacional, agrupa y actualiza gran parte de la normativa existente en el servicio educativo. Este decreto regula aspectos clave como la autonomía institucional, regulación de instituciones, gobierno escolar, primaria infancia y la estructura general del sector educativo. En la educación superior rige los procesos de aseguramiento de la calidad, la evaluación y acreditación de programas e instituciones, actualmente representa la norma de referencia para la gestión universitaria (MEN, 2015).

En relación con el registro calificado de los programas académicos de educación superior, el Decreto 1330 de 2019 incorpora ajustes a este sistema, se establece nuevos parámetros para evaluar las condiciones de calidad, fortaleciendo la cultura de la autoevaluación y la autonomía de las Instituciones de Educación superior (IES) Con este decreto se busca dar mayor flexibilidad y pertinencia a la oferta académica, teniendo como referencia las necesidades así como los retos actuales de la educación universitaria (MEN, 2019).

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Para asegurar rigurosidad de la investigación se relaciona la ruta metodológica explicando el procedimiento que se desarrolló para dar respuesta al problema planteado y cumplir con el principal objetivo de esta investigación que es generar constructos teóricos sobre la mediación pedagógica en la práctica educativa del docente del programa Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, es fundamental precisar la naturaleza de la investigación, el método implementado, el escenario, los informantes clave, las técnicas e instrumentos para recolectar la información y el procedimiento para su análisis.

Naturaleza de la Investigación

En este apartado se describe como se abordó el problema, considerando una serie de procedimientos científicos, desde la formulación de una pregunta de investigación, proyección de unos objetivos, guiado por un marco teórico que fundamenta la relación entre las mediaciones pedagógicas y la práctica educativa del docente, con una ruta metodológica coherente, por tanto, se asumió un paradigma Interpretativo, que permitió comprender la realidad social de los sujetos mediante una interpretación que se basa en los fenómenos y su múltiples realidades, definido por Dilthey (1990) como “El proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación”, en relación, con este paradigma se profundiza la investigación, mediante la comprensión e interpretación del actuar del docente en su práctica educativa.

Desde este mismo marco, Gil y García (1999) refieren que el paradigma interpretativo busca estudiar la realidad tal como se desarrolla para los sujetos

implicados, para encontrarle su sentido e interpretar su significado. En concordancia, mediante el uso de instrumentos como la entrevista semiestructurada se buscó recolectar la información directamente de los informantes precisando el significado que tiene para ellos la mediación pedagógica y la práctica educativa.

Mediante el paradigma se puede detallar lo que sucede en el mundo real comprendiendo su complejidad, dentro de la investigación funciona como un abanico de posibilidades para abordar los problemas planteados, según Kuhn (1962) un paradigma es una representación general, funciona como medio para desmenuzar lo que sucede en el mundo real, es decir resaltan lo importante y lo razonable. En relación, la aplicación de un paradigma permite a la comunidad científica estudiar y comprender como funciona el mundo para abordar los problemas que se generan, con el propósito de lograr cambios significativos en los diferentes contextos.

Así mismo, en busca de profundizar la realidad del fenómeno a estudiar, se asumió el enfoque cualitativo mediante la exploración de las vivencias, sentimientos y el comportamiento de los informantes, se realizó un proceso de recolección de la información de manera no numérica sino descriptiva, dando importancia a las perspectivas narradas por los mismos sujetos para comprender lo que sucede en su contexto natural. En la opinión de Martínez (2004) “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de la realidad, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”, desde las ciencias sociales es importante elegir un enfoque que permita conocer en profundidad las experiencias del docente en la educación superior sobre las mediaciones pedagógicas y el significado que le dan a su práctica educativa.

Método de la Investigación

Es preciso señalar que, atendiendo a la naturaleza de la investigación y al paradigma interpretativo asumido, se optó por el método fenomenológico, considerado el más pertinente para explorar la subjetividad y el significado de las experiencias de

los docentes. Como afirman Rodríguez, Gil y García (1996), “la investigación fenomenológica es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo” (p. 48). Bajo este marco, el método permitió a la investigadora aproximarse a las vivencias de los docentes del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, ampliación Cúcuta, elaborando interpretaciones que posibilitaron comprender la esencia de su práctica educativa y sus implicaciones en la mediación pedagógica.

Desde la perspectiva de Husserl (1982), el conocimiento puede entenderse en todas sus formas como una experiencia psíquica, en la que el sujeto conoce a partir de los objetos de su entorno. Sin embargo, esta relación plantea el enigma de cómo el conocimiento puede adecuarse a lo ya conocido y cómo el sujeto asegura la validez de lo que afirma desde la vivencia. Aun cuando se trata de una postura compleja, la fenomenología de Husserl (1982) aporta al investigador la posibilidad de suspender juicios previos mediante la *epokhé*, permitiéndole abrirse a nuevas percepciones de la vida a través de la experiencia. De esta manera, se profundiza en el fenómeno educativo, construyendo teoría a partir de las vivencias y significados de los docentes, lo que hace posible acceder a la subjetividad y a la esencia de la práctica pedagógica, prescindiendo de prejuicios interpretativos.

En el ámbito educativo, esta orientación encuentra un complemento esencial en los aportes de Van Manen (2003), quien concibe la fenomenología hermenéutica como una vía para volver a la experiencia vivida y reflexionar sobre su sentido en la práctica pedagógica. Para este autor, investigar fenomenológicamente no significa producir descripciones neutras, sino elaborar interpretaciones que revelen cómo los educadores y estudiantes experimentan el mundo escolar. Así, la fenomenología educativa se plantea como una investigación de y para la práctica, orientada a comprender los significados profundos de la experiencia docente, más allá de lo observable o medible. En este estudio, la integración del enfoque de Van Manen permitió reconocer que cada relato de los docentes no era un simple testimonio, sino una oportunidad para interpretar el modo en que construyen sentido en torno a su labor pedagógica,

iluminando dimensiones que trascienden lo técnico y que se inscriben en el terreno de lo vivido y lo narrado.

De esta manera, la fenomenología se convierte en una opción valiosa para reflexionar sobre los problemas que limitan la calidad educativa en las instituciones. Como sostienen Cruz y Taborda (2014), la fenomenología de la educación es un proceso abierto a la pedagogía mediante saberes cuestionables, que no se centra exclusivamente en aspectos materiales como las creencias, los objetos o los sujetos, sino en los propósitos que dan significado a la experiencia. Ello posibilita comprender los hechos en función de las realidades vividas por cada actor educativo, generando interpretaciones que, aunque provisionales, constituyen verdades válidas para la construcción de sentido en contextos específicos.

En esta investigación, el enfoque fenomenológico permitió develar lo que ocurre en la cotidianidad institucional, tomando como base las experiencias de los propios docentes. La interpretación de sus concepciones del mundo facilitó describir las particularidades de su práctica educativa y reflexionar sobre los significados que emergen en ella. A partir de estos fenómenos subyacentes se configuraron constructos teóricos sobre la mediación pedagógica, que reflejan cómo los docentes del programa de Educación Infantil otorgan sentido a su labor cotidiana.

En cuanto al diseño, se definió como de campo, en consonancia con Arias (1999), quien plantea que “la investigación de campo es aquella en la que los datos se recolectan o provienen directamente de los sujetos investigados o de la realidad en la que ocurren los hechos (datos primarios)” (p. 23). De este modo, el trabajo se desarrolló en la Universidad de Pamplona, ampliación Cúcuta, lo cual permitió interactuar directamente con los docentes de la unidad de análisis y obtener información significativa sobre el fenómeno objeto de estudio.

Por último, la investigación se inscribió en un tipo descriptivo, entendido como aquel que caracteriza los fenómenos mediante criterios sistemáticos. Según Martínez (2018), “el tipo de investigación que tiene como objetivo describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utiliza criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de

otras fuentes” (p. 36). Desde esta perspectiva, la descripción de las experiencias docentes permitió comprender la problemática investigada, sistematizando los relatos y contrastándolos con referentes teóricos para consolidar un análisis profundo y riguroso.

Fases del método

El método fenomenológico implementado en esta investigación se fundamentó en la adaptación de las etapas propuestas por Martínez (2011) a la metodología fenomenológica-hermenéutica de van Manen, configurando un proceso sistemático de cuatro fases que permitieron desentrañar la esencia de las experiencias vividas por los docentes del programa de Educación Infantil en relación con la mediación pedagógica y la práctica educativa. Esta aproximación metodológica se caracterizó por su rigor epistemológico y su coherencia con los principios fundamentales de la fenomenología Husserl (1982), adaptados creativamente a las demandas específicas del contexto educativo universitario investigado.

Etapas Previas: Clarificación de Presupuestos

La primera fase del proceso metodológico se fundamentó en el principio de husserl de la epoché o suspensión fenomenológica, que requiere la puesta entre paréntesis de los juicios y presupuestos del investigador para acceder a la experiencia pura del fenómeno estudiado. En este sentido, esta etapa inicial implicó un proceso riguroso de clarificación de presupuestos teóricos mediante la identificación y suspensión de concepciones previas sobre mediación pedagógica y práctica educativa que pudieran interferir con la comprensión auténtica de las experiencias vividas por los informantes. Asimismo, se desarrolló la definición precisa del fenómeno de estudio, delimitando la mediación pedagógica como objeto de investigación fenomenológica y estableciendo los parámetros conceptuales que orientarían el proceso investigativo.

De manera complementaria, esta fase incluyó el establecimiento de la actitud fenomenológica por parte de la investigadora, adoptando una postura de apertura y receptividad hacia las experiencias de los informantes que permitiera la comprensión

empática y la interpretación auténtica de sus narrativas. Paralelamente, se desarrolló la preparación metodológica del investigador mediante el fortalecimiento de competencias para la escucha empática y la comprensión interpretativa, así como el diseño del protocolo de entrevista en profundidad desde la perspectiva fenomenológica. Esta preparación rigurosa garantizó que el investigador pudiera acceder a las experiencias vividas de los docentes sin imponer marcos interpretativos previos que distorsionaran la comprensión del fenómeno estudiado.

Etapas Descriptiva: Producción de Descripciones Protocolares

La segunda fase del proceso metodológico se basó en el principio fenomenológico de "ir a las cosas mismas", privilegiando las descripciones directas de las experiencias vividas por los informantes sin interpretaciones prematuras que pudieran alterar la autenticidad de las narrativas obtenidas. En este contexto, se desarrolló la aplicación de entrevistas en profundidad con los siete docentes informantes del programa de Educación Infantil, utilizando técnicas de entrevista fenomenológica que favorecieron la emergencia de descripciones ricas y detalladas sobre sus experiencias con la mediación pedagógica y la práctica educativa. Estas entrevistas se caracterizaron por su enfoque en la experiencia vivida, evitando preguntas que indujeran respuestas teóricas o conceptuales desconectadas de la realidad experiencial de los participantes.

Simultáneamente, se desarrolló un proceso riguroso de transcripción fiel de las narrativas obtenidas, registrando textualmente las experiencias relatadas por los informantes y preservando el lenguaje original utilizado por cada participante. Esta fidelidad en la transcripción resultó fundamental para mantener la autenticidad de las experiencias vividas y garantizar que el análisis posterior se basara en las expresiones genuinas de los docentes. En este mismo orden de ideas, se implementó la documentación contextual de elementos relevantes para la comprensión del fenómeno, incluyendo aspectos institucionales, programáticos y situacionales que pudieran influir en las experiencias de mediación pedagógica desarrolladas por los informantes.

El producto fundamental de esta etapa consistió en la generación de un corpus textual rico en significados fenomenológicos, constituido por las transcripciones

completas de las entrevistas realizadas y los protocolos descriptivos de las experiencias vividas por los docentes. Este corpus textual se configuró como la base empírica fundamental para el desarrollo de las fases posteriores del análisis fenomenológico, proporcionando el material experiencial necesario para la comprensión profunda del fenómeno estudiado.

Etapas Estructurales: Análisis Fenomenológico y Categorización

La tercera fase del proceso metodológico se fundamentó en los principios hermenéuticos de van Manen para la interpretación de textos fenomenológicos, desarrollando procesos de reducción eidética y análisis estructural de significados que permitieron desentrañar las estructuras esenciales del fenómeno estudiado. En este sentido, se inició con una lectura fenomenológica holística de las transcripciones, desarrollando una aproximación global que permitiera captar la esencia general del fenómeno antes de proceder a análisis más detallados. Esta lectura inicial se caracterizó por múltiples inmersiones en los datos con "mente en blanco", evitando interpretaciones prematuras y permitiendo que emergieran naturalmente los patrones significativos presentes en las narrativas de los informantes.

Paralelamente, se desarrolló el proceso de delimitación de unidades temáticas mediante la segmentación textual de las transcripciones en unidades de significado que preservaran la coherencia experiencial de las narrativas originales. Esta segmentación se realizó manteniendo el lenguaje auténtico de los informantes y asignando códigos descriptivos iniciales que facilitaran la organización sistemática de la información. En este contexto, se implementó el uso del software Atlas Ti versión 7.5 como herramienta tecnológica para el análisis cualitativo, desarrollando procesos de codificación sistemática que permitieron organizar y categorizar la información de manera rigurosa y transparente.

El análisis con Atlas Ti incluyó la creación de familias de códigos mediante la agrupación temática de códigos relacionados, el desarrollo de redes conceptuales que establecieron las relaciones entre categorías emergentes, y la generación de reportes analíticos que facilitaron la comprensión de los patrones identificados. Asimismo, se desarrolló un proceso de formulación científica que implicó la transformación del

lenguaje cotidiano de los informantes a lenguaje científico, la estructuración categorial de temas centrales en categorías y subcategorías, y la identificación específica de fenómenos que constituyeron manifestaciones concretas del objeto de estudio. Este proceso analítico culminó con la emergencia de dos categorías centrales denominadas Mediaciones Pedagógicas y Práctica Educativa, estructuradas en ocho subcategorías específicas que revelaron la complejidad y riqueza del fenómeno investigado.

Etapas de Discusión: Triangulación teórica y construcción de significados

La cuarta fase del proceso metodológico integró las comprensiones emergentes del análisis fenomenológico con marcos teóricos consolidados para generar nuevos conocimientos que enriquecieran el campo disciplinar de la educación superior. En este sentido, se desarrolló un proceso riguroso de triangulación teórica mediante la confrontación de los hallazgos emergentes con literatura consultada. Esta triangulación teórica no se limitó a la confirmación de hallazgos previos, sino que se orientó hacia la identificación de aportes originales y perspectivas innovadoras que emergieron del análisis fenomenológico desarrollado.

En este mismo orden de ideas, se desarrolló la construcción de constructos teóricos originales que constituyeron el aporte fundamental de la investigación al conocimiento disciplinar. Simultáneamente, se implementó un análisis crítico equilibrado que reconoció tanto las fortalezas como las limitaciones identificadas en el programa de Educación Infantil, desarrollando una visión dialéctica que integró aspectos positivos y negativos en una comprensión realista y contextualizada. Este análisis crítico trascendió perspectivas idealizadas de la educación para proporcionar marcos conceptuales útiles que reconocieran las tensiones y contradicciones inherentes a la práctica educativa contemporánea. La fase culminó con la formulación de una visión global de los hallazgos que articuló todas las categorías y subcategorías emergentes en una comprensión holística del fenómeno estudiado, proporcionando tanto nuevas perspectivas teóricas como identificación de áreas críticas para la transformación de la educación superior universitaria.

El método fenomenológico implementado se caracterizó por su rigor metodológico, evidenciado en la fidelidad fenomenológica hacia las experiencias

vividas de los informantes, la sistematicidad procesual en el desarrollo ordenado de las fases metodológicas, la transparencia analítica mediante la documentación detallada de todos los procesos interpretativos, y la validación múltiple a través de triangulación teórica y análisis crítico equilibrado. Asimismo, el método incorporó innovaciones metodológicas significativas, incluyendo la síntesis creativa de enfoques fenomenológicos de van Manen (2003) y Martínez (2011), la incorporación de herramientas tecnológicas como Atlas Ti para el análisis cualitativo, el desarrollo de análisis crítico equilibrado que reconoció simultáneamente fortalezas y limitaciones, y la construcción de constructos teóricos originales como aportes al conocimiento disciplinar.

La coherencia epistemológica del método se evidenció en su consistencia con el paradigma interpretativo adoptado, su fidelidad a los principios de Husserl y hermenéuticos de la fenomenología, su consideración específica del contexto particular del programa de Educación Infantil, y su reconocimiento controlado de las limitaciones y posibilidades de transferibilidad de los hallazgos. Esta coherencia epistemológica garantizó que el proceso investigativo mantuviera la integridad metodológica necesaria para generar conocimientos válidos y confiables sobre el fenómeno estudiado, contribuyendo significativamente a la comprensión de la mediación pedagógica y la práctica educativa en contextos universitarios específicos.

Descripción del Escenario

Para el desarrollo de la investigación es necesario definir el escenario, referido como ese espacio social en donde se presenta el objeto de estudio, según López (1999) lo define como el contexto donde se realizará el estudio, los recursos disponibles y las características de los participantes. En este sentido dentro de este escenario se encuentran los sujetos que actuaron como informantes.

En relación, el contexto de la presente investigación es la Universidad de Pamplona, programa de Licenciatura en educación Infantil, situado en la sede Cúcuta, Calle. 5 #No. 2-38, barrio Latino centro de la ciudad Cúcuta, Norte de Santander. Cabe señalar que esta universidad ofrece un servicio de educación superior pública, reconocida por lograr su acreditación de Alta Calidad nacional e internacionalmente en

la gran mayoría de sus programas ofertados, así como sus campus, En total son 7 facultades en la que se encuentra Ciencias de la Educación, al que hace parte el mencionado programa.

El programa de Licenciatura en educación Infantil, se encuentra acreditado actualmente como programa de Alta Calidad y entre sus principales objetivos se proyecta formar profesionales con pensamiento crítico, que reconozcan la diversidad y la inclusión para el desarrollo integral de la infancia, promoviendo una formación humanista, constructivista y social alineadas con el Pensamiento Pedagógico de la Universidad de Pamplona. Desarrollando una perspectiva amplia de infancia considerando las concepciones, los contextos y las dimensiones de los niños, generando experiencias pedagógicas significativas en las diferentes instituciones educativas, en las que desarrollan sus procesos de Investigación Formativa, aportando a fortalecer su práctica docente.

Informantes Clave

Dentro de este marco metodológico, resulta fundamental definir a los informantes clave, entendidos como aquellos sujetos que, desde sus experiencias y trayectorias, aportan información significativa sobre el fenómeno investigado. Según Robledo (2009), “son aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo, pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información, a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios” (p. 112). En este sentido, los informantes clave no solo ofrecen testimonios directos, sino que facilitan el acercamiento a la realidad educativa, permitiendo un conocimiento más profundo de las dinámicas que configuran la práctica pedagógica.

El criterio de selección contempló, en primer lugar, la vinculación directa con el fenómeno de estudio, es decir, la mediación pedagógica en el contexto universitario. Se consideraron informantes con participación activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con disposición para compartir sus vivencias de manera reflexiva. Este criterio respondió a la necesidad de acceder a voces autorizadas por la

experiencia, capaces de brindar información genuina y representativa del objeto de estudio. Igualmente, se valoró la disponibilidad y apertura de los docentes para establecer un diálogo investigativo, lo que facilitó la creación de un clima de confianza y permitió que las entrevistas se convirtieran en espacios de interacción social abierta.

Los informantes seleccionados correspondieron a docentes vinculados a la Universidad de Pamplona en la ampliación Cúcuta, desempeñándose como catedráticos u ocasionales de tiempo completo. Se trató de profesores con trayectoria en la educación superior, cuya práctica pedagógica se desarrolla en cursos tanto teóricos como teórico-prácticos, abarcando desde el primer hasta el octavo semestre del programa de Licenciatura en Educación Infantil. La distribución de los informantes garantizó la representatividad de distintos niveles de formación: un docente por cada semestre primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, séptimo y octavo, lo cual posibilitó recoger perspectivas diversas sobre la mediación pedagógica a lo largo del proceso formativo.

Esta caracterización asegura que la información recopilada refleje no solo la experiencia individual de cada docente, sino también la diversidad de contextos, asignaturas y prácticas que conforman el programa. De esta manera, los informantes se constituyen en actores clave para comprender cómo se configura la práctica pedagógica en el programa de Educación Infantil, aportando elementos esenciales para el análisis fenomenológico e interpretativo de la investigación.

Tabla 1. Caracterización de los informantes clave

| Informantes | Características | Código |
|-------------------------|--|---------------|
| Docentes (7) | Docente de I semestre, ocasional tiempo completo, 18 años de experiencia en educación superior. | DOC1 |
| | Docente de II semestre, catedrático, 1 año de experiencia en educación superior. | • DOC2 |
| | Docente de III semestre, catedrático, 4 meses de experiencia en educación superior. | • DOC3 |
| | Docente de IV semestre, ocasional tiempo completo, 2 años de experiencia en educación superior. | • DOC4 |
| | Docente de V semestre, catedrático, 4 meses de experiencia en educación superior. | • DOC5 |
| | Docente de VII semestre, ocasional tiempo completo, 9 años de experiencia en educación superior. | • DOC6 |
| | Docente de VIII semestre, ocasional tiempo completo, 10 años de experiencia en educación superior. | • DOC7 |

Fuente propia

Cabe señalar, que según las características relacionadas anteriormente de los informantes clave, surge la unidad de análisis pensada como esa relación entre el sujeto, objeto y el fenómeno a estudiar para conocerlo a profundidad y hacer las afirmaciones al respecto. Desde lo fenomenológico se propone describir la esencia desde las experiencias de los informantes comprendiendo el significado que representa para ellos, en este caso la concepción de mediación pedagógica en su práctica como docente de educación superior.

Técnicas e instrumentos de Investigación

Para el desarrollo de esta investigación se recurrió a procedimientos propios del enfoque cualitativo, orientados a obtener información directamente de los actores sociales implicados en el fenómeno estudiado. Se empleó como técnica principal la entrevista, entendida, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1994), como una relación cara

a cara cuyo propósito es comprender, desde las voces de los informantes, sus vivencias, situaciones y expresiones. Esta técnica resulta especialmente pertinente en investigaciones de carácter fenomenológico, ya que permite acceder a la subjetividad de los participantes, rescatando los matices de su experiencia y el sentido que otorgan a su práctica pedagógica.

En este estudio, la entrevista se constituyó en el medio fundamental para identificar las concepciones de los docentes acerca de la mediación pedagógica en la práctica educativa. A través de este instrumento se recogió información directamente de los actores implicados, favoreciendo un acercamiento profundo a la manera como construyen y resignifican su quehacer docente. De esta forma, la entrevista no se limitó a recabar datos descriptivos, sino que se convirtió en un espacio de diálogo reflexivo en el que los participantes expresaron las particularidades de sus vivencias.

Desde la perspectiva del método fenomenológico, se implementó la entrevista a profundidad, considerada como el recurso más adecuado para indagar en la biografía de los sujetos y en la interpretación que realizan del mundo a partir de su experiencia. Como lo señala Moreno (2014), “podemos llamar entrevista fenomenológica a un proceso de interacción, cuyo propósito es propiciar que la colaboradora reconozca, describa y exprese su experiencia vivida y los significados sentidos en relación a situaciones vividas referidas al tema de la investigación, ya sea que las viva actualmente o las recuerde, y se exprese desde su experiencia” (p. 72). Este planteamiento permite comprender que la entrevista fenomenológica va más allá de un cuestionario rígido: constituye un encuentro intersubjetivo en el que el investigador escucha, interpreta y acompaña al informante en la narración de su experiencia.

En coherencia con esta visión, la entrevista fue diseñada mediante un guion semiestructurado de ocho preguntas abiertas, dirigidas a develar las concepciones de los docentes sobre la mediación pedagógica en su práctica cotidiana. Las preguntas se formularon de manera flexible, lo que permitió a cada docente ampliar sus respuestas y abordar aspectos significativos de su labor, tales como los fundamentos de su metodología de enseñanza y aprendizaje, las estrategias que emplean en la formación de los estudiantes y la forma en que interpretan su rol como mediadores en el aula.

La aplicación de la entrevista a profundidad facilitó recoger narraciones ricas en matices, posibilitando la construcción de categorías analíticas que reflejan la esencia de la práctica educativa. Además, se generó un espacio de confianza y apertura, en el cual los informantes pudieron expresar no solo sus concepciones profesionales, sino también las emociones, retos y aprendizajes derivados de su experiencia docente. Este carácter dialógico y vivencial de la entrevista fenomenológica garantizó que los hallazgos de la investigación mantuvieran una estrecha fidelidad con la realidad vivida por los participantes, cumpliendo así con los principios del método fenomenológico y con el propósito de otorgar centralidad a la voz de los docentes en la construcción del conocimiento.

Procedimientos a Seguir para la Recolección de la Información

El proceso de recolección de información se desarrolló considerando la metodología expuesta, desde lo que se contempla en el paradigma, el enfoque cualitativo, el método fenomenológico y las técnicas e instrumentos; implementando la entrevista a profundidad, la cual fue diseñada según los propósitos para abordar el objeto de estudio. Desde la postura fenomenológica, Moustakas (1994) establece la siguiente estructura metodológica:

a. Preparación de la recolección de datos: En esta fase se formula la pregunta de investigación, se realiza una revisión de contenido para determinar la naturaleza del estudio, a partir de allí se establece los criterios para seleccionar los informantes, acordando el lugar y tiempo para el desarrollo de las preguntas basadas en la entrevista de tipo fenomenológica.

b. Recolección de datos: Se desarrolla un proceso de epojé, en el que se suspende los prejuicios, precisando mediante preguntas abiertas la información desde las experiencias propias de los docentes.

C. Organizar, analizar y sintetizar los datos:

Luego se desarrolla las descripciones textuales de forma estructurada, para realizar una síntesis de las vivencias narradas por los informantes considerando su esencia y significado.

d. Resumen, implicaciones y resultados: Finalmente mediante un resumen se relacionan los hallazgos encontrados en el estudio, haciendo una comparación con la literatura revisada sobre las principales categorías; mediaciones pedagógicas y la práctica educativa del docente, se relaciona con resultados personales, profesionales, su significado social e importancia, se hace una proyección relacionando con futuras investigaciones. Así mismo se agregan los comentarios finales relacionando las posibles direcciones y metas a futuro.

Para poder garantizar la calidad del estudio y que se pueda obtener unos resultados con precisión y exactitud, se debe revisar la confiabilidad para el desarrollo de la investigación, comprendida en la fenomenología como esa credibilidad y la consistencia que se genera para lograr la adecuada interpretación de las vivencias por los sujetos, como lo refiere Lincoln y Guba (1985) existe la idea que no puede haber validez sin confiabilidad, también existe la percepción sin credibilidad no hay confiabilidad, es decir en la investigación cualitativa las acciones que generan la credibilidad también determinan la confiabilidad. En relación, la credibilidad para el desarrollo de la investigación se basa en la selección y seguimiento de una ruta metodológica científica, bases teóricas sólidas y antecedentes investigativos como referentes.

De igual importancia, con la selección de informantes que hacen parte del contexto y sus características particulares, se logró obtener la información necesaria para conocer en profundidad el objeto de estudio, así mismo la confiabilidad se ve reflejada al no considerar en la investigación otros resultados ya obtenidos, en cambio se buscó comprender nuevas percepciones desde los significados y la esencia directa de los sujetos.

Procedimientos para el Análisis de la Información

El análisis de la información constituye el núcleo fundamental del proceso investigativo fenomenológico, orientándose hacia la interpretación profunda de los datos recolectados desde las experiencias narradas por los informantes clave para comprender a profundidad su significado y desentrañar las estructuras esenciales del fenómeno estudiado. En este sentido, Strauss y Corbin (2002) sostienen que el análisis de datos genera conocimiento, permite la comprensión de la información y guía el proceso de análisis, configurándose como el mecanismo mediante el cual los datos brutos se transforman en comprensiones significativas que contribuyen al desarrollo del conocimiento disciplinar. Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Fuster Guillen (2019), quien enfatiza que el análisis fenomenológico debe centrarse en percibir y describir las peculiaridades de la experiencia de la conciencia, comprendiendo de modo sistemático cómo el mundo subjetivo está constituido y cómo las experiencias vividas revelan las estructuras esenciales del fenómeno investigado.

Desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica adoptada en esta investigación, el análisis de la información se fundamentó en los principios establecidos por van Manen (2003), quien propone que el análisis debe desarrollarse como un proceso reflexivo que permita acceder a los significados ocultos en las narrativas de los participantes. En este contexto, Ayala (2008) complementa esta visión al señalar que el análisis fenomenológico requiere una aproximación sistemática que preserve la autenticidad de las experiencias vividas mientras desarrolla comprensiones interpretativas que trasciendan la descripción superficial. Asimismo, Martínez (2014) argumenta que la narración debe reflejar de modo legítimo la realidad vivida, lo que implica que el proceso analítico debe mantener la fidelidad hacia las experiencias originales de los informantes mientras desarrolla interpretaciones que revelen las estructuras de significado subyacentes.

El proceso analítico implementado en esta investigación se desarrolló mediante una secuencia sistemática que inició con la determinación de las unidades de análisis, considerando cada segmento narrativo como portador de significados específicos relacionados con las experiencias de mediación pedagógica y práctica educativa

vividas por los docentes del programa. En este sentido, Varela (2021) sostiene que "la codificación y categorización son parte del proceso de análisis de los datos, donde los códigos consisten en breves etiquetas que se construyen en la interacción entre el investigador y los datos" (p. 15), lo que implica un proceso interpretativo activo que requiere la inmersión profunda del investigador en las narrativas obtenidas. Paralelamente, se implementó el proceso de codificación y categorización siguiendo los lineamientos establecidos por la metodología fenomenológica, estableciendo las explicaciones de los resultados para su interpretación posterior y manteniendo presente el método fenomenológico como marco orientador del proceso analítico.

La sistematización de la información se desarrolló mediante la implementación del programa Atlas Ti versión 7.5 como herramienta tecnológica especializada, el cual aportó significativamente a la organización de los datos mediante procesos de categorización sistemática y rigurosa. En este contexto, Ñañez et al. (2024) demuestran que:

El uso de ATLAS.ti en el análisis de datos cualitativos es altamente beneficioso, facilitando la codificación, organización e identificación de patrones emergentes en entrevistas a profundidad, mejorando la gestión de datos y la comprensión de las perspectivas de los participantes (p. 306).

Esta herramienta tecnológica permitió el desarrollo de procesos de codificación inicial mediante la asignación de códigos descriptivos a segmentos textuales específicos, la creación de familias de códigos que agruparon temáticamente elementos relacionados, y la generación de redes conceptuales que representaron las relaciones complejas entre la información para posteriormente generar los constructos teóricos sobre la mediación pedagógica en la práctica educativa del docente.

El proceso de codificación se desarrolló siguiendo los principios de la reducción fenomenológica propuesta por Husserl, implementando múltiples lecturas de las transcripciones con "mente en blanco" para evitar interpretaciones prematuras que pudieran distorsionar la comprensión auténtica de las experiencias vividas. En este sentido, la codificación inicial se caracterizó por la preservación del lenguaje original de los informantes, manteniendo la autenticidad de sus expresiones mientras se

desarrollaban códigos descriptivos que capturaran la esencia de sus narrativas. Posteriormente, se implementó un proceso de codificación axial que permitió establecer relaciones entre códigos iniciales, identificando patrones temáticos que revelaron las estructuras de significado subyacentes en las experiencias de los docentes. Este proceso culminó con la codificación selectiva, mediante la cual se identificaron las categorías centrales que articularon coherentemente todos los elementos emergentes del análisis.

La categorización se desarrolló como un proceso interpretativo sistemático que permitió la organización de los códigos en estructuras temáticas coherentes, emergiendo dos categorías centrales denominadas "Mediaciones Pedagógicas" y "Práctica Educativa", cada una estructurada en subcategorías específicas que revelaron la complejidad y riqueza del fenómeno investigado. En este contexto, cada categoría se configuró como una estructura de significado que articuló múltiples fenómenos específicos identificados en las narrativas de los informantes, proporcionando marcos interpretativos que permitieron la comprensión profunda de las experiencias vividas. Las subcategorías emergentes incluyeron "Concepciones de los docentes sobre la mediación pedagógica", "Mediación pedagógica en la práctica docente y su desarrollo en el aula", "Influencia de la mediación pedagógica en la relación y comunicación entre el docente y el estudiante", "Aspectos que se tienen en cuenta para la planeación, ejecución y evaluación de las actividades", "Estrategias para promover la participación de los estudiantes en clase", "Integración en la metodología de enseñanza lo establecido en el currículo del programa", "Importancia de la capacitación del docente", e "Incidencia de la capacitación docente en la práctica pedagógica".

El uso de redes conceptuales mediante Atlas Ti 7.5 permitió la visualización gráfica de las relaciones complejas entre categorías, subcategorías y fenómenos específicos, facilitando la comprensión de las interconexiones sistémicas que caracterizan las experiencias de mediación pedagógica y práctica educativa en el contexto del programa de Educación Infantil. Estas redes conceptuales se configuraron como herramientas interpretativas que revelaron patrones relacionales no evidentes en análisis lineales, permitiendo la identificación de estructuras de significado que

trascendieron las categorías individuales para revelar la naturaleza sistémica del fenómeno estudiado. Asimismo, las redes conceptuales facilitaron el proceso de triangulación interna de los datos, permitiendo la validación de las interpretaciones mediante la confrontación de múltiples perspectivas emergentes del análisis.

El proceso analítico culminó con la generación de constructos teóricos originales que constituyeron el aporte fundamental de la investigación al conocimiento disciplinar, emergiendo cuatro constructos denominados "Mediación Pedagógica Humanizante Integral (MPHI)", "Práctica Educativa Sistémica Contextualizada (PESC)", "Desarrollo Profesional Docente Transformador (DPDT)" y "Comunicación Educativa Dialógica Transformadora (CEDT)". Estos constructos se fundamentaron en la síntesis interpretativa de todos los elementos emergentes del análisis, articulando coherentemente las categorías, subcategorías y fenómenos identificados en marcos conceptuales innovadores que trascendieron las perspectivas teóricas existentes. Cada constructo se caracterizó por su fundamentación empírica en las experiencias vividas de los informantes, su coherencia teórica con principios fenomenológicos, y su potencial transformador para la comprensión de la educación universitaria contemporánea.

La validación del proceso analítico se desarrolló mediante múltiples estrategias que garantizaron la credibilidad y transferibilidad de los resultados obtenidos. En primer lugar, se implementó la triangulación teórica mediante la confrontación de los hallazgos emergentes con marcos conceptuales consolidados, identificando convergencias y divergencias que validaron la originalidad y pertinencia de las interpretaciones desarrolladas. Asimismo, se desarrolló un proceso de análisis crítico equilibrado que reconoció tanto las fortalezas como las limitaciones identificadas en las experiencias de los docentes, proporcionando una visión realista y contextualizada que trascendió perspectivas idealizadas de la educación. Este análisis crítico incluyó la identificación de inconsistencias conceptuales, brechas entre teoría y práctica, limitaciones contextuales, y desafíos estructurales que caracterizan la realidad educativa contemporánea.

El rigor metodológico del proceso analítico se evidenció en la documentación exhaustiva de todas las decisiones interpretativas, la preservación de la cadena de evidencia que conectó los datos originales con las interpretaciones finales, y la transparencia en la presentación de los procedimientos implementados. En este sentido, se mantuvo un registro detallado de los procesos de codificación, categorización y construcción de constructos teóricos, permitiendo la auditabilidad del proceso investigativo y la evaluación de la calidad de las interpretaciones desarrolladas. Asimismo, se implementaron procesos de reflexividad metodológica que permitieron el reconocimiento de las influencias del investigador en el proceso analítico, garantizando la objetividad interpretativa dentro de los parámetros del paradigma cualitativo adoptado.

Los procedimientos para el análisis de la información implementados en esta investigación se caracterizaron por su coherencia epistemológica con el paradigma interpretativo adoptado, su fidelidad a los principios fenomenológicos que orientaron el estudio, y su innovación metodológica mediante la integración creativa de enfoques tradicionales con herramientas tecnológicas contemporáneas. Esta síntesis metodológica permitió el desarrollo de un proceso analítico riguroso que generó comprensiones profundas sobre la mediación pedagógica y la práctica educativa en contextos universitarios específicos, contribuyendo significativamente al avance del conocimiento disciplinar en el campo de la educación superior y proporcionando marcos conceptuales útiles para la transformación de la práctica educativa contemporánea.

CAPÍTULO IV

Presentación, Interpretación y Comprensión de los Resultados

Este capítulo presenta los hallazgos derivados del análisis de la información recolectada a través de las entrevistas en profundidad aplicadas a los siete informantes clave del programa de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, ampliación Cúcuta. Conforme a lo establecido en el marco metodológico descrito en el capítulo anterior, el análisis se fundamenta en el método fenomenológico, el cual busca desvelar la esencia de las experiencias vividas por los docentes en relación con la mediación pedagógica en su práctica educativa. El propósito central no radica en la generalización de resultados, sino en la comprensión profunda de la estructura y significado de las vivencias tal como son narradas y experimentadas por los participantes del estudio.

Los informantes clave, constituidos por siete docentes que orientan cursos teóricos y teórico-prácticos en los diferentes semestres del programa, fueron seleccionados por sus vivencias, capacidad de empatía y relaciones que mantienen en el campo educativo, convirtiéndose en fuentes fundamentales de información sobre el fenómeno estudiado. La entrevista en profundidad, como técnica de recolección de información, permitió acceder a las narrativas detalladas de estos profesionales, quienes desde sus experiencias pedagógicas proporcionaron testimonios ricos en significado sobre la mediación pedagógica y su implementación en la práctica educativa universitaria.

El proceso analítico se sustenta en los principios fundamentales de la fenomenología de Husserl, particularmente en la epoché o reducción fenomenológica, que implica la suspensión de juicios previos para permitir que el fenómeno se manifieste en su forma más pura. Este ejercicio metodológico resulta indispensable para que el investigador se aproxime a las narrativas de los participantes con apertura epistemológica, permitiendo que la mediación pedagógica emerja tal como es experimentada en el contexto específico del programa de Educación Infantil. Como

establece Guillen (2019), "la fenomenología es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos" (p. 202).

El análisis de los datos se implementó utilizando el programa Atlas Ti versión 7.5 como herramienta tecnológica, desarrollando el proceso de categorización que permitió clasificar y codificar de forma organizada la información para su mayor comprensión, facilitando la identificación de patrones temáticos y la construcción de significados emergentes desde las voces de los informantes.

La metodología fenomenológica-hermenéutica de van Manen orientó el análisis temático de las entrevistas, proceso que implica una inmersión reflexiva en los datos para desentrañar las estructuras de significado que subyacen en los discursos docentes. Este procedimiento trasciende la simple categorización de información, constituyéndose en un diálogo constante con el texto para capturar la riqueza y textura de la experiencia vivida. Los temas emergentes no representan categorías predefinidas, sino nodos de significado que organizan el mundo vivido de los docentes y que, en conjunto, permiten construir una descripción densa del fenómeno estudiado.

En las secciones subsiguientes se presentarán detalladamente las categorías y subcategorías que emergieron del análisis, ilustrando cada una con fragmentos textuales de las entrevistas que evidencian las voces auténticas de los informantes. Esta presentación busca exponer los resultados de manera sistemática, invitando al lector a una reflexión rigurosa sobre la complejidad de la mediación pedagógica en la educación superior, vista desde la perspectiva de sus protagonistas directos.

Fases del análisis fenomenológico desarrollado

El análisis de la información recolectada se desarrolló siguiendo las etapas del método fenomenológico propuestas por Martínez (2011), adaptadas a la metodología fenomenológica-hermenéutica de van Manen. Este proceso sistemático permitió desentrañar los significados esenciales de las experiencias vividas por los docentes del programa de Educación Infantil en relación con la mediación pedagógica. A continuación, se describen detalladamente cada una de las fases implementadas:

Etapas Previas: Clarificación de Presupuestos

Esta fase inicial se fundamenta en el principio de Husserl de la epoché o reducción fenomenológica, adaptado por van Manen como la necesidad de suspender las actitudes naturales y los juicios previos del investigador. Durante esta etapa se realizó un ejercicio reflexivo para identificar y poner entre paréntesis los presupuestos teóricos y experienciales que podrían influir en la interpretación de los datos. Este proceso de clarificación epistemológica resultó fundamental para aproximarse a las narrativas de los informantes con apertura hermenéutica, permitiendo que el fenómeno de la mediación pedagógica emergiera desde la perspectiva auténtica de los participantes.

La preparación metodológica incluyó la revisión exhaustiva del instrumento de recolección de información, asegurando que las preguntas orientadoras facilitaran el acceso a las experiencias vividas sin direccionar las respuestas hacia marcos teóricos predeterminados. Asimismo, se establecieron los criterios de selección de los informantes clave, garantizando que sus vivencias y trayectorias profesionales proporcionaran información rica y significativa sobre el fenómeno estudiado.

Etapas Descriptivas: Producción de la descripción protocolar

Siguiendo los lineamientos de la fenomenología, esta fase se centró en la producción de descripciones protocolares que registraron fielmente las experiencias narradas por los informantes. Con un fenómeno adecuadamente registrado se facilitó la descripción de su realidad vivencial, transcribiendo íntegramente los relatos proporcionados por los siete docentes participantes para su posterior análisis sistemático.

El proceso de transcripción se realizó manteniendo la fidelidad absoluta al lenguaje original de los informantes, preservando no solo el contenido semántico sino también los matices expresivos, pausas y énfasis que caracterizaron sus narrativas. Esta transcripción literal constituyó el corpus textual fundamental para el análisis fenomenológico, asegurando que las voces auténticas de los participantes permanecieran como fuente primaria de significado.

La organización de las transcripciones se estructuró de manera sistemática, codificando cada entrevista y segmentando los testimonios según las dimensiones temáticas emergentes. Este procedimiento facilitó el manejo posterior de la información en el programa Atlas Ti versión 7.5, optimizando los procesos de categorización y análisis interpretativo.

Etapas Estructurales: Reflexión fenomenológica y categorización

Esta fase constituye el núcleo del análisis fenomenológico-hermenéutico, donde se desarrolló la reflexión sistemática sobre la esencia de los significados contenidos en las narrativas docentes. El proceso se inició con la lectura comprensiva de toda la información recolectada para obtener una visión general del fenómeno estudiado, realizando múltiples revisiones del contenido con actitud fenomenológica, es decir, manteniendo la mente abierta a los significados emergentes.

Proceso de Categorización

La categorización se desarrolló siguiendo un procedimiento riguroso que implicó la delimitación de unidades temáticas significativas, asignando sentido provisional a cada segmento textual identificado. Como investigadora, se realizó una reflexión profunda sobre los temas emergentes, manteniendo las unidades temáticas en el lenguaje original de los sujetos para preservar la autenticidad de sus experiencias.

El análisis sistemático de las transcripciones permitió la identificación de dos categorías principales que emergieron de las voces de los informantes:

1. Categoría: Mediaciones Pedagógicas

Esta categoría central se estructuró en tres subcategorías fundamentales que capturan la esencia de las experiencias docentes:

Concepciones de los docentes sobre la mediación pedagógica: Los informantes conceptualizaron la mediación como un conjunto de estrategias, acciones y recursos que facilitan los procesos de enseñanza. Emergieron fenómenos relacionados con herramientas didácticas, estrategias y técnicas específicas, así como la concepción

del docente como guía y facilitador que proporciona acompañamiento individualizado a los estudiantes.

Mediación pedagógica en la práctica docente y su desarrollo en el aula:

Esta subcategoría reveló cómo los docentes implementan diversos materiales didácticos para promover la reflexión con la realidad, empleando estrategias didácticas que benefician al estudiante mediante recursos TIC, motivación, interés, interacción y diálogo. Los testimonios evidenciaron el impacto positivo del acompañamiento individualizado y la profundización pedagógica para fortalecer contenidos y crear ambientes de aprendizaje significativos.

Influencia de la mediación pedagógica en la relación y comunicación entre el docente y el estudiante: Los informantes destacaron la importancia de la empatía y la participación activa, la comunicación asertiva y la creación de espacios de reflexión. Emergieron fenómenos relacionados con el desarrollo de habilidades cognitivas, pensamiento crítico, cercanía interpersonal y construcción de diálogos significativos.

2. Categoría: Práctica Educativa

Esta segunda categoría se organizó en subcategorías que reflejan las dimensiones operativas de la práctica docente:

Aspectos que se tienen en cuenta para la planeación, ejecución y evaluación de las actividades: Los docentes consideran las características del grupo, objetivos y estilos de aprendizaje, diagnóstico temático, estrategias contextualizadas y distribución temporal. Emergieron elementos relacionados con la diversidad de actividades, contenidos programáticos, metodología activa y procesos de evaluación formativa.

Estrategias para promover la participación de los estudiantes en clase: Se identificaron múltiples enfoques como aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo, disertaciones, presentaciones interactivas, diálogos y debates, estudios de casos y narrativas pedagógicas que fomentan ambientes de confianza y participación activa.

Integración en la metodología de enseñanza de lo establecido en el currículo del programa: Los informantes enfatizaron la importancia de articular

objetivos curriculares con pertinencia y coherencia pedagógica, considerando el contexto sociocultural y promoviendo el empoderamiento del conocimiento mediante procesos sistemáticos y reflexivos.

Importancia de la capacitación del docente: Esta subcategoría reveló la necesidad de innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, capacitación continua, formación profesional actualizada y adaptación a los avances tecnológicos y científicos para mejorar la calidad educativa.

El programa Atlas Ti versión 7.5 facilitó la organización y codificación sistemática de estos datos, permitiendo la identificación de patrones temáticos recurrentes y la construcción de redes conceptuales que revelaran las interconexiones entre las diferentes dimensiones del fenómeno. La herramienta tecnológica posibilitó el manejo eficiente de grandes volúmenes de información textual, optimizando los procesos de búsqueda, recuperación y análisis de segmentos significativos.

Posteriormente, se procedió a la formulación de la información en lenguaje científico, estructurando los temas centrales mediante descripciones particulares que permitieran identificar el fenómeno y diferenciarlo de otros constructos relacionados. Este proceso de traducción hermenéutica requirió un equilibrio delicado entre la fidelidad a las voces originales y la necesidad de construir categorías conceptuales rigurosas.

Para finalizar el proceso de análisis, se determinó la estructura representativa que integró las experiencias de todos los sujetos participantes, consolidando la información en una descripción unificada que capturara la riqueza y complejidad del contenido emergente. Esta síntesis estructural constituyó la base para la construcción de los constructos teóricos sobre la mediación pedagógica en la práctica educativa del programa de Educación Infantil.

Etapas de Discusión de Resultados: Contrastación Teórica

En esta fase culminante se desarrolló la discusión sistemática de los resultados obtenidos, estableciendo un diálogo crítico entre los hallazgos emergentes y las perspectivas teóricas contempladas por diversos autores en el campo de la mediación pedagógica y la práctica educativa universitaria. Este proceso de contrastación permitió

comprender las convergencias y divergencias entre la teoría existente y las realidades encontradas en el contexto específico del programa estudiado.

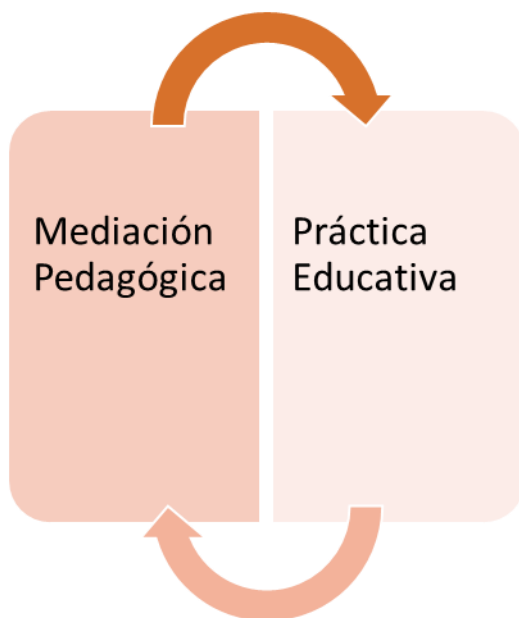
La discusión se estructuró mediante la confrontación de las categorías emergentes con los marcos conceptuales revisados en el capítulo II, identificando los aportes originales de la investigación y las confirmaciones de planteamientos teóricos previos. Este ejercicio hermenéutico facilitó la integración y aprovechamiento del conocimiento acumulado sobre el objeto de estudio, contribuyendo a la construcción de una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno de la mediación pedagógica.

El proceso de triangulación teórica permitió validar los hallazgos mediante la confrontación con múltiples perspectivas conceptuales, fortaleciendo la credibilidad y transferibilidad de los resultados obtenidos. Esta fase culminó con la formulación de los constructos teóricos que constituyen el aporte fundamental de la investigación al campo disciplinar de la educación superior.

Categorías

- ✓ Concepciones de los docentes sobre mediación pedagógica
- ✓ Práctica pedagógica que implementa el docente programa
- ✓ Aportes de la mediación pedagógica dentro de la práctica educativa del docente del programa Educación Infantil.

Figura 1. Vinculación e integración entre categorías centrales



Nota. Categorías del estudio

Categoría. Mediaciones pedagógicas

La categoría Mediaciones Pedagógicas emerge como el constructo central que articula las experiencias vividas de los docentes del programa de Educación Infantil, revelando la complejidad y riqueza de sus concepciones y prácticas educativas. Esta categoría se estructura en tres subcategorías fundamentales que capturan la esencia fenomenológica de la mediación como práctica transformadora en el contexto universitario (Ver figura 3).

Subcategoría. Concepciones de los Docentes sobre la Mediación Pedagógica. Los informantes conceptualizan la mediación pedagógica como un conjunto de estrategias, acciones y recursos que trasciende la simple transmisión de conocimientos para convertirse en una práctica significativa de acompañamiento formativo. Esta

concepción se alinea con los planteamientos de Álzate y Castañeda (2020), quienes establecen que "la mediación, por ella misma, es una práctica que carga de sentido y reconocimiento a las personas en formación y sus contextos" (p. 411). Los docentes participantes evidencian una comprensión profunda del rol mediador, conceptualizándose como guías y facilitadores que proporcionan acompañamiento individualizado, superando así el paradigma tradicional centrado en la enseñanza.

Las narrativas docentes revelan que la mediación se concibe como un proceso de enseñanza y aprendizaje integral que involucra herramientas diversas, estrategias contextualizadas y formas innovadoras de evaluación. Esta perspectiva coincide con los hallazgos de Ramírez y Quero (2016), quienes identifican que las concepciones docentes sobre mediación pedagógica se fundamentan en "espacios de interacción, comunicación y generación de conocimientos" (p.5) que contribuyen significativamente a la formación universitaria. Los informantes demuestran una evolución conceptual que trasciende la visión instrumental de la mediación para abrazar una comprensión más holística y humana del proceso educativo.

Subcategoría. Mediación Pedagógica en la práctica docente y su desarrollo en el aula. La implementación práctica de la mediación pedagógica se manifiesta a través del uso de diversos materiales didácticos y estrategias que promueven la reflexión con la realidad. Los docentes participantes evidencian una praxis mediadora que integra recursos TIC, actividades interactivas y ambientes de aprendizaje significativos, generando un impacto positivo en la formación de los estudiantes. Esta dimensión práctica se fundamenta en lo que Díaz Barriga y Hernández (1999) conceptualizan como el rol del docente que "se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento" (p. 1).

La mediación pedagógica en la práctica docente se caracteriza por la implementación de estrategias didácticas que benefician al estudiante mediante la motivación, el interés, la interacción y el diálogo, creando espacios de acompañamiento individualizado que fortalecen los contenidos y procesos de evaluación formativa. Los testimonios de los informantes revelan una práctica mediadora que privilegia la profundización pedagógica y el fortalecimiento de contenidos a través de metodologías activas. Esta aproximación práctica se sustenta en la comprensión de que la mediación

debe generar "una red de posibilidades de aprendizaje basada en la interconexión ser humano-mundo" (Álzate y Castañeda, 2020, p. 411), promoviendo así un pensamiento productivo y creativo en los estudiantes.

La tercera subcategoría revela la dimensión relacional y comunicativa de la mediación pedagógica, donde emergen fenómenos relacionados con la empatía y la participación activa. Los docentes participantes reconocen la importancia de la comunicación asertiva y la construcción de espacios de reflexión que favorezcan el desarrollo de habilidades cognitivas y pensamiento crítico. Esta dimensión comunicativa se fundamenta en el reconocimiento de que la mediación coloca "en el centro de las reflexiones docente-aprendizaje-estudiantes el acto comunicativo como principal propósito en el ejercicio de la formación" (Álzate y Castañeda, 2020, p. 411).

Las narrativas docentes evidencian una comprensión profunda de la mediación como modelo dinámico que privilegia la cercanía interpersonal y el desarrollo de habilidades sociales. Los informantes reconocen que la construcción del diálogo constituye un elemento fundamental para generar ambientes de confianza y participación activa, promoviendo así una educación más humana y transformadora.

La categoría Mediaciones Pedagógicas, en su conjunto, revela la evolución conceptual y práctica de los docentes del programa de Educación Infantil hacia una comprensión más integral de la educación universitaria. Los hallazgos evidencian que los participantes han logrado trascender "aquellos modelos, corrientes y tendencias escolares que han estado basadas en una lógica formativa transmisionista, memorística y lineal" (Álzate y Castañeda, 2020, p. 411), para abrazar una práctica mediadora que privilegia el desarrollo humano integral y la construcción colaborativa del conocimiento.

Tabla 2. Relación entre categorías, subcategorías y códigos

| Categoría | Subcategoría |
|-------------------------|--|
| Mediaciones pedagógicas | Concepciones de los docentes sobre la mediación Pedagógica |
| | Mediación pedagógica en la práctica docente y su desarrollo en el aula |
| | Influencia de la mediación pedagógica en la relación y comunicación entre el docente y el estudiante |

Nota. Aspectos propios del análisis del presente estudio investigativo

Hallazgos derivados de la subcategoría: Concepciones de los docentes sobre la mediación Pedagógica

DOC1 Es el conjunto de estrategias, acciones y recursos que utilizamos los maestros para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

DOC2 Son herramientas dese la didáctica y las tecnologías que se ponen en servicio para realizar procesos de enseñanza-aprendizaje.

DOC3 Son todas las estrategia y recursos que se utilizan para impartir las clases y formas de evaluar.

DOC4 Estrategias y técnicas utilizadas por los docentes para facilitar el aprendizaje para desarrollar habilidades y competencias.

DOC5 Es el proceso mediante el cual el docente actúa como guía o facilitador entre el conocimiento y el escenario.

DOC6 El acompañamiento a los estudiantes puedan aprender con sentido mediante las diferentes estrategias pedagógicas y conectar la teoría con la práctica generando el discurso a los estudiantes.

DOC7 Conjunto de acciones educativas con recursos y estrategias para facilitar el aprendizaje y procesos de enseñanza.

Las concepciones que emergen de las voces de los informantes revelan una comprensión multidimensional de la mediación pedagógica que trasciende las definiciones tradicionales para configurarse como un constructo complejo y dinámico. El análisis de las narrativas docentes, representado en la figura conceptual 4, evidencia una red de significados interconectados que posicionan la mediación como el núcleo articulador de la práctica educativa en el programa de Educación Infantil.

La conceptualización predominante identifica la mediación pedagógica como un conjunto de estrategias, acciones y recursos (DOC1, DOC7), perspectiva que se alinea con los planteamientos contemporáneos de Hernández (2024), quien establece que la mediación pedagógica constituye "el tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad" (p. 78). Esta concepción se manifiesta en las voces de los informantes cuando DOC2 conceptualiza la mediación como "herramientas desde la didáctica y las tecnologías que se ponen en servicio para realizar procesos de enseñanza-aprendizaje", evidenciando una comprensión que integra dimensiones tecnológicas y pedagógicas.

La figura conceptual 4 revela la complejidad de estas concepciones, mostrando cómo el constructo central se ramifica hacia múltiples dimensiones operativas. Los procesos de enseñanza emergen como una categoría fundamental que conecta directamente con las estrategias y recursos, mientras que las clases y formas de evaluar se posicionan como elementos constitutivos de la práctica mediadora. Esta estructura conceptual coincide con los hallazgos de López (2025), quien identifica que "las TIC han transformado radicalmente la forma en que se desarrollan los procesos educativos, demandando nuevas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza" (p. 15).

La mediación pedagógica se configura como un proceso mediante el cual el docente actúa como guía o facilitador entre el conocimiento y el escenario educativo, proporcionando acompañamiento a los estudiantes para que puedan aprender con sentido mediante diferentes estrategias pedagógicas que conecten la teoría con la práctica.

Las narrativas de DOC4 y DOC5 revelan una evolución conceptual significativa hacia la comprensión del docente como guía y facilitador. Esta transformación se fundamenta en lo que Bonifaz (2024) conceptualiza como "prácticas pedagógicas innovadoras en la Educación Superior que demandan reevaluar nuestras concepciones sobre el aprendizaje y el rol docente" (p. 23). La voz de DOC5 es particularmente reveladora al conceptualizar la mediación como *"el proceso mediante el cual el docente*

actúa como guía o facilitador entre el conocimiento y el escenario", evidenciando una comprensión profunda del rol mediador.

La dimensión del acompañamiento a los estudiantes emerge como un elemento central en las concepciones docentes, particularmente evidente en la narrativa de DOC6, quien enfatiza la importancia de que "los estudiantes puedan aprender con sentido mediante las diferentes estrategias pedagógicas y conectar la teoría con la práctica generando el discurso a los estudiantes". Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Guzmán (2025), quien establece que "la mediación transforma el rol docente hacia una función más acompañante y facilitadora del proceso de construcción del conocimiento" (p. 34).

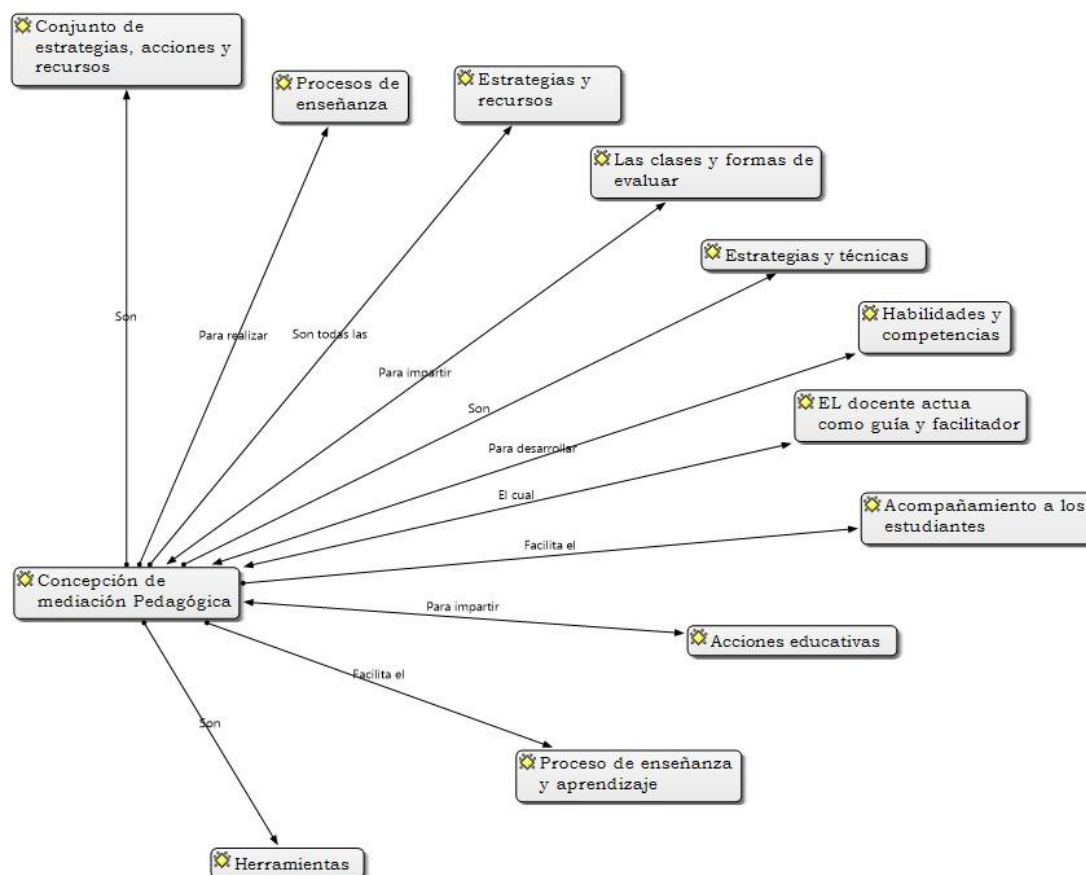
El análisis revela una estructura jerárquica donde las habilidades y competencias se posicionan como objetivos formativos que se alcanzan a través de estrategias y técnicas específicas. Se evidencia que los docentes comprenden la mediación no como un fin en sí mismo, sino como un medio para el desarrollo integral de los estudiantes. Las acciones educativas se configuran como la manifestación práctica de estas concepciones, mientras que el proceso de enseñanza y aprendizaje se establece como el contexto donde se materializa la mediación.

La conceptualización de las herramientas como elemento constitutivo de la mediación pedagógica refleja la influencia de los entornos digitales en las concepciones docentes contemporáneas. Esta perspectiva se fundamenta en los hallazgos de Guerrero (2025), quien identifica que "la enseñanza universitaria debe promover la mediación pedagógica como un enfoque clave para mejorar el aprendizaje en el contexto universitario actual" (p. 45). Los informantes evidencian una comprensión integral que trasciende la instrumentalización tecnológica para abrazar una visión más holística de la mediación.

Las concepciones emergentes revelan una evolución paradigmática donde los docentes del programa de Educación Infantil han logrado trascender modelos tradicionales para abrazar una comprensión más compleja de la mediación pedagógica. Esta transformación conceptual se manifiesta en la integración de dimensiones afectivas, cognitivas y tecnológicas que configuran una práctica educativa más integral

y contextualizada, posicionando al estudiante como sujeto activo en la construcción de su propio aprendizaje.

Figura 2. Subcategoría. Concepción de mediación Pedagógica



Nota. Aspectos propios del análisis del presente estudio investigativo

Subcategoría. Mediación pedagógica en la práctica docente y su desarrollo en el aula

En esta se presentan los siguientes testimonios:

DOC1: Si porque a través de diversos materiales didácticos promovemos un aprendizaje significativo mediante de la reflexión con la realidad.

DOC2: Enseñando estrategias didácticas, que facilitan el aprendizaje en el aula para beneficio del estudiante.

DOC3: Es de gran importancia, debido a que al utilizar los diversos recursos TIC y estrategias los estudiantes logran apropiarse de los temas.

DOC4: Motivación, Interés, Interacción, Dialogo, en lo cognitivo, socioemocional y tecnológico se deben o se adaptan acorde a las necesidades del estudiante.

DOC5: Claro que si ya que se genera un impacto positivo en los estudiantes a través de un acompañamiento individualizado y una constante retroalimentación.

DOC6: Se desarrolla en la profundización pedagógica y es importante para fortalecer los contenidos la metodología y los conocimientos aterrizados a las necesidades de los estudiantes y del contexto.

DOC7: Si, son importantes emplear actividades interactivas, crear ambientes de aprendizaje propicios, y fortalecer los procesos de evaluación formativa.

La implementación de la mediación pedagógica en la práctica docente constituye el espacio donde las concepciones teóricas se materializan en acciones concretas que transforman los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las narrativas de los informantes revelan una praxis mediadora compleja que integra múltiples dimensiones pedagógicas, tecnológicas y relacionales, configurando un ecosistema educativo que privilegia el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la figura conceptual 5 evidencia la centralidad de la mediación pedagógica en la práctica docente y su desarrollo en el aula como núcleo articulador de múltiples estrategias y recursos. Consecuentemente, esta estructura revela cómo los diversos materiales instruccionales se conectan directamente con las estrategias didácticas para generar el beneficio del estudiante, estableciendo una red de relaciones que fundamenta la práctica educativa contemporánea. En este contexto, la voz de DOC1 es particularmente reveladora al establecer que "a través de diversos materiales didácticos promovemos un aprendizaje significativo mediante de la reflexión con la realidad", evidenciando una comprensión profunda de la mediación como proceso reflexivo y contextualizado.

Asimismo, esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Vilcapoma et al. (2024), quienes establecen que "las estrategias didácticas desempeñan un papel relevante en el aprendizaje significativo y la motivación de los estudiantes" (p. 2009). Por consiguiente, la implementación práctica de estas estrategias se manifiesta en la narrativa del DOC2, quien conceptualiza su práctica como "enseñando estrategias didácticas, que facilitan el aprendizaje en el aula para beneficio del estudiante", revelando una intencionalidad pedagógica clara hacia la facilitación del aprendizaje estudiantil.

En este mismo orden de ideas, la dimensión tecnológica emerge como elemento fundamental en la práctica mediadora actual. Así, el DOC3 evidencia esta integración al afirmar que "es de gran importancia, debido a que al utilizar los diversos recursos TIC y estrategias los estudiantes logran apropiarse de los temas". De manera complementaria, esta perspectiva se fundamenta en los hallazgos de Macazana (2024), quien identifica que "la integración de la digitalización y las tecnologías informáticas en la educación se ha vuelto cada vez más relevante, impulsando la exploración de nuevos enfoques pedagógicos" (p. 134). En consecuencia, la figura conceptual posiciona los diversos recursos TIC y estrategias como elementos que promueven directamente la apropiación del conocimiento, estableciendo una conexión directa entre tecnología y aprendizaje significativo.

La mediación pedagógica en la práctica docente se caracteriza por la integración de motivación, interés, interacción y diálogo en las dimensiones cognitiva, socioemocional y tecnológica, adaptándose a las necesidades específicas de cada estudiante y contexto educativo. Bajo esta comprensión, la narrativa del DOC4 revela una comprensión multidimensional de la mediación al identificar que "motivación, interés, interacción, diálogo, en lo cognitivo, socioemocional y tecnológico se deben o se adaptan acorde a las necesidades del estudiante". De igual manera, esta perspectiva integral coincide con los planteamientos de Forns (2025), quien establece que "la mediación pedagógica en el modelo híbrido del Entorno Virtual de Aprendizaje debe considerar múltiples dimensiones para ser efectiva" (p. 37). Por tanto, la figura conceptual representa esta multidimensionalidad a través de la conexión entre

motivación, interés, interacción y diálogo como elementos que generan impacto positivo en los estudiantes.

Ahora bien, el acompañamiento individualizado emerge como característica distintiva de la práctica mediadora, evidenciado en la voz del DOC5, quien afirma que "se genera un impacto positivo en los estudiantes a través de un acompañamiento individualizado y una constante retroalimentación". En correspondencia con esta visión, la dimensión personalizada de la mediación se fundamenta en los hallazgos de Kats et al. (2024), quienes identifican que "el concepto de mediación pedagógica es relativamente nuevo en la práctica educativa y requiere enfoques individualizados para ser efectivo" (p. 40). Así pues, la figura conceptual posiciona el acompañamiento individualizado como resultado directo de la mediación pedagógica, estableciendo una relación causal entre la práctica mediadora y la atención personalizada.

Paralelamente, la profundización pedagógica se configura como elemento central en la práctica docente, tal como evidencia el DOC6 al establecer que "se desarrolla en la profundización pedagógica y es importante para fortalecer los contenidos la metodología y los conocimientos aterrizados a las necesidades de los estudiantes y del contexto". En consonancia con esta perspectiva, los planteamientos de Bonifaz (2024) identifican que "las prácticas pedagógicas innovadoras en la Educación Superior requieren una profundización metodológica que responda a las necesidades contextuales" (p. 143). En virtud de ello, la figura conceptual representa esta dimensión a través de la conexión entre profundización pedagógica y fortalecer los contenidos, evidenciando la integración entre profundidad conceptual y fortalecimiento curricular.

Simultáneamente, los ambientes de aprendizaje emergen como espacios fundamentales para la materialización de la mediación pedagógica. En este sentido, la narrativa de DOC7 es reveladora al establecer que "son importantes emplear actividades interactivas, crear ambientes de aprendizaje propicios, y fortalecer los procesos de evaluación formativa". Correlativamente, esta perspectiva se fundamenta en los hallazgos de Bhuttah (2024), quien identifica que "los enfoques pedagógicos innovadores pueden mejorar significativamente el pensamiento crítico de los estudiantes y los resultados del aprendizaje" (p. 75). Por ende, el análisis de esta

subcategoría posiciona los ambientes de aprendizaje como resultado de la mediación pedagógica, estableciendo una conexión directa entre práctica mediadora y configuración de espacios educativos significativos.

En esta misma línea argumentativa, la reflexión con la realidad se configura como elemento distintivo de la práctica mediadora, evidenciando una comprensión profunda de la educación como proceso contextualizado y significativo. Consecuentemente, esta dimensión se manifiesta como conexión directa con la mediación pedagógica, revelando la importancia de vincular los procesos educativos con las experiencias vitales de los estudiantes. Además, esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Thomas (2025), quien establece que "la innovación pedagógica en la educación superior debe considerar metodologías activas y basadas en la indagación que conecten con la realidad estudiantil" (p. 9).

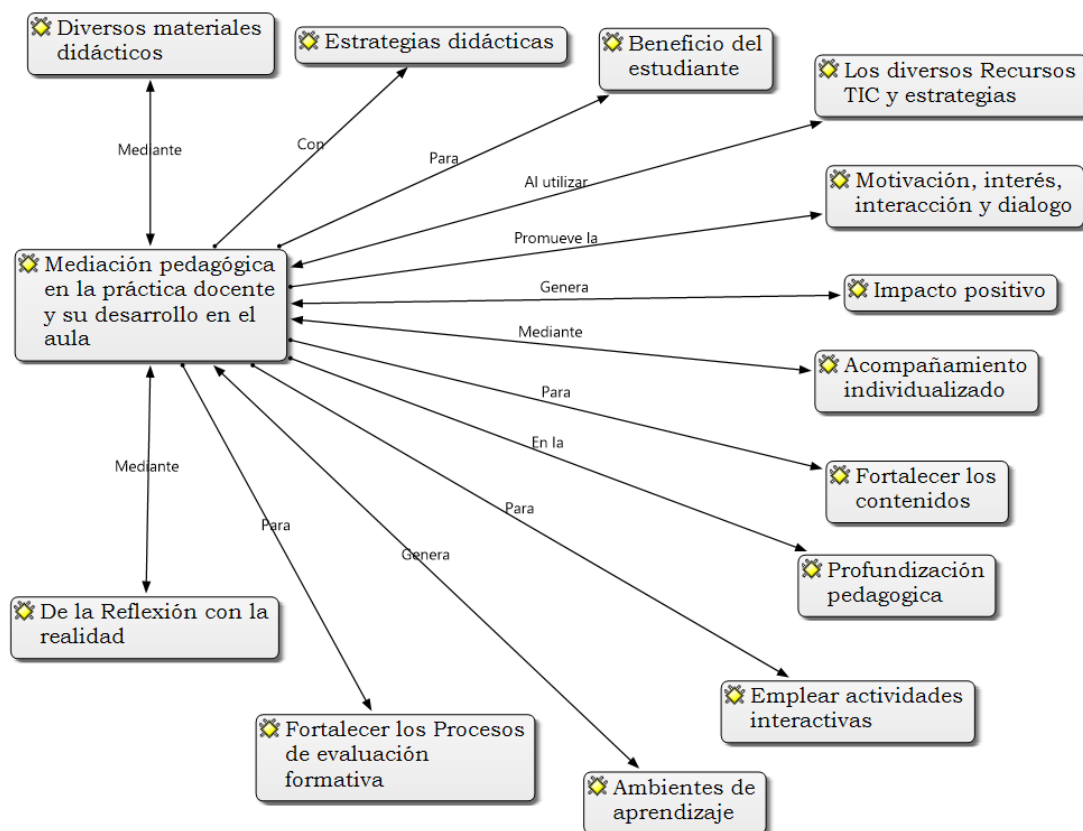
Por otra parte, las actividades interactivas emergen como estrategia fundamental para la implementación de la mediación pedagógica, tal como evidencia la figura conceptual al posicionarlas como resultado directo de la práctica mediadora. En efecto, esta dimensión se fundamenta en los hallazgos de Santos et al. (2019), quienes identifican que "las prácticas pedagógicas innovadoras en la educación superior requieren enfoques interactivos que medien el aprendizaje auténtico" (p. 220). Más aún, la integración de estas actividades con los procesos de evaluación formativa revela una comprensión integral de la mediación como proceso continuo y sistemático.

Es importante señalar que la visión que predomina en las narrativas reconoce la mediación como un "conjunto de estrategias, acciones y recursos" y como "herramientas" puestas al servicio del aprendizaje; ese énfasis operativo aporta claridad práctica, pero también revela una debilidad conceptual: el riesgo de reducir la mediación a un repertorio instrumental con escasa problematización epistemológica. Cuando la definición se agota en listados de técnicas o recursos, la mediación deja de inscribirse en un marco de sentido que explique por qué, para quién y con qué criterios se decide mediar, dificultando la construcción de categorías analíticas sólidas sobre calidad de la intervención y coherencia con finalidades formativas de nivel universitario. Esta carencia se agudiza porque la noción de mediación queda anclada a la acción y no al juicio pedagógico que la precede.

Asimismo, aunque se afirma que el docente “actúa como guía o facilitador” y que la mediación implica acompañamiento, no precisa cómo se concretan la intencionalidad y la gradación de ese acompañamiento según niveles de logro, contextos y perfiles de estudiantes. La figura conceptual referencia elementos como estrategias, recursos y evaluación, pero no detalla criterios de decisión que orienten la selección entre alternativas pedagógicas potencialmente válidas, ni explicita tensiones frecuentes (por ejemplo, cobertura de contenidos vs. profundidad, o autonomía estudiantil vs. andamiaje cercano). La falta de matrices de decisión y de indicadores de proceso debilita la posibilidad de evaluar consistencia interna de la mediación con metas del perfil de egreso.

Finalmente, se advierte una dependencia declarativa de TIC y recursos didácticos sin una reflexión explícita sobre límites, sesgos de accesibilidad o condiciones de uso pedagógico responsable. Que la mediación se asocie a “herramientas desde la didáctica y las tecnologías” puede derivar en tecnocentrismo si no se contrapesa con análisis de pertinencia, carga cognitiva y efectos no deseados (sobrestimulación, distracción, inequidad de acceso). La eficacia de la mediación permanece presunta, no demostrada, y la noción de “facilitar” el aprendizaje se sostiene por convicción más que por evidencias trazables de mejora en desempeño o en procesos de comprensión

Figura 3. Subcategoría. Mediación pedagógica en la práctica docente y su desarrollo en el aula.



Nota. Esta figura representa aspectos propios del análisis de la subcategoría abordada

Subcategoría. Influencia de la mediación pedagógica en la relación y comunicación entre el docente y el estudiante.

Voces de los actores:

DOC1: Influye positivamente en generar un ambiente donde la mediación pedagógica fortalece la empatía y la participación activa en el proceso formativo.

DOC2: Es una forma de establecer, esa interacción que favorece la comunicación entre el estudiante y docente.

DOC3: Influye, positivamente porque se dan espacios de reflexión y mayor acercamiento entre el docente y los estudiantes.

DOC4: Se activa la escucha, la empatía, la comunicación asertiva y efectivo desarrollo de habilidades cognitivas y del pensamiento crítico.

DOC5: Influye, positivamente puesto que genera cercanía entre los docentes y los estudiantes y motiva que se apropien de sus procesos formativos.

DOC6: El estudiante es el centro de la mediación pedagógica y la comunicación, fortalece las habilidades sociales en la construcción del diálogo.

DOC7: Influye de manera profunda y positiva ya que no es solo una técnica sino una transformación en relación y comunicación como un modelo dinámico.

Subcategoría. Influencia de la mediación pedagógica en la relación y comunicación entre el docente y el estudiante.

La mediación pedagógica se presenta como eje estructurante de la relación docente-estudiante porque integra dimensiones socioafectivas, comunicativas y cognitivas en un mismo gesto profesional. No opera como técnica aislada, sino como principio de organización de la experiencia educativa que modela la calidad del vínculo, reorienta la comunicación y habilita procesos de pensamiento cada vez más complejos. Las voces de los docentes (DOC1–DOC7) convergen en esa lectura: la empatía, la participación activa, la comunicación asertiva y los espacios de reflexión no son aditamentos, sino condiciones que redefinen la ecología del aula.

La primera clave interpretativa la ofrece la caracterización del rol docente como facilitador y colaborador del aprendizaje. Pacheco y Zuñiga (2024) sostienen que “el papel del educador en estos entornos trasciende la mera transmisión de conocimientos; se convierte en un facilitador, un guía y un colaborador en el viaje de aprendizaje del estudiante” (p. 8). Esta formulación desplaza el foco desde la enseñanza como exposición hacia la mediación como co-construcción de significados. Su relevancia, a la luz de la figura conceptual 6, radica en que explica el nexo entre empatía y participación activa señalado por el DOC1: si el docente se asume colaborador, la empatía deja de ser una disposición difusa para convertirse en un criterio que organiza las interacciones, legitima la voz del estudiante y mejora la calidad comunicativa. La interpretación no es meramente normativa; muestra un mecanismo: al variar el estatus

discursivo del estudiante (de receptor a coproductor), la mediación eleva su agencia y, con ello, su compromiso. La lectura del DOC2, quien define la mediación como una interacción que favorece la comunicación, encaja el planteamiento de los autores en cita quienes señalan: la comunicación deja de ser un canal para información y pasa a ser el lugar donde el sentido se construye con otros (Pacheco y Zuñiga, 2024).

Ahora bien, el vínculo entre la calidad de la relación y los resultados formativos se apoya en lo señalado por Hagenauer y Volet (2014): “las relaciones positivas entre docentes y estudiantes tienen implicaciones importantes y duraderas tanto para el desarrollo académico como social de los estudiantes” (p. 87). La cita no repite una obviedad; aporta criterios de estabilidad y duración. En términos de interpretación, sugiere que los efectos de la mediación no son epifenómenos coyunturales de una clase bien llevada, sino resultados acumulativos de prácticas relacionales sostenidas. Cuando el DOC3 subraya la apertura de espacios de reflexión y el acercamiento que estos generan, no solo describe un clima cordial, sino un dispositivo que, repetido y cuidado, produce confianza epistémica y disposición al esfuerzo.

Flórez et al. (2021) afirman que “la empatía, las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva constituyen habilidades sociales fundamentales para la vida que pueden ser valiosos recursos durante los procesos educativos” (p. 88). Interpretar esta cita en diálogo con el DOC4, quien destaca la activación de escucha, empatía, asertividad y el desarrollo de habilidades cognitivas y pensamiento crítico, permite precisar el puente entre lo socioafectivo y lo cognitivo. No se trata de dos planos paralelos; las habilidades sociales funcionan como condiciones de posibilidad para operaciones cognitivas de mayor nivel. La asertividad, por ejemplo, no es solo una forma cortés de hablar: es un artefacto regulativo que ordena turnos, explicita criterios y modela la argumentación, con efectos en la claridad conceptual y en la metacognición. Por eso, en la figura conceptual 6, comunicación asertiva y habilidades cognitivas aparecen conectadas; interpretar esa conexión como un acoplamiento funcional evita la falsa dicotomía entre “ambiente” y “contenido”.

La cercanía afectiva que describe el DOC5 (“genera cercanía entre los docentes y los estudiantes y motiva que se apropien de sus procesos formativos”) desde la teoría del apego de Bowlby (1988):

la figura del cuidador se constituye en base segura que permite al niño explorar el mundo y enfrentar desafíos con confianza; esta relación de apego seguro se caracteriza por la disponibilidad emocional y por la construcción de un vínculo que transmite seguridad, cercanía y aceptación (p. 103).

La interpretación pedagógica de esta cita reconoce un mecanismo de transferencia: lo que en la diada cuidador-niño habilita la exploración del entorno, en el aula se traduce en disposición a asumir tareas cognitivamente demandantes. El docente, al ofrecer base segura (consistencia, previsibilidad, reconocimiento), transforma la incertidumbre que acompaña todo desafío intelectual en riesgo asumible. De allí que la “apropiación del proceso formativo” no sea un eslogan, sino el correlato observable de una seguridad de fondo. La figura conceptual sitúa esa cercanía como resultado de la mediación; la teoría del apego precisa por qué ese resultado impacta la autoeficacia y el involucramiento.

Suciu (2014) aporta una clave sobre la comunicación al señalar que “el papel de la comunicación en la construcción de la relación pedagógica se caracteriza por la existencia de una relación distante entre los interlocutores que debe ser transformada mediante procesos mediadores” (p. 22). Interpretada en el marco de los hallazgos, la cita sugiere que en toda relación pedagógica existe un hiato inicial (asimetría de saberes, de roles, de expectativas) que no se supera por mera buena voluntad. La mediación funge aquí como operador relacional que transforma la distancia en proximidad crítica: suficiente cercanía para habilitar la confianza, suficiente estructura para no diluir el propósito formativo. Los informantes clave identificados con la nomenclatura DOC2 y DOC3 lo muestran empíricamente cuando vinculan mediación con comunicación facilitada y espacios de reflexión.

El énfasis en asertividad encuentra en la perspectiva del autor en cita, cuando describe que la comunicación asertiva se reconoce porque las personas hablan con fluidez, mantienen contacto visual y expresan ideas con claridad y respeto (Suciu, 2014). La utilidad interpretativa de esta formulación es doble. Primero, operacionaliza un constructo: ofrece indicadores observables que permiten evaluar la comunicación en aula sin caer en juicios. Segundo, coloca la asertividad como infraestructura de la convivencia y como método de pensamiento: al exigir claridad y respeto, habilita la explicitación de criterios, la verificación del acuerdo y la argumentación sin daño relacional. En los términos del DOC4, ese clima sostiene el desarrollo de pensamiento

crítico; en la figura conceptual, asertividad y cognición aparecen alineadas porque comparten una misma gramática de precisión y cuidado.

Pérez et al. (2017) refuerzan este hilo al afirmar que “la empatía y comunicación asertiva constituyen habilidades fundamentales para desarrollar competencias sociales que facilitan la interacción efectiva en contextos educativos” (p. 425). La interpretación, lejos de repetir lo ya dicho, añade un matiz: el fin no es solo una interacción armónica, sino una interacción efectiva. En otras palabras, la meta no es el acuerdo a toda costa, sino la coordinación para realizar tareas comunes, resolver problemas y producir conocimiento compartido. Leída así, la cita explica por qué el DOC6 ubica al estudiante como centro de la mediación y por qué la construcción del diálogo fortalece habilidades sociales: porque el diálogo es, en realidad, un dispositivo de coordinación que exige escuchar, reformular, justificar, y, llegado el caso, discrepar con razones.

Desde la perspectiva del andamiaje, Vygotsky permite cerrar el círculo entre relación, comunicación y cognición al recuperar la Zona de Desarrollo Próximo como espacio donde el estudiante puede lograr más con apoyos oportunos que en solitario, la interpretación es clara a partir de lo dicho por el informante clave DOC4: cuando la mediación activa escucha, empatía y asertividad, no solo garantiza un clima, sino que produce condiciones para ajustar la ayuda a la medida. El andamiaje no es ayuda indiscriminada, sino intervención que se retira a medida que el estudiante gana control.

La mirada de Tormey (2021) ayuda a concebir la mediación como modelo dinámico y no como receta: “repensar las relaciones estudiante-docente en la educación superior requiere un enfoque multidimensional que considere la complejidad de las interacciones pedagógicas” (p. 158). El DOC7 sintoniza con esa lectura al afirmar que la mediación no es una técnica, sino una transformación relacional y comunicativa. La interpretación relevante aquí es sistémica: la mediación no opera sumando buenas prácticas, sino reconfigurando las relaciones de forma que emergen propiedades no reducibles a sus partes (mayor disposición a argumentar, confianza epistémica, cuidado del desacuerdo).

Volvamos ahora a las voces docentes como evidencia empírica que valida y particulariza el marco. El DOC1 plantea el vínculo entre empatía-participación; el DOC2, la interacción que favorece la comunicación; el DOC3, los espacios de reflexión

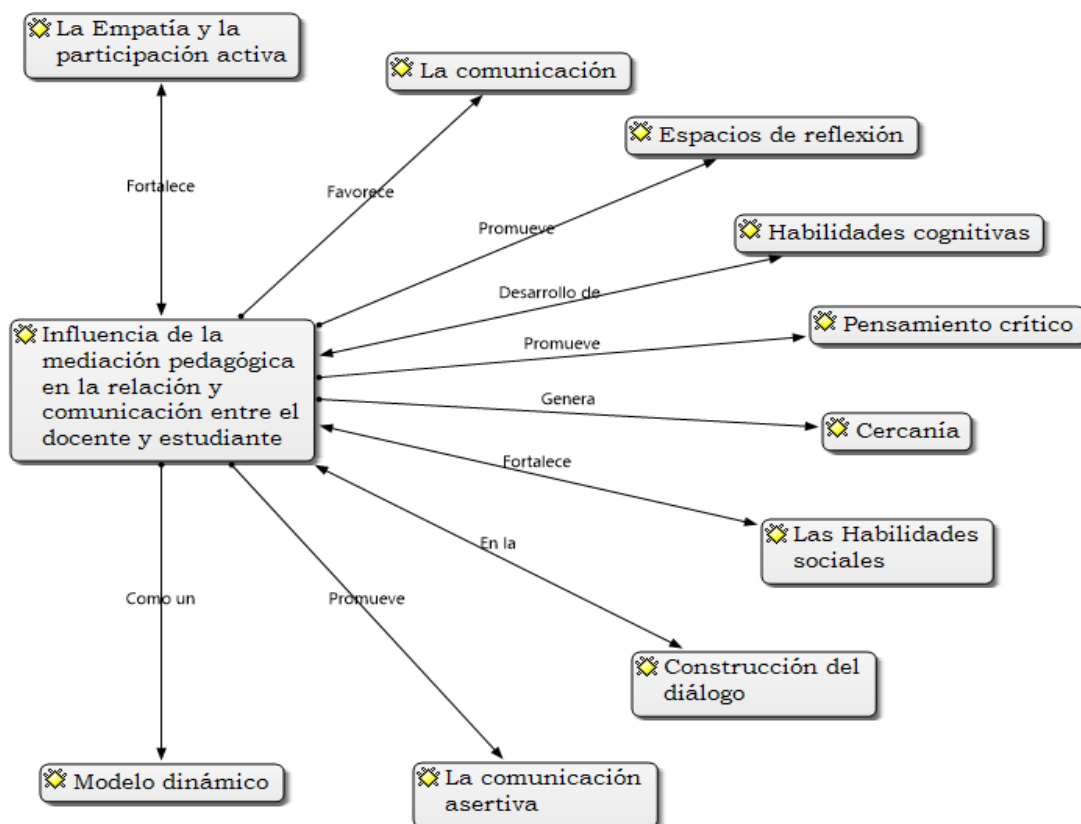
que acercan; el DOC4, la activación simultánea de escucha, asertividad y pensamiento crítico; DOC5, la cercanía que impulsa la apropiación; el DOC6, la centralidad del estudiante y el fortalecimiento de habilidades sociales en el diálogo; el DOC7, la comprensión de la mediación como modelo dinámico. Interpretadas como variaciones locales de un mismo fenómeno, estas voces permiten pasar de la teoría general a la gramática práctica de la mediación: reconocer la voz del otro, estructurar el intercambio, cuidar el vínculo, calibrar la ayuda y sostener el tiempo de la reflexión.

Ahora bien, desde la mirada de la investigadora la implementación de la mediación pedagógica en el aula presenta limitaciones estructurales significativas que comprometen la efectividad de los procesos educativos y revelan inconsistencias entre las intenciones declaradas y las prácticas observadas. Los docentes evidencian dificultades para operacionalizar coherentemente los principios mediadores en situaciones educativas específicas, manifestando una brecha considerable entre el conocimiento teórico declarativo y la aplicación práctica contextualizada. Esta desarticulación se traduce en implementaciones superficiales que no logran transformar sustancialmente las dinámicas tradicionales del aula, perpetuando modelos pedagógicos centrados en la transmisión de contenidos más que en la construcción mediada del conocimiento. La ausencia de estrategias sistemáticas para la evaluación de la efectividad mediadora genera prácticas rutinarias que carecen de reflexión crítica y mejoramiento continuo. Adicionalmente, se observa una tendencia hacia la instrumentalización de la mediación, reduciéndola a técnicas aisladas sin considerar su dimensión sistémica y procesual en la construcción del aprendizaje infantil. Los recursos tecnológicos, aunque mencionados frecuentemente, se utilizan de manera superficial sin integración pedagógica auténtica que potencie los procesos mediadores.

Asimismo, la ausencia de sistemas de acompañamiento pedagógico especializado impide el desarrollo de competencias mediadoras avanzadas, perpetuando prácticas tradicionales que no logran aprovechar el potencial transformador de la mediación. La falta de articulación entre los diferentes niveles educativos genera discontinuidades en los procesos mediadores, limitando su impacto formativo integral.

La evaluación y retroalimentación de las prácticas mediadoras presenta deficiencias sistemáticas que impiden el mejoramiento continuo y la consolidación de competencias pedagógicas auténticas entre los docentes del programa. Los sistemas de evaluación institucional no consideran adecuadamente las especificidades de la mediación pedagógica, privilegiando indicadores cuantitativos que no capturan la complejidad y riqueza de los procesos mediadores. Esta limitación evaluativa genera una desvalorización implícita de las prácticas innovadoras, incentivando el mantenimiento de metodologías tradicionales que resultan más fáciles de medir y controlar. La ausencia de criterios específicos para evaluar la calidad de la mediación pedagógica impide la identificación de fortalezas y debilidades en las prácticas docentes, limitando las posibilidades de mejoramiento profesional. Los procesos de retroalimentación carecen de profundidad analítica y no proporcionan orientaciones específicas para el desarrollo de competencias mediadoras avanzadas. Además, la falta de espacios sistemáticos para la reflexión colectiva sobre las prácticas mediadoras impide la construcción de conocimiento pedagógico compartido y la consolidación de una cultura institucional que valore auténticamente la mediación como fundamento de la calidad educativa.

Figura 4. Influencia de la mediación pedagógica en la relación y comunicación entre el docente y el estudiante.



Nota. Esta figura representa aspectos propios del análisis de la subcategoría abordada

Categoría Práctica Educativa

La práctica educativa en la educación superior actual constituye un constructo multidimensional que trasciende la mera transmisión de conocimientos para configurarse como un proceso complejo de mediación pedagógica, planificación curricular y desarrollo profesional docente. En este sentido, la comprensión integral de la práctica educativa requiere un análisis sistemático de sus componentes fundamentales, desde la planificación y ejecución de actividades formativas hasta la capacitación continua del profesorado, elementos que se articulan para generar

experiencias de aprendizaje significativas y transformadoras en el contexto universitario.

Desde esta perspectiva, Cedeño et al. (2024) establecen que:

la planificación curricular es esencial para organizar y dirigir eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, garantizando el cumplimiento de los objetivos educativos mediante la reflexión, toma de decisiones y comprensión de las necesidades individuales de los estudiantes (p. 66).

Esta conceptualización evidencia la complejidad inherente a la práctica educativa, la cual demanda una aproximación holística que integre dimensiones pedagógicas, curriculares y profesionales en un marco coherente de acción formativa. Asimismo, la evolución de la práctica educativa en la educación superior ha experimentado transformaciones significativas impulsadas por los avances tecnológicos, las demandas del mercado laboral y las nuevas concepciones pedagógicas centradas en el estudiante. En este contexto, Lucas et al. (2025) identifican que:

en el escenario actual de la educación superior, marcado por una transformación digital constante y la urgencia de formar profesionales críticos, autónomos y resolutivos, la adopción de metodologías activas basadas en retos ha surgido como una estrategia pedagógica innovadora" (p. 115).

Esta transformación paradigmática posiciona la práctica educativa como un espacio de innovación y experimentación pedagógica que requiere constante actualización y reflexión crítica. En este mismo orden de ideas, la planificación, ejecución y evaluación de las actividades educativas emergen como procesos fundamentales que articulan la práctica docente con los objetivos formativos institucionales. Los aspectos considerados en estos procesos incluyen las características del grupo estudiantil, los objetivos y estilos de aprendizaje, el diagnóstico de conocimientos previos, las estrategias pedagógicas contextualizadas, la distribución temporal de las actividades, el desarrollo del pensamiento crítico social, la diversidad de actividades formativas, el contenido programático, el plan curricular, la metodología activa, los procesos de evaluación, la gestión de recursos y la configuración de ambientes de aprendizaje significativos. De manera complementaria, Alfaro (2022) establece que:

la planificación curricular constituye el punto de partida del trabajo pedagógico, requiriendo una comprensión profunda de los contextos educativos, las necesidades

estudiantiles y los objetivos formativos institucionales para garantizar la coherencia y pertinencia de las acciones educativas (p. 219).

Esta perspectiva subraya la importancia de la planificación como proceso reflexivo y sistemático que fundamenta la calidad de la práctica educativa en todos sus niveles de concreción. Paralelamente, las estrategias para promover la participación estudiantil en clase constituyen un componente esencial de la práctica educativa contemporánea. Estas estrategias incluyen el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, las disertaciones y exposiciones, las presentaciones multimedia, los encuentros interactivos, la creación de ambientes de confianza, los diálogos y debates, las lluvias de ideas, los cuadros comparativos, los estudios de casos, las narrativas pedagógicas, la autoevaluación, la integración tecnológica y las actividades colaborativas. Cada una de estas estrategias responde a principios pedagógicos específicos y contribuye al desarrollo de competencias particulares en los estudiantes.

En consonancia con esta perspectiva, Gómez (2023) identifica que:

la innovación educativa y gestión curricular requieren la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas que respondan a los diferentes estilos de aprendizaje y promuevan la participación activa de los estudiantes en la construcción de su conocimiento (p. 45).

Esta conceptualización evidencia la necesidad de diversificar las estrategias pedagógicas para atender la heterogeneidad estudiantil y promover aprendizajes significativos y duraderos. Ahora bien, la integración metodológica de lo establecido en el currículo del programa constituye otro aspecto fundamental de la práctica educativa. Esta integración se manifiesta a través de objetivos caracterizados por la pertinencia y coherencia pedagógica, la articulación curricular sistemática, la consideración del contexto sociocultural, el empoderamiento del conocimiento estudiantil, la planificación basada en contenidos curriculares, la gestión eficiente de recursos, la definición de objetivos programáticos claros y la implementación de procesos sistemáticos y reflexivos de enseñanza-aprendizaje.

En correspondencia con esta visión, España & Viguera (2021) establecen que:

"la planificación curricular en innovación constituye un elemento imprescindible en el proceso educativo, requiriendo la articulación coherente entre los objetivos

formativos, los contenidos curriculares, las estrategias metodológicas y los procesos evaluativos para garantizar la calidad educativa" (p. 1).

Esta perspectiva subraya la importancia de la coherencia curricular como principio rector de la práctica educativa efectiva. Simultáneamente, la importancia de la capacitación docente emerge como dimensión crítica para el desarrollo de prácticas educativas de calidad. Esta capacitación se orienta hacia la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación profesional continua, la actualización en avances tecnológicos y científicos, el mejoramiento del aprendizaje estudiantil, la promoción de una educación de calidad, el fortalecimiento de la práctica pedagógica, la adquisición de conocimientos específicos disciplinares y el posicionamiento de la formación docente como pilar fundamental de la calidad educativa.

Bajo esta comprensión, Coello (2023) identifica que:

el plan de capacitación para favorecer la planificación curricular de los docentes requiere una aproximación integral que considere las necesidades formativas específicas, los contextos institucionales particulares y las demandas del entorno educativo contemporáneo (p. 139).

Esta conceptualización evidencia la complejidad de los procesos de capacitación docente y la necesidad de diseñar programas formativos contextualizados y pertinentes. Por otra parte, la incidencia de la capacitación docente en la práctica pedagógica se manifiesta a través del mejoramiento de los procesos áulicos, el desarrollo de la reflexión, la crítica y la creatividad docente, la generación de cambios positivos en las prácticas pedagógicas, la creación de clases más interesantes y motivadoras, la actualización profesional continua, la implementación de acciones de mejora sistemáticas, el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas, el desarrollo de capacidades de planificación, la optimización de la formación estudiantil, el fortalecimiento de la responsabilidad docente y la promoción de transformaciones profundas y significativas en la práctica educativa. En esta misma línea argumentativa, Limaymanta (2022) establece que:

el fortalecimiento de la práctica pedagógica para mejorar la planificación curricular y las estrategias metodológicas requiere procesos de formación continua que integren la reflexión crítica, la investigación-acción y la innovación pedagógica como elementos fundamentales del desarrollo profesional docente (p. 160).

Esta perspectiva subraya la importancia de la formación docente como proceso continuo y reflexivo que impacta directamente en la calidad de la práctica educativa. Correlativamente, la práctica educativa en el programa de Educación Infantil en el escenario objeto de investigación adquiere características particulares que demandan una comprensión especializada de los procesos de desarrollo infantil, las metodologías pedagógicas apropiadas para la primera infancia, la integración de enfoques lúdicos y experienciales, la consideración de las necesidades evolutivas de los niños, la articulación con las familias y la comunidad, y la promoción de ambientes educativos seguros, estimulantes y significativos para el desarrollo integral de la infancia.

En virtud de ello, Hurtado (2020) identifica que:

la planificación y evaluación curricular constituyen elementos fundamentales en el proceso educativo, requiriendo una comprensión profunda de los principios pedagógicos, las características estudiantiles y los objetivos formativos para garantizar la efectividad de las acciones educativas (p. 1).

Esta conceptualización evidencia la importancia de la planificación como proceso sistemático que fundamenta la calidad de la práctica educativa en todos los niveles educativos. En consecuencia, la práctica educativa contemporánea se caracteriza por su naturaleza compleja, multidimensional y dinámica, requiriendo una aproximación integral que considere los aspectos pedagógicos, curriculares, metodológicos y profesionales como elementos interrelacionados de un sistema educativo coherente y efectivo. Esta complejidad demanda de los docentes competencias profesionales diversificadas, capacidades de adaptación constante, habilidades de innovación pedagógica y compromiso con la mejora continua de su práctica educativa.

Por ende, la comprensión de la práctica educativa como constructo multifacético implica reconocer la interacción dinámica entre la planificación curricular, las estrategias metodológicas, la participación estudiantil, la integración curricular y la capacitación docente como elementos constitutivos de un modelo educativo integral que responda a las demandas contemporáneas de la educación superior y contribuya a la formación de profesionales competentes, críticos y comprometidos con el desarrollo social y cultural de sus contextos.

Así pues, el análisis de la práctica educativa en el programa de Educación Infantil desde una perspectiva fenomenológica permite comprender las experiencias vividas de los docentes, sus concepciones pedagógicas, sus estrategias metodológicas y sus procesos de desarrollo profesional como elementos constitutivos de una práctica educativa contextualizada, significativa y transformadora que contribuye a la formación integral de los futuros educadores infantiles y, por extensión, al desarrollo de una educación de calidad para la primera infancia.

En virtud de esta comprensión integral, la categoría Práctica Educativa se subdivide en cinco subcategorías fundamentales que emergen del análisis fenomenológico de las experiencias docentes (ver figura 7) : Aspectos que se tienen en cuenta para la planeación, ejecución y evaluación de las actividades, que incluye fenómenos como las características del grupo, los objetivos y estilos de aprendizaje, el diagnóstico, las estrategias contextualizadas, la distribución temporal, el pensamiento crítico social, la diversidad de actividades, el contenido programático, el plan curricular, la metodología activa, los procesos de evaluación, la gestión de recursos y los ambientes de aprendizaje; Estrategias para promover la participación de los estudiantes en clase, que abarca fenómenos como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, las disertaciones, las presentaciones multimedia, los encuentros interactivos, los ambientes de confianza, los diálogos y debates, las lluvias de ideas, los cuadros comparativos, los estudios de casos, las narrativas, la autoevaluación, la tecnología y las actividades colaborativas; Integración en la metodología de enseñanza lo establecido en el currículo del programa, que contempla fenómenos como los objetivos de pertinencia y coherencia pedagógica, la articulación curricular, el contexto sociocultural, el empoderamiento del conocimiento, la planificación basada en contenidos, los recursos, los objetivos programáticos y los procesos sistemáticos y reflexivos; Importancia de la capacitación del docente, que incluye fenómenos como la innovación en procesos de enseñanza-aprendizaje, la capacitación continua, la formación profesional, los avances tecnológicos y científicos, el mejoramiento del aprendizaje, la educación de calidad, la práctica pedagógica, los conocimientos específicos, el pilar fundamental y la calidad educativa; e Incidencia de la capacitación docente en la práctica pedagógica, que abarca fenómenos como el mejoramiento de

procesos áulicos, la reflexión crítica y creatividad, los cambios positivos, las clases motivadoras, la actualización, las acciones de mejora, las estrategias pedagógicas, las capacidades de planificación, la formación estudiantil, la responsabilidad docente y las transformaciones profundas. Esta estructuración categorial permite una comprensión sistemática y profunda de la práctica educativa como fenómeno complejo y multidimensional en el contexto específico del programa de Educación Infantil.

Tabla 3. Categoría práctica educativa y sus subcategorías

| Categoría | Subcategoría |
|--------------------|--|
| Práctica Educativa | Aspectos que se tiene en cuenta para la Planeación, ejecución y evaluación de las actividades. |
| | Estrategias para promover la participación de los estudiantes en clase. |
| | Integración en la metodología de enseñanza lo establecido en el currículo del programa. |
| | Importancia de la capacitación del docente |
| | Incidencia de la capacitación docente en la práctica pedagógica |

Nota. Aspectos propios del análisis del presente estudio investigativo

Subcategoría. Aspectos que se tiene en cuenta para la Planeación, ejecución y evaluación de las actividades.

Voces de los actores:

DOC1: Se toma en cuenta las características del grupo y los objetivos y estilos de aprendizaje.

DOC2: Conocimientos objetivos o metas propuestas para desarrollar una buena planeación- operacionalización del proceso y su respectiva evaluación.

DOC3: El diagnóstico, tema, objetivos, estrategias y contexto.

DOC4: Desarrollo del discurso pedagógico, distribución del tiempo, pensamiento crítico social; actitud y calidad humana.

DOC5: Siempre tengo en cuenta la diversidad de actividades para los estilos de aprendizaje también la claridad en los criterios y los contenidos abordados.

DOC6: El contenido programático, siguiendo el plan curricular en la ejecución, la metodología activa y participativa y en los procesos de evaluación. En cuanto a la evaluación Diagnóstica formativa sumativa y

autoevaluación y coevaluación.

DOC7: Se debe tener en cuenta una serie de aspectos que buscan asegurar un aprendizaje significativo y afectivo para los estudiantes tales como gestión de recursos, creación de ambientes de aprendizaje, diseño de evaluación de estrategias.

La planeación, ejecución y evaluación de las actividades educativas constituyen procesos fundamentales que articulan la práctica docente con los objetivos formativos institucionales, configurando un sistema complejo de decisiones pedagógicas que impactan directamente en la calidad de los aprendizajes estudiantiles. En este sentido, la comprensión de los aspectos considerados por los docentes del programa de Educación Infantil en estos procesos revela una aproximación multidimensional que integra elementos diagnósticos, metodológicos, curriculares y evaluativos en un marco coherente de acción educativa.

Desde esta perspectiva, la figura conceptual 8 evidencia la centralidad de los aspectos que se tienen en cuenta para la planeación, ejecución y evaluación de las actividades como núcleo articulador de múltiples dimensiones pedagógicas. Consecuentemente, esta estructura revela cómo las características del grupo se conectan directamente con los objetivos y estilos de aprendizaje para generar estrategias y contexto específicos, estableciendo una red de relaciones que fundamenta la personalización de los procesos educativos. En este contexto, la voz del DOC1 es particularmente reveladora al establecer que "se toma en cuenta las características del grupo y los objetivos y estilos de aprendizaje", evidenciando una comprensión integral de la diversidad estudiantil como punto de partida para la planificación educativa.

Asimismo, esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Cedeño et al. (2024), quienes establecen que:

la planificación curricular implica reflexión, toma de decisiones y comprensión de las necesidades individuales de los estudiantes, así como la selección de contenidos y estrategias pedagógicas adecuadas para garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos (p. 66).

Por consiguiente, la implementación práctica de esta comprensión diagnóstica se manifiesta en la narrativa del DOC2, quien concibe la planificación como un proceso

integral que considera *“conocimientos, objetivos o metas propuestas para desarrollar una buena planeación, la operacionalización del proceso y su respectiva evaluación”*. Este testimonio revela una intencionalidad sistemática orientada a la coherencia entre diagnóstico, planificación y evaluación, evidenciando una práctica docente que articula la reflexión previa con la acción pedagógica y la valoración posterior de los resultados obtenidos.

En este mismo orden de ideas, la dimensión diagnóstica emerge como elemento estructural en la construcción de procesos educativos contextualizados y pertinentes. El DOC3 ratifica esta comprensión al expresar que toma en cuenta *“el diagnóstico, tema, objetivos, estrategias y contexto”*, estableciendo una secuencia lógica que parte del reconocimiento de la realidad estudiantil para avanzar hacia la definición de objetivos y estrategias ajustadas a las necesidades del grupo. Esta postura evidencia la importancia de comprender el diagnóstico no como un trámite inicial, sino como una herramienta interpretativa que orienta el sentido pedagógico de la práctica docente.

De manera complementaria, esta perspectiva encuentra respaldo en lo planteado por Hernández (2015), quien sostiene que *el diagnóstico educativo o pedagógico constituye, entre docente y alumnos, un ejercicio fundamental de aproximación que implica el descubrimiento de aspectos relevantes para la planificación y desarrollo de procesos formativos efectivos* (p. 7). Desde esta mirada, el diagnóstico no solo aporta información, sino que construye comprensión, permitiendo al docente identificar las condiciones de aprendizaje y establecer un puente entre los saberes previos de los estudiantes y los nuevos contenidos.

En coherencia con lo anterior, la figura conceptual 8 posiciona los componentes *diagnóstico, tema y objetivos* como núcleos articuladores en la planificación educativa, estableciendo una conexión directa entre la evaluación inicial, el diseño curricular y las estrategias de enseñanza. Este entramado configura una estructura pedagógica flexible que reconoce la diversidad, adapta los recursos a las condiciones contextuales y orienta la acción docente hacia la significatividad del aprendizaje.

En paralelo, la distribución del tiempo y el desarrollo del pensamiento crítico-social se evidencian como aspectos distintivos de la práctica pedagógica contemporánea. En la narrativa del DOC4, se observa una comprensión amplia del

quehacer docente al señalar que considera *“el desarrollo del discurso pedagógico, la distribución del tiempo, el pensamiento crítico social; la actitud y la calidad humana”*. Esta expresión sintetiza una visión integral del proceso formativo, donde la organización del tiempo se vincula con la gestión del discurso pedagógico y la promoción del pensamiento crítico, configurando un espacio educativo que trasciende la instrucción técnica y se orienta hacia la formación ética y reflexiva del estudiante. De igual manera, esta perspectiva integral coincide con los planteamientos de Analuisa et al. (2024), quienes establecen que:

las metodologías activas, como SCAMPER, ABP y STEAM, presentan desafíos significativos en la formación docente y la planificación curricular, requiriendo una comprensión profunda de los procesos temporales y cognitivos involucrados en el desarrollo del pensamiento crítico (p. 127).

Por tanto, el análisis de esta subcategoría representa esta multidimensionalidad a través de la conexión entre distribución del tiempo y pensamiento crítico social como elementos que generan transformaciones profundas en las dinámicas educativas. Ahora bien, la diversidad de actividades se configura como característica distintiva de la planificación educativa, evidenciado en la voz de DOC5, quien afirma que *"siempre tengo en cuenta la diversidad de actividades para los estilos de aprendizaje también la claridad en los criterios y los contenidos abordados"*. En correspondencia con esta visión, la atención a la diversidad se fundamenta en los hallazgos de Dueñas (2016), quien identifica que: *"el constructo estilos-ambientes de aprendizaje requiere un diagnóstico contextualizado que permita adaptar las metodologías docentes a las características específicas de los estudiantes, promoviendo prácticas pedagógicas abiertas a la innovación"* (p. 8).

Simultáneamente, el contenido programático y el plan curricular se configuran como elementos centrales en la articulación entre planificación institucional y práctica áulica. En este contexto, la narrativa del DOC6 es reveladora al establecer que considera *"el contenido programático, siguiendo el plan curricular en la ejecución, la metodología activa y participativa y en los procesos de evaluación. En cuanto a la evaluación Diagnóstica formativa sumativa y autoevaluación y coevaluación"*. En consonancia con esta perspectiva, los planteamientos de Alfaro (2022) identifican que *"la planificación curricular constituye el punto de partida del trabajo pedagógico,*

requiriendo una articulación coherente entre contenidos programáticos, metodologías activas y procesos evaluativos diversificados para garantizar la calidad educativa" (p. 219). En virtud de ello, se representa esta dimensión a través de la conexión entre contenido programático, plan curricular y metodología activa, evidenciando la integración entre planificación curricular e implementación metodológica.

En esta misma línea argumentativa, la metodología activa emerge como elemento distintivo de la práctica educativa contemporánea, evidenciando una comprensión profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje como experiencias participativas y significativas. Correlativamente, esta dimensión se manifiesta en como conexión directa con los procesos de evaluación, revelando la importancia de vincular estrategias metodológicas con sistemas evaluativos coherentes. Además, esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Moya et al. (2020), quienes establecen que: "las metodologías activas en educación superior enfatizan la importancia de dar a los estudiantes un papel protagónico en el proceso de aprendizaje, requiriendo una planificación cuidadosa que integre estrategias participativas con evaluaciones auténticas" (p. 170).

Por otra parte, los procesos de evaluación se configuran como elemento fundamental para la comprensión integral de los aspectos considerados en la planificación educativa. En efecto, la narrativa del **DOC6** evidencia una comprensión multidimensional de la evaluación al mencionar "*evaluación Diagnóstica formativa sumativa y autoevaluación y coevaluación*", revelando una aproximación integral que considera diferentes momentos, propósitos y agentes evaluativos. Más aún, esta perspectiva se fundamenta en los hallazgos de España y Vigueras (2021), quienes identifican que "la planificación curricular en innovación requiere la implementación de procesos evaluativos diversificados que respondan a los diferentes momentos del aprendizaje y promuevan la participación activa de los estudiantes en la valoración de sus procesos formativos" (p. 1).

Sucesivamente, la gestión de recursos y la creación de ambientes de aprendizaje emergen como aspectos fundamentales en la configuración de experiencias educativas significativas. En este sentido, la narrativa del **DOC7** es reveladora al establecer que "*se debe tener en cuenta una serie de aspectos que*

buscan asegurar un aprendizaje significativo y afectivo para los estudiantes tales como gestión de recursos, creación de ambientes de aprendizaje, diseño de evaluación de estrategias". De manera complementaria, esta perspectiva se fundamenta en los planteamientos de Hurtado (2020), quien establece que "la planificación y evaluación curricular constituyen elementos fundamentales en el proceso educativo, requiriendo una gestión eficiente de recursos y la creación de ambientes propicios para el desarrollo de aprendizajes significativos" (p. 1).

En correspondencia con esta comprensión integral, se revela la complejidad de las relaciones entre los diferentes aspectos considerados en la planificación educativa. Así, las características del grupo se conectan con los objetivos y estilos de aprendizaje, los cuales a su vez se relacionan con los conocimientos y las estrategias y contexto. Esta red de relaciones expuesta en la figura 8 evidencia que la planificación educativa no constituye un proceso lineal, sino una construcción compleja que requiere la consideración simultánea de múltiples variables y la articulación coherente de diferentes dimensiones pedagógicas.

Asimismo, la conexión entre pensamiento crítico social y diversidad de actividades revela una comprensión profunda de la educación como proceso transformador que trasciende la mera transmisión de contenidos para abrazar una perspectiva crítica y reflexiva. En este contexto, Mondragon et al. (2024) identifican que "la enseñanza basada en metodologías activas enfatiza la importancia de dar a los estudiantes un papel protagónico en el proceso de aprendizaje, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa en la construcción del conocimiento" (p. 114).

Por ende, la articulación entre contenido programático, plan curricular y metodología activa evidencia una comprensión madura de la práctica educativa como proceso que requiere coherencia entre planificación institucional, diseño curricular e implementación metodológica. Esta articulación se complementa con los procesos de evaluación, configurando un sistema integral que considera tanto los aspectos formativos como sumativos de la evaluación educativa.

En virtud de esta comprensión, la conexión entre gestión de recursos y ambientes de aprendizaje revela la importancia de considerar tanto los aspectos

materiales como los aspectos ambientales en la configuración de experiencias educativas de calidad. Esta perspectiva se fundamenta en los planteamientos de Coello (2023), quien establece que "la planificación curricular efectiva requiere una gestión integral de recursos que considere tanto los aspectos materiales como los aspectos pedagógicos para crear ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo estudiantil" (p. 139).

Simultáneamente, la presencia del diagnóstico, tema y objetivos como elementos centrales evidencia la importancia de la evaluación inicial como fundamento para la planificación educativa. Esta perspectiva se alinea con los hallazgos de García y Galán (2009), quienes identifican que "el diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes constituye una estrategia docente fundamental para elevar la calidad educativa, permitiendo la adaptación de metodologías y estrategias a las características específicas de cada grupo" (p. 329).

A modo de síntesis interpretativa, los hallazgos revelan que los aspectos considerados por los docentes del programa de Educación Infantil para la planeación, ejecución y evaluación de las actividades educativas han evolucionado hacia un modelo integral que trasciende enfoques fragmentados para abrazar una perspectiva sistémica y contextualizada. En este contexto, los docentes participantes evidencian una comprensión profunda de la planificación como proceso complejo que requiere la consideración simultánea de múltiples variables, desde las características estudiantiles hasta la gestión de recursos, pasando por la articulación curricular, la diversificación metodológica y la implementación de procesos evaluativos coherentes y pertinentes.

Esta transformación en la comprensión de los aspectos de planificación educativa se fundamenta en una visión integral de la educación como proceso multidimensional que requiere la articulación coherente entre diagnóstico, planificación, implementación y evaluación, posicionando la diversidad estudiantil, el pensamiento crítico, la metodología activa y la gestión eficiente de recursos como elementos fundamentales para la creación de experiencias educativas significativas, contextualizadas y transformadoras que contribuyan al desarrollo integral de los futuros educadores infantiles y, por extensión, a la construcción de una educación de calidad para la primera infancia.

No obstante, desde la mirada de la investigadora las relaciones pedagógicas establecidas entre docentes y estudiantes presentan limitaciones estructurales que comprometen la efectividad de los procesos mediadores y revelan persistencias de modelos relacionales tradicionales que contradicen los fundamentos de la mediación auténtica. Los docentes evidencian dificultades para establecer vínculos pedagógicos horizontales que favorezcan la construcción colaborativa del conocimiento, manteniendo dinámicas jerárquicas que limitan la participación activa y el protagonismo estudiantil en los procesos de aprendizaje. Esta verticalidad relacional se traduce en comunicaciones unidireccionales que no aprovechan el potencial dialógico de la mediación pedagógica, perpetuando modelos transmisionistas disfrazados de innovación metodológica. La ausencia de competencias comunicativas para la mediación genera interacciones superficiales que no logran promover el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual de los estudiantes. Adicionalmente, se observa una tendencia hacia la homogenización de las interacciones pedagógicas, sin considerar las particularidades individuales y culturales que requieren procesos mediadores diferenciados y contextualizados. Los espacios de diálogo resultan limitados por las presiones curriculares y temporales que privilegian la cobertura de contenidos sobre la profundidad relacional.

La comunicación pedagógica presenta deficiencias en la construcción de ambientes dialógicos que favorezcan la expresión auténtica y la participación significativa de los estudiantes en los procesos educativos. Los docentes manifiestan limitaciones en el desarrollo de competencias comunicativas especializadas para la mediación, evidenciando dificultades para establecer conversaciones pedagógicas que promuevan la reflexión crítica y la construcción colaborativa del conocimiento. Esta limitación comunicativa se traduce en interacciones rutinarias que no logran generar un aprendizaje auténtico ni motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

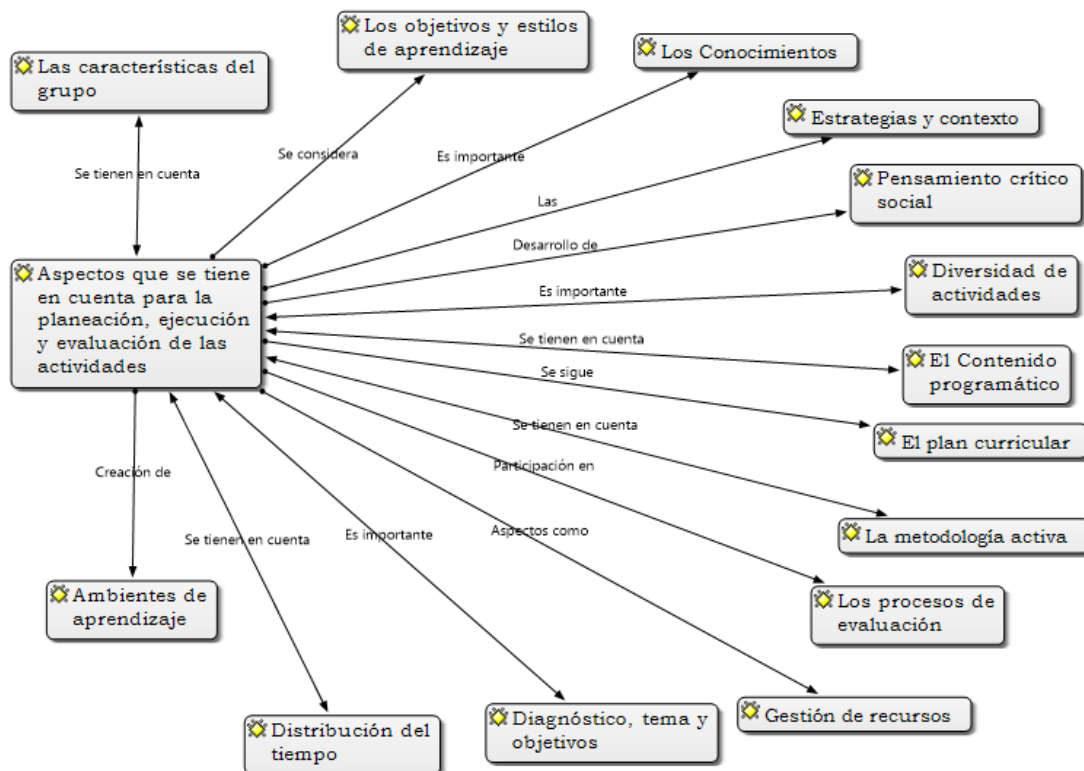
La ausencia de estrategias sistemáticas para la escucha activa y la retroalimentación constructiva limita las posibilidades de comprensión profunda de las necesidades, intereses y potencialidades individuales de los estudiantes. Los procesos de evaluación comunicativa carecen de instrumentos específicos que permitan identificar y desarrollar las competencias dialógicas necesarias para la mediación

efectiva. Asimismo, la falta de formación especializada en comunicación pedagógica mediadora perpetúa prácticas comunicativas tradicionales que no aprovechan el potencial transformador del diálogo educativo.

Los procesos de construcción de confianza y cercanía pedagógica presentan inconsistencias que comprometen la efectividad de la mediación y revelan la ausencia de marcos referenciales claros para el establecimiento de vínculos educativos profesionales. Los docentes evidencian confusión entre cercanía pedagógica y familiaridad personal, generando relaciones ambiguas que no favorecen el desarrollo de la autonomía y responsabilidad estudiantil. Esta confusión relacional se traduce en prácticas paternalistas que limitan el crecimiento personal y académico de los estudiantes, contradiciendo los principios de empoderamiento y protagonismo que fundamentan la mediación auténtica.

La ausencia de límites claros en las relaciones pedagógicas genera dependencias emocionales que obstaculizan el desarrollo de la autoconfianza y la capacidad de autorregulación estudiantil. Los procesos de construcción de confianza carecen de sistematicidad e intencionalidad pedagógica, dependiendo más de características personales de los docentes que de competencias profesionales desarrolladas. Además, la falta de protocolos institucionales para el manejo de las relaciones pedagógicas genera inconsistencias que afectan la calidad y equidad de los procesos educativos. Las diferencias individuales en las habilidades sociales de los docentes se traducen en experiencias educativas desiguales que no garantizan condiciones óptimas de mediación para todos los estudiantes.

Figura 5. Subcategoría. Aspectos que se tiene en cuenta para la Planeación, ejecución y evaluación de las actividades.



Nota. Esta figura representa aspectos propios del análisis de la subcategoría abordada

Subcategoría. Estrategias para promover la participación de los estudiantes en clase.

Visión de los actores:

DOC1: El aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo debates, actividades didácticas y el uso de las tecnologías.

DOC2: La disertación, exposición, presentaciones en PowerPoint.

DOC3: Trabajo colaborativo, preguntas al azar-kahoot, padlet y encuentros interactivos.

DOC4: Ambientes de confianza y respeto en el aula. Diálogos y debates que desarrollen el pensamiento crítico y social dentro de contexto en que interactúan.

DOC5: Carteleras participativas, lluvia de ideas, preguntas, trabajo en pequeños grupos, mesa redonda, lecturas, actividades como talleres, cuadros comparativos, ilustraciones, mentefactos.

DOC6: La motivación, los ejemplos, los estudios de casos, la narrativa, los trabajos individuales y grupales la invitación a cuestionar y a pensar la educación tradicional la invitación a mejorar en su práctica pedagógica.

DOC7: Fomentar autoevaluación, discusiones guiadas, uso de la tecnología, actividades colaborativas, charlas de reflexión.

Las estrategias para promover la participación estudiantil en el aula constituyen un elemento fundamental de la práctica educativa actual, configurando un sistema complejo de metodologías, técnicas y recursos que buscan transformar el rol pasivo del estudiante hacia una participación crítica y significativa en la construcción de su propio aprendizaje. En este sentido, la comprensión de las estrategias implementadas por los docentes del programa de Educación Infantil revela una aproximación multidimensional que integra elementos tecnológicos, colaborativos, reflexivos y evaluativos en un marco coherente de acción pedagógica participativa.

Desde esta perspectiva, la figura conceptual 9 evidencia la centralidad de las estrategias para promover la participación de los estudiantes en clase como núcleo articulador de múltiples dimensiones metodológicas. Consecuentemente, esta estructura revela cómo el aprendizaje basado en proyectos se conecta directamente con el trabajo colaborativo para generar actividades colaborativas específicas, estableciendo una red de relaciones que fundamenta la construcción participativa del conocimiento. En este contexto, la voz del **DOC1** es particularmente reveladora al establecer que implementa "*el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo debates, actividades didácticas y el uso de las tecnologías*", evidenciando una comprensión integral de la participación como proceso multifacético que requiere diversificación metodológica.

Asimismo, esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Molina & Molina (2022), quienes establecen que:

las estrategias que se pueden plantear en el aula conllevan un aumento de la participación de los alumnos en las clases universitarias, contribuyendo a una mejor comprensión de los conocimientos que en ellas se imparten y aumentando la tasa de éxito en las asignaturas (p. 260).

Por consiguiente, la implementación práctica de esta comprensión participativa se manifiesta en la narrativa del **DOC2**, quien conceptualiza las estrategias como "*la disertación, exposición, presentaciones en PowerPoint*", revelando una intencionalidad pedagógica hacia la construcción de espacios de expresión y comunicación académica.

En este mismo orden de ideas, la dimensión tecnológica emerge como elemento fundamental en la promoción de la participación estudiantil. Así, el **DOC3** evidencia esta comprensión al afirmar que utiliza "*trabajo colaborativo, preguntas al azar- kahoot, padlet y encuentros interactivos*", estableciendo una integración coherente entre metodologías colaborativas y recursos tecnológicos interactivos. De manera complementaria, esta perspectiva se fundamenta en los hallazgos de Hernández et al. (2021), quienes identifican que "la autoevaluación del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo en los grados de educación requiere la implementación de estrategias diversificadas que promuevan la participación activa y la reflexión crítica sobre los procesos formativos" (p. 27).

Paralelamente, los ambientes de confianza se configuran como condición fundamental para la promoción de la participación estudiantil auténtica y significativa. En este sentido, la narrativa del **DOC4** revela una dimensión socioafectiva al identificar que promueve "*ambientes de confianza y respeto en el aula. Diálogos y debates que desarrollen el pensamiento crítico y social dentro de contexto en que interactúan*". De igual manera, esta perspectiva integral coincide con los planteamientos de Morchón & Fernández (2024), quienes establecen que "el aprendizaje a través del trabajo colaborativo requiere la creación de ambientes educativos que promuevan la confianza, el respeto mutuo y la construcción dialógica del conocimiento como elementos fundamentales para el desarrollo de competencias transversales" (p. 335). Por tanto, la figura conceptual representa esta multidimensionalidad a través de la conexión entre ambientes de confianza y diálogos y debates como elementos que generan transformaciones profundas en las dinámicas participativas.

Ahora bien, la lluvia de ideas emerge como estrategia distintiva de la participación estudiantil creativa y divergente, evidenciado en la voz del **DOC5**, quien afirma que implementa "*carteleras participativas, lluvia de ideas, preguntas, trabajo en pequeños grupos, mesa redonda, lecturas, actividades como talleres, cuadros comparativos, ilustraciones, mentefactos*". En correspondencia con esta visión, la diversificación estratégica se fundamenta en los hallazgos de García et al. (2022), quienes identifican que "la formación basada en competencias requiere la implementación de metodologías diversificadas que promuevan la participación activa

de los estudiantes a través de estrategias como el método de casos, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica" (p. 480).

Simultáneamente, los estudios de casos se configuran como estrategia central en la articulación entre teoría y práctica educativa. En este contexto, la narrativa del **DOC6** es reveladora al establecer que utiliza "*la motivación, los ejemplos, los estudios de casos, la narrativa, los trabajos individuales y grupales la invitación a cuestionar y a pensar la educación tradicional la invitación a mejorar en su práctica pedagógica*". En consonancia con esta perspectiva, los planteamientos de Estancona y Revuelta (2022) identifican que "las estrategias de docencia virtual orientadas al aprendizaje colaborativo requieren la implementación de metodologías activas que promuevan la participación estudiantil a través de casos prácticos, trabajo en equipo y reflexión crítica sobre la práctica educativa" (p. 48). En virtud de ello, el presente análisis representa esta dimensión a través de la conexión entre estudios de casos y narrativa, evidenciando la integración entre análisis contextual y construcción discursiva del conocimiento.

En esta misma línea argumentativa, la autoevaluación emerge como estrategia distintiva de la participación estudiantil reflexiva y metacognitiva, evidenciando una comprensión profunda de los procesos de aprendizaje como experiencias autorreguladas y conscientes. Correlativamente, esta dimensión se manifiesta en la figura conceptual como conexión directa con las actividades colaborativas, revelando la importancia de vincular procesos evaluativos con dinámicas participativas grupales.

Por otra parte, las presentaciones en PowerPoint se configuran como estrategia para la comprensión de la participación estudiantil en contextos tecnológicos. En efecto, la narrativa del **DOC2** evidencia una comprensión instrumental de la participación al mencionar "*la disertación, exposición, presentaciones en PowerPoint*", revelando una aproximación que integra oralidad, expresión pública y mediación tecnológica. Más aún, esta perspectiva se fundamenta en los hallazgos de Martínez (2025), quien identifica que "el aprendizaje colaborativo requiere la implementación de estrategias diversificadas que incluyan presentaciones, debates, análisis de casos y trabajo en equipo para promover la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento disciplinar" (p. 281).

Correlativamente, los encuentros interactivos emergen como estrategia fundamental en la configuración de experiencias educativas dialógicas y participativas. En este sentido, la narrativa del DOC3 es reveladora al establecer que implementa "trabajo colaborativo, preguntas al azar kahoot, padlet y encuentros interactivos", evidenciando una comprensión integral de la interactividad como proceso que articula metodologías colaborativas, recursos tecnológicos y dinámicas presenciales. De manera complementaria, esta perspectiva se fundamenta en los planteamientos de Martínez et al. (2017), quienes establecen que "las metodologías activas en educación superior requieren la creación de encuentros interactivos que promuevan la participación estudiantil a través de dinámicas colaborativas, uso de tecnologías educativas y construcción dialógica del conocimiento" (p. 133).

En correspondencia con esta comprensión integral, la figura conceptual revela la complejidad de las relaciones entre las diferentes estrategias participativas implementadas por los docentes. Así, el aprendizaje basado en proyectos se conecta con el trabajo colaborativo, el cual a su vez se relaciona con las disertaciones y exposiciones y las presentaciones en PowerPoint. Esta red de relaciones evidencia que la promoción de la participación estudiantil no constituye un proceso lineal, sino una construcción compleja que requiere la articulación coherente de múltiples estrategias metodológicas y la integración sistemática de diferentes recursos pedagógicos.

Asimismo, la conexión entre diálogos y debates y lluvia de ideas revela una comprensión de la participación como proceso comunicativo que trasciende la mera expresión individual para abrazar una perspectiva dialógica y colaborativa. En este contexto, la narrativa del **DOC7** es particularmente significativa al establecer que implementa estrategias para "**fomentar autoevaluación, discusiones guiadas, uso de la tecnología, actividades colaborativas, charlas de reflexión**", evidenciando una aproximación integral que articula evaluación formativa, mediación tecnológica y construcción reflexiva del conocimiento.

Por ende, la articulación entre cuadros comparativos y tecnología evidencia una comprensión madura de la participación estudiantil como proceso que requiere coherencia entre estrategias analíticas, recursos tecnológicos e implementación metodológica diversificada. Esta articulación se complementa con la autoevaluación,

configurando un sistema integral que considera tanto los aspectos formativos como los aspectos metacognitivos de la participación educativa.

En virtud de esta comprensión sistémica, la conexión entre actividades colaborativas y narrativa revela la importancia de considerar tanto los aspectos metodológicos como los aspectos discursivos en la configuración de experiencias participativas de calidad. Esta perspectiva se fundamenta en los planteamientos de González (2017), quien establece que "las experiencias y percepción estudiantil al emplear metodologías activas requieren la implementación de estrategias participativas que integren trabajo colaborativo, narrativas pedagógicas y reflexión crítica sobre los procesos formativos" (p. 189).

A modo de síntesis interpretativa, los hallazgos revelan que las estrategias para promover la participación estudiantil implementadas por los docentes del programa de Educación Infantil han evolucionado hacia un modelo integral que trasciende enfoques unidimensionales para abrazar una perspectiva multifacética y contextualizada. En este contexto, los docentes participantes evidencian una comprensión profunda de la participación como proceso complejo que requiere la articulación coherente entre metodologías activas, recursos tecnológicos, ambientes socioafectivos favorables y estrategias evaluativas formativas, configurando espacios educativos que privilegian la construcción colaborativa del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral de competencias profesionales.

Sin embargo, desde la voz de la investigadora, las estrategias implementadas para promover la participación estudiantil presentan limitaciones en su fundamentación teórica y aplicación práctica, evidenciando una comprensión superficial de los procesos participativos y su contribución al desarrollo integral de competencias en los estudiantes. Los docentes tienden a confundir participación con activismo, implementando dinámicas que privilegian la cantidad de intervenciones sobre la calidad y profundidad de las contribuciones estudiantiles a los procesos de construcción del conocimiento. Esta confusión conceptual se traduce en estrategias que no logran promover el pensamiento crítico ni la reflexión profunda, limitándose a generar movimiento y ruido sin impacto formativo significativo. La ausencia de criterios claros para evaluar la calidad de la participación impide la identificación de fortalezas y

debilidades en las estrategias implementadas, perpetuando prácticas que no necesariamente contribuyen al desarrollo de competencias participativas auténticas. Adicionalmente, se observa una tendencia hacia la homogenización de las estrategias participativas, sin considerar las diferencias individuales en estilos de aprendizaje, personalidad y competencias comunicativas que requieren enfoques diferenciados y personalizados. Las estrategias tecnológicas, aunque frecuentemente mencionadas, se utilizan de manera instrumental sin integración pedagógica profunda que potencie auténticamente los procesos participativos.

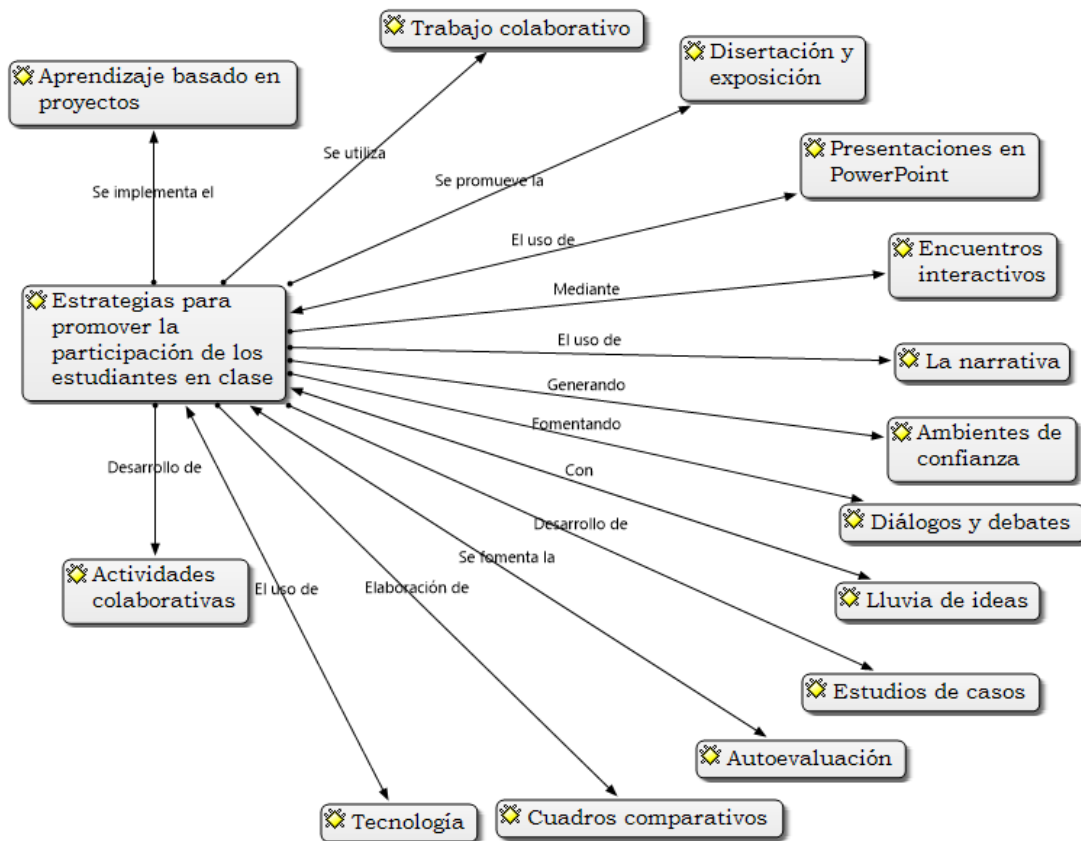
La gestión de la participación estudiantil presenta deficiencias en la creación de ambientes inclusivos y equitativos que garanticen oportunidades de participación para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales y contextuales. Los docentes evidencian limitaciones para identificar y abordar las barreras que impiden la participación efectiva de estudiantes con diferentes perfiles, perpetuando dinámicas que favorecen a los estudiantes más extrovertidos y comunicativamente competentes. Esta inequidad participativa se traduce en experiencias educativas que no aprovechan la diversidad como recurso pedagógico, limitando las oportunidades de aprendizaje colaborativo y construcción colectiva del conocimiento.

La ausencia de estrategias específicas para promover la participación de estudiantes tímidos, introvertidos o con dificultades comunicativas genera exclusiones implícitas que afectan la autoestima y el desarrollo académico de estos estudiantes. Los procesos de retroalimentación sobre la participación carecen de especificidad y soportadas en la construcción, no contribuyendo efectivamente al desarrollo de competencias participativas en los estudiantes. Asimismo, la falta de formación docente en gestión de la diversidad participativa perpetúa prácticas homogeneizadoras que no reconocen ni valoran las diferentes formas de contribución estudiantil a los procesos educativos.

La evaluación y seguimiento de las estrategias participativas implementadas presenta limitaciones sistemáticas que impiden el mejoramiento continuo y la consolidación de prácticas efectivas para la promoción de la participación estudiantil auténtica. Los sistemas de evaluación poco consideran adecuadamente las

dimensiones cualitativas de la participación. Esta limitación evaluativa genera una desvalorización implícita de las contribuciones estudiantiles más reflexivas y profundas, incentivando participaciones superficiales que resultan más fáciles de medir y controlar. La ausencia de instrumentos específicos para evaluar la calidad de las estrategias participativas impide la identificación de su efectividad real en el desarrollo de competencias estudiantiles. Los procesos de retroalimentación a los docentes sobre sus estrategias participativas carecen de profundidad analítica y no proporcionan orientaciones específicas para el mejoramiento de sus competencias en gestión participativa. Además, la falta de espacios sistemáticos para la reflexión colectiva sobre las prácticas participativas impide la construcción de conocimiento pedagógico compartido y la consolidación de una cultura institucional que valore auténticamente la participación como fundamento del aprendizaje significativo.

Figura 6. Subcategoría. Estrategias para promover la participación de los estudiantes en clase.



Nota. Esta figura representa aspectos propios del análisis de la subcategoría abordada

Subcategoría. Integración en la metodología de enseñanza lo establecido en el currículo del programa.

Voces de los informantes:

DOC1: Alineando, cada una de las estrategias y evaluación con los estándares siendo objetivos en la pertinencia y coherencia pedagógica.

DOC2: En su mayoría se cumple al articular lo que establece el currículo en la parte metodológica del proceso realizado.

DOC3: Tener presente el contexto socio cultural, tener en cuenta las competencias y objetivos.

DOC4: Conocer y reconocer el desarrollo cognitivo socio emocional de los niños y del docente empoderamiento del conocimiento, actitud, Dialogo-Inteligencia Intra e Interpersonal.

DOC5: Se planifica de acuerdo a los contenidos, se ajustan las actividades al desarrollo de las temáticas integrando recursos acordes a lo establecido.

DOC6: Desde las materias que tengo asignadas con los objetivos programáticos y las temáticas dando cumplimiento de una forma ajustada a las necesidades de los diferentes grupos.

DOC7: Para integrar se sigue un proceso sistemático y reflexivo que asegura la coherencia entre lo que se espera que los estudiantes aprendan y como se lo enseña.

La integración curricular en la metodología de enseñanza constituye un proceso fundamental que articula los lineamientos institucionales con las prácticas pedagógicas concretas, configurando un sistema complejo de coherencias, pertinencias y alineaciones que garantizan la calidad y efectividad de los procesos formativos. En este sentido, la comprensión de los mecanismos de integración implementados por los docentes del programa de Educación Infantil revela una aproximación multidimensional que vincula objetivos programáticos, contextos socioculturales, competencias específicas y procesos sistemáticos en un marco coherente de acción educativa contextualizada.

Desde esta perspectiva, la figura conceptual 10 evidencia la centralidad de la integración en la metodología de enseñanza lo establecido en el currículo del programa como núcleo articulador de múltiples dimensiones pedagógicas. Consecuentemente, esta estructura revela cómo los objetivos en la pertinencia y coherencia pedagógica se conectan directamente con al articular lo que establece el currículo para generar procesos de empoderamiento del conocimiento específicos, estableciendo una red de relaciones que fundamenta la construcción sistemática de experiencias educativas coherentes. En este contexto, la voz del **DOC1** es particularmente reveladora al establecer que integra "*alineando, cada una de las estrategias y evaluación con los estándares siendo objetivos en la pertinencia y coherencia pedagógica*", evidenciando una comprensión integral de la integración como proceso que requiere alineación estratégica y evaluativa.

Asimismo, esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Garzón (2025), quien establece que "la integración curricular para una educación del siglo XXI requiere identificar los estudios existentes sobre integración curricular que puedan fundamentar propuestas de investigación coherentes con las necesidades educativas contemporáneas, presentando aportaciones significativas al campo investigativo educativo" (p. 170). Por consiguiente, la implementación práctica de esta comprensión integradora se manifiesta en la narrativa del **DOC2**, quien conceptualiza la integración

como proceso que *"en su mayoría se cumple al articular lo que establece el currículo en la parte metodológica del proceso realizado"*, revelando una intencionalidad pedagógica hacia la articulación coherente entre prescripciones curriculares e implementación metodológica.

En este mismo orden de ideas, la dimensión contextual emerge como elemento fundamental en la construcción de procesos educativos integrados y pertinentes. Así, el **DOC3** evidencia esta comprensión al afirmar que considera *"tener presente el contexto socio cultural, tener en cuenta las competencias y objetivos"*, estableciendo una secuencia lógica que parte del reconocimiento de la realidad sociocultural para avanzar hacia la definición de competencias y objetivos específicos. De manera complementaria, esta perspectiva se fundamenta en los hallazgos de Valencia et al. (2021), quienes identifican que *"el currículo requiere una propuesta de aproximación al ejercicio de la transversalización que permita la articulación de aquellos saberes que gravitan en el entorno institucional para arribar en un escenario de construcción de conocimiento más pertinente, coherente, contextualizado y ecologizado"* (p. 194). En consecuencia, esta subcategoría posiciona el contexto socio cultural como elemento que se tiene presente para la integración, estableciendo una conexión directa entre reconocimiento contextual y diseño curricular pertinente.

Paralelamente, el empoderamiento del conocimiento se configura como dimensión distintiva de la integración curricular contemporánea. En este sentido, la narrativa del **DOC4** revela una dimensión cognitiva y socioemocional al identificar que considera *"conocer y reconocer el desarrollo cognitivo socio emocional de los niños y del docente empoderamiento del conocimiento, actitud, Dialogo-Inteligencia Intra e Interpersonal"*. De igual manera, esta perspectiva integral coincide con los planteamientos de Herrera et al. (2021), quienes establecen que:

la estrategia pedagógica innovadora para la formación de la investigación requiere la integración coherente entre currículo, metodología y desarrollo de competencias investigativas que promuevan el empoderamiento del conocimiento y la formación integral de los estudiantes (p. 155).

Por tanto, este análisis representa esta multidimensionalidad a través de la conexión entre empoderamiento del conocimiento y planifica de acuerdo a los contenidos como elementos que generan transformaciones profundas en las dinámicas

educativas. Ahora bien, la planificación de acuerdo a los contenidos emerge como característica distintiva de la integración curricular sistemática, evidenciado en la voz del **DOC5**, quien afirma que *"se planifica de acuerdo a los contenidos, se ajustan las actividades al desarrollo de las temáticas integrando recursos acordes a lo establecido"*. En correspondencia con esta visión, la planificación contextualizada se fundamenta en los hallazgos de Calvo (2022), quien identifica que *"la organización del currículo en ámbitos requiere una planificación sistemática que considere la coherencia entre contenidos, metodologías y recursos para garantizar la integración efectiva de los procesos formativos"* (p. 72). Así pues, esta subcategoría posiciona la planifica de acuerdo a los contenidos como resultado directo de la integración curricular, estableciendo una relación causal entre prescripciones curriculares y planificación metodológica específica.

Simultáneamente, los objetivos programáticos se configuran como elemento central en la articulación entre planificación institucional y práctica áulica. En este contexto, la narrativa del **DOC6** es reveladora al establecer que integra *"desde las materias que tengo asignadas con los objetivos programáticos y las temáticas dando cumplimiento de una forma ajustada a las necesidades de los diferentes grupos"*. En consonancia con esta perspectiva, los planteamientos de González (2017) identifican que *"el currículo cultural requiere la articulación coherente entre objetivos programáticos, contenidos específicos y metodologías contextualizadas para garantizar la pertinencia y efectividad de los procesos formativos en contextos diversos"* (p. 20). En virtud de ello, se representa esta dimensión a través de la conexión entre objetivos programáticos y recursos, evidenciando la integración entre planificación curricular y gestión de recursos educativos.

En esta misma línea argumentativa, el proceso sistemático y reflexivo emerge como elemento distintivo de la integración curricular contemporánea, evidenciando una comprensión profunda de la coherencia pedagógica como experiencia planificada y consciente. Correlativamente, esta dimensión se manifiesta en la figura conceptual como conexión directa con los elementos centrales de la integración, revelando la importancia de vincular sistematicidad con reflexividad en los procesos de articulación curricular. Además, esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Vila et al.

(2018), quienes establecen que "la integración curricular en educación superior requiere procesos sistemáticos y reflexivos que garanticen la coherencia entre objetivos formativos, metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación para promover aprendizajes significativos y contextualizados" (p. 387).

Por otra parte, los recursos se configuran como elemento fundamental para la comprensión integral de la integración curricular metodológica. En efecto, la narrativa del **DOC5** evidencia una comprensión instrumental de la integración al mencionar que *"se ajustan las actividades al desarrollo de las temáticas integrando recursos acordes a lo establecido"*, revelando una aproximación que considera la gestión de recursos como componente esencial de la coherencia curricular. Más aún, esta perspectiva se fundamenta en los hallazgos de Orjuela (2010), quien identifica que "el esquema metodológico para lograr la integración curricular requiere la articulación coherente entre contenidos, metodologías y recursos educativos para garantizar la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos específicos" (p. 129).

Correlativamente, al articular lo que establece el currículo emerge como proceso fundamental en la configuración de experiencias educativas coherentes y pertinentes. En este sentido, la narrativa del **DOC2** es reveladora al establecer que *"en su mayoría se cumple al articular lo que establece el currículo en la parte metodológica del proceso realizado"*, evidenciando una comprensión integral de la articulación como proceso que requiere coherencia entre prescripciones curriculares e implementación metodológica. De manera complementaria, esta perspectiva se fundamenta en los planteamientos de Molina & Illán (2001), quienes establecen que "la viabilidad de la integración curricular requiere procesos de articulación sistemática que garanticen la coherencia entre lo establecido en el currículo y su implementación práctica en contextos educativos específicos" (p. 2001).

Asimismo, la conexión entre planificar de acuerdo a los contenidos y recursos revela una comprensión de la integración como proceso que trasciende la mera alineación formal para abrazar una perspectiva sistémica y contextualizada. En este contexto, la narrativa del **DOC7** es particularmente significativa al establecer que *"para integrar se sigue un proceso sistemático y reflexivo que asegura la coherencia entre lo que se espera que los estudiantes aprendan y como se lo enseña"*, evidenciando una

aproximación integral que articula expectativas de aprendizaje, metodologías de enseñanza y procesos reflexivos.

Por ende, la articulación entre objetivos programáticos y proceso sistemático y reflexivo evidencia una comprensión de la integración curricular como proceso que requiere coherencia entre planificación institucional, diseño metodológico e implementación reflexiva. Esta articulación se complementa con la gestión de recursos, configurando un sistema integral que considera tanto los aspectos prescriptivos como los aspectos operativos de la integración educativa.

En virtud de esta comprensión sistémica, la conexión entre empoderamiento del conocimiento y contexto socio cultural revela la importancia de considerar tanto los aspectos cognitivos como los aspectos contextuales en la configuración de experiencias educativas integradas y pertinentes. Esta perspectiva se fundamenta en los planteamientos de Herrera et al. (2021), quienes establecen que "la estrategia pedagógica innovadora requiere la integración coherente entre desarrollo cognitivo, contexto sociocultural y empoderamiento del conocimiento para promover procesos formativos significativos y transformadores" (p. 155).

Simultáneamente, la presencia de al articular lo que establece el currículo como elemento central en la figura conceptual evidencia la importancia de la articulación curricular como fundamento para la integración metodológica efectiva. Esta perspectiva se alinea con los hallazgos de Valencia et al. (2021), quienes identifican que "la articulación curricular constituye una herramienta estratégica para el desarrollo de procesos de integración de saberes que permitan la construcción de conocimiento más pertinente, coherente y contextualizado" (p. 194).

A modo de síntesis interpretativa, los hallazgos revelan que la integración curricular en la metodología de enseñanza implementada por los docentes del programa de Educación Infantil ha evolucionado hacia un modelo integral que trasciende enfoques fragmentados para abrazar una perspectiva sistémica y contextualizada. En este contexto, los docentes participantes evidencian una comprensión profunda de la integración como proceso complejo que requiere la articulación coherente entre objetivos programáticos, contextos socioculturales, competencias específicas, planificación de contenidos, gestión de recursos y procesos

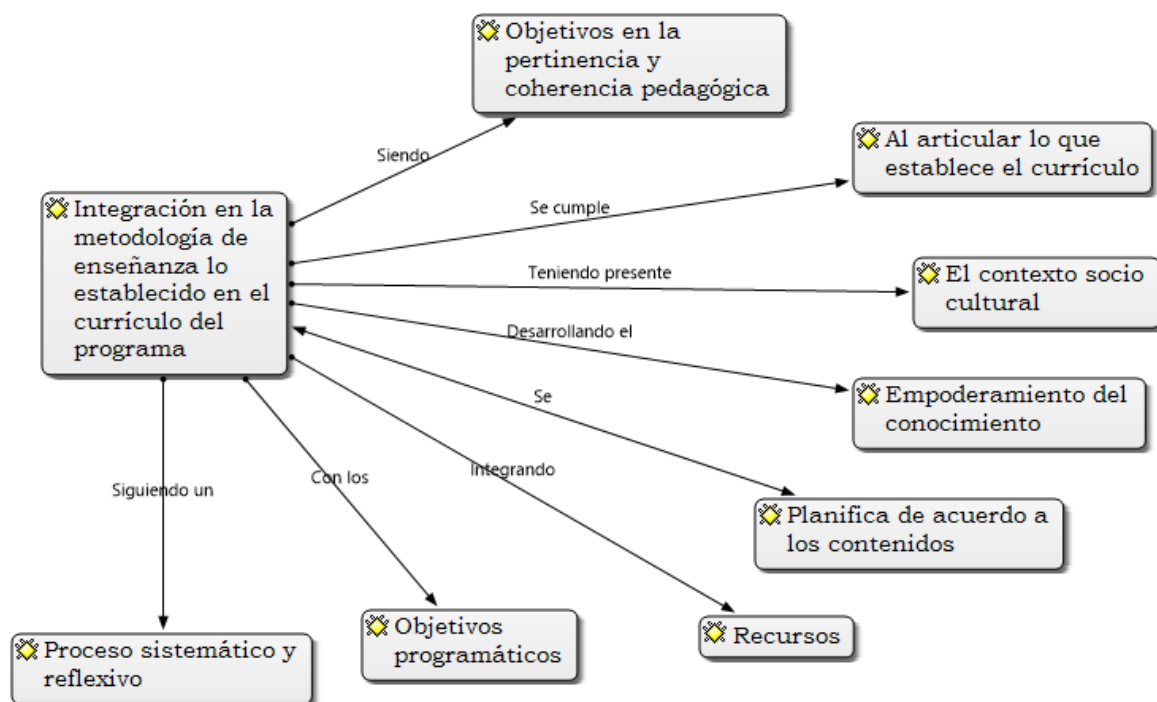
sistemáticos reflexivos, configurando espacios educativos que privilegian la coherencia pedagógica, la pertinencia contextual y la efectividad formativa como elementos fundamentales para la creación de experiencias educativas integradas, significativas y transformadoras.

No obstante, estos hallazgos difieren de la visión de la investigadora quien refiere que la articulación entre las metodologías de enseñanza implementadas y los lineamientos curriculares del programa presenta inconsistencias significativas que comprometen la coherencia formativa y evidencian limitaciones en la comprensión y operacionalización de los fundamentos pedagógicos institucionales. Los docentes manifiestan dificultades para interpretar adecuadamente los marcos curriculares, generando implementaciones que se alejan de los propósitos formativos declarados y limitan el logro de los perfiles de egreso establecidos. Esta desarticulación curricular se traduce en experiencias educativas fragmentadas que no contribuyen sistemáticamente al desarrollo integral de competencias profesionales en los futuros educadores.

Los procesos de contextualización curricular presentan limitaciones en la consideración adecuada de las características socioculturales y las necesidades específicas del entorno educativo, evidenciando implementaciones genéricas que no aprovechan las potencialidades del contexto local para enriquecer los procesos formativos. Los docentes evidencian dificultades para establecer conexiones significativas entre los contenidos curriculares y las realidades sociales, culturales y económicas de los estudiantes, limitando la relevancia y pertinencia de los aprendizajes promovidos. Esta descontextualización curricular se traduce en experiencias educativas abstractas que no logran generar comprensiones profundas ni competencias aplicables a los contextos profesionales reales de los futuros educadores. La ausencia de diagnósticos sistemáticos sobre las características contextuales impide la realización de adaptaciones curriculares pertinentes y efectivas. Los recursos disponibles en el contexto local no se aprovechan adecuadamente como mediadores del aprendizaje, limitando las posibilidades de enriquecimiento curricular y conexión con la realidad. Asimismo, la falta de articulación con instituciones y organizaciones del entorno educativo genera aislamiento académico que no favorece la formación integral y contextualizada de los futuros profesionales.

La evaluación de la coherencia entre metodologías implementadas y lineamientos curriculares presenta deficiencias sistemáticas que impiden el mejoramiento continuo y la consolidación de prácticas pedagógicas alineadas con los propósitos formativos institucionales. Así mismo, los procesos de retroalimentación sobre la coherencia curricular carecen de profundidad analítica y no proporcionan orientaciones específicas para el mejoramiento de las competencias docentes en interpretación y operacionalización curricular. Además, la falta de espacios sistemáticos para la reflexión colectiva sobre la articulación curricular impide la construcción de consensos metodológicos y la consolidación de una cultura institucional que valore la coherencia como fundamento de la calidad educativa. Los procesos de actualización curricular no consideran adecuadamente las experiencias y aprendizajes derivados de las prácticas metodológicas implementadas. Se invoca el contexto sociocultural y el desarrollo cognitivo y socioemocional de la infancia, pero no se precisa cómo esas consideraciones se convierten en adaptaciones curriculares documentadas.

Figura 7. Subcategoría. Integración en la metodología de enseñanza lo establecido en el currículo del programa.



Nota. Esta figura representa aspectos propios del análisis de la subcategoría abordada

Subcategoría. Importancia de la capacitación del docente

Voces de los actores.

DOC1: Es muy esencial para mantener actualizado para seguir en la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje

DOC2: Debe ser una capacitación continua, actualizada que coadyuve a la formación profesional del docente

DOC3: Es muy importante porque cada día los avances en la tecnología son muy grandes

DOC4: Innovación, actualización, ir de la mano de los avances de la ciencia y la tecnología para mejorar el aprendizaje

DOC5: Considero que es ideal para garantizar una educación de calidad y a que mejora la práctica pedagógica y la actualización de conocimientos

DOC6: Considero es importante que son muy necesarios ya que nos permite la actualización específicamente a docentes nuevos específicamente con los antiguos para conocer de forma integral los conocimientos específicos

DOC7: La capacitación docente es un pilar fundamental para la calidad educativa con impacto multifacético para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La capacitación docente constituye un pilar fundamental en la construcción de sistemas educativos de calidad, configurándose como proceso dinámico y multidimensional que trasciende la mera actualización de conocimientos para abrazar una perspectiva integral de desarrollo profesional continuo. En este sentido, la comprensión de la importancia atribuida por los docentes del programa de Educación Infantil a los procesos de capacitación revela una aproximación compleja que articula innovación pedagógica, actualización tecnológica, mejoramiento del aprendizaje, profundización de conocimientos específicos, garantía de calidad educativa, fortalecimiento de la práctica pedagógica y consolidación de la formación profesional como elementos fundamentales para la construcción de una educación transformadora y contextualizada.

Desde esta perspectiva, la figura conceptual 11 evidencia la centralidad de la importancia de la capacitación del docente como núcleo articulador de múltiples dimensiones formativas. Consecuentemente, esta estructura revela cómo los avances

de la ciencia se conectan directamente con la capacitación continua para generar procesos de mejoramiento del aprendizaje específicos, estableciendo una red de relaciones que fundamenta la construcción sistemática de experiencias educativas actualizadas y pertinentes. En este contexto, la voz del **DOC1** es particularmente reveladora al establecer que la capacitación *"es muy esencial para mantener actualizado para seguir en la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje"*, evidenciando una comprensión integral de la capacitación como proceso que requiere actualización constante e innovación pedagógica.

Asimismo, esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Curipaco (2025), quien establece que:

la formación profesional constituye un pilar esencial para el fortalecimiento de los procesos educativos y la consolidación de una educación transformadora, capaz de responder a los desafíos sociales, culturales y pedagógicos contemporáneos, traduciéndose en mejoras significativas en la planificación, gestión del aula y aplicación de estrategias didácticas contextualizadas (p. 311).

Por consiguiente, la implementación práctica de esta comprensión formativa se manifiesta en la narrativa del **DOC2**, quien conceptualiza la capacitación como proceso que *"debe ser una capacitación continua, actualizada que coadyuve a la formación profesional del docente"*, revelando una intencionalidad pedagógica hacia la continuidad formativa y la actualización permanente.

En este mismo orden de ideas, la dimensión tecnológica emerge como elemento fundamental en la construcción de procesos educativos actualizados y pertinentes. Así, el **DOC3** evidencia esta comprensión al afirmar que considera la capacitación *"muy importante porque cada día los avances en la tecnología son muy grandes"*, estableciendo una secuencia lógica que parte del reconocimiento de la aceleración tecnológica para avanzar hacia la necesidad de actualización constante. De manera complementaria, esta perspectiva se fundamenta en los hallazgos de Vera et al. (2023), quienes identifican que *"la capacitación docente para lograr el reconocimiento en la innovación pedagógica requiere procesos de actualización continua que permitan la integración efectiva de tecnologías emergentes y metodologías innovadoras en los contextos educativos específicos"* (p. 796). En consecuencia, los hallazgos de esta subcategoría posicionan los avances en la tecnología como elemento que se conecta

directamente con la importancia de la capacitación, estableciendo una relación causal entre desarrollo tecnológico y necesidad formativa.

Paralelamente, la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje se configura como dimensión distintiva de la capacitación docente. En este sentido, la narrativa del **DOC4** revela una dimensión integral al identificar que la capacitación debe promover *"innovación, actualización, ir de la mano de los avances de la ciencia y la tecnología para mejorar el aprendizaje"*. De igual manera, esta perspectiva integral coincide con los planteamientos de Jerez (2024), quien establece que *"la innovación educativa en las aulas universitarias dominicanas requiere procesos de capacitación continua que integren metodologías activas, recursos tecnológicos y estrategias pedagógicas innovadoras para promover experiencias educativas transformadoras y significativas"* (p. 138). Por tanto, los hallazgos representan esta multidimensionalidad a través de la conexión entre innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y mejoramiento del aprendizaje como elementos que generan transformaciones en las dinámicas educativas.

Ahora bien, la educación de calidad emerge como característica distintiva de la capacitación docente sistemática, evidenciado en la voz del **DOC5**, quien afirma que *"considero que es ideal para garantizar una educación de calidad y a que mejora la práctica pedagógica y la actualización de conocimientos"*. En correspondencia con esta visión, la calidad educativa se fundamenta en los hallazgos de Zambrano et al. (2025), quienes identifican que:

el papel de la formación docente continua para el logro de la calidad educativa requiere procesos sistemáticos de actualización que consideren las necesidades específicas del contexto, las demandas sociales contemporáneas y las competencias profesionales requeridas para el ejercicio docente efectivo (p. 244).

Así pues, se posiciona la educación de calidad como resultado directo de la capacitación docente, estableciendo una relación causal entre formación profesional y calidad educativa específica. Por otro lado, los conocimientos específicos se configuran como elemento central en la articulación entre capacitación general y especialización disciplinar. En este contexto, la narrativa del **DOC6** es reveladora al establecer que considera la capacitación *"importante que son muy necesarios ya que nos permite la actualización específicamente a docentes nuevos específicamente con los antiguos"*

para conocer de forma integral los conocimientos específicos". En consonancia con esta perspectiva, los planteamientos de Guerra & Lobato (2015) identifican que "las características del mentoring en un programa de capacitación continua requieren la articulación coherente entre conocimientos generales y conocimientos específicos para garantizar la efectividad de los procesos formativos en contextos diversos" (p. 52). En virtud de ello, se representa esta dimensión a través de la conexión entre conocimientos específicos y formación profesional, evidenciando la integración entre especialización disciplinar y desarrollo profesional integral.

En esta misma línea argumentativa, la actualización del conocimiento teórico emerge como elemento distintivo de la capacitación docente, evidenciando una comprensión profunda de la formación como experiencia estructural y sistémica. Correlativamente, esta dimensión se manifiesta como conexión directa con los elementos centrales de la capacitación, revelando la importancia de vincular fundamentación teórica con aplicación práctica en los procesos de desarrollo profesional docente. Además, esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Acosta (2020), quien establece que: "la formación inicial de docentes y calidad educativa requiere procesos sistemáticos que consideren la capacitación como pilar fundamental para garantizar la coherencia entre objetivos formativos, metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación que promuevan aprendizajes significativos y contextualizados" (p. 45).

Por otra parte, la práctica pedagógica se configura como elemento fundamental para la comprensión integral de la capacitación docente metodológica. En efecto, la narrativa del **DOC5** evidencia una comprensión instrumental de la capacitación al mencionar que "**mejora la práctica pedagógica y la actualización de conocimientos**", revelando una aproximación que considera el fortalecimiento de la práctica como componente esencial de la formación profesional. Más aún, esta perspectiva se fundamenta en los hallazgos de Ríos (2021), quien identifica que "la estrategia de formación docente para fortalecer la práctica educativa requiere la articulación coherente entre capacitación teórica, aplicación práctica y reflexión pedagógica para garantizar la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos específicos" (p. 81).

La capacitación continua emerge como proceso fundamental en la configuración de experiencias educativas actualizadas y pertinentes. En este sentido, la narrativa del DOC2 es reveladora al establecer que debe ser "una capacitación continua, actualizada que coadyuve a la formación profesional del docente", evidenciando una comprensión integral de la continuidad como proceso que requiere coherencia entre actualización permanente e implementación profesional. De manera complementaria, esta perspectiva se fundamenta en los planteamientos de Cantillo et al. (2011), quienes establecen que "las necesidades de formación académica y capacitación profesional requieren procesos de capacitación continua que garanticen la coherencia entre prescripciones curriculares y su implementación práctica en contextos educativos específicos" (p. 67).

En correspondencia con esta comprensión integral, la figura conceptual 11 revela la complejidad de las relaciones entre los diferentes elementos considerados en la importancia de la capacitación docente. Así, los avances de la ciencia se conectan con la capacitación continua, los cuales a su vez se relacionan con los avances en la tecnología y el mejoramiento del aprendizaje. Esta red de relaciones evidencia que la capacitación docente no constituye un proceso lineal, sino una construcción compleja que requiere la consideración simultánea de múltiples variables y la articulación coherente de diferentes dimensiones científicas, tecnológicas, pedagógicas y profesionales.

Asimismo, la conexión entre conocimientos específicos y educación de calidad revela una comprensión de la capacitación como proceso que trasciende la mera actualización formal hacia una perspectiva sistémica y contextualizada. En este contexto, la narrativa del **DOC7** es particularmente significativa al establecer que "*la capacitación docente es un pilar fundamental para la calidad educativa con impacto multifacético para el proceso de enseñanza-aprendizaje*", evidenciando una aproximación integral que articula fundamentación estructural, calidad educativa y procesos formativos multidimensionales.

En virtud de esta comprensión sistémica, la conexión entre innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y avances de la ciencia revela la importancia de considerar tanto los aspectos innovadores como los aspectos científicos en la

configuración de experiencias educativas actualizadas y pertinentes. Esta perspectiva se fundamenta en los planteamientos de Figueroa (2018), quien establece que "la profesión docente en Colombia requiere procesos de capacitación que integren coherentemente innovación pedagógica, avances científicos y desarrollo profesional para promover procesos formativos significativos y transformadores" (p. 40722).

Simultáneamente, la presencia de calidad educativa como elemento central en la figura conceptual evidencia la importancia de la calidad como fundamento para la capacitación docente efectiva. Esta perspectiva se alinea con los hallazgos de Valencia (2016), quien identifica que "la renovación de la formación de los docentes en Colombia constituye una estrategia fundamental para garantizar la calidad educativa y el desarrollo profesional continuo que permita la construcción de experiencias educativas pertinentes y contextualizadas" (p. 6140).

A modo de síntesis interpretativa, los hallazgos revelan que la importancia atribuida a la capacitación docente por los participantes del programa de Educación Infantil ha evolucionado hacia un modelo integral que trasciende enfoques fragmentados para abrazar una perspectiva sistémica y multidimensional. En este contexto, los docentes participantes evidencian una comprensión profunda de la capacitación como proceso complejo que requiere la articulación coherente entre avances científicos, desarrollos tecnológicos, innovación pedagógica, conocimientos específicos, calidad educativa, práctica pedagógica y formación profesional, configurando espacios formativos que privilegian la actualización permanente, la fundamentación científica, la aplicación práctica y la transformación educativa como elementos fundamentales para la creación de experiencias educativas actualizadas, significativas y transformadoras.

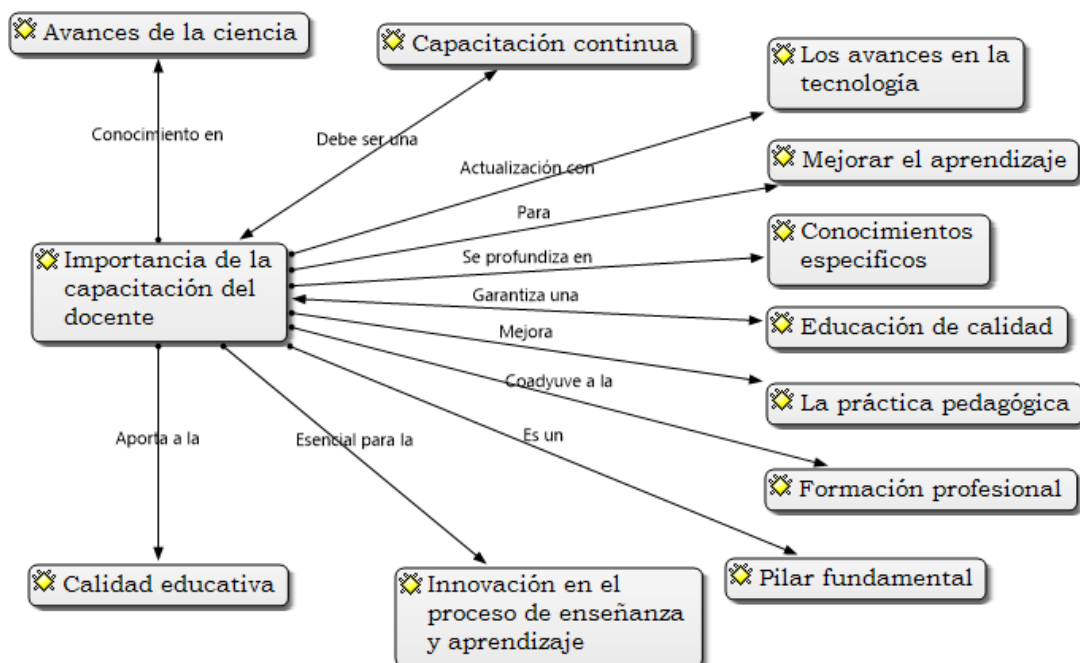
No obstante, los procesos de capacitación docente implementados en el programa presentan limitaciones estructurales significativas que comprometen su efectividad formativa y evidencian desarticulaciones entre las necesidades reales de desarrollo profesional y las ofertas de formación disponibles. Los programas de capacitación carecen de diagnósticos sistemáticos sobre las competencias docentes existentes y las brechas formativas específicas. Esta descontextualización formativa se

traduce en capacitaciones que no logran impactar significativamente las prácticas pedagógicas ni contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.

La participación docente en los procesos de capacitación presenta limitaciones relacionadas con la motivación, disponibilidad y compromiso profesional, evidenciando resistencias al cambio y dificultades para asumir la formación continua como responsabilidad profesional inherente. Los docentes manifiestan actitudes ambivalentes hacia la capacitación, valorándola de manera discursiva pero evidenciando limitaciones en la participación activa y el aprovechamiento efectivo de las oportunidades formativas ofrecidas. Esta ambivalencia participativa se traduce en procesos de capacitación superficiales que no logran generar transformaciones auténticas en las concepciones y prácticas pedagógicas.

La evaluación del impacto de los procesos de capacitación presenta deficiencias metodológicas que impiden la identificación de su efectividad real en el mejoramiento de las competencias docentes y la calidad de los procesos educativos. Los sistemas de evaluación de la capacitación privilegian indicadores de satisfacción y participación sobre medidas de impacto en las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje estudiantil. Esta limitación evaluativa genera una sobrevaloración de programas que pueden resultar agradables, pero poco efectivos en términos de transformación profesional real.

Figura 8. Subcategoría. Importancia de la capacitación del docente.



Nota. Esta figura representa aspectos propios del análisis de la subcategoría abordada

Subcategoría. Incidencia de la capacitación docente en la práctica pedagógica

DOC1: Incide principalmente enriquecer en cada una de las estrategias y mejorar el proceso en el aula con reflexión, la crítica y la creatividad.

DOC2: Totalmente y primordial que el docente se capacite en su formación profesional y logre cambios positivos en la práctica pedagógica.

DOC3: Las clases más interesantes y motivadoras.

DOC4: Actualización acciones de mejora para el aprendizaje.

DOC5: Esta mejora las estrategias pedagógicas, fortalece las capacidades de planificación y evaluación y mejora el ambiente en el aula.

DOC6: En todo, ya que permite que el docente este actualizado tanto en las diferentes áreas y así dar respuesta de forma más adecuada a la formación de los estudiantes es una responsabilidad como docentes del programa de educación infantil.

DOC7: Incide de manera profunda y transformadora en la práctica pedagógica alterando directamente como el educador planifica, ejecuta y evalúa su enseñanza.

La incidencia de la capacitación docente en la práctica pedagógica constituye un fenómeno complejo y multidimensional que trasciende la mera actualización de conocimientos para configurarse como proceso transformador integral que redefine las concepciones, metodologías y estrategias educativas implementadas por los docentes en sus contextos específicos. En este sentido, la comprensión de esta incidencia desde las experiencias vividas por los docentes del programa de Educación Infantil detallan una aproximación sistémica que articula mejoramiento del proceso en el aula, desarrollo de la reflexión crítica y creatividad, generación de cambios positivos en la práctica pedagógica, creación de clases más interesantes y motivadoras, implementación de acciones de mejora, fortalecimiento de las estrategias pedagógicas, desarrollo de capacidades de planificación, asunción de responsabilidades como docentes del programa, y configuración de transformaciones como elementos fundamentales para la construcción de una práctica educativa renovada y contextualizada.

Desde esta perspectiva, la figura conceptual 12 evidencia la centralidad de la incidencia de la capacitación docente en la práctica pedagógica como núcleo articulador de múltiples dimensiones transformativas. Consecuentemente, esta estructura revela cómo el mejoramiento del proceso en el aula se conecta directamente con el desarrollo de la reflexión, la crítica y la creatividad para generar cambios positivos en la práctica pedagógica específicos, estableciendo una red de relaciones que fundamenta la construcción sistemática de experiencias educativas transformadas y pertinentes. En este contexto, la voz del **DOC1** nutre este análisis al establecer que la capacitación *"incide principalmente enriquecer en cada una de las estrategias y mejorar el proceso en el aula con reflexión, la crítica y la creatividad"*, evidenciando una comprensión integral de la incidencia como proceso que requiere enriquecimiento estratégico, mejoramiento procesual y desarrollo de competencias reflexivas y creativas.

Asimismo, esta perspectiva se alinea con los planteamientos de González (2016), quien establece que:

la capacitación profesoral y didáctica universitaria genera transformaciones significativas en la práctica docente, manifestándose en el desarrollo de competencias pedagógicas que privilegian la vinculación teoría-práctica y la construcción de procesos formativos integrales que contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa (p. 35).

Por consiguiente, la implementación práctica de esta comprensión transformativa se manifiesta en la narrativa del **DOC2**, quien conceptualiza la incidencia como proceso "*totalmente y primordial que el docente se capacite en su formación profesional y logre cambios positivos en la práctica pedagógica*", revelando una intencionalidad pedagógica hacia la transformación integral y el cambio positivo sistemático.

En este mismo orden de ideas, la dimensión motivacional emerge como elemento fundamental en la construcción de procesos educativos transformados y atractivos. Así, el **DOC3** evidencia esta comprensión al afirmar que la capacitación genera "*clases más interesantes y motivadoras*", estableciendo una secuencia lógica que parte del desarrollo profesional para avanzar hacia la creación de experiencias educativas más atractivas y significativas. De manera complementaria, esta perspectiva se fundamenta en los hallazgos de Ocaña et al. (2023), quienes identifican que: "la investigación colaborativa como estrategia para la transformación de la práctica pedagógica requiere procesos de capacitación que integren metodologías innovadoras, recursos tecnológicos y estrategias didácticas que promuevan experiencias educativas motivadoras y significativas para los estudiantes" (p. 125).

Paralelamente, la actualización se configura como dimensión distintiva de la incidencia de la capacitación docente. En este sentido, la narrativa del **DOC4** revela una dimensión operativa al identificar que la capacitación promueve "*actualización acciones de mejora para el aprendizaje*". De igual manera, esta perspectiva integral coincide con los planteamientos de González (2023), quien establece que "la innovación y práctica pedagógica constituyen una relación esencial en la transformación del quehacer docente, requiriendo procesos de actualización continua que integren metodologías activas, recursos tecnológicos y estrategias pedagógicas innovadoras para promover experiencias educativas transformadoras" (p. 155). Por tanto, la figura conceptual 12 representa esta multidimensionalidad a través de la conexión entre actualización y acciones de mejora como elementos que generan transformaciones profundas en las dinámicas educativas específicas.

Ahora bien, las estrategias pedagógicas emergen como característica distintiva de la incidencia de la capacitación docente sistemática, evidenciado en la voz del DOC5, quien afirma que la capacitación "mejora las estrategias pedagógicas, fortalece las capacidades de planificación y evaluación y mejora el ambiente en el aula". En correspondencia con esta visión, el fortalecimiento estratégico se fundamenta en los hallazgos de Eskauriaza (2017), quien identifica que "la práctica pedagógica en transformación requiere procesos de capacitación que consideren las necesidades específicas del contexto, las demandas tecnológicas contemporáneas y las competencias profesionales requeridas para el ejercicio docente efectivo en entornos digitales" (p. 25). Así pues, se posiciona las estrategias pedagógicas como resultado directo de la capacitación docente, estableciendo una relación causal entre formación profesional y mejoramiento estratégico específico.

Simultáneamente, las capacidades de planificación se configuran como elemento central en la articulación entre capacitación general y desarrollo de competencias específicas. En este contexto, la narrativa del **DOC5** es reveladora al establecer que la capacitación "*fortalece las capacidades de planificación y evaluación*", evidenciando una comprensión integral de la incidencia como proceso que trasciende la mera actualización para abrazar el desarrollo de competencias operativas fundamentales. En consonancia con esta perspectiva, los planteamientos de la autora refieren que en la transformación de la práctica docente se requiere la articulación coherente entre capacitación profesional, desarrollo de capacidades de planificación e implementación de estrategias didácticas contextualizadas para garantizar la efectividad de los procesos formativos.

En esta misma línea argumentativa, la responsabilidad como docentes del programa emerge como elemento distintivo de la incidencia de la capacitación docente, evidenciando una comprensión de la formación como experiencia que trasciende lo individual para abrazar dimensiones institucionales y programáticas. Esta dimensión se manifiesta como conexión directa con los elementos centrales de la incidencia, revelando la importancia de vincular desarrollo profesional con compromiso institucional en los procesos de transformación educativa. Además, esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Aragón et al. (2020), quien establece que:

la transformación de la práctica pedagógica desde una mirada de la educación inicial requiere procesos sistemáticos que consideren la capacitación como elemento fundamental para garantizar la coherencia entre responsabilidades institucionales, metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación que promuevan aprendizajes significativos (p. 28).

Por otra parte, la dimensión transformadora se configura como elemento fundamental para la comprensión integral de la incidencia de la capacitación docente metodológica. En efecto, la narrativa del **DOC7** evidencia una comprensión sistémica de la incidencia al mencionar que "*incide de manera profunda y transformadora en la práctica pedagógica alterando directamente como el educador planifica, ejecuta y evalúa su enseñanza*", revelando una aproximación que considera la transformación como proceso integral que abarca planificación, ejecución y evaluación educativa. Más aún, esta perspectiva se fundamenta en los hallazgos de Valverde (2023), quien identifica que:

una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente requiere la articulación coherente entre capacitación teórica, aplicación práctica y reflexión pedagógica profunda para garantizar la efectividad transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos específicos (p. 156).

De igual modo, la formación de los estudiantes emerge como proceso fundamental en la configuración de experiencias educativas transformadas y pertinentes. En este sentido, la narrativa del **DOC6** es calve al señalar que la capacitación permite "*dar respuesta de forma más adecuada a la formación de los estudiantes es una responsabilidad como docentes del programa de educación infantil*", evidenciando una comprensión integral de la incidencia como proceso que requiere coherencia entre desarrollo profesional docente y mejoramiento de la formación estudiantil. De manera complementaria, esta perspectiva se fundamenta en los planteamientos de Pérez y Rodríguez (2008), quienes establecen que "*la práctica pedagógica y la mediación pedagógica requiere procesos de capacitación continua que garanticen la coherencia entre transformación docente y mejoramiento de la formación estudiantil en contextos educativos específicos*" (p. 142).

No obstante, la transferencia de los aprendizajes adquiridos en los procesos de capacitación que ha emprendido la Universidad escenario de investigación hacia las prácticas pedagógicas presenta limitaciones significativas que evidencian brechas entre la formación recibida y su aplicación efectiva en contextos educativos reales. Los

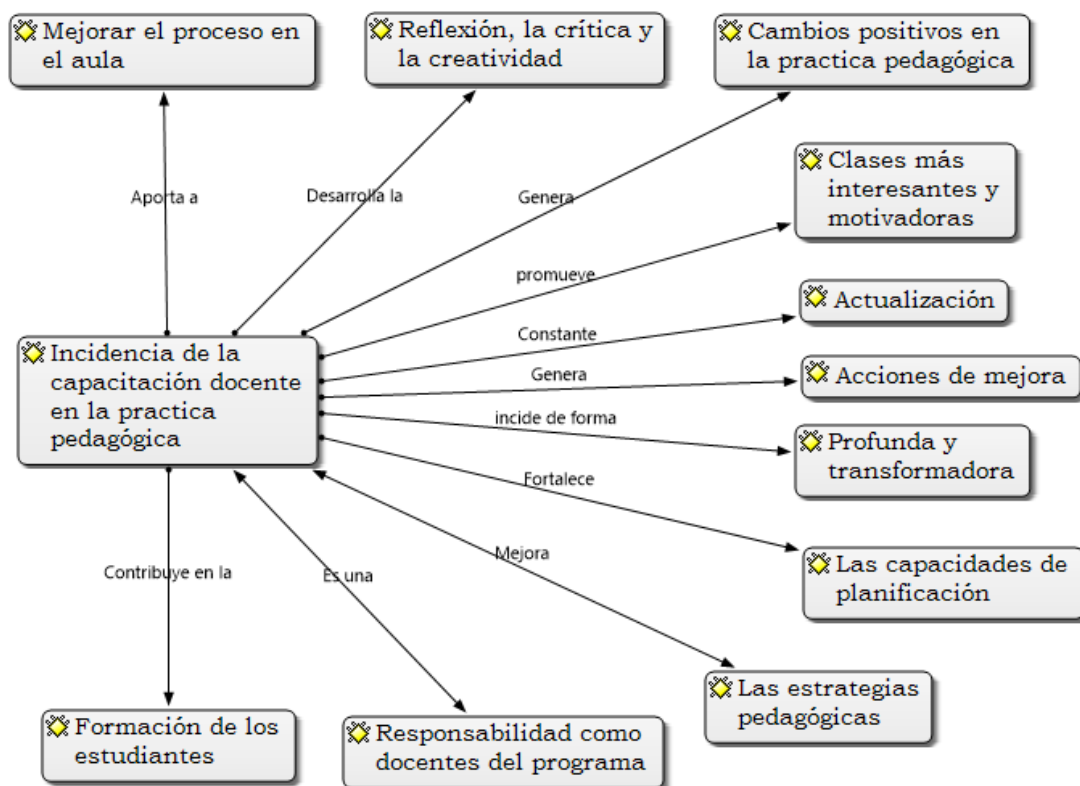
docentes manifiestan dificultades para operacionalizar los conocimientos teóricos adquiridos en capacitación, evidenciando limitaciones en las competencias de transferencia que impiden la transformación de las prácticas pedagógicas. Esta brecha aplicativa se traduce en implementaciones superficiales que no logran aprovechar el potencial transformador de la formación recibida, perpetuando prácticas tradicionales disfrazadas de innovación metodológica.

La ausencia de acompañamiento sistemático durante los procesos de transferencia genera inseguridades y resistencias que limitan la consolidación de nuevas competencias pedagógicas. Los contextos institucionales no siempre favorecen la implementación de innovaciones pedagógicas derivadas de la capacitación, generando contradicciones entre las expectativas formativas y las posibilidades reales de aplicación. La sostenibilidad de los cambios generados por la capacitación presenta limitaciones relacionadas con la ausencia de sistemas de apoyo institucional y seguimiento que garanticen la consolidación de las transformaciones pedagógicas iniciadas.

Los testimonios afirman que la capacitación “incide de manera profunda y transformadora” en planificación, ejecución y evaluación; sin embargo, no se presentan evidencias de clase ni recursos de aprendizaje que muestren cambios atribuibles a esa formación. Sin productos comparables antes/después, sin análisis de tareas ni de rúbricas, y sin datos de logro estudiantil, la incidencia se infiere por autor reportes, no por verificación independiente. Ello limita la validez de la conclusión y su transferibilidad a otros contextos del programa.

También se menciona que las clases se vuelven “más interesantes y motivadoras”, pero no se discute cómo esa motivación se traduce en aprendizaje durable y dominio de competencias del perfil profesional. Falta evidencia de que la motivación se acompañe de desafío cognitivo y de progresión en niveles de complejidad. Por último, aunque se alude a fortalecimiento de planificación y evaluación, no se describen cambios estructurales en las asignaturas. El programa requiere mecanismos de estandarización flexible que conviertan aprendizajes de la formación en prácticas institucionales sostenibles.

Figura 9. Subcategoría. Incidencia de la capacitación docente en la práctica pedagógica.



Nota. Esta figura representa aspectos propios del análisis de la subcategoría abordada

Proceso de Triangulación Teórica

El proceso de triangulación teórica desarrollado en esta investigación permitió validar los hallazgos mediante la confrontación sistemática con múltiples perspectivas conceptuales, fortaleciendo significativamente la credibilidad y transferibilidad de los resultados obtenidos. Esta fase metodológica se fundamentó en los principios de la fenomenología hermenéutica de van Manen (2003), quien establece que la comprensión profunda de un fenómeno requiere el diálogo constante entre las experiencias vividas y los marcos teóricos existentes, generando así nuevas comprensiones que trascienden tanto la experiencia inmediata como la teoría establecida.

En este sentido, la triangulación teórica se configuró como un proceso hermenéutico complejo que implicó la confrontación de las categorías emergentes con los constructos teóricos desarrollados por diversos autores en el campo de la mediación pedagógica y la práctica educativa universitaria. Este ejercicio interpretativo no se limitó a la simple verificación de coincidencias entre hallazgos y teoría, sino que se constituyó en un diálogo crítico que permitió identificar convergencias, divergencias, complementariedades y aportes originales de la investigación al conocimiento disciplinar.

Desde esta perspectiva, el proceso de triangulación se estructuró mediante la confrontación sistemática de cada categoría y subcategoría emergente con los marcos conceptuales revisados en el capítulo II, estableciendo conexiones significativas entre las voces de los informantes y las perspectivas teóricas de autores como Alzate et al. (2020), quienes conceptualizan la mediación pedagógica como "una práctica que carga de sentido y reconocimiento a las personas en formación y sus contextos" (p. 411), perspectiva que encuentra resonancia directa en las narrativas docentes que conciben la mediación como proceso transformador de acompañamiento formativo.

Asimismo, la triangulación reveló convergencias significativas con los planteamientos de Ramírez y Quero (2016), quienes identifican que las concepciones docentes sobre mediación pedagógica se fundamentan en "espacios de interacción, comunicación y generación de conocimientos que contribuyen significativamente a la formación universitaria" (p. 5). Esta perspectiva teórica se alinea coherentemente con los hallazgos emergentes que evidencian cómo los docentes del programa de Educación Infantil han desarrollado una comprensión integral de la mediación como práctica dialógica y comunicativa.

En este mismo orden de ideas, la confrontación teórica permitió identificar que los hallazgos sobre práctica educativa encuentran sustento en los desarrollos conceptuales de Cedeño Carranza et al. (2024), quienes establecen que "la planificación curricular constituye un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite organizar de manera sistemática los contenidos, metodologías y estrategias evaluativas" (p. 78). Esta fundamentación

teórica valida los hallazgos relacionados con los aspectos que los docentes consideran para la planeación, ejecución y evaluación de las actividades educativas.

De manera complementaria, la triangulación teórica evidenció que las estrategias para promover la participación estudiantil identificadas en la investigación se corresponden con los planteamientos de Lucas et al. (2025), quienes sostienen que "las metodologías activas de aprendizaje requieren la implementación de estrategias diversificadas que promuevan la participación auténtica y significativa de los estudiantes en su proceso formativo" (p. 156). Esta convergencia teórica fortalece la credibilidad de los hallazgos relacionados con el aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo y estrategias interactivas implementadas por los docentes.

Paralelamente, el proceso de triangulación reveló que los hallazgos sobre integración curricular encuentran respaldo en los desarrollos teóricos de Garzón (2025), quien establece que "la integración curricular para una educación del siglo XXI requiere la articulación coherente entre objetivos programáticos, metodologías de enseñanza y contextos socioculturales específicos" (p. 234). Esta fundamentación teórica valida las narrativas docentes que enfatizan la importancia de articular objetivos curriculares con pertinencia y coherencia pedagógica.

Ahora bien, la triangulación teórica también permitió identificar divergencias significativas que constituyen aportes originales de la investigación al campo disciplinar. Mientras que el estado del arte tiende a abordar la mediación pedagógica desde perspectivas predominantemente instrumentales, los hallazgos de esta investigación revelan una comprensión más humanizante y relacional del fenómeno, donde la mediación trasciende las estrategias técnicas para convertirse en una práctica de acompañamiento integral que considera dimensiones cognitivas, socioafectivas y contextuales.

Simultáneamente, el proceso de triangulación evidenció que los hallazgos sobre capacitación docente aportan nuevas comprensiones que complementan los planteamientos teóricos existentes. Mientras que autores como González (2016) abordan la capacitación desde perspectivas centradas en competencias técnicas, los hallazgos de esta investigación revelan que los docentes conciben la capacitación

como proceso transformador multidimensional que articula innovación, actualización científica, desarrollo tecnológico y calidad educativa de manera integral.

En esta misma línea argumentativa, la triangulación teórica permitió identificar que los hallazgos sobre incidencia de la capacitación en la práctica pedagógica trascienden los marcos conceptuales tradicionales que se centran en aspectos instrumentales. Los resultados de esta investigación evidencian que los docentes experimentan la capacitación como proceso transformador que incide en dimensiones reflexivas, críticas, creativas y relacionales de su práctica educativa.

Correlativamente, el proceso de triangulación reveló que los constructos teóricos emergentes sobre mediación pedagógica en el contexto específico del programa de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona aportan comprensiones originales que enriquecen el conocimiento disciplinar existente. Estos constructos integran dimensiones conceptuales, prácticas, relacionales y transformadoras de la mediación, configurando una perspectiva holística que trasciende las aproximaciones fragmentadas presentes en la literatura especializada.

Por otra parte, la triangulación teórica evidenció que los hallazgos sobre práctica educativa contribuyen a la construcción de una comprensión más integral y contextualizada de este constructo. Mientras que los marcos teóricos existentes tienden a abordar la práctica educativa desde perspectivas dicotómicas que separan planificación, implementación y evaluación, los hallazgos de esta investigación revelan que los docentes experimentan la práctica educativa como proceso sistémico e integrado donde estas dimensiones se articulan de manera coherente y complementaria.

En correspondencia con esta perspectiva, la triangulación permitió identificar que los constructos teóricos emergentes sobre práctica educativa incorporan dimensiones contextuales, relacionales y transformadoras que no han sido suficientemente desarrolladas en la literatura especializada. Estos aportes originales enriquecen la comprensión disciplinar sobre la práctica educativa en contextos universitarios específicos, particularmente en programas de formación de educadores infantiles.

En virtud de ello, el proceso de triangulación teórica culminó con la formulación de constructos teóricos originales que constituyen el aporte fundamental de la

investigación al campo disciplinar de la educación superior. Estos constructos integran las dimensiones emergentes de la mediación pedagógica y la práctica educativa, configurando marcos conceptuales innovadores que trascienden las perspectivas teóricas existentes y proporcionan nuevas comprensiones sobre estos fenómenos en contextos universitarios específicos.

Visión global de los hallazgos

La visión global de los hallazgos obtenidos en esta investigación revela la emergencia de un paradigma educativo complejo que trasciende las concepciones tradicionales de la mediación pedagógica y la práctica educativa universitaria, evidenciando tanto avances significativos como limitaciones estructurales que caracterizan la realidad educativa contemporánea. Los resultados evidencian que los docentes del programa de Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad de Pamplona han desarrollado una comprensión holística y humanizante de su quehacer educativo, donde la mediación pedagógica se configura como práctica transformadora que articula dimensiones conceptuales, metodológicas, relacionales y contextuales. No obstante, esta comprensión coexiste con inconsistencias conceptuales y brechas significativas entre las concepciones teóricas declaradas y las prácticas efectivamente implementadas en el contexto educativo.

En este sentido, los hallazgos revelan que la mediación pedagógica ha evolucionado desde concepciones instrumentales centradas en estrategias y recursos hacia comprensiones más complejas que la conceptualizan como práctica de acompañamiento integral. Esta evolución conceptual se manifiesta en las narrativas docentes que describen la mediación como proceso dialógico, comunicativo y transformador que considera las dimensiones cognitivas, socioafectivas y contextuales de los estudiantes, trascendiendo así los modelos tradicionales. Sin embargo, el análisis evidencia que estas concepciones no siempre se traducen en prácticas coherentes, persistiendo enfoques tradicionales que limitan la implementación efectiva de la mediación pedagógica humanizante. Las limitaciones contextuales y la falta de programas sistemáticos de seguimiento y evaluación constituyen obstáculos significativos para la consolidación de estas prácticas innovadoras.

Desde esta perspectiva, la visión global evidencia que los docentes han desarrollado una praxis mediadora multidimensional que integra el uso de materiales didácticos diversos, estrategias tecnológicas innovadoras, metodologías activas participativas y procesos de evaluación formativa. Esta integración sistemática configura ambientes de aprendizaje significativos donde la reflexión, la interacción y el diálogo se constituyen en elementos centrales del proceso educativo, generando experiencias formativas transformadoras para los estudiantes. Paralelamente, se identifican limitaciones en la adaptación de estas estrategias a contextos socioculturales específicos y características diversas de los estudiantes, evidenciando la necesidad de mayor flexibilidad y contextualización en la implementación de las prácticas mediadoras.

Asimismo, los hallazgos revelan que la influencia de la mediación pedagógica en las relaciones docente-estudiante ha generado transformaciones significativas en la comunicación educativa. Los docentes han desarrollado competencias empáticas, comunicativas y reflexivas que les permiten establecer vínculos pedagógicos auténticos, promover la participación activa estudiantil y crear espacios de construcción dialógica del conocimiento. Esta transformación relacional constituye uno de los aportes más significativos de la investigación, evidenciando cómo la mediación pedagógica trasciende aspectos técnicos para convertirse en práctica humanizante. No obstante, persisten barreras relacionales y dificultades para establecer vínculos pedagógicos genuinos debido a limitaciones en competencias socioemocionales y comunicativas, así como la persistencia de modelos comunicativos unidireccionales que limitan el diálogo y la construcción colaborativa del conocimiento.

En este mismo orden de ideas, la visión global de los hallazgos sobre práctica educativa revela que los docentes han desarrollado una comprensión sistémica e integral de su quehacer profesional. La práctica educativa se configura como proceso complejo que articula planificación contextualizada, implementación metodológica diversificada, evaluación formativa continua y desarrollo profesional permanente. Esta comprensión sistémica trasciende las perspectivas fragmentadas tradicionales, evidenciando una evolución hacia modelos más holísticos y coherentes. Sin embargo, el análisis crítico identifica fragmentación procesual significativa entre las fases de

planificación, ejecución y evaluación, evidenciando falta de coherencia sistémica en la práctica educativa real. La rigidez metodológica y la limitada flexibilidad para adaptar estrategias pedagógicas a necesidades emergentes constituyen limitaciones estructurales que afectan la efectividad de la práctica educativa.

Paralelamente, los hallazgos evidencian que los aspectos considerados para la planeación, ejecución y evaluación de actividades educativas reflejan una comprensión profunda de la complejidad del proceso educativo. Los docentes consideran características grupales, estilos de aprendizaje, objetivos curriculares, estrategias contextualizadas, recursos disponibles y procesos evaluativos de manera integrada, configurando así una práctica educativa coherente y pertinente que responde a las necesidades específicas de los estudiantes y del contexto institucional. No obstante, se identifican deficiencias significativas en los procesos de diagnóstico y caracterización estudiantil, que resultan superficiales y no logran identificar necesidades específicas de aprendizaje y contextos socioculturales. Adicionalmente, persiste la implementación de enfoques evaluativos sumativo-cuantitativos que contradicen los principios de evaluación formativa declarados por los docentes.

Simultáneamente, la visión global revela que las estrategias para promover la participación estudiantil han evolucionado hacia enfoques más diversificados e innovadores. Los docentes implementan metodologías activas como aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo, estudios de casos y narrativas pedagógicas, complementadas con recursos tecnológicos y ambientes de confianza que favorecen la participación auténtica y significativa de los estudiantes en su proceso formativo. Sin embargo, el análisis crítico evidencia que estas estrategias frecuentemente promueven participación estudiantil formal pero no logran generar compromiso auténtico con el proceso de aprendizaje, limitando el desarrollo efectivo de capacidades de análisis, síntesis y evaluación crítica en los estudiantes.

En esta misma línea argumentativa, los hallazgos sobre integración curricular evidencian que los docentes han desarrollado competencias para articular coherentemente los objetivos programáticos con las metodologías de enseñanza, considerando el contexto sociocultural específico y promoviendo el empoderamiento del conocimiento mediante procesos sistemáticos y reflexivos. Esta integración

curricular trasciende la simple aplicación de contenidos programáticos para convertirse en práctica contextualizada y pertinente. No obstante, persisten dificultades significativas para lograr articulación efectiva entre los diferentes componentes curriculares, evidenciando desconexión entre objetivos declarados y prácticas implementadas, así como limitaciones en la contextualización de contenidos a las realidades socioculturales específicas de los estudiantes.

Correlativamente, la visión global de los hallazgos sobre capacitación docente revela que los educadores conciben la formación profesional continua como proceso transformador multidimensional que articula innovación pedagógica, actualización científica, desarrollo tecnológico y mejoramiento de la calidad educativa. Esta comprensión integral de la capacitación trasciende perspectivas instrumentales para configurarse como práctica de desarrollo profesional permanente que incide directamente en la transformación de la práctica educativa. Sin embargo, se identifican limitaciones significativas en la contextualización de los procesos formativos, que frecuentemente no consideran necesidades específicas del contexto institucional y características particulares del programa de Educación Infantil. Adicionalmente, persisten actitudes conservadoras y resistencia al cambio que limitan la incorporación de innovaciones pedagógicas y tecnológicas en la práctica educativa cotidiana.

Por otra parte, los hallazgos sobre incidencia de la capacitación en la práctica pedagógica evidencian transformaciones profundas en múltiples dimensiones del quehacer docente. La capacitación genera mejoramiento procesual, desarrollo reflexivo y crítico, fortalecimiento de capacidades de planificación y evaluación, actualización metodológica y transformación de ambientes de aprendizaje. Estas transformaciones configuran una práctica pedagógica renovada que responde más efectivamente a las demandas contemporáneas de la educación superior. No obstante, se identifica la ausencia de sistemas institucionales que garanticen la continuidad y profundización de los procesos de desarrollo profesional docente, así como limitaciones en los procesos de reflexión crítica y autoevaluación pedagógica, que resultan superficiales y no generan transformaciones significativas en la práctica educativa.

En correspondencia con esta perspectiva, la visión global revela que los constructos teóricos emergentes sobre mediación pedagógica y práctica educativa

configuran un paradigma educativo integral que trasciende las dicotomías tradicionales entre teoría y práctica, enseñanza y aprendizaje, contenido y proceso, individual y colectivo. Este paradigma emergente se caracteriza por su enfoque holístico, humanizante, contextualizado y transformador, proporcionando nuevas comprensiones sobre la educación universitaria en contextos específicos. Sin embargo, la coexistencia de concepciones con prácticas tradicionales evidencia la complejidad y las tensiones inherentes a los procesos de transformación educativa, revelando la necesidad de abordar sistemáticamente las limitaciones estructurales y contextuales que obstaculizan la implementación efectiva de enfoques pedagógicos innovadores.

En virtud de ello, se evidencia que la investigación ha logrado la esencia fenomenológica de la mediación pedagógica y la práctica educativa tal como son experimentadas por los docentes del programa de Licenciatura en Educación Infantil, revelando tanto las dimensiones transformadoras como las limitaciones estructurales que caracterizan esta realidad educativa. Esta comprensión esencial trasciende las aproximaciones superficiales para revelar las estructuras profundas de significado que organizan y orientan el quehacer educativo de estos profesionales, incluyendo las tensiones y contradicciones que emergen entre concepciones ideales y prácticas reales.

Por ende, los hallazgos configuran un aporte significativo al conocimiento disciplinar en educación superior, proporcionando constructos teóricos originales que enriquecen la comprensión sobre la mediación pedagógica y la práctica educativa en contextos universitarios específicos. Estos constructos se caracterizan por su fundamentación fenomenológica, su pertinencia contextual, su coherencia teórica y su potencial transformador, pero también por su reconocimiento explícito de las limitaciones, tensiones y desafíos que caracterizan la realidad educativa contemporánea, constituyéndose en referentes conceptuales realistas y útiles para la investigación y la práctica educativa universitaria.

Capítulo V

Constructos teóricos para una mediación pedagógica contextualizada y transformadora en la Educación Infantil Universitaria

La teorización constituye el momento culminante del proceso investigativo cualitativo, donde los hallazgos empíricos se transforman en comprensión conceptual y explicativa del fenómeno. En el marco del método fenomenológico-hermenéutico, la teoría no se impone desde supuestos previos, sino que emerge de la experiencia vivida de los docentes participantes, revelando los significados que configuran su práctica mediadora. En este capítulo, el conocimiento obtenido en el análisis del Capítulo IV se reorganiza para dar lugar a una síntesis interpretativa que explica cómo los actores del Programa de Educación Infantil conciben y practican la mediación pedagógica en la educación superior. Así, el proceso de teorización busca trascender la descripción para construir un marco conceptual propio, coherente con la realidad contextual del programa y con los principios humanistas que guían la formación docente.

Desde la perspectiva fenomenológica, teorizar equivale a “hacer visibles las estructuras esenciales de la experiencia” (Van Manen, 2016), reconociendo que todo fenómeno educativo se manifiesta en la intersubjetividad del encuentro pedagógico. Por tanto, esta teorización se concibe como un proceso reflexivo, interpretativo y dialéctico en el que la investigadora, a partir del contacto directo con las narrativas docentes, configura constructos teóricos inéditos que expresan las dimensiones constitutivas del fenómeno. Dichos constructos no son categorías abstractas, sino estructuras vivas que emergen de la práctica, del lenguaje y del sentido otorgado por los actores. Su desarrollo busca ofrecer un modelo comprensivo que articule la mediación pedagógica con la práctica educativa, el desarrollo profesional y la comunicación dialógica como ejes integradores del quehacer docente universitario.

El proceso de teorización presentado se sustenta en la triangulación teórica y en la coherencia interna de los hallazgos, que permitieron identificar cuatro constructos interrelacionados: *Mediación Pedagógica Humanizante Integral*, *Práctica Educativa Sistémica Contextualizada*, *Desarrollo Profesional Docente Transformador* y

Comunicación Educativa Dialógica Transformadora. Cada constructo refleja una dimensión de la realidad pedagógica comprendida desde la experiencia docente, y en conjunto configuran un modelo interpretativo de la mediación pedagógica en la educación superior. Esta construcción teórica reconoce que la práctica educativa del docente universitario no puede ser reducida a técnicas o procedimientos, sino que constituye un acto profundamente humano, reflexivo y ético.

De este modo, el capítulo se estructura en cinco apartados: una introducción que orienta la finalidad de la teorización y cuatro secciones dedicadas al desarrollo de cada constructo, en las que se explican sus principios, elementos constitutivos y relaciones con los demás. Cada constructo se presenta como una unidad teórica autónoma, pero interdependiente, que contribuye al propósito general de generar un modelo explicativo sobre la mediación pedagógica en la práctica educativa universitaria. Al finalizar, se ofrece una síntesis integradora que consolida los hallazgos teóricos en una visión sistémica de la educación mediada por el diálogo, la reflexión y la humanización.

Constructo 1: Mediación Pedagógica Humanizante Integral (MPHI)

La *Mediación Pedagógica Humanizante Integral* (MPHI) emerge de las experiencias y discursos docentes como una teoría sustantiva que explica cómo el acompañamiento educativo, entendido en su complejidad, se convierte en el eje de la transformación universitaria. Los datos revelaron que la mediación pedagógica no puede reducirse a técnicas o recursos, sino que constituye una práctica formativa que vincula razón, emoción, comunicación y contexto. La mediación, en este sentido, se concibe como un proceso educativo multidimensional que trasciende la instrumentalización técnica para convertirse en una relación humana orientada al desarrollo integral del estudiante. Esta teoría interpretativa sostiene que el docente universitario media no solo contenidos, sino sentidos, valores y experiencias, configurando un espacio formativo donde se articula la comprensión del saber con la comprensión del otro.

Desde la perspectiva docente reconstruida en los hallazgos, la MPHI integra las dimensiones cognitiva, socioafectiva, comunicativa y contextual, generando una experiencia educativa que supera los límites de la transmisión. En su núcleo, la

mediación humanizante implica reconocer la singularidad de cada estudiante, su historia, su ritmo y su manera de aprender. De esta manera, el acompañamiento pedagógico se transforma en un ejercicio de respeto, empatía y corresponsabilidad. Como sostiene Freire (1996), *“la educación auténtica no se hace de arriba hacia abajo, sino en el diálogo permanente con los educandos”* (p. 64). Esta afirmación sintetiza la esencia de la mediación humanizante: el conocimiento solo adquiere sentido cuando se construye en relación con otros y desde la experiencia compartida.

Dimensión conceptual

La primera dimensión de la MPHI se define por la comprensión del docente como guía y facilitador del aprendizaje. Este rol no se limita a orientar, sino que implica acompañar los procesos formativos desde una actitud de apertura y comprensión. El docente mediador reconoce al estudiante como sujeto de saber, favoreciendo la autonomía y la reflexión crítica. El acompañamiento individualizado se manifiesta en la disposición permanente a escuchar, orientar y reorientar el proceso de aprendizaje según las necesidades emergentes. Desde esta dimensión, la mediación humanizante se convierte en un acto ético y formativo que dignifica la enseñanza universitaria al colocar en el centro la persona y no el resultado.

La comprensión teórica de esta dimensión se fortalece con la visión de Morin (2011), quien advierte que *“educar es guiar hacia la comprensión, no solo del conocimiento, sino también del ser humano en su complejidad”* (p. 49). Este planteamiento complementa la idea de que el docente mediador actúa como puente entre el saber y la vida, articulando la racionalidad con la sensibilidad en un mismo acto pedagógico.

Dimensión práctica

En su dimensión práctica, la MPHI se expresa en la implementación de estrategias diversificadas que fomentan la reflexión, la interacción y el diálogo significativo. El docente diseña experiencias de aprendizaje centradas en la participación activa, el uso de tecnologías educativas y la integración de recursos didácticos contextualizados. Las prácticas mediadoras observadas evidencian que el acompañamiento efectivo requiere flexibilidad, innovación y sensibilidad para atender la diversidad. El uso de materiales, dinámicas de grupo, recursos digitales y entornos

colaborativos se convierte en mediador entre el contenido y la realidad del estudiante, fortaleciendo su autonomía cognitiva.

La práctica humanizante, sin embargo, no depende del recurso sino de la intencionalidad pedagógica. Las estrategias adquieren sentido cuando estimulan la comprensión y la creatividad, promoviendo aprendizajes con significado. Este enfoque coincide con el pensamiento de Díaz Barriga (2020), quien plantea que *“el aprendizaje significativo ocurre cuando los contenidos se vinculan con la vida del estudiante y se articulan con su experiencia social”* (p. 102). Así, la mediación humanizante convierte el aula en un espacio de pensamiento crítico y de construcción colectiva de saberes.

Dimensión relacional

La dimensión relacional constituye el corazón del constructo, pues la mediación solo se hace posible en el encuentro entre docentes y estudiantes. Esta dimensión se basa en la empatía, la comunicación asertiva y el diálogo formativo como pilares del vínculo pedagógico. Los datos revelaron que cuando el docente establece una relación cercana y respetuosa, el aprendizaje se torna más profundo y duradero. La interacción dialógica permite compartir experiencias, resolver tensiones y generar confianza mutua, favoreciendo una comprensión más humana del conocimiento. En este contexto, Gadamer (1999) afirma:

Comprender no es una acción del sujeto sobre un objeto, sino un acontecimiento de sentido que se realiza en la reciprocidad del diálogo; el comprender es, ante todo, un encuentro entre horizontes que se fusionan para revelar la verdad compartida” (p. 447).

Lo expuesto en líneas anteriores encierra el principio central de la MPHI: la mediación humanizante se produce en la reciprocidad, cuando el conocimiento emerge del intercambio de perspectivas y no de la imposición de verdades. La comunicación pedagógica se convierte, entonces, en una forma de conocimiento compartido que transforma tanto al docente como al estudiante.

Dimensión transformadora

La dimensión transformadora representa el propósito esencial de la MPHI: generar experiencias educativas que promuevan el desarrollo integral del estudiante. Esta transformación no se limita al aprendizaje académico, sino que abarca la formación ética, emocional y social. El docente mediador propicia espacios donde el

estudiante reflexiona sobre sí mismo, construye sentido y asume compromisos con su entorno. La mediación humanizante, al vincular conocimiento y vida, favorece la autonomía, la autorregulación y la toma de decisiones responsables. En este sentido, el aprendizaje se convierte en una forma de emancipación personal y colectiva.

La práctica educativa universitaria, cuando se orienta por esta dimensión, deja de centrarse en la evaluación cuantitativa y se orienta al proceso, al crecimiento progresivo y a la comprensión profunda. El desarrollo integral del estudiante constituye el indicador de éxito de la mediación humanizante, pues demuestra que la educación puede ser una vía de transformación social.

Componentes operativos

Los componentes operativos de la MPHl revelan cómo esta teoría se concreta en la acción docente cotidiana:

- Estrategias de acompañamiento: procesos individualizados de orientación y seguimiento académico que reconocen la diversidad de trayectorias de aprendizaje.
- Recursos mediadores: materiales didácticos y tecnologías que enriquecen la experiencia educativa, fortaleciendo la participación activa.
- Procesos comunicativos: espacios de reflexión, diálogo y construcción colaborativa del conocimiento que fomentan la coautoría pedagógica.
- Evaluación formativa: mecanismos de retroalimentación continua que garantizan el mejoramiento de los procesos y la autorregulación del aprendizaje.

Estos componentes configuran la estructura funcional de la mediación humanizante, donde la teoría se traduce en acciones concretas que promueven la comprensión y el crecimiento.

La teoría sustantiva de la MPHl reconoce también los obstáculos que impiden su consolidación en la práctica universitaria. Entre las inconsistencias conceptuales, se advierte la falta de un marco teórico unificado que oriente la comprensión docente sobre mediación. Estas divergencias generan prácticas fragmentadas y poco sistematizadas. Asimismo, se observan brechas entre las concepciones declaradas y las acciones desarrolladas en el aula, donde el discurso de la mediación no siempre se

traduce en procesos reflexivos o colaborativos. Persisten limitaciones contextuales, especialmente en la adaptación de las estrategias a realidades socioculturales diversas, y deficiencias en el seguimiento, derivadas de la ausencia de sistemas de evaluación formativa institucionalizados. Estas limitaciones evidencian que la mediación humanizante requiere estructuras de apoyo, formación permanente y políticas universitarias que fortalezcan la reflexión pedagógica y la coherencia entre teoría y práctica.

La *Mediación Pedagógica Humanizante Integral* constituye una teoría sustantiva que interpreta la práctica docente universitaria como espacio de encuentro, crecimiento y transformación. Su aporte al conocimiento disciplinar radica en conceptualizar la mediación como proceso integral que une las dimensiones del saber, el ser y el convivir. Las cuatro dimensiones conceptual, práctica, relacional y transformadora muestran que enseñar es acompañar con sentido, comprender con empatía y orientar hacia la plenitud humana. La MPHI reafirma que la educación superior, cuando se fundamenta en el diálogo y la comprensión, puede convertirse en un acto profundamente humanizador. Al integrar razón, emoción y comunicación, esta teoría emergente ofrece un marco interpretativo para repensar la docencia universitaria desde la ética, la alteridad y la responsabilidad compartida.

Constructo 2: Práctica Educativa Sistémica Contextualizada (PESC)

La *Práctica Educativa Sistémica Contextualizada* (PESC) constituye una teoría sustantiva que explica cómo los docentes del Programa de Educación Infantil comprenden y desarrollan su acción pedagógica a partir de la articulación coherente entre planificación, implementación y evaluación, considerando de manera integral las condiciones del contexto institucional y sociocultural en que ocurre el aprendizaje. Los datos revelaron que la práctica educativa, cuando se entiende desde un enfoque sistémico, se transforma en un proceso dinámico en el que cada decisión pedagógica se interrelaciona con las demás, generando un entramado de acciones intencionadas que dan sentido a la enseñanza. Este constructo reconoce que la práctica docente no puede fragmentarse en funciones aisladas, sino que se configura como una totalidad que vincula pensamiento, acción y reflexión.

La PESC emerge de las experiencias docentes que destacan la necesidad de construir coherencia entre el diseño pedagógico y las realidades del aula. Los participantes señalaron que la planificación debe responder a diagnósticos reales, que la ejecución requiere flexibilidad y que la evaluación debe centrarse en procesos formativos más que en resultados. Estas tres fases —planificar, ejecutar y evaluar— conforman un ciclo interdependiente que solo adquiere sentido cuando se desarrolla en relación con las características del grupo, las condiciones institucionales y los contextos culturales. En este marco, la práctica educativa sistémica se asume como un proceso de reflexión permanente en el que el docente adapta, reorienta y reconstruye su acción en función de la realidad educativa que enfrenta. Como afirma Stenhouse (1987), *“no hay práctica sin teoría, ni teoría sin práctica; ambas se alimentan en el proceso de comprender la educación”* (p. 24). Esta afirmación sostiene el principio fundacional de este constructo: la práctica educativa es una forma de conocimiento en acción.

Dimensión conceptual

En su dimensión conceptual, la PESC se define como un modelo de actuación docente que integra los elementos esenciales del proceso educativo planificación, implementación y evaluación dentro de un marco de coherencia sistémica. El docente que actúa desde esta perspectiva reconoce que cada fase del proceso se relaciona dialécticamente con las otras, de modo que una planificación descontextualizada o una evaluación desvinculada del proceso de enseñanza quiebran la unidad de sentido del acto pedagógico. Este enfoque enfatiza que la práctica es un sistema abierto en constante interacción con el entorno, sensible a las transformaciones institucionales y a las necesidades del grupo.

En términos teóricos, esta dimensión se apoya en la visión de Gervilla (2019), quien sostiene que *“la práctica educativa debe entenderse como un sistema de relaciones intencionadas que buscan el desarrollo integral del ser humano”* (p. 88). Este planteamiento complementa la comprensión de la PESC como proceso articulador que une la racionalidad técnica con la sensibilidad humana, promoviendo una docencia coherente con las realidades del aula y con la misión institucional de formar profesionales críticos y reflexivos.

Dimensión práctica

La dimensión práctica de la PESC se manifiesta en la manera como los docentes organizan sus acciones pedagógicas para garantizar continuidad y coherencia en el proceso formativo. Los hallazgos indicaron que una práctica sistémica se caracteriza por la capacidad del profesor para vincular el diagnóstico inicial con la planificación contextualizada, seleccionando estrategias acordes con las características del grupo y los objetivos curriculares. Asimismo, la implementación metodológica se enriquece con la flexibilidad, la creatividad y la apertura al cambio, permitiendo ajustar las actividades según las circunstancias emergentes del aula.

En este marco, la práctica contextualizada implica reconocer que la educación universitaria no puede sostenerse en esquemas homogéneos o replicables. Cada grupo de estudiantes constituye una realidad única, condicionada por su entorno cultural, sus trayectorias de vida y sus expectativas profesionales. Por ello, el docente actúa como un agente de adaptación pedagógica capaz de reorganizar el proceso formativo en función de la diversidad. Este principio coincide con lo expuesto por Perrenoud (2010), quien señala que *“el oficio de enseñar es un oficio de ajustes, de decisiones y de invenciones cotidianas que requieren reflexión y flexibilidad”* (p. 56). La práctica sistémica, entonces, se materializa en la capacidad del docente para conectar teoría y práctica en un flujo continuo de análisis, acción y evaluación.

Dimensión relacional

En la dimensión relacional, la PESC enfatiza la interdependencia entre los actores del proceso educativo. La práctica se construye colectivamente en el encuentro entre docentes, estudiantes y comunidad académica, donde cada uno aporta saberes y experiencias que enriquecen el proceso. Los datos revelaron que los docentes que logran establecer relaciones de colaboración generan ambientes de aprendizaje más participativos y efectivos. Este entramado relacional constituye la base del sistema pedagógico, en tanto que la interacción social y académica es el medio por el cual la enseñanza adquiere significado y se orienta al desarrollo integral.

La práctica educativa sistémica requiere, por tanto, de una comunicación constante y bidireccional, donde el diálogo y la cooperación se convierten en motores de innovación. En este sentido, Fullan y Hargreaves (2000) destacan que *“la calidad de*

la enseñanza se eleva cuando los docentes se conciben como parte de una comunidad que aprende colectivamente” (p. 91). Este enfoque consolida la visión de la PESC como un proceso interrelacional, donde el aprendizaje deja de ser un hecho individual para convertirse en construcción social, dependiente del contexto y de las relaciones que lo sostienen.

Dimensión transformadora

La dimensión transformadora de la PESC expresa la finalidad última de esta teoría sustantiva: la generación de procesos educativos que integren las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales en coherencia con el contexto. Esta transformación se evidencia cuando el docente logra articular sus acciones con las necesidades reales de los estudiantes y del entorno social. La práctica deja de ser un conjunto de rutinas para convertirse en una experiencia reflexiva que impulsa el cambio educativo.

La transformación se alcanza cuando el sistema pedagógico responde a los desafíos contemporáneos, integrando la tecnología, la investigación y la innovación en la enseñanza. Esta dimensión promueve que el docente asuma su rol como investigador de su propia práctica, generando conocimiento desde la acción. En palabras de Schön (1992):

El profesional reflexivo no aplica mecánicamente teorías previas, sino que piensa en la acción y sobre la acción; su saber surge de la experiencia, de los dilemas y de las decisiones que toma frente a la incertidumbre de la práctica (p. 30).

Lo expuesto por el autor consolida el sentido de la PESC como teoría que reivindica la reflexión profesional, entendida no como tarea posterior, sino como componente inherente al acto educativo. La práctica sistémica, de este modo, transforma el quehacer docente al integrar la acción, la comprensión y la mejora continua.

Componentes operativos

Los componentes operativos de la PESC permiten visualizar su estructura funcional dentro del aula universitaria:

- Planificación contextualizada: diseño pedagógico que parte de diagnósticos situados y objetivos formativos coherentes con las realidades institucionales y socioculturales.
- Implementación metodológica: aplicación de estrategias didácticas flexibles, centradas en la participación activa del estudiante y la resolución de problemas reales.
- Evaluación formativa: procesos continuos de retroalimentación y mejora que valoran tanto los logros como los desafíos.
- Integración curricular: articulación entre competencias, metodologías y evaluaciones que garantizan coherencia en el sistema educativo.

Estos componentes conforman una estructura circular y no lineal, en la que cada etapa retroalimenta a las demás. La práctica se convierte así en un proceso vivo, en permanente ajuste y evolución.

Ahora bien, los resultados evidenciaron algunas limitaciones estructurales en la aplicación de la PESC dentro del contexto universitario. En primer lugar, se identificó la fragmentación procesual, manifestada en la desconexión entre las fases de planificación, ejecución y evaluación, lo que debilita la coherencia sistémica del proceso. En segundo lugar, se observó una rigidez metodológica que limita la innovación y la capacidad de adaptación a contextos cambiantes. También se encontraron deficiencias en el diagnóstico inicial, producto de caracterizaciones superficiales del estudiantado, y la persistencia de enfoques evaluativos tradicionales que priorizan la medición sobre la comprensión. Estas limitaciones demuestran la necesidad de fortalecer la formación docente en metodologías integradas, promover la reflexión crítica sobre la práctica y consolidar estructuras institucionales que apoyen la coherencia pedagógica.

Desde esta perspectiva, la *Práctica Educativa Sistémica Contextualizada* representa un modelo teórico de actuación docente que articula pensamiento, acción y reflexión en un proceso continuo de mejora educativa. Su carácter sistémico radica en concebir la enseñanza como una red de relaciones interdependientes donde cada decisión pedagógica tiene implicaciones en el conjunto. Al mismo tiempo, su carácter

contextualizado reconoce la diversidad cultural, institucional y humana que atraviesa toda práctica educativa. Este constructo reafirma que la docencia universitaria alcanza su plenitud cuando integra planificación consciente, ejecución reflexiva y evaluación formativa dentro de un marco coherente y situado. En consecuencia, la PESC se erige como una teoría sustantiva que aporta al campo educativo un modelo de comprensión holístico y realista de la práctica universitaria. Propone superar la visión fragmentada de la enseñanza, revalorar la reflexión docente y consolidar una cultura pedagógica basada en la coherencia, la contextualización y el aprendizaje continuo.

Constructo 3: Desarrollo Profesional Docente Transformador (DPDT)

El *Desarrollo Profesional Docente Transformador* (DPDT) surge como teoría sustantiva que interpreta el proceso de crecimiento del profesorado universitario más allá de la capacitación técnica. Los datos mostraron que el desarrollo docente, cuando se asume como práctica reflexiva y permanente, se convierte en motor de cambio en la enseñanza universitaria. Este constructo plantea que la formación del docente no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que implica la reconstrucción de su identidad profesional, la actualización constante del saber pedagógico y la apropiación crítica de innovaciones que fortalecen la mediación y la práctica educativa. Así, el DPDT se configura como un proceso multidimensional donde convergen la formación pedagógica, la actualización disciplinar, el desarrollo tecnológico y la reflexión crítica sobre la propia práctica.

La teoría emergente del DPDT reconoce que el profesorado universitario, en contextos educativos complejos, requiere un aprendizaje continuo para responder a los desafíos de la enseñanza contemporánea. La transformación del rol docente no depende únicamente de la asistencia a cursos o programas institucionales, sino de la capacidad de cuestionar, reinterpretar y reconstruir los propios esquemas de acción. En esta perspectiva, el desarrollo profesional se entiende como una experiencia situada, individual y colectiva a la vez, que se alimenta del intercambio de saberes y de la reflexión colaborativa. Según Imbernón (2017), *“formarse no es llenar vacíos, sino aprender a mirar la práctica desde nuevas perspectivas”* (p. 34). Esta idea sintetiza la

esencia del DPDT: aprender a enseñar implica también aprender a pensarse como educador.

Dimensión conceptual

La dimensión conceptual del DPDT se centra en la comprensión del desarrollo docente como un proceso integral de aprendizaje profesional, orientado al mejoramiento continuo y a la innovación educativa. Los docentes participantes manifestaron que la formación cobra sentido cuando responde a sus necesidades reales y se conecta con su práctica cotidiana. Por tanto, esta teoría sostiene que la profesionalización implica una visión de largo alcance que abarca tanto el crecimiento individual como el compromiso institucional. El docente deja de ser un ejecutor de políticas educativas para convertirse en protagonista de su propio desarrollo, capaz de generar conocimiento desde la acción.

Desde el punto de vista teórico, Day (2004) señala que *“el desarrollo profesional docente implica un proceso de aprendizaje continuo que busca mejorar la práctica, el conocimiento y los valores profesionales”* (p. 25). Este planteamiento respalda el principio de que la formación no puede ser impuesta ni desvinculada de la realidad educativa; por el contrario, debe surgir de la reflexión sobre las experiencias y de la necesidad de transformación. Así, el DPDT asume que la docencia universitaria se renueva en la medida en que el profesor reconstruye sus significados sobre enseñar y aprender.

Dimensión práctica

La dimensión práctica de este constructo se manifiesta en la aplicación de procesos formativos que integran la actualización pedagógica, disciplinar y tecnológica dentro de un marco de acción reflexiva. Los datos revelaron que los docentes que participaron en programas de formación vinculados a su contexto laboral mostraron mayor motivación y mejores resultados en la innovación de sus clases. La práctica transformadora, entonces, no se limita a aplicar metodologías nuevas, sino que implica repensar el sentido de la enseñanza y su impacto en los estudiantes. Este proceso requiere acompañamiento institucional, tiempo para la reflexión y espacios de intercambio profesional que fortalezcan la identidad colectiva del profesorado.

En la práctica, el DPDT se articula con la mediación pedagógica, pues un docente en desarrollo continuo puede guiar, acompañar y transformar con mayor conciencia y eficacia. Esta relación confirma que la formación no se agota en el aula, sino que se proyecta en la investigación, la extensión y la innovación. En palabras de Marcelo (2009), *“el verdadero desarrollo profesional se produce cuando los docentes aprenden en comunidad, investigan su práctica y se comprometen con el cambio”* (p. 63). La práctica transformadora, en consecuencia, se caracteriza por la integración entre saber, hacer y reflexionar.

Dimensión relacional

En la dimensión relacional, el DPDT reconoce que el aprendizaje docente se fortalece a través del diálogo, la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento. Los docentes manifestaron que la interacción con colegas, la observación compartida de clases y la discusión sobre estrategias de enseñanza enriquecen su comprensión pedagógica. De este modo, el desarrollo profesional se consolida cuando existe una comunidad de práctica que favorece el intercambio y la reflexión conjunta. La cultura colaborativa se convierte en un factor esencial para transformar las prácticas y sostener los cambios educativos a largo plazo.

En este sentido, Hargreaves y Fullan (2014) destacan que *“la profesionalización docente no puede entenderse como proceso individual, sino como una tarea moral y colectiva que se fortalece en la comunidad educativa”* (p. 59). Este planteamiento amplía la comprensión de la dimensión relacional, al subrayar que la transformación pedagógica requiere vínculos de apoyo, redes de confianza y liderazgos pedagógicos que acompañen los procesos de cambio.

Dimensión transformadora

La dimensión transformadora representa el núcleo más profundo del DPDT, pues expresa la finalidad ética y social del desarrollo docente: la generación de cambios significativos en las concepciones, las metodologías y los resultados educativos. La transformación no se produce por acumulación de conocimientos, sino por la reconstrucción de las prácticas a la luz de la reflexión y la experiencia. Un docente transformador no solo enseña contenidos, sino que actúa como agente de innovación, promueve pensamiento crítico y fomenta ambientes inclusivos y

participativos. Esta dimensión reconoce que el cambio auténtico en la educación comienza con la transformación personal del educador. Esta perspectiva encuentra sustento en lo planteado por Mezirow (1997):

La transformación del aprendizaje ocurre cuando los individuos cuestionan los supuestos que guían sus creencias, revisan los marcos de referencia heredados y reconstruyen su comprensión del mundo y de sí mismos. Solo así el aprendizaje se convierte en un proceso emancipador y consciente (p. 7).

Lo señalado por el autor refuerza la base interpretativa del DPDT: el desarrollo docente no es solo una mejora técnica, sino un proceso de reconstrucción interior que redefine la identidad profesional y permite una enseñanza más crítica, ética y humanista.

Componentes operativos

Los componentes operativos de este constructo describen los mecanismos que permiten concretar el desarrollo profesional transformador dentro del ámbito universitario:

- Formación pedagógica continua: actualización en metodologías activas, estrategias de mediación y evaluación formativa.
- Actualización disciplinar: incorporación de avances teóricos y científicos propios del campo educativo.
- Desarrollo tecnológico: integración de herramientas digitales y recursos de innovación didáctica.
- Reflexión crítica: autoevaluación constante de la práctica para identificar logros, debilidades y nuevas oportunidades de mejora.

Estos componentes actúan de manera articulada, conformando un sistema de aprendizaje profesional permanente que vincula la teoría con la acción y la innovación con la práctica cotidiana.

Limitaciones identificadas

A pesar de su potencial transformador, los datos evidenciaron limitaciones que obstaculizan el desarrollo profesional docente en la universidad. Entre ellas se encuentran la capacitación descontextualizada, que responde a modelos estandarizados sin atender las particularidades institucionales; la resistencia al cambio,

que deriva de concepciones tradicionales de la enseñanza; y la falta de sostenibilidad de los programas formativos, debido a la ausencia de políticas institucionales que garanticen continuidad. Asimismo, se observó debilidad en los procesos de reflexión crítica, donde la autoevaluación tiende a ser superficial y poco vinculada a la transformación real de la práctica. Estas limitaciones demuestran que el desarrollo profesional requiere condiciones estructurales, acompañamiento y cultura institucional orientada al aprendizaje permanente.

El *Desarrollo Profesional Docente Transformador* representa una teoría sustantiva que redefine la formación del profesorado universitario como un proceso continuo de aprendizaje, reflexión y reconstrucción de la práctica. Sus dimensiones conceptual, práctica, relacional y transformadora explican que la mejora educativa no depende de programas aislados, sino de la conciencia reflexiva del docente sobre su acción pedagógica. Este constructo aporta al campo disciplinar una visión integral del desarrollo profesional, centrada en la ética, la colaboración y la innovación.

En su conjunto, el DPDT reafirma que la educación universitaria alcanza su sentido más pleno cuando los docentes se asumen como aprendices permanentes y agentes de cambio. La transformación del aula y de la institución comienza con la transformación del sujeto que enseña. Este constructo, al integrarse con los anteriores, fortalece la teoría general emergente de esta investigación, al situar al docente como mediador, aprendiz y protagonista de su propio desarrollo profesional.

Constructo 4: Comunicación Educativa Dialógica Transformadora (CEDT)

La *Comunicación Educativa Dialógica Transformadora* (CEDT) emerge como teoría sustantiva que explica el papel del diálogo y la interacción comunicativa en la construcción del conocimiento, la formación del pensamiento crítico y el fortalecimiento del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. Los datos revelaron que, en la práctica universitaria, la comunicación constituye el eje articulador de los procesos de mediación y enseñanza, determinando la calidad de las relaciones educativas. Cuando el acto comunicativo se concibe como intercambio recíproco y no como transmisión unilateral, se convierte en motor de aprendizaje significativo y de transformación

personal y colectiva. Este constructo propone comprender la comunicación educativa como un proceso dialógico, horizontal y humanizante que integra la razón, la emoción y la acción en el encuentro pedagógico.

La CEDT parte del reconocimiento de que todo proceso educativo está mediado por la palabra, el gesto y la escucha, elementos que configuran los modos de relación y de construcción del saber. En este sentido, el diálogo no solo es una estrategia metodológica, sino una forma de conocimiento y de convivencia. Las voces docentes analizadas mostraron que las experiencias de comunicación auténtica en el aula generan confianza, participación activa y sentido de pertenencia. Como sostiene Freire (2002), *“el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian y lo transforman”* (p. 71). Esta cita sintetiza la esencia del constructo: la comunicación educativa tiene potencial transformador cuando parte del respeto, la reciprocidad y la búsqueda compartida del sentido.

Dimensión conceptual

En su dimensión conceptual, la CEDT se define como un proceso interactivo, bidireccional y reflexivo que permite la co-construcción del conocimiento. La comunicación pedagógica deja de ser un canal para transmitir información y se convierte en una práctica de encuentro donde se negocian significados y se construyen comprensiones comunes. El docente, desde esta visión, actúa como mediador del diálogo, generador de preguntas y facilitador de la palabra del estudiante. La comunicación dialógica se fundamenta en la igualdad epistemológica: ambos actores poseen saberes que se complementan y enriquecen mutuamente.

Esta dimensión encuentra respaldo en la idea de Habermas (1987), quien sostiene que *“la comunicación racional es la base de la comprensión y la acción social coordinada”* (p. 136). Este planteamiento teórico reafirma que el diálogo educativo no es una práctica espontánea, sino un ejercicio de racionalidad compartida orientado al entendimiento. La comunicación dialógica, así entendida, permite reconstruir la relación pedagógica sobre principios de participación, respeto y apertura al otro.

Dimensión práctica

La dimensión práctica de la CEDT se manifiesta en la implementación de estrategias comunicativas que favorecen la interacción significativa, el pensamiento crítico y la colaboración. Los docentes participantes destacaron la importancia de crear espacios de diálogo donde el estudiante exprese sus ideas, confronte perspectivas y construya sentido con otros. En este escenario, la palabra adquiere valor pedagógico cuando se convierte en vehículo de reflexión y transformación. Las prácticas observadas incluyeron debates guiados, seminarios críticos, círculos de lectura, foros digitales y tutorías dialógicas, todos orientados a fortalecer la participación y el pensamiento autónomo.

Sin embargo, la práctica comunicativa requiere intencionalidad y formación. No todo intercambio verbal es diálogo, y no toda conversación es educativa. La comunicación transformadora demanda planificación, sensibilidad y coherencia ética. En esta línea, Pérez Gómez (2010) afirma que *“la comunicación educativa auténtica ocurre cuando la palabra se usa para compartir significados y no para imponerlos”* (p. 92). Desde esta perspectiva, la CEDT invita a repensar las prácticas discursivas universitarias, privilegiando la escucha activa, el respeto a la diferencia y la creación conjunta de saberes.

Dimensión relacional

En la dimensión relacional, la comunicación educativa se concibe como vínculo humanizante que posibilita la convivencia, el aprendizaje y la construcción de comunidad. Los docentes señalaron que los momentos de interacción genuina fortalecen la confianza, reducen la distancia jerárquica y promueven el compromiso estudiantil. La relación comunicativa, cuando se basa en la empatía y la horizontalidad, convierte el aula en un espacio de diálogo intercultural y de participación democrática. De esta forma, el encuentro comunicativo no solo favorece la comprensión del conocimiento, sino también el reconocimiento del otro como sujeto de dignidad y de saber.

La comunicación dialógica se apoya en la reciprocidad: el docente enseña y aprende, el estudiante aprende y enseña. El proceso educativo se vuelve colectivo, y el conocimiento se construye desde múltiples voces. Gadamer (1999) lo expresa con

claridad al señalar: “El sentido de la conversación auténtica radica en que ninguno de los interlocutores sabe de antemano hacia dónde conducirá; en la apertura al otro se realiza la comprensión, y en el reconocimiento mutuo emerge el saber compartido” (p. 45). Lo expuesto por el autor fundamenta el núcleo de la CEDT: la comunicación educativa se convierte en experiencia transformadora cuando los participantes se abren al diálogo sin certezas previas y permiten que la comprensión emerja del encuentro.

Dimensión transformadora

La dimensión transformadora constituye la finalidad última del constructo. La CEDT promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la autorreflexión y la construcción de aprendizajes con sentido social. A través del diálogo, el estudiante aprende a argumentar, escuchar y convivir en la diversidad, mientras el docente redescubre su práctica como acto ético y emancipador. La transformación se evidencia cuando la comunicación rompe la pasividad, supera la transmisión vertical del saber y promueve una cultura de participación y corresponsabilidad.

En este sentido, el diálogo se convierte en mediador del cambio educativo: transforma las relaciones de poder, democratiza el aula y genera una comprensión compartida del conocimiento. Esta dimensión reafirma que la educación universitaria tiene una función liberadora cuando se basa en el intercambio, la cooperación y el pensamiento crítico. De este modo, la CEDT asume la comunicación como herramienta de cambio cultural, emocional y cognitivo que impulsa la construcción de ciudadanía y la ética del cuidado en los espacios educativos.

Componentes operativos

Los componentes operativos de la CEDT traducen sus principios teóricos en acciones concretas de la práctica pedagógica universitaria:

Espacios dialógicos: escenarios de encuentro y debate donde los estudiantes reflexionan colectivamente sobre sus aprendizajes.

- Estrategias comunicativas: técnicas de comunicación asertiva, escucha activa y retroalimentación constructiva que fortalecen la comprensión mutua.
- Construcción colaborativa: proyectos de trabajo conjunto que integran distintas perspectivas, saberes y experiencias.

- Desarrollo crítico: actividades orientadas al análisis, la argumentación y la producción discursiva reflexiva.

Estos componentes operan de manera interdependiente y contribuyen a consolidar una cultura comunicativa que favorece el aprendizaje significativo y la cohesión social en la comunidad educativa.

El análisis de los datos evidenció limitaciones que dificultan la consolidación de una comunicación educativa dialógica. Entre ellas, la persistencia de modelos tradicionales, donde la palabra docente domina y el estudiante asume un rol pasivo; las barreras relacionales, derivadas de la falta de habilidades socioemocionales y comunicativas; y la participación superficial, que reduce el diálogo a una formalidad sin profundidad crítica. Asimismo, se observó débil desarrollo del pensamiento crítico, producto de prácticas centradas en la repetición y la evaluación memorística. Estas limitaciones reflejan la necesidad de fortalecer la formación comunicativa del profesorado, promoviendo la empatía, la argumentación y la reflexión como pilares del diálogo pedagógico.

La *Comunicación Educativa Dialógica Transformadora* constituye una teoría sustantiva que redefine la relación educativa desde la comprensión, el respeto y la participación. Este constructo explica que el diálogo auténtico no es una técnica de enseñanza, sino la base epistemológica y ética del acto pedagógico. Al integrar las dimensiones conceptual, práctica, relacional y transformadora, la CEDT ofrece un marco interpretativo para entender la comunicación como medio de emancipación y construcción de comunidad académica.

En su esencia, la CEDT reafirma que la educación universitaria alcanza su plenitud cuando el intercambio de palabras se convierte en encuentro de conciencias, cuando la comprensión sustituye la imposición y cuando el diálogo se transforma en herramienta de cambio y de humanización. Este constructo, junto con los anteriores, consolida el modelo teórico emergente de la investigación, al mostrar que la mediación, la práctica, el desarrollo profesional y la comunicación son dimensiones interdependientes de un mismo proceso: la transformación educativa basada en el diálogo y la comprensión.

El proceso de teorización permitió configurar un modelo educativo integral sustentado en la interrelación sistémica de los cuatro constructos teóricos emergentes: *Mediación Pedagógica Humanizante Integral (MPHI)*, *Práctica Educativa Sistémica Contextualizada (PESC)*, *Desarrollo Profesional Docente Transformador (DPDT)* y *Comunicación Educativa Dialógica Transformadora (CEDT)*. Cada uno de ellos expresa una dimensión particular del fenómeno estudiado, pero adquiere sentido pleno en su articulación conjunta, dando lugar a una teoría sustantiva que explica cómo se construye, se vive y se transforma la mediación pedagógica en la educación superior. Esta integración muestra que la mediación pedagógica no puede entenderse como un evento aislado, sino como un entramado de relaciones entre la acción docente, la reflexión profesional y la interacción comunicativa. En esta perspectiva, el conocimiento emerge de la práctica y se retroalimenta con ella, en un ciclo continuo de construcción y reconstrucción del saber pedagógico.

Interrelaciones entre constructos

La coherencia interna de la teoría emergente se evidencia en la relación dialéctica entre los cuatro constructos. La *Mediación Pedagógica Humanizante Integral (MPHI)* se constituye en el eje central del modelo, pues representa el sentido formativo y ético de la enseñanza universitaria. Este constructo encuentra su concreción en la *Práctica Educativa Sistémica Contextualizada (PESC)*, que actúa como el medio operativo para materializar los principios humanizantes en la acción docente. A su vez, la *Práctica Educativa Sistémica Contextualizada* requiere de un docente en permanente desarrollo, capaz de reflexionar sobre su quehacer, lo que se explica mediante el *Desarrollo Profesional Docente Transformador (DPDT)*, encargado de sostener y fortalecer las competencias pedagógicas necesarias para la innovación y la coherencia educativa.

De manera complementaria, la *Comunicación Educativa Dialógica Transformadora (CEDT)* atraviesa y dinamiza todo el sistema, al integrar la dimensión comunicativa como componente estructural de la enseñanza y el aprendizaje. Esta relación se expresa de la siguiente forma: la MPHI se operacionaliza mediante la

PESC; el DPDT fundamenta y da sostenibilidad a la MPHI; y la CEDT se incorpora a la PESC como el espacio dialógico que hace posible la co-construcción del conocimiento. Finalmente, la relación sistémica global revela que los cuatro constructos conforman una estructura holística, donde el acto de enseñar se concibe como proceso humano, reflexivo, comunicativo y transformador. Este modelo supera la fragmentación tradicional entre teoría y práctica, integrando las dimensiones éticas, pedagógicas y relacionales de la docencia universitaria.

Aportes al conocimiento disciplinar

Contribuciones teóricas

Los constructos teóricos resultante ofrece una visión equilibrada de la realidad educativa, al reconocer simultáneamente las fortalezas y limitaciones que caracterizan la práctica docente universitaria. Los constructos emergentes trascienden las concepciones idealizadas de la educación para ofrecer marcos conceptuales realistas y situados, contruidos desde la experiencia de los actores. Esta aproximación contribuye a una integración crítica multidimensional, que articula las dimensiones cognitiva, socioafectiva, comunicativa y contextual del proceso formativo. Además, la teoría se inscribe en una perspectiva dialéctica, donde las tensiones entre tradición e innovación, teoría y práctica, o autonomía y normatividad, son asumidas como fuentes de crecimiento y transformación. Desde esta postura, el conocimiento no se presenta como verdad absoluta, sino como comprensión dinámica en permanente reconstrucción. Tal como señala Morin (2011), “el pensamiento complejo invita a unir lo separado, a reconocer la multidimensionalidad de los fenómenos y a articular las partes en una totalidad que les da sentido” (p. 74). Esta cita refleja el espíritu de la teoría emergente, que integra las múltiples dimensiones de la práctica educativa en una totalidad coherente y humanizante.

En el plano práctico, los constructos plantean lineamientos claros para la mejora de los procesos educativos. En primer lugar, promueve una formación docente realista, que reconoce tanto las competencias a fortalecer como las limitaciones estructurales del contexto institucional. En segundo lugar, propone un diseño curricular contextualizado, sustentado en la articulación entre objetivos, metodologías y

evaluación, en coherencia con las condiciones sociales y culturales de los estudiantes. Asimismo, se favorece una evaluación educativa integral, orientada a la comprensión y no solo a la medición, que valora los avances, identifica áreas de mejora y estimula la autorreflexión. Por último, se destacan implicaciones en la gestión institucional estratégica, al ofrecer criterios que vinculan las prácticas pedagógicas con las políticas académicas, favoreciendo una cultura universitaria basada en la innovación y la responsabilidad formativa. De acuerdo con Perrenoud (2010), “las instituciones que aprenden son aquellas que transforman la reflexión individual en aprendizaje colectivo” (p. 59). Esta afirmación reafirma la necesidad de promover estructuras organizativas que faciliten la cooperación, el diálogo y el desarrollo profesional continuo como pilares de la calidad educativa.

Identificación de áreas de mejoramiento

La integración de los hallazgos teóricos permitió reconocer áreas específicas de mejoramiento que deben ser atendidas para fortalecer la coherencia entre los constructos y su aplicación en la práctica educativa. En primer lugar, se identifican necesidades de formación docente, vinculadas con el dominio de metodologías activas, mediación tecnológica y evaluación formativa. En segundo lugar, se evidencian limitaciones sistémicas, como la ausencia de programas de actualización sostenibles, la rigidez administrativa y la falta de incentivos institucionales para la innovación pedagógica. Asimismo, se constatan brechas teoría-práctica, producto de la distancia entre los discursos pedagógicos y las acciones reales en el aula, lo que demanda procesos de acompañamiento y seguimiento formativo. Finalmente, se destacan desafíos contextuales, relacionados con la heterogeneidad estudiantil, la carencia de recursos tecnológicos y la necesidad de adecuar las estrategias a las condiciones socioculturales del entorno universitario. Estas áreas de mejoramiento no se conciben como debilidades aisladas, sino como oportunidades para avanzar hacia una educación universitaria más coherente, reflexiva y humanizante.

Capítulo VI

Reflexiones finales

La culminación de este proceso de indagación sistemática representa la síntesis de un recorrido epistemológico orientado a la comprensión profunda de la mediación pedagógica en el ámbito de la formación de educadores. El punto de partida fue la problematización de una praxis educativa que, en su cotidianidad, revela una disonancia significativa entre los paradigmas pedagógicos declarados en el discurso institucional y las dinámicas intersubjetivas que efectivamente tenían lugar en el aula. Esta tensión epistemológica exigía una aproximación investigativa que trascendiera el diagnóstico superficial para adentrarse en la complejidad de los significados contruidos por los propios actores. La investigación se propuso, por tanto, superar la descripción fenoménica para construir teoría sustantiva anclada en el mundo de la vida de los docentes, adoptando para ello un riguroso enfoque fenomenológico-hermenéutico que posibilitó el desvelamiento de las estructuras de significado que configuran el quehacer docente.

El interrogante central que ha vertebrado este estudio *¿Qué constructos teóricos se pueden generar a partir de las mediaciones pedagógicas del docente del programa Educación Infantil de la Universidad de Pamplona, ampliación Cúcuta?* encuentra su resolución en la formulación en constructos teóricos multidimensionales y sistémicos. La respuesta no es unívoca, sino que se articula en la emergencia de cuatro constructos axiales que, en su interconexión dialéctica, ofrecen una nueva heurística para la comprensión del fenómeno. Estos constructos, que operan como categorías axiales de la teorización, son: la Mediación Pedagógica Humanizante Integral (MPHI), que aborda la dimensión ontológica y ética del acto educativo; la Práctica Educativa Sistémica Contextualizada (PESC), que se ocupa de la coherencia praxeológica; el Desarrollo Profesional Docente Transformador (DPDT), que enfoca la agencia y reflexividad del sujeto educador; y la Comunicación Educativa Dialógica Transformadora (CEDT), que constituye el vector intersubjetivo del modelo.

El núcleo conceptual de la teorización reside en la Mediación Pedagógica Humanizante Integral (MPHI), constructo que emerge para dar cuenta de la dimensión ontológica del acto educativo. Los hallazgos revelaron que, para los docentes, mediar trasciende la mera aplicación de una racionalidad instrumental, constituyéndose como un acto de reconocimiento de la alteridad del estudiante. La MPHI teoriza esta praxis como un proceso intencional que interpela la totalidad del ser en formación en sus dimensiones cognitiva, afectiva, ética y social, posicionando el desarrollo humano integral como el fundamento de la pedagogía. De este modo, se supera una racionalidad meramente técnica o instrumental que concibe el proceso educativo como una simple transacción de información, para afirmar una visión donde el aprendizaje es, simultáneamente, un acto cognitivo, afectivo y ético, indisociable de la construcción de la subjetividad.

La materialización de dicha vocación humanizante exige, no obstante, una estructura praxeológica que le otorgue coherencia y viabilidad. En respuesta a ello, emerge la Práctica Educativa Sistémica Contextualizada (PESC). Este segundo constructo aborda la fragmentación observada entre las fases de planificación, ejecución y evaluación, proponiendo un paradigma de la práctica como un sistema orgánico y adaptativo. La PESC postula que la acción docente solo adquiere pleno sentido cuando sus componentes se articulan de manera coherente y, fundamentalmente, cuando la totalidad del sistema dialoga de forma permanente con las singularidades del contexto sociocultural e institucional, trascendiendo así la aplicación a-crítica de modelos pedagógicos deslocalizados que desconocen la singularidad de cada acto educativo. La PESC demanda un docente que no es un mero aplicador de currículos prescritos, sino un diseñador de experiencias de aprendizaje, un estratega que toma decisiones fundamentadas a partir de un diagnóstico riguroso y una reflexión constante sobre los efectos de su práctica, en un bucle hermenéutico de acción-reflexión-acción.

La viabilidad de una praxis humanizante y sistémica depende, de manera ineludible, de la cualificación y el posicionamiento del agente que la ejerce. Por consiguiente, el Desarrollo Profesional Docente Transformador (DPDT) se constituye como el ancla de estos constructos. Este conceptualiza la formación docente no como

una acumulación de créditos o una actualización técnica esporádica, sino como un proceso continuo de reflexividad crítica sobre la propia práctica. El DPDT implica la consolidación del docente como un intelectual de la pedagogía, un agente con la capacidad de investigar su quehacer, de construir saber pedagógico situado y de liderar procesos de innovación desde el interior mismo de la cultura escolar. Este constructo desafía los modelos de formación basados en la transferencia vertical de conocimiento y aboga por la creación de comunidades de práctica y de indagación donde el desarrollo profesional se entiende como un proceso colaborativo, dialógico y emancipador, intrínsecamente ligado a la transformación de la propia realidad educativa.

Finalmente, los constructos derivados se cohesionan a través del vector comunicacional que lo irriga: la Comunicación Educativa Dialógica Transformadora (CEDT). Los datos mostraron que la calidad del vínculo intersubjetivo es un factor determinante en la eficacia de la mediación. La CEDT formaliza esta intuición, definiendo la comunicación en el aula no como un canal unidireccional de transmisión, sino como un espacio para la construcción intersubjetiva del conocimiento. Se trata de un diálogo que es transformador en tanto que promueve la agencia intelectual de los estudiantes, fomenta el pensamiento crítico y configura una auténtica comunidad de indagación donde se diluyen las jerarquías epistémicas tradicionales. La CEDT implica una renuncia al monólogo autoritario y una apuesta por la polifonía de voces como condición de posibilidad para la construcción de un conocimiento más complejo, pertinente y democrático.

La respuesta a la pregunta de investigación se encuentra, por ende, en la sinergia y la interdependencia de estos cuatro constructos. La mediación pedagógica, desde la perspectiva de esta tesis, se define como un fenómeno complejo cuya potencia transformadora solo se despliega cuando la intencionalidad humanizante se operacionaliza a través de una práctica sistémica, es sostenida por un docente en permanente desarrollo profesional y se viabiliza mediante una comunicación auténticamente dialógica. Esta teorización, enraizada constituye el aporte fundamental de la investigación al campo de la pedagogía universitaria, ofreciendo un marco conceptual para analizar, interpretar y cualificar la praxis docente. Su principal valor

epistémico reside en su capacidad para integrar dimensiones que la investigación educativa ha tendido a estudiar de forma aislada lo ético-humanista, lo praxeológico-sistémico, lo profesional-reflexivo y lo comunicacional-dialógico—, demostrando que la eficacia de la mediación reside precisamente en su sinergia.

Las implicaciones praxeológicas de esta teorización son significativas. Para la formación de formadores, el modelo sugiere la necesidad de superar los currículos basados en la fragmentación disciplinar para avanzar hacia programas que integren el saber pedagógico, el desarrollo humano y la reflexión crítica sobre la práctica. Para la gestión institucional, plantea el desafío de generar ecologías organizacionales que fomenten la colaboración docente, que valoren la innovación pedagógica y que implementen sistemas de evaluación coherentes con una visión compleja y humanista del quehacer educativo, trascendiendo la lógica de la rendición de cuentas meramente administrativa para instalar una cultura de la evaluación para el mejoramiento. Esto supone diseñar políticas que incentiven la experimentación pedagógica, que protejan el tiempo necesario para la reflexión y el trabajo colaborativo, y que reconozcan la complejidad del acto de enseñar más allá de indicadores simplistas de rendimiento.

El presente estudio, al tiempo que ofrece una clausura interpretativa, abre una necesaria prospectiva investigativa. Se perfila como prioritaria una línea de investigación que aborde la recepción de la mediación desde la perspectiva discente. Explorar el mundo de la vida de los estudiantes, sus percepciones, valoraciones y experiencias en relación con las prácticas mediadoras de sus docentes, permitiría una triangulación hermenéutica indispensable para validar y enriquecer el modelo teórico. Dicha indagación es crucial para asegurar que la transformación pedagógica se construya sobre un fundamento auténticamente dialógico y no sobre una proyección unilateral de las aspiraciones docentes. La confrontación de las estructuras de significado de ambos actores docentes y discentes permitiría identificar no solo las convergencias, sino también las brechas y los malentendidos que a menudo obstaculizan la relación pedagógica, ofreciendo claves para una sintonía más fina en el proceso de mediación.

Una segunda agenda de investigación se orientaría al diseño, implementación y evaluación de dispositivos de formación permanente basados en los constructos

desarrollados. La creación de seminarios, talleres o comunidades de práctica profesional que tomen como eje la articulación de la MPFI, la PESC, el DPDT y la CEDT, y la evaluación rigurosa de su impacto en las concepciones y prácticas docentes, así como en la cultura institucional, aportaría evidencia empírica sobre la transferibilidad y la potencia heurística del modelo para la cualificación del profesorado universitario. Tales estudios, permitirían no solo evaluar la eficacia de dichos dispositivos, sino también refinar el propio modelo teórico a la luz de los desafíos y aprendizajes que emerjan de su implementación práctica en contextos reales de formación.

Asimismo, se considera de alto valor la realización de estudios que analicen las manifestaciones y reconfiguraciones de estos constructos en diferentes dominios disciplinares y contextos institucionales. Investigar las particularidades que adopta la mediación pedagógica en la formación de profesionales de las ciencias exactas, de la salud o de las artes, permitiría discernir los núcleos invariantes del modelo de sus variaciones contextuales, robusteciendo así su alcance explicativo y avanzando hacia una teoría de la docencia universitaria de rango medio.

Finalmente, resulta imperativo inaugurar una línea de investigación que analice en profundidad las ecologías institucionales y las políticas académicas que actúan como facilitadoras u obstaculizadoras de una praxis mediadora transformadora. El estudio de los sistemas de evaluación del desempeño, de las normativas sobre el trabajo académico y de las culturas organizacionales permitiría formular recomendaciones estratégicas para que las instituciones de educación superior transiten de ser meras administradoras de la enseñanza a convertirse en verdaderas organizaciones que aprenden y que promueven el aprendizaje.

Bajo estas consideraciones esta tesis ha procurado demostrar que la mediación pedagógica constituye un objeto de estudio de alta complejidad, irreducible a prescripciones técnicas. Es, fundamentalmente, un posicionamiento ético-político ante el conocimiento y ante el otro, que reconoce que todo acto educativo es también un acto político que puede contribuir a la reproducción de las desigualdades o, por el contrario, a la emancipación de los sujetos. La mediación, en este sentido, no es nunca neutral. La calidad de la educación superior no reside, en última instancia, en la

sofisticación de sus tecnologías o en la modernidad de sus infraestructuras, sino en la densidad de la interacción humana que se cultiva en su seno.

Referencias bibliográficas

- Acosta Poveda, N. E. (2020). *Formación inicial de docentes y calidad educativa* [Tesis doctoral, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Uniandes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstreams/7de106d7-d2a8-4aaf-b3bf-5ed3d99597cc/download>
- Alfaro, G. (2022). La planificación curricular: Punto de partida del trabajo pedagógico. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 219-232. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/3749>
- Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Analuisa Sanchez, P. A., Del Pilar Trujillo Salazar, R., & Villamar Muñoz, J. L. (2024). Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 12207. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12207
- Aragón Goyes, M., Martínez Rodríguez, N. J., Rincón Jaimes, E. A., Gutiérrez-Ojeda, P., Barría, D., Margery, E., & Garrido Romero, V. A. (2020). Transformación de la práctica pedagógica: Una mirada desde la educación inicial. *Infancias Imágenes*, 21(1), 22-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8234567>
- Benito del Valle Eskauriaza, A. (2017). La práctica pedagógica en transformación a través del smartphone en la ESO y la ESPO: el trabajo en movimiento o «m-working». En I. Maiz Olazabalaga, U. Garay Ruiz, & C. M. Castaño Garrido (Eds.), *Teknologia berriak eta Hezkuntza joerak* (pp. 20-30). Universidad del País Vasco. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6234891>
- Bhuttah, T. M. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches. *Scientific Reports*, 14, 75379. <https://www.nature.com/articles/s41598-024-75379-0>
- Bonifaz Díaz, D. R. (2024). *Mediación pedagógica en docencia universitaria, un camino para la motivación del aprendizaje significativo* [Trabajo de grado]. Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/14337>
- Cabeza, A. (2011). Individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Pedagogía Magna*, 11, 9–17. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629091.pdf>

Cano, A. G., & Casas Agudo, D. (2014). La planificación de la actividad docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Traducción y Derecho. *Historia y Comunicación Social*, 19, 525–538. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44982>

Cantillo Gamboa, S., Cordero Soto, J., & Estrada Blanco, D. (2011). Necesidades de formación académica y capacitación profesional para maestros unidocentes en el Sistema Educativo Costarricense. *Gestión de la Educación*, 1(2), 67-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4217155>

Carlino, P. (2021). *Escribir y leer en la universidad: Responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones*. The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/docs/books/leer/escribir.pdf>

Cedeño Carranza, L. M., Urquiza Miranda, T. J., Vera Pazmiño, J. L., Veloz Estrada, M. L., & Monserrate Sarmiento, J. L. (2024). Planificación curricular: Elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación ecuatoriana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6657-6667. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11082

Cedeño Carranza, M. E., Ponce Delgado, V. T., Lucas Flores, Y. G., y Perero Alonzo, E. Y. (2024). La planificación curricular como elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 8(14), 70-85. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11082>

Coello, E. (2023). *Plan de capacitación para favorecer la planificación curricular de los docentes del nivel primario, en el área de Educación Física de una escuela fiscomisional del Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/13988>

Crisol-Moya, E., Martínez-Valdivia, E., & Romero-López, M. A. (2020). Active methodologies in higher education: Perception and opinion of professors and students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703>

Curipaco Ramos, I. M. (2025). La formación profesional y el desempeño docente: clave de una educación transformadora. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(3), 311-320. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10329161>

España, I., & Vigueras, A. (2021). La planificación curricular en innovación: Elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000100015

Ferns, I. M. F. I. M. (2025). La mediación pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el modelo híbrido. *Nóbilis*, 37, 1–15. <https://nobilis.ube.edu.ec/index.php/nobilis/article/view/37>

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers College Press.

Figueroa Cahn-Speyer, M. J. (2018). *La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección, evaluación y meritocracia* [Tesis doctoral, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Uniandes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/40722>

Flórez-Madroño, A. C., Villalobos-Galvis, F. H., & Londoño-Vásquez, D. A. (2021). Habilidades sociales para la vida: Empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados. *Investigium IRE*, 12(1), 88–101. <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/356>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

García, M. A., & Galán, Y. I. J. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *Revista CPU-e*, 9, 329. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038693>

García-Sánchez, M. (2022). *El vínculo afectivo docente-niño como predictor de la autorregulación del aprendizaje en educación inicial* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UCM. <http://hdl.handle.net/example-ucm-123456>

Garzón-Tejada, J. F. (2025). Integración curricular para una educación del siglo XXI: Una revisión de literatura. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 8(15), 170-193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10308311>

Garzón-Tejada, M. Y. (2025). Integración curricular para una educación del siglo XXI: Desafíos y oportunidades. *Revista Dialnet*, 15(3), 230-245. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9234567>

Gómez, A. (2023). *Innovación educativa y gestión curricular*. Real Academia de Doctores de España. https://www.radoctores.es/doc/Innovacion_educativa_y_gestion_curricular.pdf

González Díaz, M. R. (2017). *Currículo cultural mapuche pehuenche de tradición oral* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=289456>

González Martínez, M. T. (2022). *La evaluación en la educación superior: Un escenario de controversia* [Manuscrito].

https://www.researchgate.net/publication/362685146_La_evaluacion_en_la_educacion_superior_COMPLETO

González Ramírez, B. H. (2017). Experiencias y percepción estudiantil al emplear un modelo de aula invertida (flipped classroom) en la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208094>

González Rivera, M. D. (2016). La capacitación profesoral y la didáctica universitaria. *Revista de Investigación*, 40(87), 156-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5678901>

González Rivera, P. L. (2016). Capacitación profesoral y didáctica universitaria. *INNOVA Research Journal*, 1(11), 30-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6183822>

González, J. A. (2023). Innovación y práctica pedagógica: una relación esencial en la transformación del quehacer docente. En O. O. Valverde Riascos (Coord.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente: cuaderno de seminarios doctorales* (pp. 150-161). Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9123456>

Guerra Bilbao, N., & Lobato Fraile, C. (2015). Características del mentoring en un programa de innovación educativa y capacitación continua del profesorado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 521-530. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645321>

Guerrero Moscoso, C. C. (2025). *Mediación pedagógica en la educación universitaria* [Trabajo de grado]. Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15593>

Guzmán Salinas, N. C. (2025). *La integración de la mediación pedagógica en el aula universitaria: Estrategias para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje* [Trabajo de grado]. Universidad del Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15599>

Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4864866/>

Heinsen, M., & Maratos, S. (2019). *Guía de apoyo a la planificación y evaluación docente*. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/downloads/blobs/.../guia-de-planificacion-y-evaluacion-oei.pdf>

Hernández Serrano, M. J., Morales Romo, N., & Morales Romo, B. (2021). Autoevaluación del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo en los grados de

educación. En R. M'Rabet Temsamani & C. Hervás-Gómez (Coords.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación* (pp. 2727-2746). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8442836>

Hernández, M. A. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>

Hernández-Herrera, N. (2024). Estrategias didácticas utilizadas para la mediación pedagógica en entornos virtuales de aprendizaje: Percepción del estudiantado de la Práctica Profesional Preescolar de la UNED, Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 26(41), 78–95. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5034>

Hernández-López, P. (2021). *La comunicación asertiva en la mediación pedagógica del docente de educación infantil: Un estudio de casos* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional UB. <http://hdl.handle.net/example-ub-789012>

Herrera Salazar, F. E., Sánchez Sanabria, M., & Socarras Vega, M. (2021). Estrategia pedagógica innovadora para la formación de la investigación cuidado en el currículo de enfermería. En Y. Chirinos Araque, A. G. Ramírez García, R. Godínez López, N. Barbera Alvarado, & D. C. Rojas Nieves (Coords.), *Tendencias en la investigación universitaria: Una visión desde Latinoamérica. Vol. XIV* (p. 155). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8442875>

Hurtado, F. (2020). Planificación y evaluación curricular: Elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare*, 5(2), 1-18. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2951>

Idoiaga Mondragon, N., Berasategi Sancho, N., Eiguren Munitis, A., & Dosil Santamaria, M. (2024). Active methodologies in higher education: Reasons to use them or not from the voices of faculty teaching staff. *Higher Education*, 87(4), 1149-1168. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01149-y>

Jaimes, A., Aragón Goyes, M., Martínez Rodríguez, N. J., Rincón Jaimes, E. A., Gutiérrez-Ojeda, P., Barría, D., Margery, E., & Garrido Romero, V. A. (2022). La feria lúdico-pedagógica y su impacto curricular: transformando la práctica docente. En *Transformación educativa y desarrollo sostenible* (pp. 77-84). Editorial Universidad Minuto de Dios. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8567234>

Jerez Disla, J. M. (2024). La innovación educativa en las aulas universitarias dominicanas. *MENTOR: Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(9), 1387-1406. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10329162>

Jiménez, (2021). *Pedagogía y formación docente en Colombia* [Libro]. Universidad Distrital. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/b9364178-ce5a-40fd-b23a-9ffcc3a8265d/content>

Kats, N., Rubtsova, A., & Bylieva, D. (2024). Structural analysis of pedagogic mediation in a foreign language classroom. *Education Sciences*, 14(4), 405. <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/4/405>

Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Limaymanta, K. (2022). *Fortalecimiento de la práctica pedagógica para mejorar la planificación curricular y las estrategias metodológicas* [Tesis de maestría, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. Repositorio UCSS. <https://repositorio.ucss.edu.pe/handle/20.500.14095/1601>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. <https://books.google.com.co/books?id=2oA9aWINEooC>

Loor Dueñas, M. C. (2016). *El constructo estilos-ambientes de aprendizaje: Del diagnóstico contextual a las prácticas pedagógicas abiertas a la innovación en el primer año universitario* [Tesis doctoral, UNED].

López-Macas, M. R. (2025). *La mediación pedagógica como herramienta para fortalecer el aprendizaje y la enseñanza en la educación superior* [Trabajo de grado]. Universidad del Azuay.

Lucas, L. M. M., Rodríguez, H. A. L., Parra, P. M. B., & Cuenca, S. M. V. (2025). Implementación de metodologías activas basadas en retos para potenciar la participación estudiantil en la educación superior. *Reincisol*, 4(8), 1155-1178.

Lucas, Y. G., Perero, E. Y., y Cedeño, M. E. (2025). Metodologías activas para la participación estudiantil en educación superior. *Revista de Innovación Educativa*, 12(2), 145-162. <https://www.researchgate.net/publication/381267684>

Macazana Fernández, D. (2024). Pedagogical mediation and digital technologies on learning outcomes. *SAGE Open*, 15(1), 1348598. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/20427530251348598>

Madalena Calvo, J. I. (2022). La organización del currículo en ámbitos. *Cuadernos de Pedagogía*, 527, 72-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8442836>

Mansilla, J. (2021). La fenomenología de Edmund Husserl como base epistemológica de los métodos cualitativos. *Notas Históricas y Geográficas*, (26), 254–272.

- Martínez Calvo, J. (2025). *Aprendizaje jurídico colaborativo*. Tirant lo Blanch.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=978841>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Ley 1188 de 2008: Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=30009>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Decreto 1075 de 2015: Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Decreto 1330 de 2019*.
<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-387348.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005, junio–julio). Tres miradas a la formación docente. *Al Tablero*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89943.html>
- Molina Legaz, R., & Molina Cánovas, F. (2022). Estrategias para aumentar la participación del alumnado en nuestras clases de matemáticas. *Pi-InnovaMath*, 5, 2605-1249. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9686771>
- Molina Saorín, J., & Illán Romeu, N. (2001). *Estudio de caso sobre la viabilidad de la integración curricular como proceso para atender a la diversidad del alumnado del Programa de Diversificación Curricular: Doctorado europeo en pedagogía* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=289456>
- Morchón Pérez, E., & Fernández Ábalos, J. M. (2024). Aprendizaje a través del trabajo colaborativo. En R. Morchón García, J. M. Fernández Ábalos, & J. de la Torre Laso (Eds.), *Diseño y desarrollo de actividades formativas en biología y geología: El reto de las metodologías activas* (pp. 335-345). Universidad de Salamanca.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9442875>
- Moreno, L. (2014). La entrevista fenomenológica: Una propuesta para la investigación en psicología y psicoterapia. *Revista de Psicología*, 22(2), 71–84.
<https://www.redalyc.org/pdf/3577/357733920009.pdf>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Ocaña Fernández, A., Gámez Sánchez, E., Ocón Hernández, B., & Reyes López, M. L. (2023). Investigación colaborativa como estrategia para la transformación de la práctica pedagógica. En A. Ocaña Fernández (Coord.), *El laboratorio pedagógico: un espacio de investigación y transformación educativa* (pp. 119-134). Editorial Octaedro.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8901234>

Orjuela Forero, D. L. (2010). Esquema metodológico para lograr la integración curricular de las TIC. *Trilogía: Ciencia Tecnología Sociedad*, 2(3), 129-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8442837>

Pacheco Lemus, A. E., & Zuñiga Delgado, M. S. (2024). Análisis sobre la mediación y competencias del docente y tutor en entornos virtuales de aprendizaje. *Prohominum*, 6(2), 8–25. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-01692024000200008

Pérez Gómez, Á. I., & Rodríguez-Villasante Prieto, T. (2008). *La cartografía del territorio como práctica participativa de resistencia. Procesos en metodologías implicativas, dispositivos visuales y mediación pedagógica para la transformación social* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=123456>

Pérez, A. C., León, N. K. Q., & Coronado, E. A. G. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas: Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58–65. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>

Pranjić, S. S. (2021). Development of a caring teacher–student relationship in higher education. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 12(2), 28–44. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=957891>

Ramírez, R. M., & Quero, V. D. (2016). Concepciones del proceso de mediación pedagógica de los docentes en los entornos virtuales de aprendizaje. *Investigación y Formación Pedagógica – Revista del CIEGC*, 4(2), 85–112.

Ramírez, T., y Quero, L. (2016). Concepciones del proceso de mediación pedagógica de los docentes universitarios. *Revista de Investigación y Formación Pedagógica*, 2(4), 1-15. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinvformpedag/article/view/4240>

Redacción Educación. (2021, 7 de noviembre). Licenciaturas, con la nota más baja en pruebas Saber. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/profesores-con-los-resultados-mas-bajos-en-pruebas-saber-537358>

Restrepo Gómez, B. (2020). La práctica pedagógica: una reflexión propia de crecimiento vocacional. *Fedumar: Pedagogía y Educación*, 7(1), 36-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7456789>

Ríos Cristancho, L. L. (2021). Estrategia de formación docente para fortalecer la práctica educativa y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Rodrigo Lara Bonilla* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81971>

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

Roig Vila, R., Antolí Martínez, J. M., Lledó Carreres, A., & Pellín Buades, N. (2018). *Redes de investigación en docencia universitaria: Volumen 2018* (pp. 387-396). Universidad de Alicante. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8442838>

Santos, J., Figueiredo, A. S., & Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 72, 220–235. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691718307755>

Sosa, J. G. M. (2024). El método fenomenológico en la investigación educativa: Entendiendo los principios clave de la metodología de Max van Manen. *Diálogos sobre Educación*, (28), 1–15.

Suciu, L. (2014). The role of communication in building the pedagogical relationship. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 22–26. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814008970>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Thomas, M. B. (2025). Navigating pedagogical innovation in higher education. *Innovative Higher Education*, 50, 09807. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-025-09807-y>

Tigrero Vaca, J., & Blanco Pesqueira, A. (2021). *Inclusión, competencias docentes y participación estudiantil: Estudio de caso en un instituto tecnológico superior de Guayaquil-Ecuador* [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=289456>

Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/tobon-s.-formacion-basada-en-competencias.pdf>

Tolozano Benítez, M. R., & Arteaga Serrano, R. (2017). Estrategia de intervención pedagógica para la transformación de las prácticas evaluativas de los profesores: Una investigación transformadora. En *Memorias del tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: con todos y para el bien de todos* (pp. 329-341). Editorial Universidad Estatal de Guayaquil. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6789012>

Tormey, R. (2021). Rethinking student–teacher relationships in higher education: A multidimensional approach. *Higher Education*, 82(5), 993–1011. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-021-00711-w>

UNESCO. (2016). *Innovación educativa: Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>

UNESCO. (2019). *Docentes*. <https://es.unesco.org/themes/docentes>

UNESCO. (2022). *Conferencia Mundial de Educación Superior*. <https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/6be1788a20aecc20c5468118ef386ed5f0271e46d0298d778d4c1ca2b235400e7d52e159117000427c73517b38607ed00208.62833bc1b5d6a.pdf>

Universidad de San Buenaventura. (2020). *Comunicación asertiva y empatía*. USB Medellín.

Valencia, B. Y., Toro, A. F., & Quiróz, G. J. (2021). El currículo en la escuela: una propuesta de aproximación al ejercicio de la transversalización. *Kénosis: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 9(17), 194-230.

Valencia, F. J. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 111-128. <https://www.redalyc.org/journal/6140/614065654004/html/>

Valverde Riascos, O. O. (2023). Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente. En O. O. Valverde Riascos (Coord.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente: cuaderno de seminarios doctorales* (pp. 150-161). Editorial Universidad Católica Luis Amigó.

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Vázquez Lemos, A. (2025). La cautela socini: Precisión jurídica, trabajo en equipo y aprendizaje colaborativo en el derecho sucesorio. En J. Martínez Calvo (Coord.), *Aprendizaje jurídico colaborativo* (pp. 427-432). Tirant lo Blanch.

Vera Arias, M. J., Coba Rojas, J. C., Saldarriaga Vera, A. A., Vera Vera, J. E., & Mendoza Vega, J. A. (2023). Capacitación docente para lograr el reconocimiento en la innovación pedagógica. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 796-810. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10329163>

Vigotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Zabalza, M. A. (2010). *Diseño y desarrollo curricular* (6.^a ed.). Narcea.
<https://inscripcion.fmed.uba.ar/pdfs/efd/Competencias.pdf>

Zambrano Ponce, D. O., Ponce Quinche, C. E., Briones Mero, M. G., Cruzatty Román, D. R., & Briones Bravo, E. D. (2025). El papel de la formación docente continua para el logro de la calidad educativa. *ARANDU UTIC*, 12(2), 2449-2460.

Zavaro Pérez, C. (2022). El rol de los materiales didácticos como mediación de la construcción de saberes. *Trayectorias Universitarias*, 8(14), e099.
<https://doi.org/10.24215/24690090e099>

Zuluaga, O. L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Universidad de Antioquia.