



Diseño de una propuesta pedagógica situada para fortalecer la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de media técnica de la Institución Educativa Tulio

Enrique Tascón de Guadalajara de Buga, 2025.

## TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Luz Karina García Contreras

ASESORA

Martha Cecilia Jaimes Castañeda, Ph.D.

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

García Contreras, L. K. (2026). Diseño de una propuesta pedagógica situada para fortalecer la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón de Guadalajara de Buga, 2025 [Tesis doctoral, Universidad de Investigación e Innovación de México]



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

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

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

## Resumen.

El estudio tuvo como propósito diseñar una estrategia pedagógica dialógica y situada orientada a fortalecer la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, ubicada en Guadalajara de Buga. La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto con diseño secuencial, integrando un componente cuantitativo inicial, mediante la aplicación de cuestionarios validados a través del coeficiente V de Aiken, y un análisis cualitativo basado en observaciones de aula y en la interpretación sistemática de la información recolectada. El estudio partió del supuesto de que una articulación intencionada entre comunicación educativa y mediación pedagógica incide de manera significativa en la construcción del vínculo pedagógico y en la calidad de las experiencias de aprendizaje. Los resultados evidenciaron que los estudiantes se desenvuelven en contextos socioemocionales complejos que influyen en su motivación, participación y relación con el proceso educativo, y que las prácticas docentes se concentran principalmente en la transmisión de contenidos, con limitaciones en la escucha activa, la retroalimentación afectiva y la coherencia comunicativa. Asimismo, se identificó que el vínculo pedagógico se configura a partir de las interacciones verbales y no verbales y del clima emocional del aula. Con base en estos hallazgos, se estructuró una estrategia pedagógica compuesta por cinco fases, orientada a promover prácticas comunicativas dialógicas, mediaciones pedagógicas humanizantes y experiencias de aprendizaje contextualizadas.

**Palabras clave:** *comunicación educativa, mediación pedagógica, experiencias de aprendizaje, vínculo pedagógico.*

### **Abstract.**

The purpose of this study was to design a dialogic and situated pedagogical strategy aimed at strengthening the relationship between educational communication and pedagogical mediation in the learning experiences of students enrolled in upper secondary technical education at the Tulio Enrique Tascón Educational Institution, located in Guadalajara de Buga, Colombia. The research adopted a mixed-methods sequential design, integrating an initial quantitative component through the application of questionnaires validated using Aiken's V coefficient, and a qualitative component based on classroom observations and systematic interpretation of the collected data. The study was grounded on the assumption that an intentional articulation between educational communication and pedagogical mediation has a significant impact on the construction of pedagogical bonds and the quality of learning experiences. The findings revealed that students operate within complex socioemotional contexts that influence their motivation, participation, and relationship with the educational process, and that teaching practices are primarily focused on content transmission, with limitations in active listening, affective feedback, and communicative coherence. Additionally, the results showed that pedagogical bonding is shaped by verbal and nonverbal interactions and by the emotional climate present in the classroom. Based on these findings, a pedagogical strategy structured in five phases was developed, aimed at promoting dialogic communicative practices, humanizing pedagogical mediation, and contextually grounded learning experiences.

**Keywords:** *educational communication, pedagogical mediation, learning experiences, pedagogical relationship.*

## **Agradecimientos.**

El desarrollo de este trabajo doctoral fue posible gracias al respaldo de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), institución que proporcionó el ambiente académico, la estructura metodológica y las condiciones formativas necesarias para avanzar con rigor y sentido ético en cada etapa del proceso. La solidez de su propuesta doctoral, así como la exigencia intelectual que caracteriza a la institución, ofrecieron un marco invaluable para la consolidación de esta investigación.

Un reconocimiento especial se dirige a la Dra. Martha Cecilia Jaimes Castañeda, asesora de este estudio, cuyo acompañamiento académico, claridad conceptual y orientación crítica resultaron determinantes en la construcción de este trabajo. Su guía constante, firme y a la vez cercana, se constituyó en un referente significativo para la consolidación del enfoque metodológico y la calidad analítica del estudio.

Se expresa también gratitud a la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, y a su rectora, Anabeiba Ortiz Quintero, por otorgar el aval institucional y facilitar las condiciones necesarias para el desarrollo del trabajo de campo. Su apertura al diálogo, disposición para analizar el contexto y compromiso con la mejora educativa permitieron que esta investigación se desarrollara en sintonía con las realidades de la comunidad escolar.

Igualmente, se agradece a los docentes de la UIIX, cuyas orientaciones, lecturas, reflexiones y retroalimentaciones contribuyeron de manera decisiva al fortalecimiento del pensamiento crítico y a la afinación del sustento teórico y metodológico presente en esta tesis.

Finalmente, se reconoce a todas las personas que, desde diversos roles académicos e institucionales, ofrecieron aportes, acompañamiento o espacios de reflexión que enriquecieron este proceso investigativo. Sus contribuciones hicieron posible la culminación de este trabajo doctoral.

### **Dedicatorias.**

A Yessica, por la presencia constante que brinda serenidad, por la paciencia que sostiene los días de mayor exigencia y por el apoyo silencioso que impulsa cada avance. Su compañía ha sido un sostén fundamental en este camino.

A Paola, Daniela y Javier, cuya cercanía, palabras oportunas y afecto permanente continúan siendo una fuerza que inspira, anima y orienta cada proyecto. Su respaldo incondicional representa un motor esencial para seguir creciendo y construyendo nuevos horizontes.

A la comunidad estudiantil, cuyo entusiasmo, inquietudes, desafíos y esperanzas dan sentido profundo a la labor educativa. En cada interacción se renueva la convicción de que educar sigue siendo un acto transformador, capaz de abrir posibilidades y acompañar vidas en construcción.

A todas estas personas y comunidades que iluminan el camino formativo, se dedica este logro con gratitud y con la certeza de que la educación sigue siendo un medio privilegiado para transformar realidades.

## Índice General

INTRODUCCIÓN .....	13
CAPÍTULO 1. Proyección de la investigación.....	15
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio .....	15
1.2. Planteamiento del problema.....	16
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación) .....	19
1.4. Justificación.....	21
1.5. Objeto de estudio.....	23
1.6. Campo de acción .....	24
1.7. Objetivos .....	25
1.7.1. Objetivo General. ....	25
1.7.2. Objetivos específicos. ....	26
1.8. Hipótesis.....	26
1.9. Alcance temático .....	28
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.....	29
CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.....	31
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual). ....	31
2.2. Marco Teórico.....	55

2.2.1. Pensamiento Complejo en Educación.....	56
2.2.2 Mediación pedagógica como praxis integradora.....	59
2.2.3 Comunicación dialógica y vínculos educativos .....	60
2.3. Marco Conceptual .....	62
2.3.1 Mediación pedagógica. ....	62
2.3.2 Comunicación Educativa. ....	68
2.4. Marco Contextual.....	72
2.5. Marco Legal y Normativo.....	75
CAPÍTULO 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación .....	78
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.....	78
3.2 Diseño Metodológico .....	86
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis. ....	86
3.2.2 Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos. ....	91
3.2.3 Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.....	95
3.2.4 Determinación de la muestra y su criterio de selección.....	97
3.3 Trabajo de campo .....	100
3.3.1 Aplicación de los instrumentos .....	102
3.3.2 procesamiento de información .....	107
3.4 Análisis de los resultados en los datos obtenidos.....	108
3.4.1 Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos .....	109

3.5. Redacción de resultados y discusión.....	111
3.5.1 Caracterización sociodemográfica de los docentes.....	111
3.5.2 Caracterización socioemocional de los docentes .....	119
3.5.3 Caracterización sociodemográfica de los estudiantes .....	130
3.5.4 Caracterización socioemocional de los estudiantes .....	137
3.5.5 Descripción de las prácticas de mediación pedagógica implementadas por los docentes de la media técnica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes .....	147
3.5.6 Análisis de los elementos comunicativos presentes en las interacciones pedagógicas y su papel en la construcción de vínculos educativos significativos.	157
CAPITULO 4. Propuesta de Transformación.....	169
4.1 Fundamentación de la propuesta de transformación.....	170
4.1.1 Fundamentación epistemológica desde el paradigma de la complejidad.....	170
4.1.2 Fundamentación teórica sobre comunicación educativa.....	171
4.1.3 Fundamentación teórica sobre mediación pedagógica.....	172
4.1.4 Articulación teórica: comunicación–mediación–experiencia .....	173
4.1.5 Fundamentación contextual: lectura situada del diagnóstico.....	174
4.1.6 Fundamentación metodológica del tránsito del análisis al diseño .....	174
4.1.7 Fundamentación de la pertinencia, validez, originalidad y coherencia .....	175
4.2 Descripción de la propuesta de transformación .....	176
4.3 Objetivos de la propuesta .....	177

4.3.1 Objetivo General de la propuesta.....	177
4.3.2 Objetivos específicos de la propuesta .....	177
4.4 Actividades, fases y/o etapas.....	181
4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta .....	207
4.6. Resultados .....	208
4.6.1 Resultados o productos a obtener.....	208
4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentalización.....	209
4.7 Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.....	215
CONCLUSIONES .....	217
RECOMENDACIONES .....	220
1. Recomendaciones metodológicas .....	220
2. Recomendaciones académicas .....	220
3. Recomendaciones prácticas .....	221
BIBLIOGRAFÍA .....	223
ANEXOS .....	230
Anexo 1. Instrumentos de recolección de información y su validación .....	230
Anexo 2 Hojas de vida expertos validadores de los instrumentos .....	290
Anexo 3. Ejemplo de tipo consentimientos informado .....	294
Anexo 4. Aval institucional.....	296

### Índice de tablas.

<b>Tabla 1.</b> Sistematización estado del arte de la mediación pedagógica.....	34
<b>Tabla 2.</b> Sistematización estado del arte de la comunicación .....	47
<b>Tabla 3.</b> Operacionalización de variables .....	79
<b>Tabla 4.</b> <i>Género vs Nivel educativo alcanzado</i> .....	112
<b>Tabla 5.</b> <i>Edad vs Años de experiencia docente</i> .....	114
<b>Tabla 6.</b> Área de enseñanza vs. Nivel educativo alcanzado.....	116
<b>Tabla 7.</b> Satisfacción en la Institución Educativa vs. Motivación docente .....	120
<b>Tabla 8.</b> Vocación docente vs. Alineación del proyecto de vida y la docencia .....	122
<b>Tabla 9.</b> Desafíos en la docencia vs. Preparación para afrontarlos .....	125
<b>Tabla 10.</b> Matriz socioemocional Docente.....	127
<b>Tabla 11.</b> Estrato socioeconómico vs. Acceso a TIC.....	131
<b>Tabla 12.</b> <i>Grado vs Nivel de participación en clase</i> .....	133
<b>Tabla 13.</b> <i>Género vs. Motivación para aprender</i> .....	135
<b>Tabla 14.</b> <i>Motivación para aprender vs. Satisfacción escolar</i> .....	137
<b>Tabla 15.</b> <i>Interés en el proceso de aprendizaje vs. Participación en clase</i> .....	140
<b>Tabla 16.</b> <i>Comodidad para expresar ideas en clase vs. Percepción de escucha activa del docente</i> .....	142
<b>Tabla 17.</b> Plan de acción Fase 1- Sensibilización y Reconocimiento del Contexto Relacional.....	184

<b>Tabla 18.</b> Plan de acción Fase 2- Articulación Conceptual y Formativa de la Comunidad Educativa.....	188
<b>Tabla 19.</b> Plan de acción Fase 3- Diseño Dialógico de Prácticas Pedagógicas Situadas .....	192
<b>Tabla 20.</b> Plan de acción Fase 4- Consolidación y Acompañamiento Reflexivo .....	197
<b>Tabla 21.</b> Plan de acción Fase 5- Proyección Institucional y Cuidado del Vínculo Educativo.....	202
<b>Tabla 22.</b> Tabla operativa de valoración de la propuesta.....	211

## Índice de figuras

<b>Figura. 1.</b> <i>Fases del cuerpo operacional de la estrategia pedagógica</i> .....	182
---	-----

## INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea se desarrolla en escenarios caracterizados por la complejidad social, la diversidad socioemocional y la necesidad de generar experiencias de aprendizaje con sentido para los estudiantes. En este contexto, la comunicación educativa y la mediación pedagógica adquieren un papel central al incidir directamente en la construcción del vínculo pedagógico y en la manera como los sujetos se relacionan con el saber, con los otros y con la institución escolar. Estas dinámicas resultan especialmente relevantes en la educación pública, donde confluyen realidades familiares heterogéneas, brechas socioeconómicas y desafíos emocionales que demandan prácticas pedagógicas dialógicas, humanizantes y contextualizadas.

El presente estudio se inscribe en la línea institucional de Innovación educativa y perspectivas tecnológicas y se orienta a analizar la relación entre comunicación educativa, mediación pedagógica y experiencias de aprendizaje en la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, ubicada en Guadalajara de Buga. Desde esta perspectiva, la investigación propone el diseño de una estrategia pedagógica dialógica y situada, fundamentada en el análisis del contexto escolar y en referentes teóricos contemporáneos, que permita fortalecer las interacciones pedagógicas y el vínculo educativo como ejes transformadores del proceso formativo.

Diversos estudios recientes han evidenciado la importancia de la comunicación afectiva, la mediación pedagógica y el clima emocional del aula en la configuración de experiencias de aprendizaje significativas. Investigaciones como las de García y Hernández (2019), Gallegos (2020), Quintero (2021) y Bisquerra (2022) destacan el papel del diálogo, la regulación emocional y las prácticas relacionales en el ámbito educativo. Asimismo, estudios desarrollados en el contexto latinoamericano (Rodríguez, 2020; López, 2021; Álvarez, 2022) señalan que el fortalecimiento del vínculo pedagógico se asocia con mayores niveles de motivación, participación y sentido de pertenencia escolar. Estos aportes se articulan con enfoques que conciben la educación

desde una perspectiva compleja y humanizante, donde la comunicación y la mediación no se reducen a procedimientos técnicos, sino que configuran relaciones pedagógicas con sentido ético y formativo.

En este marco, el estudio realiza aportes en tres niveles complementarios. En primer lugar, un aporte teórico, al integrar categorías contemporáneas relacionadas con comunicación educativa, mediación pedagógica y vínculo pedagógico desde un enfoque dialógico y situado. En segundo lugar, un aporte diagnóstico, al caracterizar las condiciones socioemocionales de los estudiantes y analizar las prácticas comunicativas y de mediación pedagógica presentes en la media técnica. En tercer lugar, un aporte propositivo, al estructurar una estrategia pedagógica contextualizada que ofrece una ruta para fortalecer las experiencias de aprendizaje a partir de prácticas comunicativas coherentes, mediaciones humanizantes y cuidado del vínculo educativo.

El documento se organiza en cuatro capítulos. El Capítulo 1 presenta la proyección de la investigación, los antecedentes, la formulación del problema, los objetivos y la fundamentación epistemológica. El Capítulo 2 desarrolla el marco teórico y conceptual que sustenta el estudio. El Capítulo 3 expone el diseño metodológico, el diagnóstico y los resultados obtenidos. El Capítulo 4 presenta la estrategia pedagógica dialógica y situada elaborada a partir de los hallazgos. Finalmente, se incluyen las conclusiones, recomendaciones y anexos correspondientes.

## **CAPÍTULO 1. Proyección de la investigación**

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

La investigación se sitúa en el área de Educación del programa de Doctorado de la Universidad de Innovación e Investigación de México (UIIX), dentro de la línea denominada Innovación educativa y perspectivas tecnológicas. Esta línea orienta el análisis, diseño y transformación de modelos pedagógicos que buscan fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde perspectivas flexibles, inclusivas y sostenibles. Entre sus ejes de interés se destacan la autogestión educativa, el interaprendizaje y la creación de recursos didácticos innovadores, aspectos que resultan especialmente pertinentes para los propósitos del presente estudio.

El trabajo desarrollado se articula con esta línea institucional al proponer el diseño de una estrategia pedagógica destinada a fortalecer la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en estudiantes de media técnica, reconociendo que estos componentes resultan esenciales para la construcción de experiencias de aprendizaje significativas. Como señala Maturana (2002), “toda acción humana ocurre en el conversar” (p. 62); por tanto, comprender la comunicación como espacio de convivencia orientada al aprendizaje constituye un componente clave en toda propuesta educativa de carácter innovador.

En coherencia con la filosofía académica de la UIIX, se adopta un enfoque mixto con diseño secuencial que integra técnicas cuantitativas y cualitativas para ampliar la comprensión del fenómeno educativo en estudio. La fase inicial incluyó la aplicación de cuestionarios estructurados a docentes y estudiantes, lo que permitió identificar tendencias y percepciones respecto a la comunicación educativa y la mediación pedagógica. Posteriormente, mediante grupos focales y observación no participante, se profundizó en las experiencias subjetivas de los actores, especialmente en escenarios donde se evidencia fragilidad en el vínculo pedagógico. Este diseño metodológico integral facilita el análisis crítico de las dinámicas escolares y favorece la creación de

propuestas contextualizadas que promuevan el interaprendizaje, la participación afectiva y el desarrollo de recursos didácticos pertinentes e innovadores.

La propuesta se alinea además con los principios de sostenibilidad y con la visión de instituciones emprendedoras promovida por la UIIX, al orientar una transformación educativa centrada en fortalecer las relaciones comunicativas y pedagógicas en contextos reales. Desde esta perspectiva, la innovación no se reduce al uso de tecnologías, sino que implica “transformar las relaciones pedagógicas y los modos de interacción, resignificando el papel de los sujetos en el acto educativo” (Martínez, 2013, p. 19).

La pertinencia del estudio se sustenta también en la trayectoria acumulada en escenarios de educación media técnica y universitaria, donde se ha evidenciado la necesidad de prácticas pedagógicas más humanas, dialógicas y contextualizadas. En correspondencia con este enfoque, adquiere relevancia el planteamiento de Freire (1997), para quien “la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p. 74), afirmación que resalta la dimensión ética y política del acto educativo como fundamento de toda innovación con sentido transformador.

En conjunto, el estudio contribuye a los propósitos de la línea institucional al proponer una estrategia pedagógica orientada a impactar positivamente los procesos formativos, fortaleciendo prácticas educativas más humanas, inclusivas y coherentes con los desafíos actuales de la escuela y de la vida social.

## **1.2. Planteamiento del problema.**

El mundo contemporáneo se caracteriza por transformaciones aceleradas que repercuten en todos los ámbitos de la vida humana, incluida la educación. Bauman (2000) denomina este escenario modernidad líquida, una época definida por la inestabilidad, la fragilidad de los vínculos y la tendencia a relaciones efímeras que se disuelven con facilidad. En este contexto sociocultural, se debilitan los compromisos duraderos, se incrementa la sensación de incertidumbre y se profundiza la tensión entre la necesidad de autonomía y el deseo de pertenencia. Esta lógica de lo transitorio permea las instituciones sociales y, de manera especial, los espacios escolares.

El problema central identificado gira en torno a la escasa articulación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en la educación media técnica, situación que limita la construcción de experiencias de aprendizaje significativas, contextualizadas y humanizantes. Esta problemática adquiere mayor relevancia en escenarios donde las condiciones emocionales, sociales y culturales del estudiantado demandan relaciones pedagógicas basadas en el reconocimiento, la ternura y la participación.

La sociedad líquida, según Bauman (2003), se sostiene sobre conexiones volátiles que se establecen y disuelven con rapidez, influenciadas por la inseguridad, la baja autoestima y el predominio de lo virtual. Estas dinámicas transforman la forma en que las personas se vinculan y dan sentido a la vida comunitaria. En esta línea, Quintero (2021) afirma que “la fuerza del vínculo está inscrita en nuestros propios cuerpos como mecanismo que garantiza la continuidad de la vida, tanto individual como colectiva” (p. 19); sin vínculos sólidos, la continuidad del desarrollo humano se ve comprometida.

La lógica de la modernidad líquida ha permeado también las instituciones educativas, donde se evidencia un deterioro progresivo de los vínculos pedagógicos. La expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, intensificada tras la pandemia por COVID-19, ha favorecido interacciones sustentadas en la instrumentalización del otro. Como señala Quintero (2021), “gran parte de las interacciones actuales se desarrollan en escenarios de simulación que convierten al otro en un medio para un fin, generando procesos de despersonalización en los espacios educativos” (p. 20).

Santos (2020) advierte que “este contexto requiere un giro epistemológico, cultural e ideológico para garantizar la continuidad de una vida humana digna, reconociendo que la pandemia no fue un hecho aislado, sino parte de una crisis estructural de dimensiones globales” (p. 84). Esta crisis también afectó a la escuela, que debió modificar sus prácticas de manera abrupta, sin siempre considerar las implicaciones pedagógicas y humanas de dichos cambios.

En este escenario, la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica cobra especial relevancia. Gutiérrez y Prieto (2002) definen la mediación como “el tratamiento de contenidos y formas de expresión [...] a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (p. 3). La mediación implica, entonces, posibilitar el encuentro con el otro desde la ternura, la empatía y el reconocimiento de la diferencia. Maturana (1990) refuerza esta visión al plantear la mediación como un acto de amar, una “aceptación del otro como un legítimo otro en su diferencia” (p. 11).

Por su parte, la comunicación educativa exige trascender la simple transmisión de información para convertirse en un proceso transformador. Najmanovich (2018) la concibe como “un entre-cambio que no se limita al lenguaje, sino que engloba todas las formas de afección mutua en una dinámica de transformaciones que producen sentido en el vivir” (p. 36). Desde esta perspectiva, la comunicación debe asumirse como una mediación formativa con capacidad de producir transformaciones humanas.

La educación se enfrenta así al desafío de formar sujetos críticos, sensibles y creativos. Assmann (2001) sostiene que “la escuela tiene la tarea de formar seres humanos para quienes la creatividad y la ternura sean necesidades vitales” (p. 62). No obstante, en la educación media técnica colombiana persisten prácticas centradas en la instrucción unidireccional que relegan las dimensiones afectiva y comunicativa del acto educativo.

En la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, ubicada en Guadalajara de Buga, esta problemática se hace visible en la débil integración entre comunicación educativa y mediación pedagógica. Aunque el Proyecto Educativo Institucional promueve la formación integral y las competencias ciudadanas, existe una brecha entre el discurso institucional y las prácticas pedagógicas cotidianas. En los grados de media técnica, se evidencia la necesidad urgente de repensar las experiencias de aprendizaje desde perspectivas más humanas, dialógicas y participativas.

Si bien existen estudios que abordan la mediación pedagógica o la comunicación educativa de manera independiente, son escasas las investigaciones que vinculan ambos

conceptos en el contexto de la media técnica en instituciones públicas colombianas. La revisión realizada por Narváz-Montoya (2019) evidencia que los avances teóricos en educomunicación suelen desarrollarse en niveles universitarios o desde enfoques generales, sin atender específicamente la media técnica oficial. Asimismo, la revisión sistemática de Moreno González y Fuentes-Mejía (2024) señala que la investigación tiende a fragmentar los análisis entre lo didáctico y lo relacional, sin considerar integralmente las prácticas comunicativas y mediadoras en contextos escolares específicos. Este vacío abre la oportunidad de generar propuestas pedagógicas contextualizadas que respondan a las necesidades reales de las instituciones desde enfoques relacionales, afectivos y situados.

Observaciones preliminares realizadas en el aula muestran además que existe dificultad para consolidar vínculos pedagógicos significativos, lo cual deriva en experiencias centradas en la transmisión de contenidos, con poca apertura al diálogo y a la interacción afectiva. Estos hallazgos coinciden con Moreno González y Fuentes-Mejía (2024), quienes subrayan que la escucha, la afectividad y la comunicación genuina son dimensiones aún poco desarrolladas en muchas aulas, generando barreras para la consolidación de relaciones pedagógicas transformadoras. Este panorama refuerza la necesidad de abordar el problema desde una perspectiva investigativa rigurosa que permita resignificar las relaciones pedagógicas en la media técnica.

En consecuencia, se plantea como problema de investigación la limitada articulación teórica y práctica entre comunicación educativa y mediación pedagógica en el contexto de la media técnica, situación que restringe la construcción de aprendizajes significativos, pertinentes y contextualizados. Este desfase afecta directamente la calidad de los vínculos pedagógicos, la motivación estudiantil y la capacidad transformadora de la escuela como espacio de formación integral.

### **1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación)**

En el enfoque mixto con diseño secuencial, la formulación del problema se orienta a integrar de manera complementaria las perspectivas cuantitativa y cualitativa, lo que permite abordar fenómenos educativos complejos desde diversas dimensiones

analíticas. Este tipo de diseño articula una fase inicial cuantitativa, destinada a identificar tendencias generales mediante la aplicación de cuestionarios, con una fase cualitativa que profundiza en el sentido y la interpretación de dichas tendencias a través de grupos focales y análisis de narrativas. Como señalan Sampieri, Collado y Lucio (2022), “el enfoque mixto implica la recolección, el análisis y la vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema de investigación” (p. 543).

Bajo esta lógica, la investigación se organiza a partir de una pregunta central que orienta el análisis hacia la resignificación de la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en la educación media técnica, con el propósito de fundamentar propuestas pedagógicas contextualizadas y aplicables a los escenarios reales de formación. Tal como se expuso en el planteamiento del problema, la limitada articulación entre comunicación educativa y mediación pedagógica constituye el núcleo de la problemática estudiada. En este sentido:

¿De qué manera una propuesta pedagógica puede fortalecer la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica para transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón de Guadalajara de Buga, durante el año 2025?

Para contribuir a su abordaje, se plantean las siguientes preguntas secundarias:

¿Cuáles son las características sociodemográficas y socioemocionales de los estudiantes de la media técnica y cómo influyen en sus experiencias de aprendizaje?

¿Qué prácticas de mediación pedagógica desarrollan los docentes de la media técnica y cómo son percibidas por los estudiantes?

¿Qué elementos comunicativos predominan en las interacciones pedagógicas y cómo contribuyen (o no) a la construcción de vínculos educativos significativos?

¿Qué orientaciones pedagógicas, construidas desde la experiencia situada de estudiantes y docentes, pueden fortalecer la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica?

#### **1.4. Justificación**

Esta investigación se justifica por múltiples razones, cada una de las cuales refuerza su pertinencia desde diferentes dimensiones complementarias. La integración de estos enfoques permite consolidar una mirada profunda, coherente y transformadora del fenómeno educativo abordado.

Desde el punto de vista teórico, el estudio propone una articulación innovadora entre dos categorías clave, las cuales son la comunicación educativa y la mediación pedagógica. Mientras existen investigaciones que las desarrollan por separado, son escasas aquellas que las integren de manera interdependiente para resignificar las experiencias de aprendizaje desde una perspectiva relacional y afectiva, especialmente en el contexto de la educación media técnica en Colombia. Como lo plantean Gutiérrez y Prieto (2002), la mediación pedagógica no es solo un recurso metodológico, sino una forma de relacionalidad que da sentido al acto educativo. En paralelo, Najmanovich (2018) invita a comprender la comunicación no como simple transmisión, sino como un intercambio de afecciones que genera sentido en el vivir. Esta articulación ofrece una base conceptual sólida para repensar la práctica pedagógica en clave humanizante.

Este fundamento teórico se traduce, en lo práctico, en el diseño de una propuesta pedagógica contextualizada que permita fortalecer las prácticas de comunicación y mediación en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. La propuesta contemplará el desarrollo de estrategias que promuevan el reconocimiento mutuo, la implementación de actividades integradoras que articulen contenidos académicos con vivencias estudiantiles, y la elaboración de pautas de acompañamiento docente orientadas a mejorar las interacciones pedagógicas. Estos componentes no solo buscarán renovar las dinámicas escolares, sino también ofrecer herramientas concretas que puedan ser apropiadas por los actores educativos para transformar sus prácticas desde adentro.

La dimensión social de esta investigación se expresa en su impacto potencial en la comunidad educativa, ya que la población beneficiaria directa serán los estudiantes de los grados 10° y 11°, quienes podrán participar en experiencias formativas más dialógicas, sensibles y comprometidas. Indirectamente, los docentes y las familias también se verán impactados por la mejora del clima institucional.

Entre los indicadores esperados de transformación se encuentran algunos como: una mayor participación estudiantil en clase, retroalimentaciones más empáticas por parte de los docentes, y un fortalecimiento de los vínculos interpersonales evidenciado en mejores niveles de convivencia y pertenencia escolar. Como afirma Quintero (2021), “sin vínculos con los que podamos tejer nuestras redes, la existencia misma se ve corta para mantenerse y desarrollarse” (p. 19), lo cual justifica la urgencia de intervenir en esta dimensión relacional.

Desde el plano metodológico, el valor de la investigación radica en su adopción de un enfoque mixto con diseño secuencial, que permite combinar la solidez descriptiva de los datos cuantitativos con la riqueza interpretativa de los datos cualitativos. Este enfoque posibilita una primera aproximación diagnóstica mediante cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes, para identificar patrones en las prácticas de comunicación educativa y mediación pedagógica. Posteriormente, a partir de los hallazgos cuantitativos, se profundiza en la comprensión de los sentidos construidos por los actores educativos a través de grupos focales, análisis de narrativas y observación no participante. Esta triangulación metodológica permite rescatar la voz de los participantes, acceder a significados situados y proponer soluciones pedagógicas pertinentes y coherentes con el contexto institucional.

Finalmente, en la dimensión profesional y ética, esta propuesta responde a una problemática observada de manera recurrente en escenarios de educación media técnica, la desconexión entre el discurso institucional y las prácticas pedagógicas reales. Esta situación se expresa en vínculos frágiles, relaciones unidireccionales y escaso reconocimiento de la dimensión emocional del aprendizaje. Frente a este panorama, resulta necesario repensar las prácticas educativas desde una ética del cuidado, la ternura y la relacionalidad.

En palabras de Bauman (2003):

“el compromiso se ha vuelto un obstáculo para poder cumplir con el propósito de encontrar el máximo beneficio en relación con el costo. Las relaciones interpersonales se basan en meras conexiones por conveniencia: en tanto el otro me permita ganar algo, estaré a su lado; de lo contrario, no es necesario continuar si no hay mayor beneficio” (p. 6).

Este trabajo representa no solo una exigencia académica, sino una apuesta ética y pedagógica por la transformación del acto educativo desde la ternura, la comunicación y el compromiso afectivo

### **1.5. Objeto de estudio**

El objeto de estudio se enfoca en la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica dentro de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica. Esta relación se sustenta en la pedagogía crítica y transformadora, y se articula con la línea de Innovación educativa y perspectivas tecnológicas, al proponer una comprensión situada de los vínculos pedagógicos y de su impacto en el sentido del aprender.

Desde el marco teórico que fundamenta la investigación, la comunicación educativa se comprende como una mediación relacional y afectiva que trasciende la simple transmisión informativa, configurándose como un proceso de construcción conjunta de sentido y de afección mutua en el acto educativo (Najmanovich, 2018; Maturana, 1997). De manera complementaria, la mediación pedagógica se concibe como una acción formativa orientada a guiar, acompañar y potenciar los procesos de comprensión, participación y vinculación del estudiante, facilitando encuentros dialógicos con los saberes, con los otros y consigo mismo (Gutiérrez & Prieto, 2002). La articulación entre estas dos dimensiones constituye el núcleo del fenómeno de interés, al configurar el entramado relacional que favorece, o limita, la construcción de experiencias de aprendizaje relevantes y significativas.

Además del análisis conceptual de esta relación, el estudio se orienta hacia su resignificación pedagógica mediante el diseño de una propuesta situada que responda a

las realidades del contexto escolar. En esta línea, la investigación asume un carácter aplicado, orientado a incidir en las prácticas institucionales a través de estrategias pedagógicas contextualizadas que fortalezcan el vínculo educativo, promuevan la humanización del aula y transformen las relaciones pedagógicas desde un horizonte dialógico y afectivo.

El estudio se desarrolla en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, en Guadalajara de Buga (Colombia), con énfasis en los grados 10° y 11° de la media técnica. En este nivel se han identificado prácticas centradas en la transmisión unidireccional de contenidos y con limitada interacción dialógica y afectiva. En este escenario, el objeto de estudio no solo responde a una necesidad institucional concreta, sino también a un desafío más amplio, el cual pasa por resignificar el vínculo pedagógico en contextos atravesados por la desafección, la instrumentalización de las relaciones y la deshumanización del aprendizaje, tal como lo plantean Bauman (2003) y Quintero (2021). Reconstruir esta relación desde una perspectiva crítica, afectiva y transformadora se vuelve fundamental para avanzar hacia una educación más ética, situada y comprometida con el desarrollo humano.

## **1.6. Campo de acción**

El campo de acción de la investigación se ubica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, en Guadalajara de Buga, Valle del Cauca, Colombia. Estas experiencias se conciben como procesos integrales en los que convergen dimensiones afectivas, cognitivas, relacionales y simbólicas, y no como simples secuencias de instrucción o acumulación de contenidos. En este sentido, constituyen escenarios privilegiados para analizar cómo se configuran las prácticas de comunicación educativa y mediación pedagógica, y de qué manera estas influyen en el sentido del aprender y en la calidad de los vínculos escolares.

Quintero (2021) señala que “los vínculos son dispositivos que tejen la subjetividad, el sentido de pertenencia y el deseo de aprender” (p. 23). Bajo esta mirada, el campo de acción trasciende el aula como espacio físico e incluye el conjunto de

interacciones pedagógicas, formales e informales, que se desarrollan en el entorno escolar y que marcan la experiencia educativa cotidiana.

Desde el enfoque metodológico mixto con diseño secuencial, este campo será abordado en dos fases complementarias. En la primera fase, se aplicarán cuestionarios estructurados a estudiantes y docentes de la media técnica, con el propósito de obtener una caracterización general de sus percepciones sobre la comunicación educativa y la mediación pedagógica. Esta etapa cuantitativa permitirá identificar tendencias, puntos críticos y categorías de análisis relevantes. En la segunda fase, se profundizará en la comprensión de las experiencias subjetivas mediante estrategias cualitativas como grupos focales, observación no participante de interacciones en clase y análisis de narrativas escolares. Estas técnicas facilitarán el acceso a los significados que los actores atribuyen a sus vivencias educativas y a la manera en que estas se ven influidas por las prácticas comunicativas y mediadoras.

El estudio de este campo permitirá no solo comprender las lógicas comunicativas y los modos de mediación que estructuran las experiencias escolares, sino también generar insumos sólidos para la construcción de una propuesta pedagógica aplicable. Se proyecta que el análisis contribuya a resignificar las prácticas docentes desde una pedagogía ética, dialógica y humanizante, fortaleciendo el compromiso con la transformación educativa en contextos reales.

## **1.7. Objetivos**

### *1.7.1. Objetivo General.*

Diseñar una propuesta pedagógica situada, basada en estrategias dialógicas, que fortalezca la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica para transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, en Guadalajara de Buga, durante el año 2025.

### *1.7.2. Objetivos específicos.*

Caracterizar las condiciones sociodemográficas y socioemocionales de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, con el fin de comprender su contexto de aprendizaje.

Describir las prácticas de mediación pedagógica implementadas por los docentes de la media técnica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Analizar los elementos comunicativos presentes en las interacciones pedagógicas y su papel en la construcción de vínculos educativos significativos.

Formular orientaciones pedagógicas que fortalezcan la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de media técnica.

## **1.8. Hipótesis**

En concordancia con el enfoque mixto con diseño secuencial que orienta esta investigación, se formulan las siguientes hipótesis, las cuales permiten articular el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en torno al fenómeno de estudio. Estas hipótesis guían tanto la comprensión profunda de las experiencias educativas como la proyección transformadora de una propuesta pedagógica situada, basada en la articulación entre comunicación educativa y mediación pedagógica.

Hipótesis general: El diseño de una propuesta pedagógica situada, basada en estrategias dialógicas que articulen la comunicación educativa y la mediación pedagógica, fortalece las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de media técnica en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, generando procesos más humanos, transformadores y significativos. Esta hipótesis se sustenta en la idea de Maturana (1990), quien afirma que educar desde la mediación es “un acto de amor que parte del reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia” (p. 11), abriendo posibilidades para prácticas docentes relacionales y afectivas.

Hipótesis 1: La caracterización de las condiciones sociodemográficas y socioemocionales de los estudiantes de media técnica permite identificar factores del contexto que inciden directamente en la calidad de sus experiencias de aprendizaje. Esta afirmación encuentra soporte en Quintero (2021), quien señala que “la existencia misma se ve corta para mantenerse y desarrollarse sin vínculos con los que podamos tejer nuestras redes” (p. 19), lo cual destaca la importancia de las relaciones en el entorno escolar postpandemia.

Hipótesis 2: Las prácticas de mediación pedagógica desarrolladas en el aula presentan brechas y oportunidades que inciden de manera significativa en la configuración de relaciones interactivas entre docentes y estudiantes. Este planteamiento se sustenta en la visión humanizante de Assmann (2001), para quien “la educación enfrenta la apasionante tarea de formar seres humanos para quienes la creatividad y la ternura sean necesidades vitales” (p. 62). Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica adquiere un sentido relacional y ético que permite comprender la importancia de estas prácticas en la construcción de vínculos pedagógicos más cercanos, sensibles y participativos.

Hipótesis 3: Los elementos comunicativos involucrados en las interacciones pedagógicas poseen un efecto estructurante sobre los vínculos educativos y, en consecuencia, influyen en la calidad del aprendizaje. Najmanovich (2018) concibe la comunicación como “un entre-cambio que no se limita al lenguaje, sino que engloba todas las formas de afección mutua” (p. 36), lo que pone de relieve su papel en la configuración de experiencias educativas donde el sentido, la reciprocidad y la afectividad ocupan un lugar central.

Hipótesis 4: El diseño de orientaciones pedagógicas basadas en el análisis contextual favorece la consolidación de propuestas educativas coherentes con los principios de la comunicación y la mediación, ajustadas a las necesidades específicas de la educación media técnica. Bauman (2003) advierte que, en una sociedad caracterizada por la fragilidad de los lazos humanos, el compromiso educativo auténtico constituye una alternativa relevante, especialmente en contextos donde “las relaciones

interpersonales se basan en meras conexiones por conveniencia” (p. 6). Esta mirada resalta la importancia de generar orientaciones pedagógicas que fortalezcan vínculos más sólidos, éticos y significativos.

### **1.9. Alcance temático**

El alcance de esta investigación se organiza en tres niveles a saber: teórico, metodológico y práctico; que delimitan el cuerpo de conocimientos abordado a lo largo del estudio.

En el nivel teórico, el análisis se centra en la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica, concebidas como dimensiones esenciales para la construcción de experiencias de aprendizaje significativas. Estos conceptos se desarrollan a partir de sus fundamentos epistemológicos y de su aplicación en contextos donde la afectividad, el vínculo y la participación adquieren un papel protagónico. La comunicación se asume como mediación transformadora y no únicamente como transmisión de información (Najmanovich, 2018), mientras que la mediación pedagógica se concibe como la acción educativa orientada a favorecer la comprensión, el vínculo y el desarrollo integral del estudiante (Gutiérrez & Prieto, 2002). De la misma manera, se integran perspectivas contemporáneas que redefinen el rol docente desde una ética del cuidado y del compromiso afectivo (Assmann, 2001; Maturana, 1990).

En relación con el alcance metodológico, la investigación adopta un enfoque mixto con diseño secuencial que articula procedimientos cuantitativos y cualitativos de manera complementaria. En la fase inicial, se aplicarán cuestionarios estructurados a estudiantes y docentes para identificar percepciones generales, patrones y elementos clave asociados a la comunicación educativa y la mediación pedagógica en la media técnica. En la fase posterior, se profundizará en la comprensión de estas dinámicas mediante grupos focales y análisis de narrativas escolares derivadas de la observación no participante en el aula. Este enfoque permite triangular la información obtenida, fortalecer la interpretación de los resultados y promover procesos de análisis crítico y coherentes con los principios de una pedagogía situada y transformadora.

En el plano práctico, el estudio proyecta el diseño de una propuesta pedagógica situada basada en estrategias dialógicas que contribuyan a fortalecer las prácticas de comunicación y mediación en la institución analizada. Esta propuesta busca favorecer relaciones pedagógicas más humanas, cooperativas y afectivas, así como generar ambientes de aprendizaje que potencien el bienestar estudiantil y el desarrollo integral. Los hallazgos obtenidos pueden constituir un insumo relevante para la elaboración de estrategias pedagógicas futuras en instituciones con características similares, promoviendo transformaciones en la práctica docente y en la experiencia escolar.

Para garantizar la viabilidad y aplicabilidad de la propuesta, se consideran criterios como la pertinencia contextual, la factibilidad de implementación, el nivel de apropiación docente y los efectos observables en las interacciones pedagógicas. Estos criterios permitirán valorar el potencial transformador de la propuesta y su posibilidad de ajustarse e implementarse en otros escenarios educativos con condiciones afines.

### **1.10. Delimitación Espacial y Temporal**

Delimitación espacial: la investigación se desarrollará en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, ubicada en Guadalajara de Buga, en el departamento del Valle del Cauca, Colombia. Se trata de una institución oficial que ofrece formación desde el nivel preescolar hasta la educación media técnica. El estudio se centrará específicamente en los grados 10° y 11°, correspondientes a la media técnica, considerados un momento clave en la construcción de trayectorias académicas y proyecciones profesionales. Este segmento poblacional resulta pertinente para la implementación de una propuesta pedagógica situada, sustentada en un conocimiento amplio del entorno institucional y de las dinámicas que configuran las experiencias de aprendizaje en este nivel educativo.

Delimitación temporal: El trabajo investigativo se llevará a cabo entre los meses de abril y diciembre de 2025. Durante este periodo se desarrollarán las fases de caracterización contextual, recolección y análisis de información y diseño de la propuesta pedagógica. Este marco temporal responde tanto a la planificación establecida por el programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Innovación e Investigación de México (UIIX) como al calendario académico de la institución donde

se implementará el estudio, garantizando coherencia entre los tiempos institucionales y los requerimientos metodológicos.

## **CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales**

El presente capítulo desarrolla los referentes fundamentales que sustentan conceptualmente esta investigación. Dado que el estudio se orienta desde un enfoque mixto con diseño secuencial, se hace necesario construir una base teórica sólida que permita comprender en profundidad la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en el contexto específico de la educación media técnica. Para ello, se presentan el estado del arte con una revisión de investigaciones nacionales e internacionales recientes, el marco teórico que delimita las principales categorías de análisis, el marco conceptual que clarifica los términos claves, el marco contextual que describe las condiciones del entorno de estudio, y el marco legal y normativo que orienta la actuación educativa en el ámbito colombiano. Estos referentes permitirán no solo comprender el fenómeno investigado, sino también orientar la formulación de una propuesta pedagógica pertinente, coherente y transformadora.

### **2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).**

El análisis de la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica ha experimentado una transformación notable en las últimas décadas. Históricamente, ambos conceptos se abordaron desde campos distintos, por un lado, la comunicación educativa se examinó desde los estudios del lenguaje, la psicología educativa y diversas corrientes pedagógicas, mientras que la mediación pedagógica adquirió relevancia al considerarse un componente clave de las prácticas docentes en contextos variados. Con el surgimiento de la sociedad del conocimiento y el incremento del uso de tecnologías de información, se hizo evidente la necesidad de replantear los procesos educativos hacia modelos más inclusivos, colaborativos y significativos, lo cual ha impulsado un renovado interés por comprender cómo se articulan estas dos dimensiones.

En años recientes, la mediación pedagógica ha sido objeto de numerosas investigaciones que buscan aclarar su papel en la enseñanza y el aprendizaje. Suárez Millán y Betancourt Arango (2023) muestran, por ejemplo, que la química computacional puede funcionar como un recurso de mediación pedagógica al facilitar la

comprensión de contenidos inorgánicos complejos, destacando la importancia de metodologías que favorezcan la actividad y el significado en el aula. En la misma línea, Rengifo y Gómez (2022) proponen un modelo de mediación basado en el aprendizaje interactivo para fortalecer el pensamiento lógico-matemático, con resultados favorables en el desarrollo cognitivo. Dávila (2021) subraya que la mediación pedagógica incide de manera directa en la formación de capacidades y competencias, configurándose como un factor determinante para el desarrollo integral del estudiantado. A nivel metodológico, Obando-Arias (2021) examina el uso de la pregunta generadora como herramienta de mediación en la educación media, evidenciando su potencial para promover procesos activos de construcción del conocimiento. A su vez, Godoy, Cortés, Espinoza y Rengifo (2021) proponen una lectura multidimensional de la mediación que resalta su carácter afectivo, comunicativo y transformador. Desde el campo de las ciencias naturales, León-León y Zúñiga-Meléndez (2019) destacan la importancia del conocimiento disciplinar en la mediación que ejercen los docentes para favorecer la apropiación conceptual.

En cuanto a la comunicación educativa, las investigaciones recientes coinciden en señalar que el lenguaje no solo transmite información, sino que organiza la realidad, moldea vínculos y contribuye a la construcción de sentido colectivo. Moreno Suárez y Galindo Cárdenas (2022) examinan el fenómeno del “lenguaje de la desesperanza” en el ámbito escolar, reflexionando sobre el impacto del discurso en la formación de significados desde la perspectiva de Maturana. Por su parte, Urrejola (2021) analiza cómo la estructura del lenguaje puede favorecer procesos de inclusión o exclusión social, dependiendo de cómo se configuren las interacciones. Aden y Castelo (2020) abordan esta cuestión desde una mirada filosófica, proponiendo que las lenguas y el lenguaje deben entenderse dentro de un paradigma enactivo en el que el sujeto y su contexto se co-determinan. Desde el campo visual y expresivo, Vega Parra, González Rojas, Salamanca Morales y Reyes Salazar (2021) exploran la incidencia de la comunicación emocional, materializada en colores y tipografías; en las prácticas pedagógicas, evidenciando su aporte en la formación de sujetos empáticos y sensibles. Asimismo, Quintero Velásquez (2021) plantea que la compasión y la razón cordial deben orientar la ética comunicativa en entornos virtuales, enfatizando la urgencia de humanizar la mediación tecnológica en la educación.

El conjunto de estos estudios señala que la comunicación y la mediación no pueden analizarse como dimensiones aisladas si se busca transformar las experiencias de aprendizaje. El panorama educativo contemporáneo exige que ambas dialoguen y se integren para responder a los desafíos de una sociedad caracterizada por la complejidad, la diversidad cultural y la interconexión. La investigación se sitúa en este horizonte integrador, proponiendo la consolidación de un marco teórico y práctico que permita comprender la profundidad del vínculo entre comunicar y mediar en contextos educativos reales.

Tras la revisión y sistematización de las investigaciones más relevantes publicadas entre 2019 y 2024 en torno a comunicación educativa y mediación pedagógica, es posible reconocer que estas aportan un conjunto robusto de conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos fundamentales para la presente propuesta doctoral. Dichas investigaciones se convierten en un soporte crucial que orienta la comprensión del objeto de estudio y fortalece la construcción de la propuesta pedagógica. A continuación, se incluyen las tablas 1 y 2, en las que se organizan y presentan los referentes analizados.

**Tabla 1.** *Sistematización estado del arte de la mediación pedagógica*

<b>INTERNACIONAL</b>					
<b>TEMA</b>	<b>AÑO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TITULO PUBLICACIÓN</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>RESULTADOS / CONCLUSIONES</b>
Mediación Pedagógica	2021 (México)	Dávila, L. A. O.	La mediación pedagógica y su influencia en el desarrollo de capacidades.	Analizar la relación entre la mediación pedagógica, específicamente a través de herramientas de reto cognitivo, y el desarrollo de capacidades en los estudiantes	Los resultados obtenidos en la investigación pueden sintetizarse en varios hallazgos relevantes. En primer lugar, se identificó una correlación positiva y significativa entre las prácticas de mediación pedagógica basadas en retos cognitivos y el desarrollo de capacidades en estudiantes de educación secundaria, lo que evidencia el potencial formativo de este tipo de estrategias. Además, se observó que el empleo de preguntas orientadas a la búsqueda de información, junto con indicaciones claras para la realización de tareas o ejercicios, contribuyó de manera notable a la comprensión de los contenidos y al fortalecimiento de diversas habilidades académicas. Finalmente, el análisis mostró que una gestión estratégica de la mediación

Mediación Pedagógica	2021 (Costa Rica)	Obando-Arias, M.	Mediación pedagógica del aprendizaje a partir de la pregunta generadora en la educación media: Aprendizaje basado en proyectos.	Reflexionar sobre la mediación pedagógica del aprendizaje a partir de la pregunta generadora en la educación media, con el fin de promover un enfoque innovador en el proceso de enseñanza y	pedagógica, especialmente cuando incorpora retos cognitivos mediante cuestionarios y actividades guiadas, incide de forma significativa en el desarrollo de competencias en el estudiantado.  El artículo analizado presenta varios hallazgos relevantes. Uno de ellos es el reconocimiento de la mediación pedagógica como un modelo que impulsa y acompaña los procesos de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes construyan y se apropien del conocimiento de manera más autónoma y significativa. También se resalta el rol del docente como facilitador, capaz de orientar, motivar y ofrecer las condiciones necesarias para que los estudiantes asuman un papel protagónico en su propio camino formativo. Otro aporte importante se relaciona con la necesidad de fortalecer habilidades de investigación y pensamiento crítico
----------------------	----------------------	------------------	---	--	---

Mediación Pedagógica	2021(Chile)	Godoy, M., Cortés, J., Espinoza, R., & Rengifo, M.	Diez reflexiones sobre mediación pedagógica.	aprendizaje en el contexto escolar.  El texto se construye como una reflexión derivada tanto de la revisión bibliográfica como de diversas experiencias educativas, con el propósito de aportar a la comprensión del fenómeno de la mediación	mediante el uso de la pregunta generadora, entendida como un recurso clave dentro de la mediación pedagógica. Finalmente, se evidencia que la implementación de esta estrategia en el aula favorece el aprendizaje activo y la participación estudiantil, creando un ambiente propicio para la construcción colectiva de conocimiento.  Estas reflexiones incluyen la idea de que la mediación educativa implica generar las condiciones para la propensión a aprender, la importancia de la ética y el amor en la mediación pedagógica, la necesidad de dejar atrás las lógicas lineales y las certezas controladoras en el aprendizaje, entre otros temas. En general, el texto busca promover una transformación en la forma en que se entiende y se lleva a cabo la mediación pedagógica en la educación
-------------------------	-------------	--	--	---	---

				pedagógica. Se trata de un análisis que reúne perspectivas teóricas y vivencias del ámbito escolar para ampliar la mirada sobre este proceso formativo y sus implicaciones en la práctica educativa.	
Mediación Pedagógica	2020 (Venezuela)	Rojas, M. G. F., & González, W. O. L.	Mediación pedagógica del docente en la enseñanza de mol y cantidad de sustancia.	Comprender la mediación pedagógica de los docentes durante la enseñanza de mol y cantidad de	Por medio de una investigación cualitativa, descriptiva dentro del paradigma interpretativo apoyado en métodos mixtos, en el artículo se concluye con los siguientes resultados. 1. Se concluyó que no se da una mediación pedagógica adecuada en los temas pese a utilizar estrategias para activar

sustancia en  
cuarto año de  
Educación.

conocimientos previos y resolver problemas no se observó estrategias que establezcan puentes entre lo conocido y lo nuevo por conocer, dejando un abismo en la aprehensión del conocimiento. 2. Si bien se acertó la mediación por parte de resolución de ejercicios, se indago en conocimientos previos, no se observó en las secuencias ni en las mediaciones estrategias que establecieran puentes entre lo conocido y lo nuevo por conocer.

Mediación Pedagógica	2020 (Costa Rica)	Sandoval Poveda, A. M., González Rojas, V., & Madriz Bermúdez, L.	Retos y oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales.	Describir las estrategias empleadas por los docentes para la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, las secuencias didácticas propuestas por el docente para la construcción del concepto de mol y cantidad de sustancia, y las repercusiones que tiene la mediación pedagógica en la construcción del	Los principales resultados de la investigación incluyen la identificación de estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza de mol y cantidad de sustancia, la observación de un rendimiento medio a bajo de los estudiantes al finalizar el contenido, el uso predominante de clases expositivas y resolución de ejercicios, así como la percepción de dificultades en la concentración y el aprendizaje memorístico de los estudiantes. Además, se destaca la falta de interacción entre estudiantes y docentes, posiblemente debido a la naturaleza de las estrategias de enseñanza utilizadas.
----------------------	----------------------	---	---	---	---

conocimiento en  
los estudiantes.

Mediación Pedagógica	2020 (Costa Rica)	Álzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C.	Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación.	Realizar un análisis epistémico de la mediación pedagógica desde diferentes elementos teórico-prácticos relacionados con la educación, la comunicación y la estética, con el fin de proponer una reflexión sobre la importancia de la mediación pedagógica como clave para una educación humanizante y transformadora.	Se enfoca en realizar un análisis epistémico de la mediación pedagógica desde diferentes elementos teórico-prácticos relacionados con la educación, la comunicación y la estética. Los autores proponen una reflexión sobre la importancia de la mediación pedagógica como clave para una educación humanizante y transformadora, y sugieren pensar la educación contemporánea desde el escenario pedagógico de las mediaciones. Además, se busca re-significar los modelos, corrientes y tendencias escolares que han estado basadas en una lógica formativa transmisionista, memorística y lineal, centrada en la enseñanza y poco interesada en el aprendizaje.
----------------------	----------------------	--	--	--	--

Mediación Pedagógica	2019 (Costa Rica)	León-León, G., & Zúñiga-Meléndez, A.	<p>Mediación pedagógica y conocimientos científicos que utilizan una muestra de docentes de ciencias en noveno año de dos circuitos del sistema educativo costarricense, para el desarrollo de competencias científicas</p>	<p>explorar la mediación pedagógica y los conocimientos científicos utilizados por docentes de ciencias en noveno año de dos circuitos del sistema educativo costarricense para el desarrollo de competencias científicas.</p>	<p>Los resultados del estudio muestran que el rol docente, las metodologías empleadas, el acto educativo y los procesos de evaluación en las clases de ciencias del tercer ciclo se aproximan principalmente a un modelo tradicional de enseñanza centrado en la transmisión de contenidos. Asimismo, se observa que la mediación pedagógica se mantiene alineada con este enfoque, otorgando mayor relevancia a los conocimientos científicos de tipo conceptual por encima de los procedimentales y actitudinales en las etapas de planificación, evaluación y desarrollo de la mediación en el aula.</p>
----------------------	----------------------	--------------------------------------	---	--	---

**NACIONAL**  
**(Colombia)**

<b>TEMA</b>	<b>AÑO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TITULO PUBLICACIÓN</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>RESULTADOS / CONCLUSIONES</b>
Mediación Pedagógica	2023	Suárez Millán, M. D. C., & Betancourt Arango, J. P.	La Química Computacional como mediación pedagógica para el aprendizaje de conceptos inorgánicos	Presentar la Química Computacional como una herramienta útil y efectiva para la mediación pedagógica en el aprendizaje de conceptos inorgánicos en el aula de clase	Los hallazgos del estudio evidencian una mejora notable en el aprendizaje de los conceptos de química inorgánica, así como progresos graduales en los procesos de cambio conceptual del estudiantado. La intervención realizada con el aplicativo tecnológico MolecularARweb permitió ampliar la comprensión de contenidos que, en un inicio, resultaban especialmente complejos. No obstante, se observó que algunos estudiantes manifestaron desmotivación al comienzo, relacionada con la falta de experiencia en el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje de la química. En conjunto, los resultados destacan el valor de la Química Computacional como recurso de mediación pedagógica para fortalecer la comprensión

Mediación Pedagógica	2022	Rengifo D, N & Gómez C, W	Propuesta de mediación pedagógica basada en el aprendizaje interactivo para el desarrollo del pensamiento lógico matemático	El objetivo de este proyecto de investigación es presentar una propuesta de mediación pedagógica basada en el aprendizaje interactivo para el desarrollo del pensamiento lógico matemático, con un enfoque en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	conceptual, al tiempo que subrayan la necesidad de atender las barreras iniciales asociadas al uso de tecnologías educativas.  El estudio arroja tres resultados principales. En primer lugar, se caracteriza el aprendizaje interactivo apoyado en TIC en estudiantes de grado undécimo, observándose que cuentan con acceso y uso suficiente de herramientas digitales para desarrollar sus actividades escolares, lo cual abre la posibilidad de implementar metodologías más creativas e innovadoras. En segundo lugar, se identifican dificultades en el desarrollo de competencias cognitivas en este nivel educativo, lo que pone de manifiesto la necesidad de una mediación pedagógica sustentada en el aprendizaje interactivo para fortalecer las competencias matemáticas. Finalmente, el análisis permite
----------------------	------	---------------------------	---	---	--

Mediación Pedagógica	2020	Baldión-Acevedo, T. L.	La influencia de la aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de los estudiantes de sexto grado.	Presentar un estudio sobre la influencia de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el afianzamiento lector y escritor de estudiantes de sexto grado, así como describir la propuesta pedagógica diseñada para integrar los fundamentos teóricos de esta teoría en la	validar teóricamente una propuesta de mediación pedagógica basada en el uso de TIC para favorecer el pensamiento lógico-matemático, respaldando así su pertinencia y relevancia dentro del proceso formativo.
					Los principales resultados del estudio incluyen la identificación de falencias en diferentes indicadores de logro en lectoescritura, el diseño de una propuesta pedagógica que integró los fundamentos teóricos de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein, y la observación de una mejoría en los indicadores de logro seleccionados, donde el 80% de los estudiantes mostraron progreso en sus habilidades de lectura y escritura.

competencia lectora y  
escritora de los  
estudiantes

**Sistematización realizada por la investigadora**

**Tabla 2.** *Sistematización estado del arte de la comunicación***INTERNACIONAL**

<b>TEMA</b>	<b>AÑO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TITULO PUBLICACIÓN</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>RESULTADOS / CONCLUSIONES</b>
Comunicación	2022 (España)	Moreno Suarez, S. J., & Galindo Cárdenas, S. G.	El lenguaje de la desesperanza en el Sector Educativo: Una reflexión crítica desde la teoría de Humberto Maturana.	Reflexionar críticamente sobre el lenguaje de la desesperanza en el sector educativo, abordando cómo las interacciones lingüísticas y emocionales influyen en la dinámica educativa	El escrito expone varias conclusiones relevantes. En primer lugar, se señala que la desesperanza constituye un fenómeno poco atendido dentro de las instituciones educativas, situación que puede dejar huellas importantes en el desarrollo de los adolescentes. También se reconoce que este estado emocional puede tener su origen en factores socioculturales, económicos, familiares y relacionales que crean condiciones poco propicias para un desarrollo humano saludable. Finalmente, se subraya la importancia de abordar la desesperanza desde el ámbito escolar como una estrategia preventiva orientada a proteger la salud mental del

estudiantado y favorecer su desarrollo emocional, psicológico y físico.

Comunicación	2021 (Chile)	Urrejola, K.	El rol del lenguaje en Humberto Maturana: la importancia de la inclusión en el discurso.	Presentar reflexiones sobre el rol del lenguaje en la sociedad y su relación con la inclusión en el discurso, a partir de los aportes de Humberto Maturana.	El análisis presentado en el escrito permite identificar varias conclusiones centrales. En primer lugar, se reconoce que el lenguaje cumple un papel decisivo en la construcción de la realidad social y en la posibilidad de integrar distintas cosmovisiones y grupos humanos. También se advierte que la invisibilización del otro dentro del discurso puede derivar en exclusiones, negaciones y diversas formas de discriminación que limitan la convivencia y el reconocimiento mutuo. Del mismo modo, se resalta que el ejercicio de conversar y reflexionar sobre el lenguaje
--------------	-----------------	-----------------	--	---	---

y la realidad se convierte en una vía para dar lugar a diferentes vivencias y perspectivas, ampliando así los horizontes de inclusión.

Comunicación	2020 (España)	Aden, J., & Castelo, A.	Lenguas y lenguaje en un paradigma enactivo.	Explorar el paradigma enactivo y su relación con el lenguaje y las lenguas, y destacar las implicaciones didácticas de este paradigma en la educación a las lenguas.
--------------	------------------	----------------------------	---	---

Comunicación	2018 (España)	Costa, R. S.	Análisis del lenguaje de la Pedagogía. Caracterización y tipología.	Analizar en profundidad el lenguaje utilizado en el campo de la Educación, en la escuela, en la Universidad, en Pedagogía, y caracterizarlo desde diferentes perspectivas lingüísticas y comunicativas.	Los principales resultados del análisis del lenguaje de la Pedagogía incluyen la caracterización del léxico y los factores pragmáticos, mostrando que es un "lenguaje sectorial" situado en un "nivel umbral". Se destaca que el lenguaje de la Educación es un registro con una temática específica, utilizado en situaciones comunicativas concretas, y que forma parte de las "lenguas especiales" que utilizan términos especializados y recursos lingüísticos para dotar de exactitud a la comunicación en un ámbito determinado.
--------------	------------------	-----------------	---	--	---

**NACIONAL**  
**(Colombia)**

<b>TEMA</b>	<b>AÑO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TITULO PUBLICACIÓN</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>RESULTADOS / CONCLUSIONES</b>
Comunicación	2021	Vega Parra, M. T., González Rojas, J. P., Salamanca Morales, C. M., & Reyes Salazar, D. C.	Letras, color y comunicación emocional como fuente transformadora de las prácticas educativas.	Describir desde las experiencias, la relación entre las emociones y las prácticas educativas por medio del lenguaje, el arte y la comunicación, entre docente y estudiante.	Las principales conclusiones de esta tesis de la maestría en educación de la Universidad La Salle Colombia se presentan a continuación: las emociones juegan un papel clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que la educación emocional puede ser una fuente transformadora de las prácticas educativas. El análisis final plantea la necesidad de que toda la comunidad educativa reciba formación en educación emocional, reconociéndola como un componente esencial para el desarrollo integral. También se resalta la importancia de que los estudiantes sean acompañados desde una perspectiva que valore su dimensión emocional, lo que permite comprender sus contextos y favorecer un aprendizaje más significativo. Este enfoque abre la posibilidad de fortalecer el reconocimiento de contenidos y el desarrollo de habilidades mediante la integración de las emociones, generando ambientes de

enseñanza-aprendizaje más participativos, creativos y acogedores en cualquier área del currículo.

Comunicación	2021	Quintero Velásquez, J. C.	La compasión como eje de una ética de la razón cordial en la comunicación mediada por tecnologías	El análisis se orienta a examinar la compasión como eje articulador de una ética basada en la razón cordial, especialmente en los procesos de comunicación que se desarrollan a	El artículo expone varias conclusiones significativas. En primer lugar, se reconoce que la compasión puede desempeñar un papel decisivo dentro de la ética discursiva, al favorecer el reconocimiento del otro como un interlocutor legítimo y al complementar las dinámicas propias de la comunicación intersubjetiva y racional. Asimismo, se plantea que una ética sustentada en la razón cordial, centrada en la compasión, tiene la capacidad de fortalecer y dinamizar vínculos solidarios en las interacciones mediadas por tecnologías de la información y la comunicación.  Por otro lado, se destaca que la compasión puede orientar un proyecto ético más responsable dentro de los entornos digitales, promoviendo el ejercicio de la
--------------	------	---------------------------------	---	---	--

través de  
medios  
tecnológicos.

libertad, el reconocimiento respetuoso de la diferencia y una comunicación más sensible y consciente. En conjunto, estas conclusiones resaltan el potencial de la compasión para contrarrestar dinámicas problemáticas en el ciberespacio y para impulsar relaciones más solidarias, respetuosas y humanizantes en los entornos mediados tecnológicamente.

**Sistematización realizada por la investigadora**

El análisis de los antecedentes revisados permite reconocer puntos de relación en torno al valor que adquieren la comunicación educativa y la mediación pedagógica en la generación de experiencias de aprendizaje con sentido. Los estudios consultados destacan la relevancia de la interacción docente–estudiante, la dimensión afectiva presente en el acto pedagógico y la urgencia de avanzar hacia prácticas más dialógicas y humanizantes, especialmente en contextos marcados por la desigualdad, la vulnerabilidad y las transformaciones que experimenta la escuela contemporánea.

Aun así, persisten vacíos que respaldan la pertinencia de la investigación. Por una parte, son reducidas las propuestas que examinan de forma articulada y profunda la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica como dimensiones inseparables del quehacer pedagógico. La mayor parte de los trabajos analizados aborda estos conceptos de manera fragmentada, sin indagar en su articulación como estructura relacional que sostiene las experiencias de aprendizaje. Por otra parte, se advierte una escasez de investigaciones centradas en la educación media técnica dentro de instituciones oficiales colombianas, lo que limita la comprensión de las dinámicas particulares de este nivel educativo y de las características socioemocionales de la población que lo habita.

Ante este panorama, la investigación plantea un aporte diferenciador al integrar el análisis de la mediación pedagógica y la comunicación educativa desde una perspectiva situada y relacional, considerando las condiciones específicas de la media técnica en una institución pública. Esta mirada permite vincular ambas dimensiones con la construcción del vínculo pedagógico y con la implementación de estrategias dialógicas concretas. Desde una perspectiva disciplinar, el estudio contribuye a la consolidación de un marco teórico–práctico que no solo identifica tensiones y desafíos, sino que orienta la formulación de una propuesta pedagógica contextualizada capaz de reconfigurar las interacciones en el aula y favorecer experiencias de aprendizaje más humanas, inclusivas y complejas.

De esta manera, la investigación se proyecta como un aporte novedoso en el campo de la innovación educativa, al lograr una articulación entre teoría y contexto que

se expresa en una propuesta aplicable a otros escenarios de la educación media en Colombia y en la región latinoamericana.

## **2.2. Marco Teórico**

La naturaleza cambiante del contexto educativo actual demanda una comprensión más amplia de la manera en que se entrelazan la comunicación y la mediación pedagógica dentro del proceso de aprendizaje, especialmente cuando se observa este fenómeno a la luz del paradigma de la complejidad o paradigma emergente. Desde esta perspectiva, la propuesta investigativa se orienta a examinar cómo ambas dimensiones, que son fundamentales en la experiencia educativa, se vinculan y configuran un entramado que favorece aprendizajes con verdadero sentido para los estudiantes.

En un tiempo caracterizado por el flujo constante de información y por estructuras sociales que se transforman de manera continua, la educación se configura como un espacio decisivo para cultivar el pensamiento crítico, la capacidad de adaptación, la construcción colectiva del conocimiento y las formas de convivencia que sostienen la vida en comunidad. En este escenario, la forma en que se mediatiza el aprendizaje y se gestiona la comunicación en el aula adquiere un papel central.

La mediación pedagógica, entendida como la facilitación activa del aprendizaje, y las múltiples expresiones de la comunicación como mediación transformadora del encuentro pedagógico, actúan como elementos esenciales para el desarrollo integral del estudiantado. La mediación no se limita a transmitir información; implica orientar, provocar reflexión y abrir caminos hacia la comprensión. La comunicación, por su parte, sostiene y teje las relaciones que permiten que el acto educativo cobre sentido.

El estudio se sitúa transversalmente en el paradigma de la complejidad o también denominado emergente, que ofrece un marco teórico capaz de comprender la educación como un sistema dinámico, marcado por interacciones múltiples, comportamientos no lineales, procesos de autoorganización y la aparición de patrones que no pueden anticiparse de manera exacta. Desde esta perspectiva, la complejidad educativa exige

examinar cómo la mediación y la comunicación, en su interdependencia, contribuyen a que el sistema escolar se adapte a un entorno marcado por cambios continuos.

Bajo este horizonte, se vuelve imprescindible analizar la interacción entre mediación pedagógica y comunicación desde el enfoque de la complejidad. Comprender estas conexiones permitirá ampliar la mirada sobre los procesos de aprendizaje y, al mismo tiempo, orientar el diseño de una propuesta pedagógica acorde con las dinámicas del contexto institucional y con los desafíos educativos del presente y del futuro.

### *2.2.1. Pensamiento Complejo en Educación*

Comprender la dinámica del proceso educativo actual exige asumir un marco teórico capaz de reconocer su carácter cambiante, interdependiente y multidimensional. Por esta razón, el paradigma de la complejidad, también denominado pensamiento emergente, se constituye como un referente fundamental para analizar la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica. Este enfoque permite abordar los fenómenos sociales, naturales y culturales desde una perspectiva integradora, multidisciplinaria y situada. Morin (1994) sostiene que la complejidad es un rasgo propio de la realidad y que su comprensión demanda superar las miradas fragmentadas y reduccionistas que han orientado tradicionalmente el pensamiento occidental. Desde su planteamiento, el pensamiento complejo implica reconocer que ningún fenómeno puede entenderse plenamente de manera aislada, sino únicamente en relación con los contextos que lo configuran y con los múltiples elementos que interactúan en su desarrollo. Para ello, propone una metodología que articula saberes diversos y que incorpora simultáneamente dimensiones materiales, simbólicas, sociales y afectivas.

La conexión entre pensamiento complejo y educación es directa, ya que este enfoque se proyecta como una vía para formar sujetos críticos, creativos y comprometidos con la transformación social. Al favorecer una comprensión más amplia de los fenómenos, permite actuar sobre ellos con sentido ético y responsabilidad. En *Educación en la era planetaria*, Morin (2003) plantea que el pensamiento complejo debe asumirse como un modo de aprendizaje orientado a enfrentar los desafíos globales desde una comprensión profunda de las finalidades humanas y con acciones conscientes y

evolutivas. Esta idea se refuerza cuando el autor afirma que “una cabeza bien hecha vale más que una cabeza bien llena” (Morin, 2001, p. 16), indicando la necesidad de una educación que forme para discernir, contextualizar, relacionar y reflexionar, en lugar de limitarse a acumular información desarticulada. Esta perspectiva adquiere especial relevancia en la educación media técnica, donde con frecuencia se privilegian procesos de formación operativa, dejando en segundo plano dimensiones esenciales como el sentido, el vínculo y la afectividad.

En este marco conceptual, tanto la mediación pedagógica como la comunicación educativa pueden entenderse como expresiones del pensamiento complejo. La mediación integra dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del acto educativo, mientras que la comunicación promueve interacciones dialógicas que sostienen la construcción colectiva del conocimiento. Morin (2003) señala que “la comunicación dialógica ayuda a pensar en un mismo espacio mental ideas que se complementan y se excluyen”, lo que demanda relaciones abiertas, respetuosas y orientadas a la comprensión mutua.

El aporte de Maldonado (2013), en *Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad*, profundiza esta perspectiva al señalar que la complejidad contribuye a una lectura crítica del mundo y a la construcción de prácticas pedagógicas integradoras que fomenten la colaboración entre disciplinas. El autor destaca, además, que este enfoque fortalece capacidades como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, elementos esenciales para articular la formación técnica con la reflexión y la experiencia en la educación media. En otra obra, Maldonado (2014) enfatiza la necesidad de incorporar ejemplos concretos y aplicaciones reales para integrar la complejidad en el aula, fortaleciendo así el carácter situado del aprendizaje.

Los planteamientos de Najmanovich amplían esta reflexión al analizar la transformación de las formas de comunicación y su impacto en los procesos educativos. En *El mito de la objetividad*, la autora examina cómo el paso de la oralidad a la escritura modificó profundamente la relación entre enseñanza, subjetividad y percepción. Afirma que “en las culturas orales, el aprendizaje y la enseñanza son procesos comunitarios, altamente comprometidos social y emocionalmente, mientras que la escritura ha creado

las condiciones para pensar en la individualidad y la objetividad, nociones inexistentes antes de su aparición” (Najmanovich, 2016, p. 130). Asimismo, sostiene que “la escritura ha permitido la conservación del conocimiento de una manera separada del hombre, a través de la inscripción en objetos que pueden conservarse sin el esfuerzo permanente de la comunidad” (p. 134). Estas afirmaciones invitan a revisar críticamente las prácticas educativas actuales y a fortalecer nuevamente el valor de lo relacional, lo comunitario y lo vincular en el aprendizaje.

En *Pasos hacia un pensamiento complejo: subjetividad, vínculos y redes*, Najmanovich (2004) resalta la importancia de situar la subjetividad en su entramado social, proponiendo que el pensamiento complejo va más allá de la transmisión de contenidos y apuesta por comprender las múltiples interacciones que configuran los procesos educativos. Desde esta perspectiva, valorar los vínculos y las redes se vuelve indispensable para el desarrollo integral del estudiante y para la construcción de identidades.

La educación holística aporta también elementos relevantes. Gallegos (2018) plantea la necesidad de formar seres humanos integrales capaces de comprender la realidad desde la empatía, el amor y el respeto, incorporando prácticas formativas como la educación emocional, la expresión artística, la meditación y la formación basada en valores. Delgado (2012) complementa esta visión al afirmar que “la creatividad puede promover un aprendizaje constructivista en la educación holística al permitir que los estudiantes se desenvuelvan dentro de su entorno holístico y artístico, expresando sus ideas de forma espontánea a través de la acción” (p. 294). Asimismo, señala que “la metodología holista busca integrar las funciones del docente como mediador entre la educación y el estudiante, desplegando la belleza interior espiritual de cada discente para desarrollar su propia incertidumbre” (p. 298). González (2017) añade que “el paradigma holístico en la educación es de suma importancia, ya que promueve una visión integral del ser humano y su desarrollo” (p. 57), lo que implica trascender un enfoque meramente informativo para dar lugar al florecimiento de todas las dimensiones del sujeto.

Finalmente, Elbers (2013), en *Ciencia holística para el buen vivir*, plantea que “una transformación en la conciencia personal y la cultura educacional es indispensable

para lograr una educación ecológica y holística” (p. 96). El autor subraya la necesidad de fortalecer una alfabetización emocional, ética y ambiental como parte de un nuevo paradigma educativo donde la comunicación transparente y la mediación comprometida sean pilares para enfrentar los desafíos contemporáneos.

Este subapartado establece los fundamentos teóricos que orientan la investigación, situando el pensamiento complejo como un marco integrador capaz de articular comunicación educativa y mediación pedagógica en contextos reales. Esta perspectiva favorece una comprensión relacional, crítica y transformadora del proceso educativo y aporta elementos clave para el diseño de una propuesta pedagógica situada que dialogue con los hallazgos empíricos de la investigación.

### *2.2.2 Mediación pedagógica como praxis integradora*

La mediación pedagógica, dentro del paradigma de la complejidad, se entiende como una práctica que integra lo relacional, lo ético y lo formativo, y que supera la visión tradicional de enseñanza centrada en la transmisión de información. Desde esta perspectiva, el acto educativo se concibe como un proceso de co-construcción de significados en el que convergen el diálogo, el pensamiento crítico, la interacción humana y la participación en el aprendizaje.

En correspondencia con esta mirada, Alvarado (2007) plantea que la mediación pedagógica debe ser concebida, desarrollada y evaluada desde una perspectiva holística y compleja, sostenida en una educación que retoma una visión formativa centrada en lo humano y lo ecológico. El autor subraya que la mediación ha de favorecer procesos estéticos de aprendizaje desde la vida y para la vida, donde la motivación, el goce, la pasión, la creatividad y la innovación sean pilares en su construcción. Esta idea refuerza la necesidad de una mediación que articule dimensiones cognitivas, afectivas y éticas, de modo que el aprendizaje adquiriera un sentido integral.

El carácter integrador de esta praxis se relaciona con las propuestas de Maldonado (2014) y Najmanovich (2004), quienes coinciden en que comprender la complejidad supone incorporar ejemplos concretos, experiencias significativas y

múltiples formas de conocimiento. Desde esta óptica, la mediación pedagógica se configura no solo como un puente para el aprendizaje disciplinar, sino también como un dispositivo ético y afectivo que reconoce la subjetividad del estudiante y estimula la reflexión crítica.

Los vínculos y las interacciones cotidianas en el aula ocupan un papel central en este enfoque. Quintero (2021) recuerda que “los vínculos son dispositivos que tejen la subjetividad, el sentido de pertenencia y el deseo de aprender” (p. 23), enfatizando que la mediación adquiere su potencia transformadora cuando posibilita encuentros formativos en los que los sujetos se reconocen mutuamente. Desde esta mirada, la mediación pedagógica deja de reproducir modelos unidireccionales para abrir espacios de diálogo en los que la diversidad de voces y experiencias adquiere un lugar legítimo.

De esta misma manera, la mediación implica reconocer la pluralidad de modos de expresión que intervienen en el aprendizaje: lo verbal, lo corporal, lo emocional, lo artístico y lo simbólico. Maturana (1990) propone la noción de lenguaje total para referirse a esa forma ampliada de comunicación que atraviesa todos los modos en que las personas se conectan y se afectan. Esta concepción resulta clave para una mediación pedagógica situada y plural, capaz de acoger las distintas formas de ser, sentir y conocer que coexisten en el aula.

Finalmente, la mediación como praxis integradora solo cobra sentido pleno cuando se vincula al contexto en el que tiene lugar. En espacios como la educación media técnica, donde convergen múltiples trayectorias de vida, retos estructurales y experiencias de vulneración, la mediación pedagógica adquiere un valor profundamente transformador. Su potencia radica en reconocer la dignidad de cada estudiante, fortalecer su capacidad de agencia y resignificar la experiencia escolar como espacio de creación colectiva, encuentro humano y posibilidad de futuro.

### *2.2.3 Comunicación dialógica y vínculos educativos*

La comunicación educativa, comprendida desde un enfoque dialógico, se presenta como el eje que sostiene las interacciones pedagógicas y como el medio

esencial para construir vínculos formativos que tengan sentido. En el marco del paradigma de la complejidad, comunicar trasciende la idea de transmitir información; supone co-construir significados, entrelazar cuerpos, emociones y saberes, y propiciar encuentros que generen transformación.

Maturana (1990) afirma que el lenguaje no es un sistema de transmisión de información, sino una forma de convivencia, una reflexión que desplaza la comunicación del plano instrumental al plano vital dentro del aula. Bajo esta perspectiva, la comunicación dialógica implica escuchar con atención, otorgar legitimidad a la palabra del otro y aceptar el disenso como parte natural del proceso de conocer y aprender en comunidad.

Esta dimensión se fortalece cuando se reconoce que la comunicación es también un proceso afectivo y simbólico. Najmanovich (2016) recuerda que “en las culturas orales, el aprendizaje y la enseñanza son procesos comunitarios, altamente comprometidos social y emocionalmente” (p. 130), evidenciando que la calidad del vínculo entre quienes comparten el espacio educativo tiene un impacto mayor que cualquier herramienta metodológica o tecnológica.

Desde esta mirada, la educación puede entenderse como “un sistema complejo en constante interacción con su entorno”, donde “la comunicación se transforma en vínculo, y el vínculo en posibilidad de transformación” (Delgado, 2012, p. 298). Por ello, promover ambientes basados en el diálogo, la empatía, la escucha y la reciprocidad no constituye un componente accesorio, sino un elemento estructural para alcanzar experiencias de aprendizaje humanizantes.

En el nivel de la media técnica, donde con frecuencia predomina un enfoque orientado hacia competencias laborales, esta visión contribuye a resignificar la función educativa como un espacio de construcción ética, ciudadana y afectiva. González (2017) plantea que “la comunicación dialógica es una vía para el reconocimiento de la diversidad, la integración de saberes y la co-creación de subjetividades más plenas” (p. 58), reforzando así la importancia de prácticas que generen vínculos genuinos en el aula.

La propuesta investigativa se posiciona en esta comprensión amplia de la comunicación, impulsando estrategias que fortalezcan el diálogo, la construcción colectiva del conocimiento y el cuidado mutuo. Con ello, los vínculos educativos dejan de concebirse como un resultado secundario del acto pedagógico y pasan a constituir su núcleo, el punto desde donde emerge la posibilidad del aprendizaje significativo.

Este marco teórico no solo sostiene epistemológica y conceptualmente el estudio, sino que orienta también la interpretación de las experiencias empíricas. En consonancia con una mirada fenomenológica, los conceptos de pensamiento complejo, mediación pedagógica y comunicación dialógica servirán para construir categorías analíticas que permitan comprender los significados que los actores educativos atribuyen a sus experiencias en el aula. La mediación será entendida como práctica situada, relacional y transdisciplinaria; la comunicación, como proceso simbólico que configura los vínculos. Estas categorías dialogarán con las narrativas recogidas mediante observación no participante, grupos focales y cuestionarios, favoreciendo una comprensión profunda de cómo se entretajan enseñanza y aprendizaje en contextos reales. De este modo, se consolida la coherencia metodológica del estudio al articular los fundamentos teóricos con el análisis de las voces de los sujetos participantes.

### **2.3. Marco Conceptual**

Dentro del marco de esta investigación, resulta indispensable definir con precisión los constructos que constituyen su eje conceptual, entre ellos la mediación pedagógica y la comunicación, los cuales articulan y orientan el desarrollo del análisis teórico.

#### *2.3.1 Mediación pedagógica.*

Gutiérrez y Prieto (2002) en su libro *Mediación Pedagógica apuntes para una educación a distancia alternativa*, definen la mediación pedagógica como “el tratamiento de contenidos y formas de expresión de diferentes temas, con el fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (p.3), este enfoque “busca abrir el camino a

nuevas relaciones del estudiante, con los materiales, con su contexto, con otros textos, con sus compañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro” (p.4). La mediación pedagógica desde la visión de los autores incluye tres tratamientos: desde el tema, desde el interlocutor y desde la forma, siendo todos ellos fundamentales para lograr un producto pedagógico alternativo.

Gutiérrez y Prieto (2002) precisan que la mediación pedagógica es de suma importancia en la educación, ya que busca enriquecer el autoaprendizaje y convertirlo en un acto educativo, “a través de la participación, la creatividad, la expresividad y la relacionalidad” (p.66). Así mismo, este enfoque permite que los materiales educativos encarnen la pasión de la comunidad de docentes, facilitando al estudiante encontrar y concretar el sentido del proceso educativo, buscando establecer nuevas relaciones con los materiales, su contexto, otros textos y con su comunidad de aprendizaje, lo que resulta fundamental para la construcción de conocimientos.

Los autores presentan a lo largo de su libro una serie de estrategias para la mediación pedagógica, estas buscan fomentar la participación de la comunidad estudiantil en su proceso de aprendizaje, lo que resulta fundamental para la construcción de conocimientos en la educación a distancia, estas pueden resumirse de la siguiente manera:

- Asesor pedagógico: se promueve la figura del asesor pedagógico, quien tiene como función orientar y guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje. (p.4)
- Tratamiento desde el tema: el autor del texto base parte de recursos pedagógicos destinados a hacer la información accesible, clara y bien organizada en función del autoaprendizaje. (p.67)
- Tratamiento desde la forma: se busca que los materiales educativos sean atractivos y motivadores para el estudiante, a través de la utilización de diferentes recursos como imágenes, videos, audios, entre otros. (p.67)
- Tratamiento desde el aprendizaje: se desarrollan procedimientos adecuados para que el autoaprendizaje se convierta en un acto educativo, a través de ejercicios

que enriquecen el texto con referencias a la experiencia y al contexto del educando. (p.84)

- Participación del interlocutor: se busca la participación del estudiante en el proceso educativo, a través de sugerencias de actividades, prácticas, ejercicios y relaciones. (p.84)

Gutiérrez y Prieto (2002) también destacan la importancia de la presencia del interlocutor en el proceso educativo y la relevancia del juego pedagógico como estrategia para promover la participación de los estudiantes en su aprendizaje.

La presencia del interlocutor en el proceso educativo alude a la necesidad de comprender al estudiante como un sujeto activo, capaz de aportar experiencias, expectativas, creencias y saberes previos que enriquecen el aprendizaje. Reconocer estas dimensiones permite configurar ambientes formativos más significativos, donde cada individuo constituye un punto de partida para el encuentro pedagógico. Esta perspectiva invita a promover el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de las diferencias, entendiendo que el vínculo educativo se fortalece cuando se legitima la voz del otro.

En relación con ello, el juego pedagógico descrito por Gutiérrez y Prieto (2002) se sustenta en principios que orientan una práctica educativa profundamente humanizante. Entre ellos se destacan la profundización en pocos conceptos, la puesta en experiencia, el sentir y el aprender, la creatividad, la ausencia de prisa, la apertura a lo imprevisible, el interaprendizaje, el carácter liberador de la educación, el compartir sin invadir, partir siempre del otro, la alegría de construir, saber esperar, no forzar a nadie y reconocer las diferencias y particularidades de los interlocutores. Estos autores señalan que tales principios permiten asumir que “todo acto pedagógico da lugar a lo imprevisible, todo aprendizaje es un interaprendizaje” (p. 73).

Este enfoque favorece la participación del estudiante, estimula la reflexión y habilita espacios de diálogo que conducen a aprendizajes más profundos y con mayor sentido.

La combinación de la presencia del interlocutor en el proceso educativo y el uso del juego pedagógico como estrategia didáctica puede potenciar el aprendizaje de los estudiantes permitiendo una mayor implicación, comprensión y apropiación de los contenidos educativos.

Siguiendo con Gutiérrez y Prado (2014) estos presentan siete claves para la mediación pedagógica:

1. Todo lo que el estudiante haga debe tener sentido para sí.
2. La primera preocupación del estudiante tiene que ser la de aprender a desarrollar las propias capacidades.
3. Por el cambio de las relaciones pedagógicas ha de lograrse que el estudiante se convierta en el interlocutor principal del proceso.
4. La intuición del estudiante como punto de arranque de fuerza propulsora del proceso de aprendizaje.
5. Si el aprendizaje es un hacer el estudiante debe hacer para desarrollar la capacidad de aprender.
6. El proceso educativo será tanto más rico cuantas más posibilidades de expresión tenga el estudiante.
7. Una pregunta exige sus propias formas alternativas de evaluación.

Estas claves ofrecen una visión profunda sobre cómo enfocar y facilitar el proceso de aprendizaje, enfatizan en la importancia de centrarse quien aprende como agente activo de su propio aprendizaje y de crear un entorno educativo que sea significativo, experiencial y adaptativo a las necesidades individuales de cada uno de ellos.

Por otra parte, Morin (2001) plantea los siete saberes necesarios para la Educación del futuro:

1. El conocimiento pertinente: que permita comprender la complejidad del mundo actual y sus problemas globales.
2. La educación sobre la condición humana: que permita comprender la naturaleza humana y su relación con el mundo.
3. La identidad terrenal: que permita comprender la pertenencia a la humanidad y al planeta Tierra.
4. La enseñanza de la comprensión: que permita comprender la comunicación y la interacción entre los seres humanos.
5. La enseñanza del pensamiento crítico: que permita desarrollar la capacidad de análisis y crítica de la información.
6. La enseñanza de la autonomía: que permita desarrollar la capacidad de tomar decisiones y actuar de manera responsable.
7. La enseñanza de la comprensión de la ética planetaria: que permita comprender la necesidad de una ética global y la responsabilidad de cada individuo en la construcción de un futuro sostenible.

Los postulados revisados muestran una relación directa con la mediación pedagógica, pues Morin (2001) invita a reflexionar sobre los errores del conocimiento y a asumir la necesidad de superar las cegueras paradigmáticas presentes en los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica se orienta al fortalecimiento de habilidades y estrategias que permitan a los estudiantes comprender, interpretar y construir su propio conocimiento, mediante la reflexión crítica y el reconocimiento de la complejidad del mundo contemporáneo. En esta línea, los siete saberes propuestos por Morin (2001) se convierten en referentes esenciales, ya que impulsan el desarrollo de competencias necesarias para afrontar los desafíos de la vida actual y proyectarse hacia futuros más sostenibles.

En diálogo con esta mirada, Assmann (2001), en su obra *Placer y ternura en la educación*, examina cómo las instituciones educativas pueden configurarse como

sistemas complejos y adaptativos orientados a mejorar la calidad formativa. Su reflexión destaca el papel de las ecologías cognitivas como escenarios donde las experiencias de aprendizaje se abren a múltiples posibilidades y sentidos. Para el autor, aprender a aprender constituye un indicador clave de calidad educativa, pues esta no puede evaluarse únicamente por la acumulación de saberes formales, sino por la riqueza, profundidad y vitalidad de las experiencias que viven los estudiantes. Al introducir la noción de “ecología cognitiva” (Assmann, 2001, p. 145), resalta la importancia de que la mediación pedagógica genere ambientes que favorezcan el pensamiento reflexivo, el desarrollo cognitivo y la creatividad, atendiendo las condiciones iniciales de los estudiantes y promoviendo transformaciones significativas en su proceso de aprendizaje.

La revisión de estos referentes permite comprender la mediación pedagógica como un enfoque integral que enriquece el proceso formativo al propiciar la participación de quien aprende y al promover relaciones educativas sustentadas en la creatividad, la expresividad y la relacionalidad. Desde esta perspectiva, la mediación abre caminos para que los estudiantes establezcan vínculos renovados con los saberes, su contexto y su comunidad de aprendizaje, transformando el autoaprendizaje en un acto educativo con sentido y adaptado a las realidades contemporáneas.

Desde el ámbito investigativo, la propuesta se adentra en el entramado de interacciones que configuran los procesos de enseñanza en contextos educativos diversos. La mirada adoptada busca comprender de qué manera la mediación pedagógica, entendida como la facilitación activa del aprendizaje, favorece el desarrollo integral de los estudiantes y contribuye a generar ambientes educativos más significativos y enriquecedores. En lugar de concebir la enseñanza como transmisión, la mediación se interpreta como acompañamiento reflexivo que orienta la construcción de significados y la adquisición de habilidades críticas para la vida.

Este enfoque parte del reconocimiento de la singularidad de cada estudiante, portador de experiencias, saberes previos y modos particulares de aprender. Por ello, las estrategias pedagógicas deben ajustarse a las necesidades de la comunidad educativa, promoviendo así un aprendizaje personalizado, coherente con sus trayectorias y orientado al desarrollo de su agencia.

El sustento conceptual de esta investigación incorpora también los aportes de Gutiérrez y Prieto, quienes enfatizan la importancia de habilitar espacios de interacción y diálogo en el aula. En tales escenarios, el docente actúa como mediador de procesos colectivos de construcción del conocimiento, fortaleciendo vínculos de confianza, participación y apertura. Esta concepción dialogante y colaborativa de la mediación pedagógica se relaciona directamente con el propósito de este estudio: comprender y promover prácticas educativas que transformen la experiencia escolar mediante relaciones afectivas, éticas y cognitivamente estimulantes.

La perspectiva adoptada se fundamenta en la convicción de que cada estudiante constituye un ser único, con potencialidades que emergen cuando se les ofrece un acompañamiento sensible y consciente. A través de una mediación pedagógica que integre diálogo, creatividad y colaboración, es posible construir ambientes donde el aprendizaje se convierta en una experiencia significativa, generadora de autonomía, innovación y desarrollo humano integral.

### 2.3.2 *Comunicación Educativa.*

La perspectiva que ofrece Najmanovich (2018) en *Comunicación y producción de sentido* permite comprender la comunicación como un proceso esencialmente vincular. La autora concibe este fenómeno como un “entrecambio” que “no se limita al lenguaje, sino que engloba todas las formas de afección mutua en una dinámica de transformaciones que producen sentido en el vivir” (p. 36). Bajo esta mirada, comunicar no equivale a transmitir información, sino a participar en procesos donde se entrelazan cuerpos, emociones, acciones y significados. También señala que la comunicación deja de entenderse como “mera transmisión-intermediación (contacto externo)” para asumirse como “mediación transformadora (entrecambio mutuo)” (p. 38). Desde esta investigación, se adopta esta concepción amplia y relacional, que reconoce el carácter vivo, situado y afectivo de los encuentros comunicativos en el ámbito educativo.

Al trasladar este enfoque a la educación, la comunicación se convierte en un factor estructurante de la experiencia pedagógica, pues orienta la manera en que se diseñan las estrategias de enseñanza, se promueve la participación estudiantil y se

construyen los significados compartidos. Considerar su carácter complejo y multidimensional desafía las visiones limitadas que reducen la comunicación al discurso o a la función informativa, y abre la posibilidad de comprender las interacciones del aula de forma más profunda, atendiendo la diversidad expresiva, la pluralidad de sentidos y la riqueza afectiva que intervienen en ellas. En esta línea, la propuesta de Najmanovich (2018) ofrece elementos valiosos para enriquecer la práctica educativa, al resaltar la importancia de la afección mutua, el intercambio y la producción conjunta de sentido.

Una mirada cercana puede encontrarse en el planteamiento de Bohm (2001) sobre el diálogo. En su obra *Sobre el diálogo*, el autor propone que este no se reduce a hablar, sino que implica una disposición a observar las propias creencias, emociones y reacciones, así como las de los demás. El énfasis de Bohm en suspender las respuestas automáticas y abrir un espacio de reflexión compartida ofrece un marco útil para pensar en ambientes educativos donde prevalezcan la escucha, el respeto y el reconocimiento. Su noción de “comunidad impersonal” (p. 62) invita a la constitución de espacios colectivos donde las diferencias no se borran, pero se integran en una conversación que promueve el crecimiento personal y el aprendizaje mutuo. Desde esta perspectiva, el diálogo se convierte en una herramienta para cultivar pensamiento crítico, autonomía y apertura.

En el marco de esta discusión, las contribuciones de Maturana resultan esenciales. En *Emociones y lenguaje en educación y política*, sostiene que el lenguaje es más que un sistema de signos; forma parte de las “coordinaciones de acciones consensuales” (Maturana, 1997, p. 9). Su afirmación de que “el lenguaje no se encuentra únicamente en la cabeza o en el cerebro, sino que pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas” (p. 13) desplaza la mirada hacia el carácter encarnado y relacional del conocer. En este sentido, el lenguaje no opera solo como mecanismo para transmitir conocimientos; influye en la manera en que las personas se vinculan, colaboran y construyen significados compartidos, lo cual tiene implicaciones decisivas para la educación.

En *El árbol del conocimiento*, Maturana y Varela (2003) amplían esta mirada desde una perspectiva biológica y sistémica. Allí afirman que “la comunicación es una

clase particular de conducta que se da con o sin la presencia del sistema nervioso en el operar de los organismos en sistemas sociales” (p. 129). Bajo esta comprensión, comunicar no equivale a trasladar información, sino a coordinar conductas dentro de un proceso de acoplamiento estructural. Esta idea orienta una concepción de la comunicación educativa como una práctica que exige coherencia entre palabra, acción, gesto, escucha y presencia. En consecuencia, la comunicación efectiva supone generar ambientes de diálogo respetuoso, claridad en los medios expresivos, apertura a lo verbal y lo no verbal, y una disposición para impulsar el aprendizaje mediante experiencias creativas y emocionalmente significativas.

Desde otra perspectiva, Gutiérrez (2011), en *Conversar de conversar*, subraya la función formativa de la conversación y aboga por una pedagogía basada en el lenguaje total. Su crítica a las instituciones que obstaculizan procesos de aprendizaje valiosos destaca la urgencia de transformar la comunicación educativa en una práctica más dialógica, cercana y comprometida con la experiencia de quienes aprenden. El autor propone una redefinición profunda de la comunicación escolar, entendida como práctica generadora de sentido, interacción, creación y reflexión.

A partir de estas resonancias teóricas, surge el concepto de bioaprendizaje, desarrollado por Maturana y Varela (2003). Este término permite comprender el aprender como un proceso biológico y experiencial en el que los seres vivos generan nuevas estructuras cognitivas a través de su interacción con el entorno. Desde esta mirada, el aprendizaje humano no se limita a lo abstracto o mental, sino que involucra los cuerpos, las emociones y las experiencias situadas. Esta perspectiva ofrece claves para pensar la educación como un proceso adaptativo y profundamente vinculado al vivir cotidiano.

Considerando lo anterior, la comunicación en educación se entiende como un proceso vincular que articula afectos, acciones y significados. Se concibe como una relación viva que permite coordinar conductas, generar sentido y sostener interacciones que favorecen el aprendizaje. Desde esta comprensión, la comunicación no se reduce a emitir mensajes, sino que implica cultivar vínculos que posibiliten la construcción colectiva del conocimiento.

En este marco, la comunicación relacional adquiere relevancia como dimensión central de la mediación pedagógica. El aprendizaje se potencia cuando quienes participan establecen relaciones auténticas, basadas en la empatía, el respeto y la confianza. La creación de ambientes inclusivos, donde se reconozca la diversidad de trayectorias y formas de expresión, y donde predomine un diálogo abierto y colaborativo, constituye un elemento esencial para la construcción de experiencias educativas significativas.

La perspectiva adoptada también integra el paradigma del bioaprendizaje como fundamento para comprender el desarrollo integral del estudiantado. Esta visión reconoce que aprender implica transformaciones cognitivas, emocionales, sensoriales y creativas que se articulan de manera simultánea. En este sentido, el vínculo con la naturaleza, la exploración del entorno y el despliegue de la curiosidad se convierten en elementos clave para una educación más sensible, pertinente y humanizante.

A esta mirada se suma la noción de cognición estética, la cual enfatiza que el conocimiento no proviene únicamente del pensamiento lógico, sino también de la percepción, la intuición y la sensibilidad. Escobar (2019) explica que la cognición estética “implica una apreciación sensorial y emocional profunda que permite una comprensión más holística y relacional de la realidad” (p. 102). De igual modo, destaca que la creación y el diseño involucran sentimientos y emociones que intervienen en la producción del conocimiento (p. 19). Integrar esta concepción en la educación permite ampliar los modos de aprender y enriquecer la mediación pedagógica con experiencias artísticas, sensoriales y creativas.

La comunicación educativa y la mediación pedagógica se entrelazan como dimensiones interdependientes que posibilitan el desarrollo de experiencias de aprendizaje profundas y humanizantes. Su articulación no se detiene en la transmisión de saberes ni en el acompañamiento técnico; constituye una dinámica relacional que otorga sentido, fortalece el vínculo y abre posibilidades de transformación. En el contexto de la educación media técnica, esta integración permite resignificar el acto educativo como un proceso que conjuga saberes, afectos, trayectorias y proyectos de vida, consolidando una visión de escuela más justa, sensible y situada en la realidad de quienes la habitan.

## 2.4. Marco Contextual

La Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, objeto del presente estudio, se posiciona como un referente de educación pública de calidad en el municipio de Guadalajara de Buga, Valle del Cauca en Colombia. Es un establecimiento de carácter oficial, propiedad del municipio, que ofrece el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, así como media académica y media técnica, bajo el calendario A. Su cobertura abarca tanto la zona urbana como rural de Buga, y se extiende a municipios cercanos como Guacarí, Yotoco, San Pedro y Sonso. La institución cuenta con una matrícula de 2.302 estudiantes y ha sido clasificada por el ICFES en el Rango Superior (Categoría A+), lo que da cuenta de su alto desempeño académico (I.E. Tulio Enrique Tascón, 2024).

Desde el punto de vista organizacional, la institución está conformada por cuatro sedes: el Instituto Técnico Comercial Tulio Enrique Tascón, sede principal donde se ofrece la educación básica secundaria y media técnica en la especialidad de Comercio; y tres escuelas primarias: Jorge Eliécer Gaitán, General Francisco de Paula Santander y Joaquín Camilo Torres, que cubren los distintos grados de la educación básica y preescolar. De acuerdo con el Manual de Convivencia (2015), la filosofía institucional está enmarcada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), cuyo lema es: “Educar para la paz, el conocimiento y el trabajo”.

La población estudiantil de la media técnica, que constituye el foco de esta investigación, está compuesta por 278 estudiantes entre los 14 y 18 años, distribuidos entre los grados décimo y undécimo. En su mayoría, pertenecen a los estratos socioeconómicos uno, dos y tres, y sus familias cuentan con ingresos medio-bajos. Este grupo representa un universo diverso en cuanto a condiciones sociales, culturales y familiares, lo que exige propuestas pedagógicas sensibles, incluyentes y contextualizadas.

Por su parte, el equipo docente de la media técnica está conformado por 25 educadores de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 32 y 64 años. Sus trayectorias laborales en la institución van desde los cinco hasta más de cuarenta años.

Este colectivo está integrado por licenciados en áreas como historia, literatura, educación física, artes, contabilidad, informática, filosofía, lenguas extranjeras, matemáticas, física y química, así como por profesionales no licenciados en campos como administración de empresas, contaduría pública, ingeniería de sistemas, mecatrónica, electrónica y química. Esta diversidad formativa enriquece los procesos pedagógicos y favorece el abordaje interdisciplinario de los desafíos educativos. Además, algunos docentes prestan sus servicios simultáneamente en instituciones de educación superior, lo cual fortalece el vínculo entre la educación media técnica y la formación profesional universitaria (SIEE TET, 2024; Manual de Convivencia, 2015).

Cabe resaltar que la institución cuenta con un sistema interno de evaluación estudiantil (SIEE) alineado con la normativa nacional, el cual se centra en la formación integral del estudiante, promoviendo el desarrollo de competencias ciudadanas, cognitivas y laborales. De la misma forma, la promoción del buen trato, la equidad y la sana convivencia escolar se reflejan en los principios del Manual de Convivencia, que establece mecanismos participativos y formativos para la resolución de conflictos, la inclusión y la protección de los derechos de los estudiantes.

La Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, de carácter oficial y orientación técnica, recibe a una población estudiantil marcada por una amplia diversidad sociocultural, económica y familiar. Esta heterogeneidad configura un escenario escolar complejo, donde convergen trayectorias de vida distintas, experiencias emocionales variadas y expectativas formativas que no siempre encuentran respuesta en las prácticas tradicionales de enseñanza. Aunque esta pluralidad enriquece las dinámicas institucionales, también plantea retos para consolidar vínculos pedagógicos que sostengan el aprendizaje desde la afectividad, la confianza y el reconocimiento mutuo.

En los grados de la media técnica, se hace evidente una tensión constante: por un lado, la demanda de formar para el mundo laboral mediante un enfoque técnico-operativo; por otro, la necesidad de fortalecer dimensiones humanas esenciales para la construcción de experiencias educativas con sentido. Esta tensión se profundiza cuando las prácticas de aula se orientan prioritariamente hacia la transmisión de contenidos o al

cumplimiento de estándares externos, reduciendo la posibilidad de generar procesos dialógicos, reflexivos y emocionalmente significativos para los estudiantes.

A ello se suma que muchos docentes han tenido limitadas oportunidades de formación en habilidades comunicativas, relacionales o mediadoras, lo que restringe su capacidad para responder de manera sensible y pertinente a las necesidades socioemocionales y cognitivas de sus grupos. Esta situación no es exclusiva de la institución; se inscribe en una estructura educativa nacional que privilegia la estandarización, la medición de resultados y la segmentación curricular, condiciones que dificultan la articulación profunda entre comunicación educativa y mediación pedagógica.

Sin embargo, este mismo contexto abre posibilidades reales de transformación. La institución cuenta con un cuerpo docente comprometido con la mejora continua, proyectos de formación permanente y espacios de autonomía que permiten la creación y adaptación de propuestas pedagógicas propias. La comunidad educativa, además, muestra disposición para los procesos de reflexión crítica y para la búsqueda de alternativas que fortalezcan la experiencia formativa.

En este marco, la heterogeneidad social deja de ser un obstáculo y se convierte en una fuente de riqueza desde la cual construir prácticas más inclusivas y relacionales. Las limitaciones en formación docente emergen como oportunidad para procesos de capacitación contextualizados y colaborativos. Incluso las rigideces del sistema pueden ser interpeladas desde acciones pedagógicas situadas que resignifiquen el vínculo educativo desde lo micro: el aula, la interacción cotidiana, la palabra compartida, la escucha que acoge.

Así, el contexto institucional no solo delimita un escenario de estudio; se transforma en el punto de partida para una apuesta crítica y situada que busca comprender y transformar las dinámicas existentes. La presente investigación se proyecta como una oportunidad para fortalecer la mediación pedagógica y la comunicación educativa desde un enfoque humanizante, capaz de potenciar experiencias

de aprendizaje más éticas, afectivas y significativas para los estudiantes de la media técnica.

## **2.5. Marco Legal y Normativo**

El marco legal que respalda esta investigación se fundamenta en principios constitucionales y normativos que reconocen la educación como derecho fundamental y como herramienta de transformación social. La Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 67, establece que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política, 1991, art. 67). Esta declaración no solo legitima la propuesta investigativa centrada en el fortalecimiento de la comunicación educativa y la mediación pedagógica, sino que ubica al docente como agente activo en la construcción de entornos formativos humanizantes.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 5°, ratifica el carácter formativo e integral de la educación, señalando que uno de sus fines es “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad” (Ley 115, 1994, art. 5). Este marco ético sitúa a la mediación pedagógica y a la comunicación educativa como instrumentos esenciales para la convivencia democrática y el desarrollo de competencias ciudadanas. Además, en el artículo 14 de la misma ley, se establece como objetivo de la educación media, “el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la capacidad de tomar decisiones y de asumir con responsabilidad las consecuencias de sus actos” (Ley 115, 1994, art. 14), lo cual sustenta la necesidad de prácticas pedagógicas dialógicas e inclusivas, como las que esta tesis propone fortalecer.

El Decreto 1860 de 1994, en lo relacionado con la organización de la educación formal en Colombia, respalda el trabajo en proyectos pedagógicos que articulen currículo, contexto y cultura institucional, dando cabida a propuestas como la que aquí se plantea. Por su parte, el Decreto 1075 de 2015, que compila normas del sector educativo, incluye como principio orientador la pertinencia, entendida como la

correspondencia entre la formación impartida y las necesidades del contexto. Desde esta perspectiva, el diseño de estrategias de comunicación educativa y mediación pedagógica no solo es legítimo, sino necesario para responder a las realidades sociales y culturales de la educación media técnica.

La resolución 4210 de 1996, sobre el desarrollo de competencias en la educación media, enfatiza que los estudiantes deben fortalecer competencias comunicativas y ciudadanas, tanto en contextos académicos como laborales. Esto implica que las instituciones educativas están llamadas a implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la escucha activa, la argumentación y la empatía. Es decir, aquellas que promuevan el diálogo y la mediación desde una postura crítica y humanizante.

En consonancia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional ha planteado que “el desarrollo de competencias ciudadanas no se limita a un área específica, sino que se logra en todas las áreas del conocimiento y en las interacciones cotidianas dentro de la comunidad educativa” (MEN, 2004, p. 12). Esta visión transversal habilita y respalda normativamente propuestas pedagógicas que fortalezcan las relaciones comunicativas y el acompañamiento mediador como prácticas concretas y situadas.

Por su parte, la reciente Ley 2383 de 2024, “por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia”, refuerza la necesidad de atender integralmente las dimensiones afectiva, relacional y ética del aprendizaje. Esta ley establece como principio rector el desarrollo de competencias socioemocionales para fortalecer la convivencia, la empatía, la autorregulación, el trabajo colaborativo y el reconocimiento del otro como legítimo diferente.

Esta disposición normativa dialoga directamente con el objeto de esta investigación, en tanto la propuesta pedagógica situada que se diseña busca fortalecer la mediación pedagógica y la comunicación educativa como prácticas que potencian vínculos significativos, ambientes humanizantes y experiencias de aprendizaje emocionalmente conectadas con los estudiantes. En este sentido, la Ley 2383 legitima y

respalda los objetivos transformadores del proyecto, al reconocer que la dimensión socioemocional es constitutiva del desarrollo integral y debe estar presente en todas las acciones educativas, incluida la formación en media técnica.

De esta manera, el marco normativo no solo habilita la intervención pedagógica propuesta, sino que la enmarca dentro de los compromisos legales del Estado colombiano para garantizar una educación inclusiva, respetuosa de los derechos humanos, y centrada en el bienestar emocional de los estudiantes.

Finalmente, al considerar el paradigma de la complejidad que sustenta este trabajo, es necesario señalar que la normatividad vigente permite e incluso alienta la construcción de ambientes educativos más comprensivos, transversales y colaborativos. Desde una mirada sistémica e integradora, se reconoce que “la educación debe responder a los desafíos del contexto social, económico, cultural y tecnológico, promoviendo procesos de transformación pedagógica que contribuyan a una formación integral” (MEN, 2017).

Este marco legal no solo justifica la propuesta pedagógica a desarrollar, sino que le otorga legitimidad como una respuesta pertinente, ética y situada a las demandas formativas de la educación media técnica. La mediación pedagógica y la comunicación educativa, en tanto prácticas articuladas con los fines del sistema educativo colombiano, configuran al docente como mediador legal y ético, capaz de interpretar la norma desde un enfoque humanizante y transformador. Este marco, entonces, no se limita a establecer obligaciones formales, sino que sirve de puente entre el derecho a una educación de calidad y la posibilidad real de su materialización mediante propuestas innovadoras que dialogan con el contexto y sus complejidades.

### **CAPÍTULO 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación**

El presente capítulo expone los fundamentos metodológicos que orientaron el desarrollo de la investigación y presenta los principales resultados obtenidos a partir del proceso de recolección, procesamiento y análisis de la información. En esta sección se describe de manera articulada el enfoque, diseño y tipo de investigación, así como los métodos, técnicas e instrumentos empleados, la determinación de la población y muestra, y las acciones operativas del trabajo de campo. Igualmente, se detallan los procedimientos seguidos para el procesamiento, interpretación y análisis de los datos, con el propósito de garantizar la coherencia entre el marco teórico y la realidad educativa de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón.

Este capítulo constituye el núcleo metodológico y empírico del estudio, ya que da cuenta del rigor científico, la validez y la confiabilidad del proceso investigativo, sustentando la pertinencia del enfoque mixto con diseño explicativo secuencial adoptado. A través de la sistematización de los resultados, se busca no solo describir y explicar las condiciones del fenómeno educativo analizado, sino también generar insumos significativos que orienten la formulación de una propuesta pedagógica situada basada en estrategias dialógicas que fortalezcan la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en la media técnica.

#### **3.1. Cuadro Operacionalización de variables**

**Tabla 3.** Operacionalización de variables

<b>Operacionalización de Variables</b>						
<b>Tema:</b> Diseño de una propuesta pedagógica situada para fortalecer la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón de Guadalajara de Buga,2025						
<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables estudiadas</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
¿De qué manera una propuesta pedagógica puede fortalecer la relación entre comunicación educativa y mediación	Diseñar una propuesta pedagógica situada, basada en estrategias dialógicas, que fortalezca la relación entre comunicación	Caracterizar las condiciones sociodemográficas y socioemocionales de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, con el fin de	Hipótesis general: El diseño de una propuesta pedagógica situada, basada en estrategias dialógicas, fortalece la relación entre comunicación educativa y	<b>Variable independiente:</b> Propuesta pedagógica situada basada en estrategias dialógicas que articulan comunicación educativa y	Comunicación educativa: Prácticas comunicativas horizontales y dialógicas integradas en la propuesta pedagógica	1. El docente fomenta el diálogo abierto durante las actividades pedagógicas. 2. Se promueve la escucha activa en las interacciones educativas. 3. El diseño pedagógico incluye momentos

pedagógica para transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón de Guadalajara de Buga, durante el año 2025?	n educativa y mediación pedagógica para transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, en Guadalajara de Buga,	comprender su contexto de aprendizaje.	mediación pedagógica, promoviendo experiencias de aprendizaje más humanas, transformadoras y significativas en estudiantes de la media técnica.  Hipótesis específicas:  1. La caracterización de las condiciones sociodemográficas y socioemocionales	mediación pedagógica.		estructurados para la expresión de ideas por parte de los estudiantes.  Escala Likert 1–5  4. El docente utiliza recursos pedagógicos variados que facilitan la comprensión. 5. Las actividades propuestas permiten la construcción activa del conocimiento. 6. Las estrategias pedagógicas se adaptan a las
					Mediación pedagógica: Uso de recursos, metodologías activas y trato didáctico para facilitar el aprendizaje.	

	durante el año 2025.		de los estudiantes permite comprender dinámicas contextuales que inciden significativamente en sus experiencias de aprendizaje.			características del grupo.  Escala Likert 1–5
			2.Las prácticas de mediación pedagógica implementadas por los docentes influyen directamente en la calidad de las interacciones educativas y en la construcción de		Estrategias dialógicas: Implementación de preguntas abiertas, debates, círculos de diálogo y dinámicas colaborativas que promueven pensamiento crítico.	7. Se emplean preguntas abiertas para promover el análisis y la reflexión. 8. Se implementan debates o círculos de diálogo para favorecer la co-construcción del conocimiento. 9. Las interacciones fomentan el pensamiento crítico del estudiante.  Escala Likert 1–5

		<p>aprendizajes significativos.</p> <p>3.Los elementos comunicativos presentes en las interacciones pedagógicas contribuyen al fortalecimiento de los vínculos educativos y a la generación de un entorno de aprendizaje más empático y relacional.</p> <p>4.La formulación de orientaciones pedagógicas basadas en el</p>		<p>Enfoque situado: Pertinencia contextual y cultural del diseño pedagógico, basado en la realidad del estudiante.</p>	<p>10. Los contenidos se relacionan explícitamente con el contexto sociocultural del estudiante.</p> <p>11. Las actividades de aprendizaje se contextualizan con situaciones reales del entorno.</p> <p>12. Los recursos pedagógicos utilizados son pertinentes para la realidad del grupo.</p> <p>Escala Likert 1–5</p>
			<p><b>Variable dependiente:</b></p>	<p>Significatividad del aprendizaje: Conexión entre</p>	<p>1. El estudiante percibe que lo aprendido le sirve</p>

			análisis del contexto favorece el desarrollo de estrategias educativas coherentes con los principios de mediación y comunicación, impactando positivamente la calidad del proceso formativo.	Experiencias de aprendizaje de los estudiantes	los contenidos y la vida cotidiana del estudiante.	para su vida cotidiana. 2. El estudiante reconoce sentido o utilidad en las actividades realizadas. 3. El estudiante puede relacionar los contenidos con su contexto personal.  Escala Likert 1–5
					Participación Nivel de intervención activa y colaborativa del estudiante en el proceso.	4. El estudiante participa activamente en las actividades de clase. 5. El estudiante se involucra en actividades grupales o colaborativas.

						6. El estudiante toma iniciativa para intervenir, preguntar o aportar ideas.
						Escala Likert 1-5
		Analizar los elementos comunicativos presentes en las interacciones pedagógicas y su papel en la construcción de vínculos educativos significativos.				7. El estudiante se siente satisfecho con las estrategias de enseñanza utilizadas.
		Formular orientaciones pedagógicas que			Satisfacción con el proceso de aprendizaje: Grado de agrado, motivación y disfrute con las estrategias pedagógicas	8. El estudiante percibe motivación y disfrute durante las clases. 9. El estudiante manifiesta interés por continuar aprendiendo a partir de las experiencias en el aula.

		fortalezcan la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de media técnica.				Escala Likert 1–5
					Vínculo pedagógico percibido Nivel de confianza, acompañamiento y relación con el docente.	<p>10. El estudiante siente confianza para expresar dudas e ideas al docente.</p> <p>11. El estudiante percibe acompañamiento académico por parte del docente.</p> <p>12. El estudiante percibe acompañamiento emocional en las interacciones pedagógicas.</p> <p>Escala Likert 1–5</p>

**Fuente:** Elaboración propia

## 3.2 Diseño Metodológico

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

#### *Enfoque:*

El enfoque adoptado en esta investigación es mixto, en tanto articula procedimientos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una comprensión integral del fenómeno educativo estudiado. Este enfoque parte del reconocimiento de que la realidad escolar es compleja, dinámica y multidimensional; por ello, ningún paradigma por sí solo permite captarla en toda su profundidad. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque mixto “integra la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, con el fin de responder a la pregunta de investigación y comprender el problema desde diversas perspectivas” (p. 534).

La elección de este enfoque responde a la necesidad de caracterizar primero las tendencias generales del contexto escolar, mediante el análisis de datos cuantitativos, y posteriormente profundizar en los significados, percepciones y relaciones humanas que configuran las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de media técnica. Desde esta perspectiva, el enfoque mixto permite vincular la objetividad de los datos obtenidos en los cuestionarios con la riqueza interpretativa de las narrativas recogidas en grupos focales y observaciones no participantes.

En coherencia con ello, se definieron dos unidades de investigación complementarias. En la fase cuantitativa, la unidad de muestreo estuvo conformada por los estudiantes de los grados décimo y undécimo, con una población total de 278, mientras que la unidad de análisis correspondió a sus percepciones, características sociodemográficas, socioemocionales y prácticas de aula relatadas en los instrumentos. En la fase cualitativa, la unidad de muestreo incluyó a docentes y estudiantes seleccionados por criterio, y la unidad de análisis fueron sus discursos, significados y patrones relacionales observados en la interacción pedagógica. Esta distinción responde

a la lógica del enfoque mixto, capturar amplitud estadística en la fase cuantitativa y profundidad interpretativa en la fase cualitativa.

La integración de ambos enfoques posibilita un diálogo permanente entre la medición y la interpretación, entre lo observable y lo vivido, lo cual es coherente con el propósito de esta investigación, la cual consiste en comprender cómo la comunicación educativa y la mediación pedagógica influyen en las experiencias de aprendizaje, y diseñar una propuesta pedagógica situada fundamentada en evidencias. En sintonía con Creswell y Plano Clark (2018), quienes afirman que los estudios mixtos “complementan los resultados estadísticos con la comprensión profunda de las experiencias que subyacen a los datos” (p. 4), este trabajo asume que los números describen tendencias, pero las voces de los participantes otorgan sentido y dirección a la transformación pedagógica.

Desde esta perspectiva, el enfoque mixto se asume no solo como una estrategia metodológica, sino como una postura epistemológica integradora, orientada hacia la construcción de conocimiento útil, pertinente y transformador. Al combinar amplitud, profundidad y contextualización, este enfoque garantiza que la propuesta pedagógica situada resultante del estudio responda no solo a la teoría, sino también a las realidades concretas y necesidades de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón.

Diseño:

El diseño metodológico adoptado corresponde a un diseño mixto explicativo secuencial, el cual se desarrolla en dos fases complementarias orientadas a responder de manera integral la pregunta de investigación. En la primera fase, de carácter cuantitativo, se identifican tendencias, características y relaciones entre variables mediante la aplicación de cuestionarios estructurados; en la segunda fase, de enfoque cualitativo, se interpretan los hallazgos iniciales a través de técnicas que permiten comprender los significados, percepciones y experiencias de los actores educativos.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el diseño explicativo secuencial “se utiliza cuando el investigador primero obtiene y analiza datos cuantitativos, y

posteriormente utiliza resultados de esta fase para planear la recolección de datos cualitativos” (p. 553). Esta secuencia otorga coherencia lógica al proceso investigativo, pues permite que los resultados numéricos orienten la indagación posterior, fortaleciendo la capacidad interpretativa del estudio.

En el marco de esta investigación, la fase cuantitativa contempla la aplicación de cuestionarios a estudiantes y docentes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, con el fin de caracterizar sus condiciones sociodemográficas y socioemocionales, así como sus percepciones sobre comunicación educativa y mediación pedagógica. En esta fase, la unidad de muestreo está compuesta por los estudiantes matriculados en los grados décimo y undécimo, mientras que la unidad de análisis corresponde a las variables medidas en los instrumentos como son características, percepciones, prácticas comunicativas y de mediación.

Posteriormente, la fase cualitativa se desarrolla con grupos focales y observaciones no participantes, técnicas que permiten comprender las relaciones subyacentes a las tendencias cuantitativas y profundizar en los vínculos, significados y experiencias que emergen en las prácticas de aula. En esta fase, la unidad de muestreo está integrada por docentes y estudiantes seleccionados por criterios teóricos, y la unidad de análisis corresponde a las narrativas, interacciones, comportamientos y patrones relacionales observados.

Esta estructura secuencial no solo garantiza la coherencia interna del diseño, sino que también asegura su pertinencia respecto a los objetivos y la pregunta de investigación, pues permite transitar desde una visión general del fenómeno hacia una comprensión situada, vivencial y contextualizada, indispensable para diseñar una propuesta pedagógica que responda a las necesidades reales de la institución. Como afirman Creswell y Plano Clark (2018), el diseño explicativo secuencial “facilita una comprensión integral de los problemas educativos al combinar la generalización de los resultados con la profundidad interpretativa de las narrativas” (p. 84).

A esto se suma la complementariedad metodológica defendida por Tashakkori y Teddlie (2010), quienes señalan que la integración de los enfoques cuantitativo y

cualitativo “no busca sustituir uno por otro, sino aprovechar las fortalezas de ambos para obtener una visión más completa de la realidad” (p. 25). En el presente estudio, esta complementariedad se traduce en una estrategia rigurosa y humanizante que combina la objetividad de la medición con la riqueza interpretativa del diálogo y la experiencia vivida.

Finalmente, el diseño explicativo secuencial permite optimizar recursos y tiempos sin comprometer la validez, confiabilidad y representatividad del estudio. La fase cuantitativa otorga solidez estadística mediante el uso de una muestra probabilística aleatoria simple para los estudiantes, mientras que la fase cualitativa profundiza en aspectos que solo pueden comprenderse a través de técnicas interpretativas. De este modo, el diseño metodológico se alinea con el propósito del estudio que es comprender y transformar las experiencias de aprendizaje mediante una propuesta pedagógica situada que articule comunicación educativa y mediación pedagógica.

*Tipo:*

La presente investigación se clasifica como descriptiva–explicativa con carácter propositivo, en total coherencia con los objetivos planteados y con el enfoque mixto explicativo secuencial adoptado. En términos de Hernández, Fernández y Baptista (2014), los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos o fenómenos que se someten a análisis” (p. 92), mientras que los estudios explicativos “pretenden establecer las causas de los eventos o fenómenos estudiados, identificando las relaciones que los sustentan” (p. 94).

En este estudio, la fase cuantitativa adquiere un carácter descriptivo, orientado a caracterizar las condiciones sociodemográficas y socioemocionales de los estudiantes, así como a identificar sus percepciones generales sobre la comunicación educativa y la mediación pedagógica. En esta fase, la unidad de análisis la conforman las variables medidas como percepciones, características y prácticas reportadas, mientras que la unidad de muestreo corresponde a los estudiantes matriculados en la media técnica, seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio simple. Esta decisión

metodológica asegura representatividad estadística y economía de recursos sin comprometer la validez de los resultados.

Por su parte, la fase cualitativa posee un carácter explicativo, ya que profundiza en los significados, dinámicas relacionales y experiencias vividas que permiten interpretar los patrones identificados en la fase cuantitativa. En esta etapa, la unidad de muestreo está compuesta por docentes y estudiantes seleccionados por criterios teóricos, mientras que la unidad de análisis corresponde a sus narrativas, discursos, interacciones y vínculos pedagógicos identificados en grupos focales y observaciones de aula. Esta fase permite comprender cómo la comunicación educativa y la mediación pedagógica influyen en las experiencias de aprendizaje desde la perspectiva de quienes las viven y producen.

Además de su dimensión analítica, la investigación asume un carácter propositivo, pues no se orienta únicamente a describir o interpretar una realidad educativa, sino que busca incidir en ella mediante el diseño de una propuesta pedagógica situada. Esta perspectiva se sustenta en los hallazgos empíricos y en la base teórica desarrollada, y responde a las exigencias del nivel doctoral, en el que se espera que el conocimiento producido sea pertinente, aplicable y aporte de manera concreta a la mejora de las prácticas educativas (Creswell, 2014).

En relación con los métodos empleados, el estudio integra enfoques analítico, inductivo y comparativo, lo que refuerza su coherencia epistemológica. El método analítico permite desagregar el fenómeno de estudio y examinar cómo interactúan la comunicación educativa, la mediación pedagógica y las experiencias de aprendizaje (Sampieri et al., 2014). El enfoque inductivo orienta la lectura de la información cualitativa, partiendo de situaciones particulares para construir interpretaciones que emergen de la propia realidad estudiada. A su vez, el método comparativo ofrece la posibilidad de contrastar percepciones y experiencias entre docentes y estudiantes, permitiendo identificar puntos de encuentro, tensiones y divergencias que enriquecen la comprensión integral del proceso educativo.

En conjunto, estos elementos permiten ubicar la investigación dentro de un tipo descriptivo–explicativo con proyección propositiva, sostenido por una articulación metodológica sólida entre el enfoque mixto, el diseño secuencial, las decisiones muestrales y los métodos de análisis utilizados. Esta clasificación asegura la profundidad necesaria para comprender la complejidad del vínculo entre comunicación educativa y mediación pedagógica, al tiempo que brinda el rigor requerido para fundamentar una propuesta pedagógica situada orientada a transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica.

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

La selección de los métodos, técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación responde directamente a la naturaleza del objeto de estudio y al enfoque mixto explicativo secuencial adoptado. Este enfoque exige articular procedimientos teóricos y empíricos que permitan construir una comprensión amplia, profunda y situada del fenómeno educativo. En este marco, el método actúa como el eje orientador que posibilita examinar las características esenciales del objeto de investigación, revelar su estructura y comprender la dinámica de sus relaciones internas.

En este estudio doctoral, cuyo centro es la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de estudiantes de la media técnica, resulta imprescindible un abordaje metodológico que combine métodos teóricos y empíricos de manera coherente con las fases del diseño secuencial. Esta integración asegura que el análisis conceptual dialogue con la evidencia empírica, fortaleciendo la validez interpretativa del proceso investigativo

#### *Métodos de obtención del conocimiento teórico*

En el plano teórico, la investigación recurre a métodos que facilitan el análisis abstracto, la construcción conceptual y la articulación de categorías derivadas del marco epistemológico. Se incorporan el método histórico-lógico, que permite rastrear la evolución y fundamentos de las categorías centrales; el analítico-sintético, que posibilita descomponer y posteriormente integrar los elementos del fenómeno estudiado; el

hipotético-deductivo, orientado a la formulación y contrastación de supuestos derivados del marco teórico; y el enfoque de sistema, que contribuye a comprender la interdependencia entre comunicación educativa, mediación pedagógica y experiencias de aprendizaje. La articulación de estos métodos sostiene la coherencia entre la fundamentación conceptual y el trabajo empírico, garantizando una mirada compleja y contextualizada del proceso formativo en la media técnica.

El método histórico-lógico permitió comprender la evolución conceptual de la comunicación educativa y la mediación pedagógica, identificando tendencias y aportes que sustentan su importancia en la educación contemporánea. El método analítico-sintético posibilitó descomponer el fenómeno educativo en sus componentes esenciales, dimensiones comunicativas, pedagógicas, socioemocionales y relacionales; y posteriormente integrarlos en una visión holística que orienta el diseño de la propuesta pedagógica situada. En esta línea, Hernández, Fernández y Baptista (2014) destacan que análisis y síntesis “permiten separar los elementos de un fenómeno y luego integrarlos nuevamente para comprender su totalidad” (p. 96).

El método hipotético-deductivo guio la interpretación de los hallazgos empíricos a partir de la matriz de supuestos planteada en la investigación, permitiendo contrastar los resultados con los marcos conceptuales adoptados. Finalmente, el enfoque de sistema facilitó el análisis de las interacciones entre los distintos elementos que configuran la experiencia educativa, entendiendo el aula como un sistema abierto, dinámico y relacional.

Los métodos teóricos empleados permiten construir un conocimiento estructurado que va más allá de la mera descripción de los hechos, ya que orientan la comprensión de los procesos educativos desde una perspectiva integradora, compleja y coherente con el paradigma humanizante que sustenta esta tesis.

#### *Métodos de obtención del conocimiento empírico*

En el plano empírico, el conocimiento se genera a partir de la experiencia directa y de las evidencias que emergen del contexto escolar. Este nivel metodológico mantiene

una articulación estrecha con el enfoque mixto, al combinar estrategias cuantitativas y cualitativas que permiten captar tanto los aspectos observables como las vivencias subjetivas de los actores educativos.

Entre los métodos empíricos seleccionados se incluyen la encuesta, el grupo focal y la observación no participante. Su utilización conjunta facilita la triangulación y el contraste de perspectivas. La encuesta permitió caracterizar aspectos sociodemográficos y socioemocionales del estudiantado, además de recopilar percepciones generales sobre la comunicación educativa y la mediación pedagógica. Los grupos focales, dirigidos tanto a docentes como a estudiantes, ofrecieron un acercamiento más profundo a las prácticas comunicativas, a la construcción de significados y a los vínculos presentes en el proceso formativo. Por su parte, la observación no participante permitió registrar de manera directa las dinámicas comunicativas, las formas de mediación y las interacciones relacionales tal como ocurren en su ambiente natural.

Tal como señalan Creswell y Plano Clark (2018), el grupo focal resulta especialmente útil en investigaciones mixtas porque permite “comprender el sentido de los resultados cuantitativos desde la perspectiva de los participantes” (p. 111). A su vez, la observación no participante contribuye a “preservar la autenticidad de la experiencia educativa” (Creswell, 2014, p. 188), lo cual resulta fundamental para interpretar las interacciones pedagógicas en contextos reales.

#### *Técnicas e instrumentos de recolección de información*

Las técnicas son los procedimientos operativos que concretan la aplicación de los métodos, mientras que los instrumentos constituyen las herramientas que permiten recoger los datos de manera sistemática y coherente. En esta investigación, la selección de técnicas e instrumentos se realizó en articulación directa con el enfoque mixto explicativo secuencial, de modo que su aplicación respondiera tanto al análisis general de las tendencias como a la comprensión profunda del significado que los actores atribuyen a sus experiencias. Así, las técnicas escogidas se operacionalizaron mediante los siguientes instrumentos:

Los cuestionarios estructurados se diseñaron en formularios digitales de Google Forms y tuvieron como propósito recoger información cuantitativa relacionada con variables sociodemográficas, socioemocionales y con las percepciones generales de docentes y estudiantes. Su construcción se basó en las dimensiones establecidas en la matriz de operacionalización, lo que garantizó coherencia entre los indicadores propuestos y los datos obtenidos.

Las guías para los grupos focales se elaboraron para orientar espacios de diálogo reflexivo con docentes y estudiantes, manteniendo correspondencia directa con los objetivos de la investigación. Este recurso permitió ampliar y profundizar la lectura de los resultados cuantitativos, como demanda el diseño explicativo secuencial, favoreciendo la construcción colectiva de significados y la identificación de dinámicas relacionales clave.

De la misma forma, las guías de observación no participante se desarrollaron con el fin de registrar de manera sistemática las interacciones comunicativas y pedagógicas en el aula, tomando como referencia las dimensiones definidas en la matriz metodológica. Esta técnica aportó elementos esenciales para contrastar la coherencia entre los discursos docentes y sus prácticas reales, ofreciendo una mirada directa sobre la mediación y la comunicación educativa en el contexto institucional.

Cada uno de estos instrumentos fue diseñado en consonancia con los objetivos específicos de la investigación y con su orientación transformadora. Su versión completa se presenta en el *Anexo 1. Instrumentos de recolección de información y su validación*. La validación se realizó a través del coeficiente V de Aiken, con la participación de siete jueces: tres expertos técnicos y cuatro doctores en educación. El proceso se describe detalladamente en un apartado posterior, y los perfiles de los validadores se incluyen en el *Anexo 2. Hojas de vida de los validadores*.

En conjunto, las técnicas e instrumentos seleccionados garantizan la coherencia entre los métodos teóricos y empíricos, permitiendo avanzar desde la comprensión conceptual hacia la observación contextual y la transformación pedagógica. Así, se

constituyen en pilares metodológicos acordes con el enfoque mixto explicativo secuencial y con la finalidad propositiva de esta tesis doctoral.

### *3.2.3 Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos*

El proceso de recolección de información se sustentó en la coherencia entre el enfoque mixto explicativo secuencial adoptado y la naturaleza del objeto de estudio, centrado en la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica. Desde esta perspectiva, los instrumentos seleccionados responden tanto a la delimitación temática y científica de la investigación como a su contexto espacial y temporal, permitiendo obtener datos significativos para la comprensión integral del fenómeno educativo.

En sintonía con ello, se emplearon instrumentos propios de los métodos empíricos de la investigación educativa, tales como la encuesta, el grupo focal y la observación no participante, complementados con un proceso de análisis documental del marco institucional y pedagógico que orienta la práctica educativa en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. Esta triangulación fortaleció la validez global del estudio.

*Encuestas estructuradas para docentes y estudiantes:* Las encuestas, diseñadas en formato digital utilizando formularios de Google, permitieron recopilar información cuantitativa de manera eficiente y accesible. Su aplicación se dirigió a dos poblaciones específicas: Docentes de la media técnica: con el fin de caracterizar sus percepciones sobre la comunicación, la mediación pedagógica, las estrategias de enseñanza y los factores motivacionales asociados a su práctica. Estudiantes de grado 10° y 11°: para identificar sus condiciones sociodemográficas y socioemocionales, así como su satisfacción, motivación, participación y percepciones sobre las prácticas pedagógicas de sus docentes.

Estas encuestas se elaboraron tomando como referencia las dimensiones e indicadores definidos en la matriz de operacionalización, permitiendo obtener una visión descriptiva y explicativa de los factores que inciden en las experiencias de aprendizaje.

*Guías de grupo focal para docentes y estudiantes:* Las guías se diseñaron para profundizar en la comprensión cualitativa de los hallazgos cuantitativos, atendiendo a la lógica del diseño explicativo secuencial. Las sesiones se concibieron como espacios dialógicos de conversación y reflexión colectiva. En docentes, se exploraron las estrategias de mediación utilizadas, desafíos comunicativos y percepciones sobre la relación docente–estudiante. En estudiantes, el análisis se orientó a reconocer cómo viven la comunicación en el aula, qué estrategias favorecen su aprendizaje y qué oportunidades de mejora identifican en las prácticas pedagógicas institucionales.

De acuerdo con Creswell y Plano Clark (2018), el grupo focal permite “comprender el sentido de los resultados cuantitativos desde la perspectiva de los participantes” (p. 111), lo que resulta coherente con el propósito de este estudio.

*Guía de observación no participante:* La observación se realizó sin intervención directa, preservando la dinámica natural de los procesos pedagógicos. El propósito fue registrar: interacciones comunicativas, estrategias de mediación pedagógica, comportamientos relacionales, actitudes y coherencias entre discurso y práctica.

La guía se estructuró en torno a categorías como contexto educativo, estrategias pedagógicas, comunicación verbal y no verbal y procesos de retroalimentación, siguiendo los criterios definidos en la matriz metodológica.

#### *Integración de los instrumentos en el proceso investigativo*

Cada instrumento fue diseñado en coherencia con las fases del diseño explicativo secuencial, las encuestas sirvieron para identificar tendencias generales y patrones cuantificables; los grupos focales y la observación no participante permitieron explicar y contextualizar dichos resultados desde la experiencia vivida. Esta articulación garantizó la validez y profundidad del análisis, posibilitando el tránsito desde la descripción hacia la interpretación y la propuesta pedagógica situada.

Los instrumentos completos, formularios de encuesta, guías de grupo focal y guía de observación no participante, se presentan en el Anexo 1, donde se detallan sus preguntas y enunciados.

### *3.2.4 Determinación de la muestra y su criterio de selección*

La muestra constituye un subconjunto representativo de la población objeto de estudio y se selecciona con el propósito de obtener información válida y generalizable, optimizando el tiempo, los recursos y la viabilidad de la investigación. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), “una muestra es un subgrupo del universo o población del que se recolectan datos, y debe ser representativo para poder generalizar los resultados del estudio” (p. 174).

#### *Población*

La población objeto de esta investigación está conformada por todos los docentes y estudiantes de la media técnica, es decir grados décimo y undécimo de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, ubicada en la ciudad de Guadalajara de Buga, Valle del Cauca – Colombia.

De acuerdo con la información suministrada por el área de registro académico y la secretaría de rectoría, a febrero de 2025 la institución contaba con 278 estudiantes matriculados: 154 en grado décimo y 124 en grado undécimo. En cuanto a la comunidad docente, se identificaron 25 profesores que orientan asignaturas en los niveles de media técnica.

#### *Tipo de muestra y método de selección*

Dada la naturaleza del estudio y el enfoque mixto explicativo secuencial, se optó por utilizar una muestra probabilística aleatoria simple para los estudiantes y una muestra no probabilística censal para los docentes. En el caso de los docentes, el número total (25) resultó manejable y representativo, por lo que se invitó a la totalidad de ellos a participar, configurando así una muestra censal. En cuanto a los estudiantes, se aplicó la fórmula estadística para el cálculo del tamaño de muestra en poblaciones finitas, garantizando un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %.

La fórmula empleada fue la siguiente:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

*Ilustración 1: Formula de la muestra estadística*

Donde:

**n** = Muestra

**N** = Tamaño de la población

**Z** = Nivel de confianza

**P** = Probabilidad de éxito

**Q** = Probabilidad de fracaso

**d** = Margen de error

Cálculo del tamaño de la muestra APRENDIENTES

**N** = 278

**Z** = 1.96 para el 95% de confianza

**P** = 0.50 probabilidad de éxito

**Q** = 0.50 probabilidad de fracaso

**e** = 0.06 para un 6% de margen de error

Resultado del tamaño de la muestra: **n** = 135

El resultado obtenido fue un tamaño de muestra de 135 estudiantes, sin embargo, la aplicación de la encuesta se logró hacer con 242 estudiantes valor que garantiza una representación estadísticamente significativa de la población total.

*Criterios de selección muestral*

La selección de los participantes se realizó teniendo en cuenta criterios teóricos y prácticos que aseguraran la pertinencia y la coherencia con los objetivos del estudio. Se definieron tres tipos de criterios:

*Criterios de inclusión:*

- Ser estudiante matriculado en los grados décimo u undécimo de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón durante el año 2025.
- Participar de manera voluntaria y con consentimiento informado.
- Tener disponibilidad para asistir a las sesiones programadas de aplicación de los instrumentos.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes ausentes o en proceso de traslado al momento de la recolección de datos.
- Participantes que no completaron el diligenciamiento de los instrumentos o se negaron a la grabación de las sesiones de grupo focal.

Criterios de eliminación:

- Instrumentos incompletos o con respuestas inconsistentes que impidieran su análisis.

Estos criterios permitieron delimitar una muestra válida, pertinente y representativa de la población total, asegurando la calidad de la información recolectada.

*Justificación de la muestra seleccionada*

La decisión metodológica de combinar una muestra probabilística y una censal respondió al principio de complementariedad propio de los estudios mixtos. El muestreo aleatorio aplicado a los estudiantes garantizó la representatividad estadística necesaria para el análisis cuantitativo, mientras que la inclusión completa de los docentes permitió incorporar una visión integral de las prácticas pedagógicas, la comunicación y la mediación educativa desde la experiencia profesional.

De este modo, la muestra seleccionada permitió obtener una visión equilibrada y holística del fenómeno, fortaleciendo la validez interna y externa del estudio, y ofreciendo información relevante para la formulación de la propuesta pedagógica situada que se presenta en los capítulos siguientes.

### 3.3 Trabajo de campo

El trabajo de campo se concibió como la fase operativa encargada de organizar y poner en marcha las actividades necesarias para la recolección y el análisis de la información. Su finalidad fue estructurar un procedimiento sistemático que garantizara la coherencia entre los objetivos planteados, el enfoque mixto explicativo secuencial y los recursos técnicos, humanos y temporales disponibles. Esta fase se desarrolló en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, ubicada en Guadalajara de Buga, Valle del Cauca, y siguió un cronograma que permitió asegurar la viabilidad metodológica y el rigor científico del estudio.

El trabajo de campo se articuló en cuatro etapas operativas que permitieron avanzar de forma ordenada en la obtención de la información requerida.

#### 1. Planificación inicial (abril – mayo 2025)

Esta primera etapa estuvo orientada a la definición de los propósitos, tiempos y recursos necesarios para ejecutar el estudio. Se elaboró un plan detallado que incluyó la solicitud formal de aval institucional a rectoría y coordinación académica, la programación de fechas tentativas para la aplicación de los instrumentos y la identificación de los grupos de la media técnica que participarían en el proceso. Durante el mes de mayo de 2025 se llevó a cabo la validación de los instrumentos, lo que hizo posible introducir los ajustes necesarios y asegurar su coherencia con el diseño mixto explicativo secuencial.

#### 2. Responsabilidades del equipo de investigación

La coordinación general del trabajo de campo recayó en la investigadora responsable del estudio, encargada de diseñar, aplicar y analizar los instrumentos, así como de mantener la articulación permanente con las directivas institucionales. Los docentes de la media técnica cumplieron el rol de enlace institucional, facilitando la comunicación con los estudiantes y la disponibilidad de espacios para el desarrollo de las actividades. La participación del estudiantado se realizó de manera voluntaria.

Los criterios de selección de quienes asumieron responsabilidades incluyeron la disponibilidad, la experiencia vinculada a los procesos pedagógicos y el acceso a los escenarios de aula.

### 3. Diseño logístico y recursos

Esta etapa implicó organizar de manera conjunta los recursos humanos, tecnológicos y documentales necesarios, en el apartado humano se contó con docentes de apoyo y personal técnico para configurar los formularios digitales; en cuanto a los recursos tecnológicos, se utilizaron equipos portátiles, acceso al internet institucional, teléfonos celulares para grabaciones de los grupos focales y Google Forms como plataforma para las encuestas; los recursos documentales incluyeron las guías de observación, cuestionarios, guías de grupo focal, consentimientos informados y el cronograma de campo.

También se llevaron a cabo reuniones con las directivas y docentes para socializar el alcance del estudio, explicar las actividades previstas y organizar las responsabilidades. En este espacio se entregaron los consentimientos informados y se enfatizó en el manejo ético de los datos, la confidencialidad y el carácter voluntario de la participación.

El trabajo de campo se desarrolló siguiendo un cronograma previamente establecido que permitió organizar de manera secuencial cada una de las actividades propuestas. Durante el mes de mayo de 2025 se llevó a cabo la validación de los instrumentos y la aplicación de las encuestas a docentes y estudiantes. En junio de 2025 se realizaron los grupos focales y las observaciones no participantes en las aulas, lo que permitió profundizar en las dinámicas comunicativas y las prácticas de mediación pedagógica. Posteriormente, en los meses de julio y agosto de 2025 se procedió al registro, organización, codificación y sistematización de la información recolectada, complementado con la revisión de los formularios a partir de la validación experta y la introducción de ajustes metodológicos que garantizaron la coherencia con el enfoque mixto explicativo secuencial. El cumplimiento riguroso de este cronograma permitió

mantener la trazabilidad y el control sobre cada acción realizada, asegurando la confiabilidad de los procedimientos y la calidad de los datos obtenidos.

La investigadora principal asumió la coordinación general del trabajo de campo y la aplicación de los instrumentos, mientras que los docentes de la media técnica colaboraron en la gestión logística y la convocatoria de los participantes, facilitando el acceso a los grupos y a los espacios institucionales necesarios para el desarrollo de cada actividad. Los estudiantes de los grados 10° y 11° participaron en el proceso por su vinculación directa con los procesos pedagógicos analizados y su disposición para contribuir al estudio. La inclusión de los participantes se definió a partir de criterios de disponibilidad, voluntariedad, pertenencia al nivel de media técnica y experiencia o rol dentro de las dinámicas educativas objeto de análisis, lo que garantizó la pertinencia y coherencia del proceso de selección.

#### *Evidencias y respaldos*

Las acciones desarrolladas durante el trabajo de campo cuentan con diversos respaldos documentales que certifican su ejecución y contribuyen a la transparencia metodológica del estudio. Entre estos se encuentran el aval institucional otorgado por la rectoría, los consentimientos informados diligenciados por los participantes, las bases de datos generadas a partir de las encuestas, las actas y registros de los grupos focales, los formatos de observación diligenciados, las fotografías tomadas durante el trabajo de campo y las matrices de seguimiento elaboradas en Excel para sistematizar la información recolectada.

#### *3.3.1 Aplicación de los instrumentos*

La aplicación de los instrumentos marcó la fase operativa del trabajo de campo y fue el momento en el que la planificación metodológica comenzó a tomar forma dentro del escenario real de estudio. Esta etapa permitió comprobar la pertinencia y claridad de los instrumentos diseñados, así como observar cómo las decisiones teóricas dialogaban con las dinámicas concretas de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, en Guadalajara de Buga.

El proceso se desarrolló con una organización cuidadosa y con criterios éticos que aseguraron la participación voluntaria de quienes intervinieron, el diligenciamiento adecuado de los consentimientos informados y la reserva de los datos obtenidos. La ejecución se ajustó a la lógica del diseño explicativo secuencial, avanzando primero en una fase cuantitativa y, posteriormente, en una fase cualitativa que permitió ampliar la comprensión de los resultados iniciales.

*Primera fase: aplicación de los instrumentos cuantitativos*

En esta primera etapa se aplicaron las encuestas estructuradas dirigidas a docentes y estudiantes (ver anexo 1) . Estas se diseñaron en formato digital mediante Google Forms y permitieron caracterizar variables sociodemográficas y socioemocionales, además de recoger percepciones generales sobre la comunicación educativa y la mediación pedagógica. La aplicación se organizó en conjunto con la dirección de la media técnica y con el apoyo de docentes de área, quienes facilitaron la participación de los grupos seleccionados según la dinámica institucional.

La jornada transcurrió con buena participación por parte del estudiantado. En general, los estudiantes mostraron disposición para reflexionar sobre sus experiencias, lo que enriqueció el proceso. El uso de formularios digitales favoreció el registro inmediato de la información, disminuyó errores de transcripción y permitió consolidar los datos de manera automática para su posterior análisis.

En algunos grupos se presentaron dificultades relacionadas con la conectividad de los equipos, lo que generó retrasos puntuales. Para atender esta situación, se habilitaron computadores institucionales con mejor acceso a internet y se usaron espacios alternos como la sala de sistemas. También se organizaron horarios adicionales para cubrir a toda la muestra y evitar vacíos en la información recolectada.

*Segunda fase: aplicación de los instrumentos cualitativos*

La fase cualitativa se orientó a profundizar en los hallazgos iniciales. Para ello se realizaron grupos focales con docentes y estudiantes, así como observaciones no

participantes en aulas previamente seleccionadas bajo criterios de diversidad académica y experiencias pedagógicas (ver anexo 1).

Los grupos focales se llevaron a cabo en espacios institucionales que facilitaron el diálogo. Durante las sesiones se compartieron ideas, emociones y vivencias, lo que permitió construir significados colectivos en torno a la comunicación, la mediación pedagógica y las prácticas cotidianas en el aula.

Las observaciones no participantes se desarrollaron en distintos momentos del calendario escolar. Se registraron comportamientos, interacciones y estrategias pedagógicas tal como ocurrían en situaciones reales, prestando especial atención a prácticas comunicativas, manifestaciones de motivación y formas de vínculo pedagógico. Un aspecto destacable fue la coherencia entre las narrativas recogidas en los grupos focales y los resultados cuantitativos, lo que reforzó la pertinencia del diseño explicativo secuencial. Como dificultad menor, algunas sesiones tuvieron que reprogramarse por actividades evaluativas institucionales; sin embargo, el apoyo docente permitió reorganizar los tiempos sin afectar el proceso

### *Prueba piloto*

Antes de la aplicación final, se realizó una prueba piloto con docentes y estudiantes de la institución. El propósito fue revisar la claridad del lenguaje, la pertinencia de los ítems y la viabilidad logística, especialmente en lo relacionado con los tiempos de aplicación y la comprensión de las escalas.

La prueba permitió identificar ajustes principalmente en el lenguaje de ciertas preguntas dirigidas a estudiantes, con el fin de mejorar su comprensión. También se reorganizó el orden de algunos ítems para lograr una secuencia más fluida. En los instrumentos cualitativos, la prueba piloto evidenció la necesidad de reformular dos preguntas de los grupos focales que generaban confusión; además, se ajustó el tiempo estimado de las sesiones para que las conversaciones fluyeran de forma más natural.

Se verificó también el funcionamiento de la plataforma Google Forms y su compatibilidad con dispositivos móviles, lo que ayudó a anticipar y corregir dificultades técnicas antes del trabajo de campo formal.

Tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), la prueba piloto permite “detectar errores de diseño, garantizar la validez del instrumento y fortalecer la confiabilidad del proceso de recolección de datos” (p. 252). En coherencia con esta afirmación, la prueba cumplió un papel determinante en el perfeccionamiento de los instrumentos empleados.

#### *Validación de los instrumentos mediante el coeficiente V de Aiken*

Antes de aplicar de manera definitiva los instrumentos de recolección de información, se llevó a cabo un proceso de validación de contenido que permitió revisar con detalle la pertinencia, claridad y coherencia de cada ítem en relación con las variables e indicadores definidos en el estudio. Este paso resultó fundamental para fortalecer la validez interna del diseño metodológico y dar mayor confiabilidad a los resultados que se obtendrían posteriormente.

Para ello se empleó el coeficiente V de Aiken, una herramienta estadística ampliamente utilizada en investigaciones educativas para valorar el nivel de acuerdo entre jueces respecto a la relevancia y representatividad de los ítems. Aiken (1985) señala que este coeficiente permite estimar la validez de contenido a partir de las evaluaciones de expertos, con valores que oscilan entre 0 y 1, siendo los más cercanos a 1 los que indican mayor grado de validez.

En este estudio se contó con la participación de siete jueces evaluadores. Tres de ellos eran expertos técnicos con trayectoria en investigación educativa y diseño de instrumentos, mientras que los otros cuatro poseían formación doctoral en educación y experiencia en metodologías mixtas. Esta diversidad de perfiles enriqueció el proceso de análisis y permitió obtener criterios más amplios y consistentes sobre la calidad de los ítems. Cada uno valoró los ítems de los cuestionarios y guías de observación en función de tres criterios: Claridad (grado de comprensión semántica del ítem), Relevancia,

pertinencia frente a las variables del estudio, y Coherencia, correspondencia entre la redacción del ítem y el objetivo de medición.

Los valores del coeficiente V de Aiken oscilaron entre 0.82 y 1.0, lo que, de acuerdo con los estándares establecidos por Penfield y Giacobbi (2004) y Escurra (1988), indica un nivel de validez alto a muy alto. Este resultado confirma que los instrumentos presentan un adecuado grado de representatividad de los constructos teóricos y garantizan la consistencia entre los indicadores operativos y las dimensiones conceptuales del estudio.

También se consideraron las observaciones cualitativas emitidas por los jueces, las cuales permitieron ajustar la redacción de algunos ítems para adecuarlos al lenguaje y contexto educativo de la población participante. Estos ajustes se aplicaron principalmente en los cuestionarios dirigidos a estudiantes, con el propósito de optimizar la comprensión y reducir ambigüedades lingüísticas, asegurando que cada ítem reflejara de manera precisa las categorías de análisis propuestas.

La validación con el coeficiente V de Aiken, junto con la prueba piloto aplicada a una muestra reducida, garantizó la pertinencia, confiabilidad y adecuación contextual de los instrumentos, fortaleciendo la base metodológica del estudio. En coherencia con los lineamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014), este proceso de validación consolidó la credibilidad de los datos obtenidos, reafirmando la validez interna y externa de los resultados tanto cuantitativos como cualitativos.

#### *Síntesis de la aplicación de los instrumentos*

La aplicación de los instrumentos evidenció una coherencia sólida tanto en el plano metodológico como en el ético. Uno de los aspectos más favorables fue la participación de la comunidad educativa, lo que permitió obtener respuestas de buena calidad y ajustadas a las categorías de análisis definidas previamente. Las dificultades logísticas que surgieron, propias de cualquier proceso en escenarios reales, fueron resueltas mediante acciones adaptativas y el apoyo colaborativo de distintos actores, confirmando la viabilidad del enfoque mixto explicativo secuencial adoptado.

En conjunto, esta etapa permitió consolidar la base empírica del estudio y reforzó la articulación entre la teoría y la práctica. Esto abrió el camino para el análisis posterior y para el desarrollo de la propuesta pedagógica situada que se presenta en los capítulos siguientes.

### *3.3.2 procesamiento de información*

El procesamiento de la información se convirtió en una etapa decisiva para asegurar la validez, la confiabilidad y la utilidad de los datos recopilados. Fue un proceso cuidadoso que implicó organizar, depurar, sistematizar y analizar tanto los datos cuantitativos como los cualitativos, con el propósito de convertirlos en conocimiento pertinente para la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón.

Una vez finalizada la aplicación de los instrumentos, se revisó la integridad de las bases de datos y se verificó que las respuestas guardaran coherencia con los objetivos establecidos. En el caso de las encuestas, los registros fueron exportados desde los formularios digitales a hojas de cálculo, donde se realizó la codificación, la tabulación y el análisis estadístico descriptivo. Con el apoyo de Microsoft Excel se calcularon frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, lo que permitió reconocer patrones y tendencias en la población estudiada. El uso de estas herramientas brindó precisión al análisis y facilitó la interpretación de los resultados.

En lo que corresponde a los datos cualitativos, provenientes de los grupos focales y las observaciones no participantes, se realizó primero la transcripción completa de los relatos y registros. Luego se avanzó hacia una codificación temática apoyada en matrices construidas en Excel y posteriormente organizada en la plataforma Atlas.ti. Esta herramienta fue especialmente útil para identificar categorías emergentes, establecer relaciones entre discursos y reconocer unidades de significado que dialogaban tanto entre sí como con los resultados cuantitativos. Su uso permitió profundizar en la interpretación de las experiencias de docentes y estudiantes, manteniendo siempre la trazabilidad del análisis.

Con este insumo, el análisis de contenido permitió integrar las categorías emergentes y agrupar los hallazgos alrededor de los ejes teóricos sobre comunicación educativa, mediación pedagógica y experiencias de aprendizaje. Este proceso hizo posible comprender cómo los actores educativos significan los procesos de aula y qué elementos consideran clave en su vivencia cotidiana.

Todo el manejo de la información se realizó de manera sistemática y ética, cuidando la confidencialidad de los participantes y garantizando la transparencia en cada paso del análisis. La triangulación entre distintas fuentes y técnicas fortaleció la consistencia interna del estudio y permitió contrastar los hallazgos desde diversas perspectivas metodológicas.

Las herramientas utilizadas para el acopio y análisis demostraron ser altamente efectivas. La articulación entre formularios digitales, hojas de cálculo, software especializado y procedimientos manuales de verificación dio lugar a resultados claros y bien organizados.

En conjunto, este procesamiento permitió transformar los datos en insumos valiosos para orientar decisiones pedagógicas y para sustentar el diseño de la propuesta educativa situada. Más allá de describir la realidad, aportó elementos concretos para comprenderla y proyectar acciones de mejora, fortaleciendo así el carácter aplicado y transformador de la investigación doctoral.

### **3.4 Análisis de los resultados en los datos obtenidos**

El análisis de los resultados constituye una etapa esencial del proceso investigativo, pues permite transformar la información procesada en conocimiento comprensible y útil para la interpretación del fenómeno educativo estudiado. En esta fase se integran de manera articulada los hallazgos provenientes de las técnicas cuantitativas y cualitativas, con el propósito de identificar tendencias, regularidades y relaciones significativas entre las variables analizadas: características sociodemográficas, características socioemocionales, comunicación educativa, mediación pedagógica y experiencias de aprendizaje.

### *3.4.1 Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos*

En coherencia con el diseño mixto explicativo secuencial, el análisis de resultados comenzó con la revisión de la información cuantitativa obtenida a partir de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes. El procesamiento estadístico descriptivo, realizado en Microsoft Excel, permitió organizar los datos de manera sistemática y generar tablas y representaciones gráficas que facilitaron la visualización de los patrones de respuesta. A través de frecuencias, promedios, diagramas de barras y tablas dinámicas fue posible reconocer tendencias claras y contrastar la distribución de las principales variables.

En términos generales, los resultados mostraron coincidencias entre docentes y estudiantes respecto al valor que atribuyen a la comunicación en el aula y a su efecto sobre la motivación y la participación. Al mismo tiempo, emergieron diferencias en la forma como ambos grupos perciben las estrategias de mediación pedagógica, lo que sugiere la necesidad de fortalecer prácticas docentes orientadas a un acompañamiento más dialógico, sensible y situado.

Después de esta primera aproximación, se procedió al análisis cualitativo con la información recogida en los grupos focales y las observaciones no participantes. Este proceso se desarrolló mediante una codificación temática apoyada inicialmente en matrices de análisis y luego en software especializado, lo que facilitó la agrupación de segmentos textuales y el reconocimiento de relaciones entre discursos. Entre las categorías que emergieron con mayor fuerza se encuentran la comunicación como vínculo pedagógico, la mediación como acompañamiento significativo y la experiencia de aprendizaje como proceso construido junto con otros.

La triangulación entre los datos cuantitativos y cualitativos permitió verificar la coherencia entre ambas fuentes. Los resultados convergieron en varios puntos y confirmaron la estrecha relación entre la calidad de la comunicación educativa y la significatividad de las experiencias de aprendizaje. Esta convergencia reafirma la pertinencia del enfoque mixto secuencial, pues posibilitó comprender, desde las voces de

quienes participan en el proceso educativo, las tendencias que inicialmente se identificaron en la fase cuantitativa

#### *3.4.2. Representaciones gráficas y tendencias identificadas*

Para complementar el análisis, los datos se representaron mediante diversas gráficas, diagramas de frecuencia y matrices comparativas elaboradas con herramientas digitales. Estas visualizaciones fueron útiles para contrastar información entre grupos y reconocer regularidades relevantes, entre ellas:

- a) una alta valoración de la comunicación empática como elemento que influye positivamente en la motivación y en el clima emocional del aula;
- b) la percepción de desigualdad en las oportunidades de participación, lo que sugiere la necesidad de promover prácticas pedagógicas más inclusivas;
- c) el reconocimiento de la mediación pedagógica como apoyo para la comprensión y la autonomía, aunque con una presencia todavía marcada de prácticas tradicionales;
- d) vínculos consistentes entre una comunicación efectiva y la satisfacción con la experiencia de aprendizaje, aspecto que confirma la hipótesis relacional del estudio.

Estas representaciones no solo facilitaron la lectura de los resultados, sino que permitieron visualizar patrones complejos de manera comprensible, lo cual resulta útil tanto para la interpretación como para su posterior incorporación en decisiones pedagógicas.

En conjunto, el análisis permitió trascender la descripción para comprender las dinámicas que influyen en las experiencias educativas de la media técnica. La integración de los hallazgos con el marco teórico mostró que la comunicación educativa y la mediación pedagógica funcionan como dimensiones profundamente interrelacionadas y con capacidad de transformar el aprendizaje cuando se articulan de manera intencional y consciente.

A partir de este conjunto de evidencias, se orienta la construcción de la propuesta pedagógica situada basada en estrategias dialógicas, cuyo propósito es fortalecer el vínculo entre comunicación educativa y mediación pedagógica y contribuir al mejoramiento de las experiencias de aprendizaje en la media técnica desde una perspectiva contextual, humanizante y coherente con las necesidades institucionales.

### **3.5. Redacción de resultados y discusión**

El análisis de los resultados correspondientes al primer objetivo se centró en describir las condiciones sociodemográficas y socioemocionales de los docentes y estudiantes de la media técnica, con el propósito de comprender el entramado humano, social y emocional en el que tienen lugar las experiencias de aprendizaje. Para ello se utilizaron tablas de contingencia que posibilitaron observar relaciones significativas entre variables como género, edad, nivel educativo, motivación, acceso a tecnologías de la información y satisfacción escolar. Este enfoque permitió interpretar la información de manera articulada, reconociendo cómo estos factores inciden en las dinámicas cotidianas del aula y en la manera como docentes y estudiantes se vinculan con los procesos formativos.

#### *3.5.1 Caracterización sociodemográfica de los docentes*

La caracterización sociodemográfica de los docentes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón ofrece una comprensión más precisa del grupo profesoral que acompaña de manera directa las experiencias de aprendizaje del estudiantado. Este análisis aborda variables como género, edad, nivel de formación, área de especialidad y trayectoria laboral, con el fin de identificar patrones, fortalezas y desafíos que pueden influir en las prácticas de mediación pedagógica. Tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), conocer el contexto humano constituye un paso fundamental en cualquier proceso investigativo, pues brinda las bases empíricas necesarias para interpretar los fenómenos educativos desde sus dimensiones personales y profesionales. A partir de esta caracterización, los resultados evidencian la diversidad, composición y cualificación del equipo docente, elementos que inciden de manera

directa en la calidad de las interacciones comunicativas y en la manera como se desarrollan los procesos pedagógicos en la institución.

**Tabla 4.** *Género vs Nivel educativo alcanzado*

Genero / Nivel Educativo	Normalista	Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado	Total
Femenino	0 0%	1 20%	2 33%	3 25%	0 0%	6 24%
Masculino	0 0%	4 80%	4 67%	9 75%	2 100%	19 76%
Total	0 0%	5 20%	6 24%	12 48%	2 8%	25 100%

**Fuente:** Elaboración propia

La información presentada en la Tabla 4 ofrece un panorama interesante sobre quiénes conforman el grupo de docentes de la media técnica. Aunque se trata de un conjunto relativamente pequeño, la distribución permite observar rasgos que dicen mucho sobre la vida pedagógica de la institución. Una de las primeras cosas que llama la atención es la marcada presencia masculina: 19 de los 25 docentes se identifican como hombres, mientras que 6 son mujeres. Esta proporción rompe con lo que suele encontrarse en buena parte del país, donde la docencia continúa siendo un campo ampliamente ocupado por mujeres, sobre todo en los niveles de básica y media (MEN, 2023).

El hecho de que la media técnica muestre un comportamiento distinto puede interpretarse como un reflejo de las dinámicas históricas de los campos técnico-industriales, tradicionalmente asociados a la participación masculina. La literatura educativa y laboral ha señalado en repetidas ocasiones que, aun con los avances en equidad, las mujeres siguen enfrentando barreras para ingresar y permanecer en áreas técnicas y tecnológicas (UNESCO, 2020). Los datos de la institución parecen alinearse

con esa tendencia, ofreciendo una pista importante para comprender el tipo de prácticas, imaginarios y roles que pueden construirse al interior de estos programas.

Otro aspecto relevante es la formación académica del profesorado. En general, se trata de un grupo altamente cualificado. Cerca de la mitad cuenta con estudios de maestría, y una cuarta parte con especialización. Aunque se observa una presencia menor de docentes con formación doctoral (8%), este dato es significativo para una institución oficial, pues muestra un interés real por fortalecer la formación avanzada, en sintonía con las políticas nacionales que buscan elevar los estándares de calidad mediante la profesionalización y la formación continua (MEN, 2023; UNESCO, 2020).

Sin embargo, al cruzar esta información con el género, reaparece una brecha conocida en el ámbito educativo. Los docentes que han alcanzado el nivel doctoral son todos hombres, mientras que las mujeres se ubican en los niveles de especialización y maestría. Esta diferencia no solo evidencia desigualdades en el acceso a estudios de alto nivel, sino que coincide con reportes internacionales que señalan obstáculos persistentes para las mujeres, como las responsabilidades de cuidado, las exigencias laborales y los sesgos disciplinarios que afectan su trayectoria académica (OECD, 2022).

Más allá de los números, esta situación invita a pensar en la manera en que estos trayectos formativos pueden influir en las prácticas pedagógicas cotidianas. Investigaciones recientes muestran que la formación avanzada suele estar asociada con enfoques más reflexivos y dialógicos (Gairín & Castro, 2021), elementos fundamentales para comprender la mediación pedagógica y la comunicación educativa en el marco de este estudio. Aunque no se busca establecer causalidades, sí resulta pertinente reconocer que las oportunidades de formación, y su distribución desigual, pueden tener efectos en la dinámica del aula y en la forma en que se acompaña el aprendizaje.

Es importante aclarar que estos hallazgos no pretenden generalizarse a otros contextos, pues se derivan exclusivamente de la realidad de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. No obstante, la intención del estudio no es la generalización, sino la comprensión profunda de un escenario particular. Bajo esa lógica, los resultados ofrecen señales valiosas para seguir pensando en la equidad, en las trayectorias

formativas y en el tipo de apoyos que requieren los docentes para fortalecer su labor mediadora.

**Tabla 5.** *Edad vs Años de experiencia docente*

Edad /Años experiencia docente	Entre 1 y 10		Entre 11 y 20		Entre 21 y 30		Más de 30		Total	
	años		años		años		años			
Entre 30 y 40	5	20%	4	16%	0	0%	0	0%	9	36%
Entre 41 y 50	0	0%	1	4%	4	16%	0	0%	5	20%
Entre 51 y 60	0	0%	2	8%	2	8%	5	20%	9	36%
Más de 60	0	0%	0	0%	0	0%	2	8%	2	8%
Total	5	20%	7	28%	6	24%	7	28%	25	100%

**Fuente:** Elaboración propia

La información recogida en la Tabla 5 permite asomarse a la composición generacional y profesional del grupo docente de la media técnica. Más que un simple cruce de variables, los datos dibujan un escenario donde conviven experiencias vitales distintas, lo cual influye de forma directa en la vida pedagógica de la institución. La presencia equilibrada de docentes entre los 30 y 40 años, y entre los 51 y 60, ambos con un 36% de participación, revela una estructura que combina el ímpetu de quienes están construyendo su identidad profesional con la madurez de quienes acumulan décadas de trayectoria. Este tipo de mezcla es habitual en instituciones que transitan simultáneamente procesos de consolidación y renovación (Bolívar, 2018), y suele convertirse en un elemento decisivo para comprender la cultura escolar.

Cuando se observa la trayectoria profesional, la imagen se vuelve aún más clara. Casi un tercio de los docentes ha dedicado más de 30 años a la enseñanza, y otro grupo significativo (24%) acumula entre 21 y 30 años de experiencia. Este caudal de saber

experto constituye un patrimonio pedagógico importante: docentes que han acompañado diversas reformas educativas, que conocen a profundidad los ritmos del aula y que sostienen la memoria institucional. Su presencia se convierte, a menudo, en una fuente de estabilidad y de acompañamiento para quienes recién inician en la docencia.

Al mismo tiempo, un 20% de los participantes se encuentra en los primeros diez años de ejercicio profesional. En su mayoría pertenecen al grupo etario de 30 a 40 años, lo que sugiere la entrada de nuevas voces, perspectivas contemporáneas y una disposición mayor para explorar metodologías emergentes, especialmente en áreas técnicas donde la actualización y la innovación suelen ser más demandadas. Esta combinación entre experiencia acumulada y renovación profesional otorga dinamismo a la práctica pedagógica, pero también puede generar contrastes en las formas de enseñar, en las concepciones sobre el aprendizaje y en las estrategias de mediación.

Wenger-Trayner (2015) señala que las comunidades profesionales diversas tienen un potencial enorme para aprender juntas, apoyarse mutuamente y generar reflexión colectiva. Sin embargo, también advierte que estas comunidades requieren tiempo, diálogo y liderazgo para armonizar expectativas, superar tensiones y construir un horizonte compartido. En este sentido, la institución enfrenta un reto: capitalizar la riqueza que aporta esta heterogeneidad docente, evitando que las diferencias generacionales o metodológicas se conviertan en brechas que fragmenten la experiencia educativa.

Debe recordarse que estos resultados responden a un contexto puntual y no pretenden extrapolarse a otras instituciones. No obstante, el panorama que ofrecen coincide con tendencias observadas en programas de media técnica en los que convergen docentes de larga trayectoria con profesionales relativamente jóvenes que ingresan motivados por la demanda del sector. Esta coexistencia tiene implicaciones directas para la mediación pedagógica y la comunicación educativa, pues la forma en que cada generación se relaciona con el conocimiento, con la tecnología y con los modos de interacción en el aula repercute en el vínculo pedagógico.

**Tabla 6.** *Área de enseñanza vs. Nivel educativo alcanzado*

Área de enseñanza/ Nivel educativo alcanzado	Normalista	Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado	Total
1.Ciencias naturales y educación ambiental	0 0%	1 4%	1 4%	2 8%	0 0%	4 16%
2.Matemáticas	0 0%	1 4%	1 4%	3 12%	1 4%	6 24%
3.Tecnología e Informática	0 0%	0 0%	0 0%	1 4%	0 0%	1 4%
4.Comerciales	0 0%	0 0%	2 8%	1 4%	0 0%	3 12%
5.Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros	0 0%	0 0%	0 0%	3 12%	1 4%	4 16%
6.Educación religiosa	0 0%	0 0%	1 4%	0 0%	0 0%	1 4%
7.Educación ética y en valores humanos (filosofía)	0 0%	0 0%	0 0%	1 4%	0 0%	1 4%
8.Educación física, recreación y deportes	0 0%	0 0%	1 4%	1 4%	0 0%	2 8%

9.Ciencias sociales	0	0%	2	8%	0	0%	0	0%	0	0%	2	8%
10.Educación artística	0	0%	0	0%	1	4%	0	0%	0	0%	1	4%
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>4</b>	<b>16%</b>	<b>7</b>	<b>28%</b>	<b>12</b>	<b>48%</b>	<b>2</b>	<b>8%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

La lectura de la Tabla 6 permite reconocer cómo se distribuye la formación académica de los docentes según el área en la que trabajan. Lo primero que llama la atención es la concentración de estudios de posgrado: casi la mitad cuenta con título de maestría y poco más de una cuarta parte posee especialización. Este panorama evidencia un cuerpo profesoral con un nivel de cualificación elevado, alineado con las orientaciones que desde el ámbito nacional insisten en la formación avanzada como base para fortalecer la calidad educativa (MEN, 2023). Aunque la presencia de formación doctoral es todavía reducida, su existencia señala avances importantes en el desarrollo profesional docente dentro de la institución.

Las áreas de mayor presencia, matemáticas, ciencias naturales y educación ambiental, y humanidades, coinciden con los ejes transversales que estructuran la formación en la media técnica. En estas disciplinas se concentra también buena parte de los docentes con estudios de maestría, lo que sugiere que los campos de conocimiento más directamente relacionados con el pensamiento científico, la comunicación y el razonamiento crítico cuentan con profesionales altamente cualificados. Esta combinación de dominio disciplinar y formación avanzada tiene un efecto directo en las prácticas pedagógicas: facilita la adopción de enfoques más analíticos, promueve la reflexión didáctica y fortalece la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje que dialoguen con las necesidades reales del estudiantado.

La presencia de otras áreas como comerciales, educación física, ciencias sociales o educación artística aporta matices importantes a la lectura del panorama. Su

participación ayuda a sostener un currículo amplio, diverso y profundamente necesario para la formación integral. Este entramado disciplinar, lejos de fragmentar la experiencia escolar, abre posibilidades para que los docentes articulen saberes, construyan puentes entre asignaturas y desarrollen mediaciones más situadas. Zabalza (2016) advierte que la calidad del trabajo docente no depende únicamente de lo que se sabe, sino de la manera en que ese saber se entreteje con otros y se adapta a quienes aprenden; en la misma línea, Hernández et al. (2014) señalan que la mediación pedagógica cobra sentido cuando se conecta con el contexto sociocultural de los estudiantes. Bajo esta luz, la diversidad que exhibe la Tabla 6 constituye una fortaleza que puede ser aprovechada pedagógicamente.

Ahora bien, la baja proporción de docentes con formación doctoral abre una reflexión necesaria. Si bien no se trata de un indicador que comprometa la calidad institucional, sí evidencia un reto: fortalecer la cultura investigativa y la capacidad de liderar procesos de innovación y transformación educativa desde dentro. La formación doctoral no es solo un logro académico individual, sino un recurso institucional que potencia la creatividad pedagógica, el pensamiento crítico y la generación de propuestas contextualizadas. En este sentido, la institución tendría la oportunidad de impulsar rutas de cualificación que acompañen las trayectorias docentes y amplíen sus horizontes académicos.

Aunque estos resultados corresponden únicamente a la institución participante y deben interpretarse como un análisis situado, los patrones observados dialogan con las tendencias nacionales: un cuerpo docente que avanza hacia mayores niveles de formación, pero que aún enfrenta desafíos para consolidar una cultura investigativa más robusta.

### *3.5.2 Caracterización socioemocional de los docentes*

La caracterización socioemocional de los docentes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón ofrece una mirada cercana a los elementos internos que influyen en su desempeño cotidiano, en la manera como viven su labor y en el tipo de acompañamiento pedagógico que logran construir con sus estudiantes. Esta lectura no se limita a identificar estados emocionales aislados; más bien permite comprender cómo se entrelazan la satisfacción laboral, los niveles de motivación, las expectativas profesionales y la coherencia entre lo que cada docente es, desea ser y proyecta en su trabajo.

Autores como Bisquerra (2020) han insistido en que las competencias emocionales son parte constitutiva del quehacer educativo. No se trata únicamente de gestionar emociones propias, sino de reconocer cómo estas inciden en la relación que se establece con los otros, en la forma de comunicarse y en la capacidad para sostener ambientes de aprendizaje respetuosos y estimulantes. De manera complementaria, Goleman (2018) recuerda que la inteligencia emocional, cuando se encarna en la práctica pedagógica, tiene un impacto directo en la convivencia escolar y en la construcción de vínculos educativos que generan confianza y sentido de pertenencia.

En este contexto, la caracterización socioemocional no se presenta como un ejercicio descriptivo, sino como una ventana que permite comprender el nivel de bienestar del profesorado y la manera en que este bienestar se refleja, o se tensiona, en el acto de enseñar. La motivación, por ejemplo, suele ser una señal clara del compromiso docente y de su apertura hacia la innovación y la reflexión pedagógica. La satisfacción laboral, por su parte, influye de manera decisiva en la estabilidad emocional y en la disposición para afrontar las demandas crecientes del sistema educativo. Asimismo, la percepción de sentirse preparado para los retos actuales de la enseñanza aporta pistas importantes sobre la seguridad profesional, la autoconfianza y la capacidad para sostener procesos de mediación más flexibles y dialógicos.

Desde esta perspectiva, los datos socioemocionales ayudan a comprender no solo cómo se sienten los docentes, sino también cómo se disponen ante el acompañamiento

pedagógico, la comunicación en el aula y la construcción de experiencias de aprendizaje significativas. Este panorama sirve como base para interpretar las dinámicas institucionales y abre la posibilidad de fortalecer prácticas de cuidado, formación continua y apoyo emocional que repercutan de manera directa en la calidad educativa.

**Tabla 7.** *Satisfacción en la Institución Educativa vs. Motivación docente*

Satisfacción en la Institución Educativa vs Motivación docente	3. Influencia										Total	
	1. Vocación por la enseñanza	2. Interés en el desarrollo de los estudiantes	3. Influencia de experiencias educativas previas	4. Oportunidades laborales	5. otro							
1.Totalmente insatisfecho	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2.Insatisfecho	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
3.Parcialmente satisfecho	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
4.Satisfecho	8	32%	2	8%	3	12%	1	4%	0	0%	14	56%
5.Totalmente satisfecho	9	36%	0	0%	1	4%	1	4%	0	0%	11	44%
Total	17	68%	2	8%	4	16%	2	8%	0	0%	25	100%

**Fuente:** Elaboración propia

La información presentada en la Tabla 7 permite reconocer cómo se entrelazan la satisfacción institucional y los factores que sostienen la motivación docente en la media técnica. Los resultados muestran un panorama particularmente favorable: la totalidad del profesorado afirma sentirse satisfecho o totalmente satisfecho con su labor en la institución. Esta unanimidad no solo revela un clima laboral estable, sino que también sugiere la presencia de condiciones que favorecen el bienestar profesional. En la literatura reciente se ha señalado que la satisfacción institucional actúa como un factor determinante para la continuidad del compromiso pedagógico, la permanencia docente y el desarrollo de prácticas de aula más reflexivas y cuidadas (Horta et al., 2021). Desde esta perspectiva, el resultado obtenido adquiere especial relevancia para comprender la manera en que se configuran las relaciones educativas dentro de la institución.

En cuanto a la motivación, la mayoría de los docentes identifica la vocación por la enseñanza como el impulso central de su trabajo cotidiano. Este predominio de motivaciones internas coincide con lo planteado por Bisquerra (2020), quien explica que los docentes que encuentran significado personal en su labor tienden a sostener prácticas pedagógicas más estables, abiertas al diálogo y con mayor sensibilidad frente a las necesidades de sus estudiantes. También se observa la influencia de experiencias educativas previas que marcaron la trayectoria profesional de algunos docentes, así como un interés sostenido por el desarrollo humano y académico de los estudiantes. Aunque estos factores tienen menor representación porcentual, complementan el panorama motivacional al mostrar que la identidad profesional de los docentes se construye desde múltiples fuentes de sentido.

Resulta llamativo que los factores extrínsecos, como las oportunidades laborales, apenas tengan presencia. Esta baja incidencia sugiere que la relación de los docentes con su trabajo no se define únicamente por condiciones externas o por incentivos formales, sino por la valoración personal del acto educativo y del vínculo cotidiano con los estudiantes. Goleman (2018) destaca que esta clase de motivación, enraizada en el

propósito y el compromiso ético, suele traducirse en prácticas más empáticas, comunicativas y resilientes, rasgos que enriquecen la experiencia educativa de quienes participan en ella.

Aunque estos hallazgos se derivan de un contexto institucional específico, ayudan a comprender cómo las condiciones socioemocionales del profesorado influyen directamente en la calidad de los procesos de enseñanza. Cuando existe un equilibrio entre satisfacción y motivación, es más probable que se desarrollen interacciones pedagógicas basadas en la confianza, el respeto y la disposición al acompañamiento. Esto favorece la construcción de vínculos pedagógicos sólidos y abre oportunidades para consolidar prácticas más dialógicas y humanizantes, coherentes con los propósitos de esta investigación. En consecuencia, los resultados invitan a seguir fortaleciendo políticas internas de cuidado y reconocimiento docente, esenciales para sostener la motivación y garantizar experiencias de aprendizaje significativas.

**Tabla 8.** *Vocación docente vs. Alineación del proyecto de vida y la docencia*

Vocación docente / Alineación del proyecto de vida y la docencia	1. Totalmente no alineado		2. No alineado		3. Parcialmente alineado		4. Alineado		5. Totalment e alineado		Total %	
1. Totalmente incoherente	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2. incoherente	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
3. Parcialmente coherente	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%	0	0%	1	4%

4. Coherente	0	0%	0	0%	0	0%	3	12%	3	12	6	2	4	%
5. Totalmente coherente	0	0%	0	0%	0	0%	2	8%	16	64	18	7	2	%
Total	0	0%	0	0%	0	0%	6	24%	19	76	25	1	0	0

**Fuente:** Elaboración propia

La Tabla 8 ofrece una mirada cercana a la manera en que los docentes entienden su relación con la profesión y con su proyecto de vida. Los resultados muestran una tendencia ampliamente favorable: la mayoría se reconoce en una coherencia plena entre lo que hace y lo que desea para su vida. El 72% se ubica en el nivel de total coherencia y un 24% se reconoce como coherente, mientras que solo un pequeño porcentaje (4%) manifiesta una correspondencia parcial. La ausencia de respuestas en los niveles de incoherencia o desalineación revela que, en esta institución, la docencia se vive mayoritariamente como un camino elegido desde la convicción y no únicamente desde la necesidad laboral.

Esta correspondencia entre vocación y proyecto vital suele reflejar procesos internos de búsqueda, sentido y reconocimiento de la docencia como un espacio donde es posible realizar aquello que se considera valioso. Tal como plantea Bisquerra (2020), cuando existe coherencia interior, se fortalecen la estabilidad emocional y la claridad en la acción educativa. La labor docente deja de ser una rutina y se convierte en un ejercicio de presencia auténtica, donde el educador actúa desde lo que cree y desde lo que lo inspira. Esta manera de habitar la docencia también se relaciona con lo que Goleman

(2018) denomina la construcción de vínculos pedagógicos emocionalmente inteligentes: interacciones sustentadas en la empatía, la escucha, la paciencia y la capacidad de sostener emocionalmente a otros.

Al mirar estos resultados desde una lectura más interpretativa, se percibe que los docentes de la media técnica encuentran en su práctica cotidiana un espacio de realización personal y profesional. La docencia parece ser, para ellos, un territorio donde convergen experiencias previas, propósitos éticos y deseos de transformación social. Esta integración interna no solo nutre su bienestar emocional, sino que también amplía su disposición para acompañar a los estudiantes con mayor sensibilidad y apertura. Un docente que se siente “en su lugar” suele mostrar mayor coherencia en sus decisiones, más capacidad para dialogar y una presencia más humana en el aula.

Aunque estos hallazgos pertenecen a un contexto institucional concreto, y por ello no se pueden generalizar, permiten entender cómo la coherencia vocacional se convierte en un recurso valioso para fortalecer las prácticas de mediación pedagógica y comunicación educativa. Un colectivo docente que se siente alineado con su propósito vital tiende a construir climas de aula más estables, respetuosos y abiertos al encuentro. Esto se traduce en experiencias educativas donde el vínculo no se improvisa, sino que surge de la autenticidad y del deseo genuino de acompañar.

En términos de implicaciones, esta fuerte correspondencia entre vocación y proyecto de vida representa un potencial institucional significativo. Favorece la creación de comunidades de aprendizaje colaborativas, impulsa la innovación pedagógica y sostiene una cultura profesional basada en el cuidado y la reflexión. Para los estudiantes, esta coherencia se vuelve palpable: perciben docentes motivados, emocionalmente disponibles y comprometidos, elementos que influyen de forma directa en la manera en que se construyen los vínculos pedagógicos y en la calidad de las experiencias de aprendizaje. Por ello, este hallazgo se alinea de manera natural con los principios de la educación humanista y dialógica que orientan esta tesis, al mostrar que el bienestar docente es un eje indispensable para transformar las prácticas educativas desde adentro.

**Tabla 9.** *Desafíos en la docencia vs. Preparación para afrontarlos*

Vocación docente / Alineación del proyecto de vida y la docencia	1. Nada		2. Poco		3. Parcialmente		4. Preparado(a)		5. Totalmente preparado(a)		Total	
	preparado(a)		preparado(a)		preparado (a)		preparado(a)		preparado(a)			
1. Diversidad en el aula	0	0%	0	0%	0	0%	6	0%	0	0%	6	24%
2. Falta de recursos	0	0%	0	0%	1	4%	8	32%	2	8%	11	44%
3. Inclusión educativa	0	0%	0	0%	1	4%	2	8%	1	4%	4	16%
4. Evaluación del aprendizaje	0	0%	0	0%	1	4%	2	8%	1	4%	4	16%
5. Otro	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>3</b>	<b>12%</b>	<b>18</b>	<b>48%</b>	<b>4</b>	<b>16%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia

La Tabla 9 permite observar cómo los docentes interpretan los desafíos que atraviesan su labor diaria y el modo en que valoran su preparación para afrontarlos. De entrada, destaca que la falta de recursos aparece como el obstáculo más recurrente (44%), señalando una dificultad que no depende directamente del desempeño profesional, sino de las condiciones materiales que rodean la práctica educativa. La

atención a la diversidad (24%), la inclusión educativa (16%) y la evaluación del aprendizaje (16%) completan el panorama de retos más sentidos. Esta distribución refleja tensiones propias de los contextos educativos públicos, donde la disponibilidad de recursos suele condicionarse por decisiones estructurales más amplias, y donde la diversidad estudiantil interpela constantemente las prácticas pedagógicas, tal como lo ha documentado la UNESCO (2020).

Aun así, la lectura del nivel de preparación docente ofrece un matiz esperanzador: la mayoría se reconoce preparado (48%) o totalmente preparado (16%) para gestionar estos retos. Este dato sugiere la presencia de un colectivo profesional que, pese a las limitaciones externas, mantiene confianza en sus competencias y en la capacidad de adaptación que exige el trabajo pedagógico. Esta seguridad puede relacionarse con factores emocionales y motivacionales identificados en análisis previos, donde la coherencia vocacional y la satisfacción laboral mostraron niveles elevados. No obstante, el 12% que manifiesta sentirse solo parcialmente preparado indica la necesidad de fortalecer procesos institucionales de acompañamiento, formación continua y desarrollo profesional, especialmente en temas de inclusión, evaluación y diseño de recursos pedagógicos ajustados a contextos con escasez de materiales.

Desde una mirada interpretativa, estos resultados dialogan con la idea expuesta por Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes destacan que reconocer los desafíos es un primer paso para orientar mejoras y construir estrategias formativas ajustadas al contexto. Asimismo, resuena con la reflexión de Bisquerra (2020) sobre la importancia de la autorregulación emocional y la lectura crítica de la propia práctica como pilares para transformar las dificultades en oportunidades de crecimiento. En este sentido, el reconocimiento simultáneo de los retos y de la preparación personal configura un terreno fértil para impulsar prácticas pedagógicas más inclusivas, reflexivas y dialógicas.

Aunque los resultados pertenecen a una institución específica y deben interpretarse desde esta dimensión situada, permiten comprender cómo el profesorado interpreta su realidad y cómo esta interpretación incide en los procesos de mediación pedagógica. La coexistencia entre conciencia de las limitaciones y confianza en las

propias capacidades sugiere un cuerpo docente con disposición para innovar y avanzar hacia prácticas más equitativas, siempre que exista respaldo institucional y oportunidades de formación pertinentes.

**Tabla 10.** *Matriz socioemocional Docente*

Dimensión socioemocional	Promedio (escala 1–5)	Nivel cualitativo	Interpretación general
Satisfacción institucional	4.4	Alta	Los docentes se perciben satisfechos con su entorno laboral y las condiciones institucionales.
Alineación proyecto de vida–docencia	4.8	Muy alta	La docencia se percibe como parte esencial del propósito personal y profesional.
Promedio global de bienestar	4.6	Alto	El colectivo docente evidencia un equilibrio emocional positivo y compromiso con la enseñanza.

**Fuente:** *Elaboración propia*

La matriz socioemocional ofrece un panorama amplio sobre el estado emocional y profesional del colectivo docente de la media técnica. Los datos muestran un nivel de satisfacción institucional elevado ( $M = 4.4$ ), lo que sugiere que el entorno laboral es percibido como un espacio estable, respetuoso y organizado. Este tipo de clima favorece la serenidad y la confianza necesarias para ejercer la labor educativa con equilibrio y sentido. Un ambiente institucional que sostiene emocionalmente a quienes enseñan contribuye, de manera directa, a prácticas pedagógicas más coherentes, sensibles y vinculadas con las necesidades reales del estudiantado.

La correspondencia entre el proyecto de vida y la docencia alcanza un promedio aún más alto ( $M = 4.8$ ), lo que indica que la mayoría del profesorado vive la enseñanza

como una elección que dialoga con su identidad personal y sus aspiraciones vitales. Esta coherencia interna ha sido resaltada por Bisquerra (2020) como un factor decisivo para la estabilidad emocional, la claridad ética y la calidad del vínculo pedagógico. En la misma línea, Goleman (2018) sostiene que cuando la labor cotidiana se alinea con el sentido profundo de propósito, emergen mayores niveles de empatía, resiliencia y apertura emocional, aspectos que suelen traducirse en ambientes de aprendizaje más humanos, seguros y confiables.

El promedio global de bienestar docente ( $M = 4.6$ ) confirma una tendencia positiva que combina satisfacción, sentido de propósito y estabilidad afectiva. Aunque estos resultados se interpretan desde la especificidad del contexto institucional, reflejan un cuerpo docente que cuenta con recursos emocionales sólidos para sostener el trabajo pedagógico incluso en escenarios de alta demanda, como suele ocurrir en la media técnica. Esta fortaleza emocional se convierte en un componente protector tanto para el clima escolar como para la vivencia estudiantil del aprendizaje.

De manera conjunta, la matriz socioemocional dibuja un perfil docente caracterizado por la motivación intrínseca, la coherencia vocacional y un compromiso ético claro. Estas condiciones contribuyen a prácticas de mediación pedagógica abiertas al diálogo, sensibles a las diferencias y orientadas al acompañamiento personalizado. Aunque los hallazgos pertenecen a una institución particular, permiten comprender con mayor profundidad cómo el bienestar del profesorado incide directamente en la calidad de las experiencias educativas y en la construcción de vínculos pedagógicos significativos. Este conjunto de evidencias se convierte en un fundamento decisivo para la propuesta pedagógica situada que desarrolla esta investigación.

#### *Cierre de apartado*

La caracterización del cuerpo docente de la media técnica muestra un colectivo con una preparación sólida y un nivel notable de estabilidad emocional, rasgos que se reflejan en el modo en que asumen su labor educativa. La formación alcanzada por la mayoría, sumada a la satisfacción institucional, la motivación intrínseca y la coherencia que expresan entre su vocación y su proyecto de vida deja ver una identidad profesional

consolidada. Esto sugiere que la práctica docente se vive como un compromiso genuino, dotado de sentido y orientado a la responsabilidad social que implica acompañar procesos formativos en la escuela.

Estos resultados dialogan con lo que plantea Bisquerra (2020) al señalar que las competencias emocionales se convierten en un soporte imprescindible para el bienestar del profesorado y para la creación de ambientes educativos emocionalmente cuidados. En la misma línea, Goleman (2018) destaca que la inteligencia emocional fortalece la capacidad de escucha, la empatía y la resiliencia en la práctica pedagógica; aspectos que, en conjunto, influyen en la calidad del acompañamiento que se ofrece a los estudiantes y en la manera en que se construyen los vínculos dentro del aula. La información recogida en este estudio coincide con estas ideas, pues el colectivo docente no solo demuestra dominio disciplinar, sino también recursos afectivos que enriquecen su quehacer diario.

Asimismo, las tendencias observadas se alinean con los principios promovidos por la UNESCO (2020) y por el Ministerio de Educación Nacional (2023), que resaltan la importancia de una educación inclusiva y centrada en la persona. La disposición emocional y profesional evidenciada en este grupo de docentes constituye un punto de apoyo importante para promover experiencias de aprendizaje que respeten la diversidad del estudiantado y que se articulen con prácticas pedagógicas contextualizadas y participativas. Aunque este análisis se realiza desde un escenario institucional específico, los hallazgos permiten reconocer fortalezas que pueden respaldar la implementación de procesos innovadores y sensibles a las particularidades de quienes participan en la media técnica.

En conjunto, la información analizada revela condiciones personales, emocionales y profesionales que favorecen la transición hacia prácticas de mediación pedagógica más dialógicas, empáticas y orientadas al aprendizaje significativo. Esta caracterización no solo contribuye a comprender el contexto educativo donde se desarrolla la investigación, sino que también sustenta la pertinencia de la propuesta pedagógica situada que se presenta en capítulos posteriores. Dicho de otro modo, el perfil docente identificado constituye una base propicia para avanzar en el

fortalecimiento de la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

### *3.5.3 Caracterización sociodemográfica de los estudiantes*

La caracterización sociodemográfica de los estudiantes de la media técnica ofrece un punto de partida indispensable para comprender cómo se configuran sus experiencias de aprendizaje y qué factores influyen en la manera en que construyen su trayectoria escolar. El análisis incluye aspectos como el género, la edad, el grado, el estrato socioeconómico, el nivel educativo de las familias y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estos elementos permiten reconocer matices y desigualdades que, en muchos casos, explican diferencias en la participación académica y en la apropiación del conocimiento.

Tal como señalan Hernández et al. (2014), describir el contexto de quienes participan en la investigación es un requisito para interpretar los hallazgos desde las realidades sociales que los atraviesan. En este estudio, la información aportada por 242 estudiantes revela un escenario heterogéneo, propio de la educación pública colombiana, donde conviven jóvenes con trayectorias marcadas por condiciones económicas limitadas, capital educativo familiar diverso y accesos desiguales a recursos tecnológicos. Estos factores, que influyen de manera directa en la calidad del proceso educativo, han sido ampliamente documentados por organismos como el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2023) y la UNESCO (2020), al señalar la persistencia de brechas que afectan tanto el aprendizaje como las oportunidades futuras de los estudiantes.

Más que describir cifras, esta caracterización permite dimensionar el marco humano y social en el que se desarrolla la vida escolar, y reconocer que las condiciones de los estudiantes no son externas al aula, sino que se integran a ella, dándole forma a sus expectativas, motivaciones y posibilidades de participación.

**Tabla 11.** Estrato socioeconómico vs. Acceso a TIC

Estrato socioeconómico/ Acceso a TIC	Alto		Medio		Bajo		Total	
	1	34	14%	22	9%	1	0%	57
2	93	38%	51	21%	0	0%	144	59,5%
3	21	9%	14	6%	1	0%	36	14,9%
4	5	2%	0	0%	0	0%	5	2,1%
Total	153	63,2%	87	36,0%	2	0,8%	242	100%

**Fuente:** Elaboración propia

La Tabla 11 ofrece un panorama claro sobre cómo el estrato socioeconómico de los estudiantes influye en su acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La mayoría pertenece al estrato 2, seguido por los estratos 1 y 3, una distribución que refleja la realidad social de muchas instituciones públicas del Valle del Cauca, donde predominan familias con ingresos bajos o medios-bajos. Estos datos, más que cifras aisladas, permiten situar la experiencia educativa de los estudiantes dentro de condiciones materiales que inciden directamente en la manera en que pueden aprender, participar y sostener sus trayectorias escolares.

Al observar el acceso a las TIC, llama la atención que una proporción alta de estudiantes declara contar con un acceso elevado, mientras que un grupo menor señala un acceso medio y solo un caso reporta dificultades significativas. Esto podría interpretarse como un avance importante en comparación con años anteriores, sobre todo antes de la pandemia, cuando el acceso tecnológico era mucho más limitado en los estratos 1 y 2. Sin embargo, este indicador debe leerse con cautela: disponer de un dispositivo o conectarse a internet no siempre garantiza un acceso continuo o de buena calidad. En muchos hogares, este acceso depende de datos móviles restringidos,

conexiones compartidas o dispositivos que deben rotarse entre varios miembros de la familia, situaciones que suelen pasar desapercibidas en los registros cuantitativos.

Al cruzar ambas variables, la relación se hace más evidente: los estudiantes de estrato 4 presentan acceso exclusivamente alto, mientras que en los estratos 1 y 2 predominan los niveles alto y medio, con muy pocas situaciones de acceso bajo. Esta tendencia confirma lo que la UNESCO (2020) ha documentado repetidamente: la brecha digital es una expresión contemporánea de la desigualdad educativa. Incluso cuando la disponibilidad tecnológica ha mejorado, las condiciones de uso siguen marcadas por las características socioeconómicas del hogar.

Este escenario tiene implicaciones profundas para el trabajo pedagógico. El acceso a TIC no solo influye en la participación en ambientes virtuales de aprendizaje, sino también en la posibilidad de desarrollar competencias digitales, investigar, producir contenido y sostener un ritmo de estudio autónomo. Bisquerra (2020) recuerda que el uso significativo de tecnologías requiere, además de acceso, habilidades socioemocionales como autorregulación, autonomía y manejo responsable de la información. Por su parte, Hernández et al. (2014) insisten en que la integración de las TIC debe ir más allá de la simple disponibilidad de herramientas y convertirse en un proceso reflexivo y contextualizado.

Aunque los hallazgos provienen de un contexto institucional específico, permiten identificar tendencias que orientan el diseño de propuestas pedagógicas más sensibles a la realidad del estudiantado. Más que centrarse únicamente en la infraestructura tecnológica, el reto consiste en asegurar que el acceso se traduzca en oportunidades reales para aprender y participar. Esto implica promover una mediación pedagógica donde las tecnologías se conviertan en aliadas del pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía y el diálogo educativo.

De este modo, los resultados de la Tabla 11 no solo describen una situación tecnológica, sino que aportan elementos para comprender las condiciones desde las cuales los estudiantes viven su experiencia escolar. Estas reflexiones nutren directamente la propuesta pedagógica situada que se desarrollará más adelante,

especialmente en lo relacionado con el uso ético, inclusivo y humanizante de las TIC en la media técnica.

**Tabla 12.** *Grado vs Nivel de participación en clase*

Grado / Nivel de participación en clase	Alto		Medio		Bajo		Total	
	Decimo	17	7%	94	56%	24	69%	135
Once	21	9%	75	44%	11	31%	107	44,2%
Total	38	15,7%	169	69,8%	35	14,5%	242	100%

**Fuente:** Elaboración propia

La Tabla 12 permite observar cómo participan en clase los estudiantes de la media técnica y cómo esta participación se distribuye entre los dos grados. En términos generales, la mayoría se ubica en un nivel medio de participación, un comportamiento que suele encontrarse en aulas donde los estudiantes intervienen con cierta frecuencia, pero no siempre de manera constante o profundamente reflexiva. Solo un grupo pequeño alcanza niveles altos de participación, mientras que otro porcentaje similar se mantiene en un nivel bajo. Esta tendencia es común en la educación media, especialmente cuando las dinámicas de clase siguen girando alrededor de preguntas-respuesta, explicaciones magistrales o actividades que no siempre invitan al diálogo sostenido (Hernández et al., 2014).

Al diferenciar por grado escolar, se nota que los estudiantes de undécimo participan ligeramente más que los de décimo. Esta diferencia, aunque pequeña, puede relacionarse con la etapa en la que se encuentran: quienes están por finalizar su formación suelen asumir con más seriedad su papel académico y muestran mayor claridad frente a sus metas personales y profesionales. Sin embargo, en ambos grados predomina un nivel medio de participación, lo cual sugiere que, si bien los estudiantes

muestran disposición para intervenir, todavía existen condiciones que limitan un involucramiento más decidido. Estas limitaciones pueden tener su origen en la confianza en sí mismos, en la percepción del ambiente emocional del aula o en la forma en que se plantean las actividades.

Desde la mirada pedagógica, este comportamiento invita a reflexionar sobre la importancia de fortalecer metodologías que posicionen a los estudiantes como protagonistas del proceso. La participación no depende únicamente de las ganas de hablar, sino de sentirse escuchado, valorado y emocionalmente seguro. En ambientes donde se promueve el respeto, la escucha y la expresión genuina, los estudiantes tienden a intervenir con mayor libertad, como lo plantean Bisquerra (2020) y Goleman (2018). La participación es, en esencia, una manifestación de confianza y pertenencia, pero también de desafío intelectual: los estudiantes participan cuando sienten que tienen algo valioso que decir y cuando saben que su voz será acogida.

Aunque estos datos pertenecen a un contexto institucional particular, ofrecen claves importantes para comprender cómo se viven las interacciones cotidianas en el aula. La predominancia del nivel medio muestra que existe una base sobre la cual se puede seguir construyendo, pero también revela la necesidad de impulsar prácticas donde el diálogo, la colaboración y el pensamiento crítico ocupen un lugar más central. Actividades como discusiones guiadas, trabajos colaborativos, aprendizaje basado en proyectos o problemas, o incluso pequeñas dinámicas de reflexión pueden abrir espacios para que más estudiantes se sientan convocados a participar.

Avanzar hacia aulas donde los estudiantes intervengan de manera más activa no solo enriquecería la experiencia de aprendizaje, sino que también fortalecería los vínculos pedagógicos, en sintonía con el enfoque humanizante e inclusivo que orienta esta investigación.

**Tabla 13.** *Género vs. Motivación para aprender*

Género	/Motivación para aprender						Total	
	Alto		Medio		Bajo			
Femenino	80	33%	50	56%	0	0%	130	53,7%
Masculino	68	28%	40	44%	4	100%	112	46,3%
Total	148	61,2%	90	37,2%	4	1,7%	242	100%

**Fuente:** Elaboración propia

La Tabla 13 ofrece un panorama general de cómo se distribuye la motivación para aprender entre los estudiantes de la media técnica. En términos globales, la imagen es positiva: la mayoría expresa sentirse altamente motivada, y solo un pequeño grupo manifiesta dificultades en este aspecto. Esto resulta significativo si se tiene en cuenta el contexto social y económico de la institución, pues muestra que, aun en medio de desafíos cotidianos, los estudiantes conservan el deseo de aprender y avanzar en su proceso formativo.

Al revisar los datos por género, se observa que las estudiantes mujeres tienden a ubicarse con mayor frecuencia en el nivel alto de motivación, mientras que los hombres concentran todos los casos de motivación baja. Aunque la diferencia no es amplia, sí resulta consistente con lo que reportan el MEN (2023) y la UNESCO (2022): en muchos contextos escolares, las mujeres suelen mostrar una mayor continuidad en sus hábitos académicos y un sentido más fuerte de responsabilidad frente a la escuela. En contraste, algunos estudiantes hombres pueden experimentar presiones familiares, expectativas culturales o dificultades emocionales que afectan su disposición hacia el aprendizaje.

Estos patrones no deben entenderse como determinantes, pero sí invitan a mirar con atención los factores que influyen en la experiencia educativa de cada grupo.

La motivación, sin embargo, no se explica únicamente por características personales. Depende también de lo que ocurre en el aula, de la relación con quien enseña y del clima emocional que se construye día a día. Hernández et al. (2014) recuerdan que los estudiantes se comprometen más cuando se sienten escuchados, acompañados y partícipes de su propio aprendizaje. De allí que la motivación no sea solo un asunto interno, sino también relacional: se alimenta de la confianza, la cercanía y las oportunidades de expresión que encuentra el estudiante en su entorno escolar.

Desde la educación emocional, Bisquerra (2020) enfatiza que emociones como la alegría, la seguridad y el interés fortalecen la automotivación, mientras que Goleman (2018) señala que habilidades como la autorregulación y la conciencia emocional permiten sostener el esfuerzo académico aun en momentos difíciles. Estos planteamientos ayudan a comprender por qué, incluso en un contexto socioeconómico retador, una parte importante de los estudiantes mantiene motivación alta: probablemente encuentran en la escuela un espacio de apoyo emocional y vínculos significativos que les permiten darle sentido a su proceso educativo.

Es importante reconocer, sin embargo, que los casos de motivación baja no deben quedar invisibilizados. Detrás de esos porcentajes suele haber historias personales que requieren acompañamiento más cercano, ajustes en las estrategias de mediación o espacios seguros para expresar dificultades. El análisis por género sugiere que este acompañamiento debe considerar las particularidades de cada grupo, ya que hombres y mujeres pueden estar enfrentando retos emocionales y sociales distintos.

Si bien estos resultados pertenecen a un contexto institucional específico, ofrecen claves relevantes para fortalecer las prácticas pedagógicas. Crear ambientes donde el diálogo, la escucha y el reconocimiento mutuo sean cotidianos puede ayudar a equilibrar la motivación entre los estudiantes, especialmente en aquellos que hoy muestran menor disposición. En última instancia, una escuela que cuida lo emocional y que reconoce a

cada estudiante como sujeto de voz y de sentido contribuye a construir experiencias de aprendizaje más significativas, más humanas y justas.

#### *3.5.4 Caracterización socioemocional de los estudiantes*

La dimensión socioemocional es una pieza clave para comprender cómo aprenden y se relacionan los estudiantes de la media técnica, pues reúne elementos que influyen directamente en su manera de estar en la escuela: la motivación, la participación, la satisfacción con el entorno escolar y el propósito personal que cada uno le otorga a su formación. Detenerse en estas variables permite ir más allá de los resultados académicos y observar el nivel de implicación afectiva y cognitiva con el que los jóvenes se acercan a su aprendizaje, así como el grado de bienestar y pertenencia que sienten dentro de la institución.

Tal como señala Bisquerra (2020), la educación emocional no es un componente accesorio, sino un pilar del desarrollo integral, porque ayuda a que los estudiantes aprendan a regular sus emociones, fortalecer la empatía y construir relaciones más equilibradas. En la misma línea, Goleman (2018) explica que las emociones influyen de manera directa en procesos tan decisivos como la atención, la memoria y las decisiones cotidianas, lo que hace evidente la necesidad de considerar lo emocional como parte del acto educativo.

Desde esta perspectiva, la caracterización socioemocional de los 242 estudiantes encuestados ofrece una mirada amplia a los factores que moldean su disposición para aprender y relacionarse con los demás. Esta lectura aporta elementos esenciales para interpretar cómo la comunicación pedagógica y la mediación docente influyen en su experiencia escolar, y permite comprender con mayor profundidad los sentidos que los jóvenes atribuyen a su paso por la media técnica.

**Tabla 14.** *Motivación para aprender vs. Satisfacción escolar*

Motivación para aprender / Satisfacción escolar	Alto		Medio		Bajo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Alto	31	12,8%	106	43,8%	11	4,5%	148	61,2%
Medio	7	2,9%	60	24,8%	23	9,5%	90	37,2%
Bajo	0	0,0%	3	1,2%	1	0,4%	4	1,7%
Total	38	15,7%	169	69,8%	35	14,5%	242	100%

**Fuente:** Elaboración propia

La Tabla 14 permite observar cómo se relacionan la motivación para aprender y la satisfacción escolar en los 242 estudiantes de la media técnica. Los resultados muestran que la mayoría expresa sentirse a gusto en la institución: un 61.2% reporta satisfacción alta, un 37.2% se ubica en un nivel medio y solo un 1.7% manifiesta satisfacción baja. Esta distribución sugiere que, pese a las condiciones socioeconómicas que caracterizan al contexto educativo, los estudiantes perciben su escuela como un espacio en el que se sienten acogidos y valorados, aspecto central para su bienestar emocional.

Al analizar ambas variables en conjunto, surge un patrón claro: quienes reportan mayor motivación para aprender también alcanzan los niveles más altos de satisfacción escolar (43.8%). En otras palabras, cuando los estudiantes se sienten interesados, curiosos o comprometidos con su formación, tienden también a valorar de manera más positiva su experiencia escolar. Por el contrario, aquellos con motivación media o baja

se concentran en niveles de satisfacción menores, lo que sugiere que la motivación no solo impulsa el rendimiento académico, sino que tiene un efecto directo sobre el bienestar, la permanencia y el sentido de pertenencia institucional. Este hallazgo coincide con lo señalado por Hernández et al. (2014), quienes destacan que la motivación intrínseca suele acompañarse de mayor disfrute, participación y compromiso con el aprendizaje.

Las emociones desempeñan un papel clave en esta relación. Bisquerra (2020) explica que los estados emocionales positivos fortalecen la vinculación afectiva con la escuela y la seguridad personal, mientras que emociones menos favorables pueden disminuir la energía, la autorregulación y la disposición para aprender. Goleman (2018), por su parte, resalta que la motivación intrínseca, alimentada por el interés, la curiosidad y el deseo de superación, sostiene la atención y la perseverancia, lo que lleva a experiencias escolares más satisfactorias. Desde esta mirada, la conexión observada entre motivación y satisfacción confirma que lo socioemocional no es un complemento del aprendizaje, sino una de sus bases estructurales.

Desde una perspectiva pedagógica, esta relación invita a fortalecer ambientes donde los estudiantes se sientan escuchados, acompañados y reconocidos. Cuando perciben que su voz tiene lugar en el aula, que sus emociones importan y que cuentan con un docente cercano y disponible, aumenta su motivación y, con ella, su satisfacción escolar. Aunque estos resultados responden a un contexto institucional particular, permiten identificar claves valiosas para orientar intervenciones educativas centradas en el bienestar, el diálogo y la educación emocional.

En conjunto, los datos de la Tabla 14 muestran que la motivación y la satisfacción escolar se potencian mutuamente. Este vínculo se convierte en un indicador esencial para comprender la efectividad de las mediaciones pedagógicas y del clima emocional de la institución, elementos indispensables para avanzar hacia prácticas educativas humanizantes, inclusivas y transformadoras.

**Tabla 15.** *Interés en el proceso de aprendizaje vs. Participación en clase*

Interés en el proceso de aprendizaje / Participación en clase	Alto		Medio		Bajo		Total	
	Alto	30	12,4%	95	39,3%	11	4,5%	136
Medio	8	3,3%	73	30,2%	24	9,9%	105	43,4%
Bajo	0	0,0%	1	0,4%	0	0,0%	1	0,4%
Total	38	15,7%	169	69,8%	35	14,5%	242	100%

**Fuente:** Elaboración propia

La Tabla 15 permite observar la relación entre el nivel de interés que los estudiantes expresan hacia su proceso de aprendizaje y la forma en que participan en clase. Los datos muestran que más de la mitad de los estudiantes (56.2%) declara un interés alto por aprender, mientras que un 43.4% señala un interés medio y solo un 0.4% se ubica en un nivel bajo. Esta distribución confirma que, en general, existe una disposición favorable hacia el estudio, coherente con lo encontrado previamente en las dimensiones de motivación y satisfacción escolar. En conjunto, los resultados sugieren que la comunidad estudiantil cuenta con una base emocional y cognitiva sólida para involucrarse activamente en los procesos pedagógicos.

Cuando se analizan ambas variables de manera conjunta, emerge un patrón claro: los estudiantes que manifiestan mayor interés también son quienes más participan en clase (39.3%). Esto resulta coherente con la idea de que el interés es un motor interno que impulsa la participación; cuando un estudiante siente curiosidad, entusiasmo o afinidad con lo que aprende, es más probable que intervenga, formule preguntas, comparta ideas y dialogue con sus compañeros. En contraste, quienes se ubican en niveles medios de interés tienden a participar de forma más moderada, lo que indica que

su involucramiento depende con mayor fuerza del ambiente del aula, de las estrategias didácticas y del tipo de mediación que ejerce el docente. Finalmente, los pocos estudiantes que reportan un interés bajo muestran también una participación mínima, lo cual revela la estrecha conexión entre la disposición afectiva y la participación.

Esta relación coincide con lo propuesto por Hernández et al. (2014), para quienes el interés es un componente central del aprendizaje significativo, pues moviliza la atención, el esfuerzo y la búsqueda personal de sentido. Asimismo, Bisquerra (2020) destaca que el interés se sostiene cuando el estudiante se siente emocionalmente equilibrado y capaz, elementos que influyen directamente en su iniciativa y autoconfianza al participar. De manera complementaria, Goleman (2018) señala que la participación en clase florece cuando emociones como la seguridad, la curiosidad y la confianza encuentran un espacio propicio en la dinámica pedagógica.

El panorama que presentan estos resultados es alentador: la mayoría de los estudiantes demuestra un interés genuino por aprender y se involucra en la medida de sus posibilidades. Esto constituye una oportunidad valiosa para afianzar prácticas de mediación pedagógica que conecten con esta disposición positiva. Sin embargo, la presencia de un pequeño grupo con bajo interés y reducida participación, aunque minoritaria, requiere una atención pedagógica más cuidadosa. Estos casos suelen estar asociados a factores emocionales, familiares o contextuales que afectan la relación del estudiante con el aprendizaje, por lo que demandan estrategias diferenciadas y un acompañamiento más cercano.

Desde el punto de vista pedagógico, los datos refuerzan la importancia de promover metodologías activas, ambientes emocionalmente seguros y propuestas dialógicas que inviten a los estudiantes a sentirse parte del proceso. Espacios donde la voz de cada estudiante tenga lugar, donde el error se asuma como oportunidad y donde prevalezca la escucha atenta, favorecen tanto el interés como la participación. En síntesis, la relación observada entre estas dos variables ofrece un insumo valioso para orientar prácticas educativas más sensibles, participativas y transformadoras en la media técnica.

**Tabla 16.** *Comodidad para expresar ideas en clase vs. Percepción de escucha activa del docente*

Comodidad para expresar ideas en clase/ Percepción de escucha activa del docente	Percepción de escucha activa del docente										Total	
	5. Siempre	4. A veces	3. Rara vez	2. Nunca	1. no estoy seguro(a)							
5. Totalmente cómodo(a)	5	2,1%	11	4,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	16	6,6%
4. Cómodo(a)	17	7,0%	62	25,6%	8	3,3%	1	0,4%	2	0,8%	90	37,2%
3. Parcialmente cómodo(a)	21	8,7%	64	26,4%	18	7,4%	1	0,4%	2	0,8%	106	43,8%
4. Incomodo(a)	3	1,2%	14	5,8%	2	0,8%	1	0,4%	4	1,7%	24	9,9%
5. Totalmente incomodo(a)	0	0,0%	3	1,2%	3	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	6	2,5%
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>19,0%</b>	<b>154</b>	<b>63,6%</b>	<b>31</b>	<b>12,8%</b>	<b>3</b>	<b>1,2%</b>	<b>8</b>	<b>3,3%</b>	<b>242</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Elaboración propia

La Tabla 16 examina la relación entre la comodidad que manifiestan los estudiantes al expresar sus ideas en clase y su percepción acerca de la escucha activa por parte de los docentes. Los resultados muestran que el 63.6% de los estudiantes considera que sus docentes los escuchan “a veces”, mientras que un 19.0% percibe que este

acompañamiento comunicativo ocurre “siempre”, y un 12.8% afirma que ocurre “rara vez”. Esta tendencia intermedia sugiere que, aunque existe una base comunicativa favorable, aún no se consolida un clima dialógico completamente estable, lo que coincide con estudios que destacan la necesidad de fortalecer prácticas de retroalimentación y validación emocional en el aula (Hernández et al., 2014).

En cuanto a la comodidad para expresarse, se observa que el 43.8% de los estudiantes se siente parcialmente cómodo(a) y el 37.2% cómodo(a), mientras que un 9.9% se declara incómodo(a) y un 2.5% totalmente incómodo(a). Estos datos revelan que la mayoría percibe un ambiente propicio para la comunicación, pero también evidencian la persistencia de barreras emocionales, inseguridades o experiencias previas que pueden limitar la expresión plena. La combinación de comodidad moderada e intermitencia en la percepción de escucha activa indica que el aula es un escenario que ofrece oportunidades de participación, aunque no de manera uniforme ni para todos los estudiantes por igual.

El cruce de información entre ambas variables muestra una relación clara: quienes perciben mayor nivel de escucha activa por parte de sus docentes también se sienten más cómodos al intervenir en clase, lo que sugiere que la escucha empática fortalece la seguridad comunicativa y favorece la participación verbal. Bisquerra (2020) afirma que la escucha activa es un elemento esencial del clima emocional, ya que permite al estudiante sentirse reconocido, comprendido y valorado, condiciones indispensables para desarrollar confianza y disminuir el temor a equivocarse. De manera coherente, Goleman (2018) sostiene que el reconocimiento de las emociones del otro es la base de la inteligencia interpersonal y un componente fundamental en la construcción de relaciones pedagógicas saludables.

Estos resultados ponen de relieve que la escucha activa no es únicamente una habilidad comunicativa, sino un acto pedagógico humanizante que incide directamente en la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento y con su propia voz. Cuando el docente escucha con atención, legitima y valida la participación, lo que reduce la ansiedad, fortalece la autoeficacia y promueve un sentido de pertenencia en el aula. En contraste, cuando la escucha es percibida como esporádica o distante, emergen

emociones de inseguridad que inhiben la participación y pueden afectar la construcción de vínculos educativos.

En conjunto, la Tabla 16 evidencia que, aunque existe una base comunicativa favorable, es necesario seguir fortaleciendo prácticas docentes centradas en el diálogo, la apertura emocional y la escucha sostenida. Consolidar estas prácticas contribuirá a generar aulas más equitativas, seguras y participativas, donde todos los estudiantes sientan que su voz tiene un lugar legítimo. Desde la perspectiva de la mediación pedagógica, este hallazgo reafirma la importancia de transitar hacia interacciones más dialógicas y afectivas que potencien la participación, la confianza y la construcción colectiva del conocimiento.

#### *Cierre de apartado*

El análisis conjunto de las características sociodemográficas y socioemocionales de los estudiantes de la media técnica permite reconocer un perfil que combina diversidad, resiliencia y un importante potencial formativo. Desde el plano sociodemográfico, la información recogida muestra a una población mayoritariamente joven, procedente en su mayoría de los estratos 1, 2 y 3, y con niveles de acceso a las TIC que, aunque desiguales, resultan suficientes para sostener procesos educativos mediados por tecnologías. Este panorama refleja la realidad de la educación pública en municipios como Guadalajara de Buga, donde la escuela desempeña un papel fundamental como espacio de equidad, movilidad educativa y compensación frente a condiciones estructurales complejas. Reconocer este contexto es esencial, pues sitúa el proceso pedagógico dentro de las realidades materiales y familiares que acompañan la vida de los estudiantes, y subraya la importancia de un acompañamiento docente sensible, cercano y orientado a fortalecer trayectorias escolares sólidas.

En el plano socioemocional, los resultados muestran una comunidad estudiantil que, pese a los desafíos cotidianos, mantiene altos niveles de motivación, interés y satisfacción escolar. La participación en clase se ubica mayoritariamente en un nivel intermedio, lo que indica que los estudiantes están dispuestos a interactuar y dialogar, aunque aún existen barreras que limitan una participación más plena. Entre estas

barreras se destacan la comodidad variable al expresar ideas y la percepción igualmente fluctuante de escucha activa por parte de los docentes. Ambos aspectos revelan la importancia del clima emocional y comunicativo del aula como condición para que el aprendizaje se convierta en una experiencia segura, significativa y transformadora.

La relación entre estas dimensiones dialoga con lo planteado por Bisquerra (2020), quien señala que el bienestar emocional sostiene y orienta los procesos de aprendizaje, y con Goleman (2018), para quien la inteligencia emocional influye de manera directa en la regulación de la motivación, la participación y la creación de vínculos educativos positivos. También coincide con Hernández et al. (2014), quienes afirman que motivación y participación son expresiones interrelacionadas de procesos cognitivos y afectivos que surgen tanto de las condiciones personales del estudiante como de la calidad de la mediación pedagógica que experimenta.

En conjunto, los hallazgos permiten comprender que los estudiantes de la media técnica no solo enfrentan retos asociados a sus contextos socioeconómicos, sino que también expresan una fuerte disposición a aprender, participar y construir sentido dentro de la escuela. Este panorama reafirma el papel de la institución educativa como un espacio de transformación social, donde la mediación pedagógica y la comunicación dialógica se convierten en herramientas esenciales para potenciar aprendizajes significativos, fortalecer los vínculos pedagógicos y responder de forma situada a las necesidades reales de los estudiantes. Los resultados, en suma, muestran que la escuela puede ser un lugar donde los jóvenes encuentran oportunidades para crecer, expresarse y proyectar su futuro, siempre que existan prácticas docentes sensibles, humanas y orientadas al cuidado.

El análisis comparativo entre las características sociodemográficas y socioemocionales de docentes y estudiantes de la media técnica permite comprender la vida escolar de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón desde una perspectiva profundamente relacional. Aunque ambos grupos ocupan posiciones distintas dentro de la estructura educativa, comparten un mismo escenario y se encuentran atravesados por búsquedas similares: bienestar, sentido y reconocimiento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la dimensión sociodemográfica, el cuerpo docente se distingue por su amplia experiencia profesional y por un nivel de formación elevado. La mayoría supera los once años de servicio y cuenta con títulos de maestría o especialización, lo que da cuenta de trayectorias sólidas y de un esfuerzo sostenido por cualificarse. En contraste, el estudiantado está conformado principalmente por jóvenes de décimo y undécimo grado, entre los 15 y 17 años, pertenecientes en su mayoría a estratos socioeconómicos bajos y medios. Aunque sus condiciones materiales son diversas, la mayoría cuenta con un acceso medio o alto a las TIC, lo que abre oportunidades para integrar herramientas digitales en el aprendizaje. Esta combinación de perfiles muestra una comunidad diversa que enfrenta retos derivados del contexto, pero que también posee capacidades y aspiraciones que pueden potenciarse desde la escuela.

En el plano socioemocional, docentes y estudiantes coinciden en mostrar niveles elevados de motivación y satisfacción. Los docentes expresan sentirse altamente satisfechos con la institución (promedio 4.4) y reconocen una fuerte coherencia entre su labor y su proyecto de vida (4.8), lo que refleja vocación, estabilidad emocional y sentido ético del trabajo educativo. De manera semejante, los estudiantes manifiestan altos niveles de motivación (61.2%), interés por aprender (56.2%) y satisfacción escolar (61.2%), lo que indica que encuentran en la escuela un espacio de valor y oportunidad para su desarrollo.

Sin embargo, al contrastar ambas miradas aparecen matices importantes en el ámbito comunicativo. Aunque los docentes describen su labor como un ejercicio profundamente humano y significativo, los estudiantes perciben que la escucha activa del docente es constante solo en un 19% de los casos y presente de forma intermitente en un 63.6%. Esta diferencia no implica ausencia de vínculo, pero sí muestra que existe espacio para fortalecer la comunicación pedagógica, especialmente en lo que respecta a la escucha empática, la apertura al diálogo y la devolución oportuna de retroalimentación. Bisquerra (2020) recuerda que el vínculo educativo se nutre de la capacidad del docente para conectar emocionalmente con quien aprende, generando condiciones de confianza que permitan expresarse sin temor. De igual forma, Goleman (2018) señala que la inteligencia emocional en la escuela implica crear ambientes donde

la escucha, la presencia y el reconocimiento mutuo alimenten aprendizajes más profundos.

En conjunto, los hallazgos muestran una comunidad educativa emocionalmente comprometida, con una base sólida de motivación y satisfacción en ambos grupos. No obstante, también permiten visibilizar oportunidades de mejora que invitan a fortalecer un modelo de mediación pedagógica más dialógico, sensible y situado, donde la voz del estudiante tenga un lugar central en la construcción del conocimiento. Avanzar en esta dirección permitiría consolidar una cultura institucional más abierta, participativa y humanizante, donde la comunicación se convierta en un puente para transformar las experiencias de aprendizaje y los vínculos que las sostienen.

### *3.5.5 Descripción de las prácticas de mediación pedagógica implementadas por los docentes de la media técnica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes*

Las prácticas de mediación pedagógica constituyen el eje relacional del proceso educativo en la media técnica, pues en ellas se entrelazan las maneras en que los docentes orientan, acompañan y abren caminos para que los estudiantes construyan significado. Desde el enfoque humanizante y dialógico que sustenta esta investigación, analizar estas prácticas implica ir más allá de la descripción de técnicas o recursos; requiere comprender cómo se configuran los encuentros en el aula, qué sentidos se comparten y cómo se viven las experiencias de aprendizaje en la cotidianidad escolar.

Con este propósito, se examinaron de manera articulada los datos obtenidos en los cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes, las reflexiones emergidas en los grupos focales y los registros derivados de dos sesiones de observación no participante. La triangulación entre estas fuentes permitió identificar patrones, tensiones y posibilidades que marcan la mediación pedagógica en la institución, ofreciendo una mirada amplia y situada de lo que ocurre en el aula.

#### *Eje 1. Estrategias de mediación pedagógica implementadas por los docentes*

El análisis de las prácticas de mediación pedagógica comienza con la identificación de las estrategias que los docentes ponen en juego para acompañar el

aprendizaje. Aunque los resultados muestran un abanico amplio de recursos didácticos, destaca con claridad la presencia de metodologías orientadas a la participación y al diálogo. Desde la voz estudiantil, las acciones que más favorecen la comunicación en clase son el trabajo en equipo (38%), el debate y la discusión (24%) y el uso de apoyos visuales o tecnológicos (14%). Estas cifras evidencian una inclinación hacia propuestas activas, que buscan dinamizar el ambiente de aula y propiciar interacciones más horizontales.

Las percepciones de los docentes van en la misma dirección. En los grupos focales mencionaron con frecuencia el uso de preguntas abiertas, actividades colaborativas, retroalimentación personalizada y situaciones contextualizadas que permitan conectar los contenidos con la vida cotidiana. Una docente sintetizó esta intención al afirmar: “si no logramos que ellos hablen y relacionen lo que hacemos con su vida, la clase se convierte en una repetición”. Sin embargo, algunos estudiantes señalaron que en ciertos cursos “faltan espacios para expresar ideas sin miedo a equivocarse”, lo que revela un desfase entre la intención pedagógica y la experiencia cotidiana de algunos grupos.

Las observaciones no participantes aportan matices a esta lectura. En una clase de Educación Financiera se observaron explicaciones breves, preguntas de seguimiento y acompañamiento cercano: una dinámica coherente con la propuesta de Bruner, para quien el docente debe brindar “andamios que permitan al estudiante superar sus límites inmediatos y expandir su comprensión” (Bruner, 1991). En contraste, la clase observada en Química respondió a un estilo más expositivo, con intervenciones restringidas y escasa conversación, lo que redujo las oportunidades de participación y de construcción conjunta.

La importancia del diálogo se vuelve evidente al analizar estas prácticas. Prieto Castillo recuerda que la mediación pedagógica consiste en “posibilitar la construcción conjunta de sentido a través de la palabra y la interacción humana” (1999), una idea que coincide con la valoración que docentes y estudiantes otorgan a las estrategias conversacionales. Del mismo modo, Freire plantea que “el diálogo es el encuentro amoroso entre los seres humanos que buscan ser más” (1970), lo que solo es posible

cuando se reconoce al estudiante como sujeto activo del proceso educativo. Estas perspectivas refuerzan la idea de que la mediación no se limita a transmitir contenidos, sino que se construye en la relación, en el intercambio vivo de voces y significados.

El uso de tecnologías aparece como un recurso que los estudiantes valoran, siempre que contribuya a enriquecer la interacción y no a reemplazarla. Como señala Martínez, “la tecnología media, pero no reemplaza el vínculo pedagógico, pues su potencia depende del sentido que el docente le otorgue en la experiencia” (2019). Las observaciones realizadas confirman esta afirmación: las herramientas digitales potencian el aprendizaje en la medida en que se integran en una dinámica relacional que favorezca la participación y la comprensión situada.

Desde la perspectiva de la complejidad, la mediación se comprende como un entramado de interacciones diversas. Najmanovich describe la relación educativa como un “entrelazamiento dinámico entre sensibilidades, saberes y prácticas” (2008); esto se refleja en la coexistencia de estilos docentes distintos que conviven en la institución. Hay prácticas centradas en el diálogo y la participación, pero también otras más tradicionales, lo que muestra que la mediación no es un modelo único, sino una práctica situada que se ajusta a los contextos, a los grupos y a los propósitos formativos.

El análisis de este primer eje permite entender que la mediación pedagógica en la media técnica se construye a partir de estrategias que buscan abrir espacios de diálogo, participación y comprensión contextualizada. Aunque los avances son evidentes, las diferencias entre áreas y estilos docentes muestran que aún hay oportunidades para consolidar una mayor coherencia institucional y fortalecer procesos de formación continua orientados a prácticas más dialógicas, inclusivas y sensibles a la diversidad de los estudiantes. Las prácticas observadas confirman que la mediación es un escenario privilegiado para tejer vínculos, movilizar aprendizajes y transformar la experiencia educativa.

## *Eje 2. Papel del docente como mediador y participación estudiantil*

El rol del docente como mediador aparece como un elemento central para comprender cómo se configuran las dinámicas comunicativas y pedagógicas en la media técnica. La información recogida en los cuestionarios, los grupos focales y las observaciones no participantes muestra que la manera en que el docente conduce la interacción regula la comunicación y habilita espacios de confianza influye directamente en la participación estudiantil. Desde esta mirada, la mediación pedagógica se entiende como ese proceso que, en palabras de Díaz, “posibilita la relación entre sujetos, saberes y contextos mediante la construcción de puentes comunicativos que permiten aprender con otros y desde otros” (2017, p. 45). Los hallazgos del estudio dialogan de forma clara con esta perspectiva.

Los estudiantes sienten mayor disposición a participar cuando perciben al docente cercano, empático y respetuoso. En sus palabras, se animan más cuando “el profesor nos escucha sin juzgar” o cuando “nos deja equivocarnos sin regañarnos”. Estas expresiones reflejan que la participación no se desprende solo de una actividad o metodología, sino de la calidad de la interacción que se construye en clase. Freire lo expresa de manera precisa: “nadie educa a nadie y nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (1997, p. 72). El aprendizaje, así entendido, es un encuentro humano que requiere diálogo, apertura y reconocimiento mutuo.

Los docentes, por su parte, mencionaron que encuentran más efectivas aquellas estrategias que invitan a los estudiantes a pensar y expresarse: el trabajo colaborativo, las preguntas abiertas, la contextualización de los contenidos y la retroalimentación personalizada. En los grupos focales reconocieron que procuran “generar espacios para que los estudiantes hablen”, aunque admiten que no siempre se logra en todos los cursos por igual. Esta reflexión coincide con lo planteado por Rogers (2003), quien sostiene que la persona solo puede expresarse con libertad cuando siente que el clima emocional es seguro y acogedor.

Las observaciones de aula permiten profundizar en el efecto de estos estilos de mediación. En la clase de Educación Financiera, la docente alternó explicación,

preguntas y acompañamiento, generando una dinámica que permitió que los estudiantes avanzaran desde lo que conocían hacia nuevas comprensiones. Este modo de proceder refleja el planteamiento de Vygotsky según el cual “lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, será capaz de hacerlo por sí mismo mañana” (1995, p. 97). En ese escenario, la docente activó la zona de desarrollo próximo al brindar apoyos oportunos.

En contraste, la clase observada en Química tuvo un carácter más expositivo, con intervenciones breves y respuestas cerradas. La participación fue menor y se limitaron las oportunidades para que surgieran preguntas o explicaciones propias. Esta diferencia confirma que la participación estudiantil está fuertemente condicionada por la forma en que el docente gestiona la comunicación y no solamente por las características del grupo. Martín-Barbero (2003) recuerda que el docente contemporáneo actúa como un “tejedor de mediaciones” (p. 41), capaz de articular lenguajes, experiencias y sentidos; cuando esa articulación no ocurre, la participación se reduce de manera significativa.

Los estudiantes también expresaron que, en algunas clases, temen equivocarse, ser juzgados o ridiculizados por sus pares. Esta sensación de vulnerabilidad afecta la participación y señala la necesidad de fortalecer entornos emocionales seguros. Goleman (2018) afirma que “las emociones determinan la capacidad de concentrarse, recordar y aprender” (p. 112), lo que hace evidente que la seguridad emocional no es un aspecto accesorio, sino una condición pedagógica indispensable, especialmente en la adolescencia.

A lo largo del análisis se hace claro que las oportunidades reales de participación aumentan cuando el docente reconoce los esfuerzos, valida las emociones y abre espacios donde cada voz tenga un lugar legítimo. Esta forma de reconocimiento, entendida como un acto pedagógico, se alinea con lo que plantea Díaz (2017) al señalar que la mediación implica “la construcción de vínculos que sostienen al sujeto en su proceso de aprender” (p. 52).

Los resultados del eje 2 muestran que la participación estudiantil es un reflejo directo de la mediación pedagógica que ejercen los docentes. La escucha activa, la retroalimentación empática, las preguntas abiertas y la creación de ambientes

emocionalmente seguros favorecen la participación; mientras que las clases centradas en la exposición y con baja apertura comunicativa la inhiben. El desafío institucional es avanzar hacia una cultura pedagógica más dialógica y coherente, donde la mediación se conciba como una práctica ética, relacional y profundamente humanizante que transforme la experiencia de aprender.

### *Eje 3. Impactos percibidos, desafíos y necesidades de mejora*

El análisis integrado de los datos recogidos mediante encuestas, grupos focales y observaciones de aula permite identificar de manera amplia y profunda los impactos que la mediación pedagógica genera en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica, así como las tensiones y necesidades de mejora que emergen en el proceso. La triangulación entre las voces de los actores, los comportamientos observados y el marco conceptual que sustenta esta investigación permite comprender la mediación no solo como un conjunto de técnicas, sino como un entramado relacional que deja huellas en la comprensión, la motivación y la forma en que los estudiantes se vinculan con el conocimiento y con la escuela.

Los estudiantes reconocen que las prácticas de mediación implementadas por sus docentes han tenido efectos positivos en su proceso formativo, en especial en la comprensión de los contenidos y en la confianza para intervenir en clase. En la encuesta, más del 60% afirmó sentirse escuchado y consideró que las estrategias empleadas facilitan la comprensión de los temas. En los grupos focales compartieron que “cuando la profe explica con ejemplos o nos pregunta qué pensamos, uno aprende más fácil y se siente parte de la clase”, lo que evidencia la importancia que adquiere la mediación como una experiencia que articula lo cognitivo con lo emocional. Esta percepción coincide con lo planteado por Freire, quien afirma que el diálogo es una exigencia existencial que abre la posibilidad de comprender, cuestionar y construir sentido colectivo. Aunque no todas las clases logran sostener este diálogo de forma amplia, cuando se presenta, los estudiantes lo identifican como un momento significativo para su aprendizaje.

Desde la perspectiva docente, los impactos también son visibles. Reconocen que, cuando la mediación se desarrolla desde el diálogo y la escucha activa, aumenta la participación, disminuyen los conflictos comunicativos y se fortalecen los vínculos con los estudiantes. En los grupos focales expresaron que “los estudiantes están más dispuestos a trabajar, preguntan más y se equivocan sin miedo” cuando perciben un ambiente de apertura y acompañamiento. Esta experiencia coincide con los planteamientos de Rogers, para quien un clima emocional basado en la aceptación y la autenticidad facilita el aprendizaje significativo y la disposición para explorar. De hecho, cuando los docentes logran instalar este clima, observan mayor claridad en las explicaciones, una participación más sostenida y una motivación más estable.

Las observaciones de aula permiten profundizar esta lectura. En la clase de Educación Financiera se evidenció una mediación dinámica, donde la docente alternó explicación, indagación y acompañamiento, permitiendo que los estudiantes avanzaran a partir de sus propias comprensiones. Este estilo dialoga con la propuesta de Vygotsky, quien plantea que lo que un estudiante puede hacer hoy con ayuda será capaz de hacerlo mañana por sí mismo. En contraste, la clase de Química evidenció un formato más expositivo, con escasas oportunidades de interacción y limitada circulación de la palabra, lo que redujo significativamente la participación. Esta diferencia confirma lo señalado por Martín-Barbero: las mediaciones no son simples canales, sino procesos que transforman la interacción y el modo en que los estudiantes se relacionan con el saber; allí donde la mediación es más viva y situada, la participación se vuelve una práctica natural del aula.

A pesar de estos avances, persisten tensiones que inciden en la participación y en el clima comunicativo. Una de las más mencionadas por los estudiantes es el temor a equivocarse, especialmente en clases donde predomina un estilo comunicativo rígido o basado en preguntas cerradas. Este temor limita la expresión oral y la posibilidad de preguntar, lo cual es comprensible si se considera que la adolescencia es una etapa especialmente sensible al juicio social. Como señala Goleman, la ansiedad inhibe la atención, la memoria y la capacidad de pensar, por lo que el miedo a equivocarse no solo restringe la participación, sino que afecta la disposición emocional para aprender.

Los estudiantes también manifestaron que, aunque sienten apertura por parte de los docentes, no siempre perciben una escucha activa sostenida. El 63.6% reportó que sus docentes los escuchan “a veces”, lo que revela una experiencia intermitente que puede relacionarse con el tamaño de los grupos, la carga académica o la presión curricular. En este punto, Bisquerra recuerda que sin escucha activa no es posible construir competencias emocionales, ni consolidar relaciones educativas basadas en la confianza y el reconocimiento. Mejorar este aspecto se vuelve clave para fortalecer la vinculación emocional con el aprendizaje.

Otro elemento que emerge en los grupos focales es la influencia del clima emocional del aula. Los estudiantes mencionan que su participación disminuye cuando se presentan tensiones entre compañeros, burlas o cuando perciben que el docente llega emocionalmente cargado. Las observaciones corroboraron esta situación, mostrando que los conflictos interpersonales y el ruido ambiental afectan la fluidez de la clase y la concentración del grupo. Esta dimensión relacional recuerda lo planteado por Vygotsky: el aprendizaje es, antes que nada, un proceso social, y por ello cualquier desbalance en las relaciones impacta directamente la experiencia educativa.

Los docentes, por su parte, reconocen como desafío central la gestión del tiempo. Señalan que equilibrar contenidos, actividades dialógicas y atención emocional resulta complejo, especialmente cuando deben cumplir con múltiples demandas institucionales. Esta tensión revela la importancia de avanzar hacia criterios comunes y prácticas más coherentes entre áreas, para que la mediación pedagógica no quede sujeta únicamente al estilo individual de cada docente.

La triangulación de los datos permite identificar varias necesidades de mejora que podrían fortalecer la relación entre comunicación educativa y experiencias de aprendizaje. Entre ellas se destaca la importancia de profundizar en estrategias dialógicas que amplíen los espacios para el debate, la argumentación y la expresión libre; consolidar ambientes emocionalmente seguros donde el error sea entendido como parte natural del aprendizaje; promover mayor coherencia institucional en las prácticas de mediación para reducir las brechas entre áreas; atender la diversidad emocional y comunicativa del estudiantado mediante acompañamientos situados y flexibles; e

integrar tecnologías de manera que potencien el diálogo y no reemplacen la interacción humana, tal como advierte Martínez al señalar que la tecnología media, pero no sustituye el vínculo pedagógico.

El análisis del eje 3 evidencia que la mediación pedagógica ha generado impactos positivos en la participación, la comprensión y la construcción de relaciones más horizontales en la media técnica. Sin embargo, también revela desafíos vinculados con el temor al error, la escucha intermitente, la gestión del clima emocional y la falta de coherencia entre prácticas docentes. Estas tensiones no se reducen a cuestiones técnicas, sino que remiten a la necesidad de fortalecer un ethos pedagógico centrado en el vínculo humano. Como recuerda Freire, “la educación es un acto de amor, por eso un acto de valor”; avanzar hacia una mediación más dialogada y situada implica asumir ese acto de valor: abrir espacios, escuchar y construir con los estudiantes experiencias de aprendizaje que realmente transformen su vivencia escolar.

#### *Cierre de apartado*

El análisis articulado de los tres ejes desarrollados en este capítulo permite comprender con mayor profundidad la complejidad de las dinámicas formativas que se configuran en la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. Aunque cada eje abordó una dimensión particular del proceso educativo, su integración muestra que las relaciones pedagógicas, las prácticas docentes y las experiencias de aprendizaje funcionan como partes de un mismo entramado que se sostiene en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes.

El primer eje, centrado en las estrategias de mediación pedagógica, reveló una diversidad de prácticas orientadas a favorecer el diálogo, la participación y la comprensión situada de los contenidos. El uso de trabajo colaborativo, preguntas abiertas, ejemplos vinculados a la vida cotidiana y recursos tecnológicos aparece como un conjunto de acciones que los estudiantes reconocen como facilitadoras de la comunicación y del aprendizaje. Sin embargo, la aplicación desigual de estas estrategias entre áreas evidencia la necesidad de fortalecer acuerdos institucionales que permitan

avanzar hacia una cultura común de mediación, donde el diálogo y la participación sean principios compartidos y no prácticas aisladas.

En el segundo eje, orientado al papel del docente como mediador, se evidenció que la participación estudiantil está profundamente vinculada al clima comunicativo y emocional que se construye en el aula. La escucha activa, la retroalimentación empática y la creación de ambientes donde el error pueda asumirse sin temor se consolidan como elementos esenciales para que los estudiantes se expresen con mayor libertad. Cuando estas condiciones no están presentes, el temor a equivocarse, la rigidez metodológica o la falta de oportunidades para intervenir pueden limitar la participación y disminuir el sentido de pertenencia. Esto confirma que la mediación pedagógica no se reduce al uso de una estrategia, sino que implica una postura ética que reconoce la importancia de la relación humana en el acto educativo.

El tercer eje, centrado en los impactos, desafíos y oportunidades de mejora, permitió profundizar en la manera en que las prácticas de mediación repercuten en las experiencias de aprendizaje. Los estudiantes destacaron avances en la comprensión, la motivación y la participación cuando la mediación es sensible y dialógica; al mismo tiempo señalaron tensiones relacionadas con la escucha intermitente, la gestión del clima emocional y la falta de uniformidad en las prácticas docentes. Desde la mirada de los docentes, se reconoce la necesidad de fortalecer competencias comunicativas y socioemocionales que permitan responder a la diversidad estudiantil y sostener prácticas de mediación más coherentes y centradas en el acompañamiento.

La articulación de los tres ejes confirma que la mediación pedagógica y la comunicación educativa no pueden entenderse como procesos independientes. En la práctica, se entrelazan hasta convertirse en el marco que sostiene la experiencia de aprendizaje: el modo en que se pregunta se escucha, se acompaña y se retroalimenta determina no solo la comprensión académica, sino la forma en que los estudiantes se sienten parte de la clase y construyen significado en ella. Avanzar hacia una práctica pedagógica dialogada, situada y emocionalmente consciente requiere tanto la disposición del docente como condiciones institucionales que den lugar a la reflexión conjunta y a la coherencia formativa.

Este cierre integrado reafirma la pertinencia de la propuesta pedagógica que se desarrolla en los capítulos posteriores, orientada a fortalecer la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica desde un enfoque que reconoce la centralidad del vínculo humano. El propósito es enriquecer las experiencias de aprendizaje y aportar al desarrollo integral del estudiantado de la media técnica, en un marco formativo sensible, dialogado y situado.

### *3.5.6 Análisis de los elementos comunicativos presentes en las interacciones pedagógicas y su papel en la construcción de vínculos educativos significativos*

El análisis de las prácticas de mediación pedagógica desarrollado en los apartados anteriores permite reconocer que la comunicación ocupa un lugar central en la experiencia educativa de la media técnica. Más que un medio para transmitir información constituye un proceso profundamente relacional en el que la palabra, los gestos, la escucha y la dimensión emocional configuran la manera en que se construye, o se debilitan, los vínculos entre docentes y estudiantes. Desde esta mirada, la comunicación educativa se entiende como un entramado complejo en el que convergen factores pedagógicos, afectivos y contextuales, y que influye de manera directa en el sentido que los jóvenes atribuyen a lo que viven y aprenden en el aula (Freire, 1997; Morin, 2006). En coherencia con ello, este apartado se orienta a analizar los elementos comunicativos presentes en las interacciones pedagógicas y su papel en la construcción de vínculos educativos significativos, a partir de la triangulación de la información recogida mediante cuestionarios, grupos focales y observaciones de aula.

#### *Eje 1. Interacciones verbales y no verbales en el aula*

El análisis de las interacciones comunicativas en la media técnica muestra que la construcción de vínculos educativos significativos depende, en gran medida, de la calidad de los intercambios verbales y no verbales entre docentes y estudiantes. La literatura ha insistido en que la comunicación pedagógica es un proceso profundamente humano, donde “la palabra, el gesto, la mirada y la escucha construyen la arquitectura relacional del acto educativo” (Freire, 1997, p. 89). Esta idea dialoga de manera directa con lo observado en el trabajo de campo: los estudiantes no solo valoran lo que el

docente dice, sino el modo en que lo expresa, el tono que emplea, la disposición corporal y la capacidad que tiene para generar un clima de cercanía emocional.

Las observaciones permiten distinguir matices importantes. En la clase de Educación Financiera, la docente sostuvo un intercambio verbal dinámico, combinando explicaciones breves con preguntas de comprobación como “¿hasta aquí vamos bien?”, además de ofrecer retroalimentación inmediata. Esta interacción estuvo acompañada de gestos afirmativos, contacto visual constante y movimientos que reforzaban el acompañamiento. Para los estudiantes, estas señales transmiten disponibilidad y cercanía, favoreciendo la confianza en el aula. Tal como señala Ferreiro, “el docente humaniza la experiencia del aprender cuando su lenguaje integra afecto, claridad y reconocimiento del otro” (2005, p. 112). Los grupos focales reflejan esta percepción cuando los estudiantes afirman sentirse escuchados “cuando el profe mira de frente, pregunta con calma y no se burla si alguien se equivoca”.

El contraste aparece en la clase de Química, donde predominó una comunicación centrada en exposiciones extensas y respuestas cerradas destinadas a confirmar contenidos. La comunicación no verbal también mostró menor apertura: postura rígida, poco desplazamiento y orientación constante hacia el tablero en lugar de hacia los estudiantes. Esto redujo las oportunidades de diálogo y de construcción compartida de sentido. Como plantea Rodríguez (2014), “cuando la comunicación se convierte en transmisión unidireccional, se empobrece el potencial dialógico del aprendizaje” (p. 54). La observación confirma que la forma en que se encarna la comunicación, y no solo su contenido, influye de manera decisiva en la participación estudiantil.

La triangulación con encuestas y grupos focales confirma esta dualidad. El 38% de los estudiantes considera que las estrategias que más favorecen la comunicación son aquellas basadas en el diálogo y el trabajo colaborativo, mientras que un 24% destaca el debate como espacio para comprender y ser comprendidos. Los docentes, por su parte, declaran incorporar preguntas abiertas, discusiones guiadas y retroalimentación personalizada. Sin embargo, no todos los cursos experimentan estas prácticas de igual manera. Algunos estudiantes mencionan que “a veces da miedo hablar porque sentimos que el profe no tiene paciencia” o que “no hay espacio para explicar nuestra opinión”.

Estos testimonios dialogan con Kaplún (2002), quien afirma que “la comunicación educativa auténtica es aquella que no solo transmite, sino que reconoce, acoge y valida la voz del otro” (p. 67). Aquí se evidencia una tensión clave: existe intención comunicativa, pero su materialización varía según las prácticas y estilos docentes.

La perspectiva de la complejidad ayuda a entender esta diversidad. Morin (1999) recuerda que “toda relación humana implica un tejido de incertidumbres y potencialidades” (p. 124). En el aula, esto se traduce en interacciones comunicativas que fluctúan según el grupo, el estilo docente, las condiciones emocionales del momento y los ritmos del aprendizaje. La coexistencia de prácticas dialógicas y prácticas más tradicionales refleja que la comunicación pedagógica no es un acto uniforme, sino un fenómeno relacional que se construye día a día.

#### *Implicaciones pedagógicas*

Del análisis de las interacciones verbales y no verbales derivan varias implicaciones importantes para fortalecer los vínculos educativos en la media técnica:

Coherencia comunicativa institucional. Aunque existen experiencias valiosas de comunicación dialógica, su distribución desigual limita su impacto. Avanzar hacia una cultura institucional compartida favorecería prácticas más consistentes entre áreas y docentes.

Formación en comunicación no verbal. Los gestos, miradas y posturas influyen directamente en la percepción de cercanía emocional. Reconocer su papel y trabajar sobre ellos puede fortalecer de manera significativa la relación pedagógica.

Mayor uso de preguntas abiertas. Estas estimulan el pensamiento crítico, la argumentación y la expresión de ideas, aspectos esenciales para que los estudiantes se involucren activamente en su aprendizaje.

Uso pedagógico de tecnologías como mediadoras del diálogo. Los recursos digitales enriquecen la interacción cuando amplían y diversifican las formas de participación, pero no deben desplazar el vínculo humano que sostiene el acto educativo.

## *Eje 2. Escucha activa, validación emocional y clima comunicativo en el aula*

La escucha activa constituye uno de los elementos más determinantes para la construcción de vínculos educativos significativos en la media técnica. Los resultados provenientes de las encuestas, los grupos focales y las observaciones muestran con claridad que la percepción de ser escuchado, o de no serlo, incide directamente en la disposición al aprendizaje, en el nivel de participación y en el clima emocional de las clases. Esta interpretación coincide con lo planteado por Rogers (2001), quien señala que “la escucha auténtica es aquella que permite al otro sentir que ha sido comprendido sin juicios ni interpretaciones prematuras” (p. 45). En el contexto estudiado, los estudiantes valoran especialmente a los docentes que demuestran paciencia, apertura y un interés genuino por sus inquietudes, mientras que expresan distancia con aquellos que interrumpen o responden de manera impersonal.

En los grupos focales, varios estudiantes afirmaron sentirse más motivados cuando perciben que el docente “se toma el tiempo de entender lo que uno quiere decir” o cuando la equivocación no se convierte en motivo de regaño. Estas experiencias dialogan con lo propuesto por Freire (1997), quien sostiene que no es posible educar sin una disposición ética para oír, para abrir espacio a la palabra del otro. Desde esta perspectiva, la escucha activa no es solo una habilidad comunicativa, sino un acto profundamente pedagógico que valida la voz del estudiante favorece su participación y fortalece su seguridad comunicativa. La encuesta también evidencia esta tendencia: el 68% de los estudiantes considera que sus docentes los escuchan siempre o casi siempre, mientras que el 32% percibe que la escucha ocurre solo de manera parcial o esporádica, lo que sugiere oportunidades para consolidar entornos comunicativos más equitativos.

La validación emocional aparece como un componente estrechamente ligado a la escucha. Bisquerra (2020) sostiene que “la educación emocional requiere que el docente reconozca, nombre y acoja las emociones del estudiante para facilitar su autorregulación y bienestar” (p. 33). En los grupos focales, algunos estudiantes relataron sentirse acompañados cuando el docente mostraba empatía frente a dificultades personales o académicas: “cuando el profe me preguntó cómo estaba después de lo que pasó en mi casa, sentí que de verdad le importaba”. Este tipo de gestos, aunque sencillos, adquieren

un sentido profundo en la construcción de un vínculo educativo significativo, pues refuerzan la experiencia de reconocimiento y la sensación de ser visto como un sujeto integral.

Desde la visión docente, la mayoría reconoce la importancia de la escucha y de la validación emocional, aunque varios señalaron que las condiciones institucionales como el tiempo, la carga laboral o el tamaño de los grupos dificultan ofrecer atención individualizada de manera consistente. Hargreaves (2005) recuerda que los docentes trabajan en entornos emocionalmente exigentes, donde las presiones estructurales pueden restringir, aunque no impedir, la posibilidad de sostener interacciones empáticas continuas. Esta tensión ayuda a explicar por qué los estudiantes perciben diferencias entre cursos y asignaturas en la calidad de la escucha.

El clima comunicativo, entendido como el ambiente emocional y relacional que se construye en el aula, también emerge como un indicador clave del vínculo pedagógico. Las observaciones de clase mostraron diferencias notables: en Educación Financiera predominó un ambiente de cercanía, respeto y humor moderado, mientras que en Química la interacción fue más rígida, con menor circulación de la palabra y escasas oportunidades de expresión espontánea. Kaplún (2002) afirma que “la comunicación educativa no se da solo en lo que se dice, sino en el modo en que se acoge la palabra del otro y en la textura emocional del encuentro” (p. 63). Esta mirada permite comprender por qué ciertos climas facilitan la participación y otros generan retraimiento.

En conjunto, los hallazgos indican que la escucha activa, la validación emocional y el clima comunicativo se configuran como pilares esenciales de la experiencia educativa en la media técnica de la I.E. Tulio Enrique Tascón. Su fortalecimiento requiere avanzar hacia prácticas institucionales más coherentes, donde la comunicación empática no dependa exclusivamente del estilo personal del docente, sino que se consolide como una orientación pedagógica compartida. También se hace evidente la necesidad de formar a los docentes en habilidades comunicativas, verbales y no verbales, que les permitan acoger la diversidad emocional del estudiantado, gestionar con sensibilidad las interacciones cotidianas y favorecer ambientes de confianza que reduzcan el miedo al error y amplíen las posibilidades del diálogo. En un escenario

marcado por la complejidad y la incertidumbre, estas prácticas comunicativas se constituyen en actos éticos y transformadores que facilitan relaciones más humanas, aprendizajes más profundos y comunidades educativas más cohesionadas.

El análisis de las prácticas comunicativas permitió identificar factores que actúan como facilitadores o barreras en la construcción de vínculos educativos. Las percepciones recogidas evidencian que la comunicación en el aula no depende únicamente de las habilidades individuales del docente, sino también de las condiciones institucionales, del clima relacional, de las dinámicas grupales y de la manera en que se gestionan las emociones y expectativas. Esta comprensión coincide con lo planteado por Morin (2006), para quien “toda relación humana está atravesada por múltiples interacciones que se entrecruzan, condicionan y transforman mutuamente” (p. 148).

#### *Barreras identificadas en la comunicación educativa*

Los estudiantes identificaron tres barreras principales. La primera se relaciona con la autoridad rígida o distante de algunos docentes. En los grupos focales, varios comentaron que “algunos profes no escuchan o se enojan rápido”, lo cual inhibe la participación. Esta barrera se vincula con lo que Freire (1997) denominó “prácticas discursivas verticales que silencian la voz del educando” (p. 84). También expresaron que cuando el docente utiliza un tono correctivo o brusco, “uno prefiere no hablar”, lo que afecta directamente el clima comunicativo.

La segunda barrera se refiere a limitaciones estructurales del aula. Tanto docentes como estudiantes mencionaron que el número de estudiantes por grupo, la distribución del mobiliario y el tiempo limitado dificultan el desarrollo de dinámicas dialógicas. Hargreaves (2005) advierte que las condiciones laborales y las presiones institucionales influyen directamente en la calidad de las interacciones educativas, situación que se refleja en la dificultad para sostener conversaciones profundas o retroalimentaciones individualizadas.

La tercera barrera está asociada a la falta de confianza y seguridad comunicativa en algunos grupos. El miedo al ridículo o al error surgió como un patrón recurrente,

sobre todo en aulas donde la cultura del error no ha sido resignificada pedagógicamente. Rodríguez (2014) explica que cuando el aula se convierte en un espacio donde se sanciona el error, “la palabra se retrae, la escucha se cierra y el aprendizaje se vuelve mecánico” (p. 57).

#### *Facilitadores de la comunicación educativa*

También se identificaron importantes facilitadores. El primero es la empatía docente, entendida como la disposición genuina a comprender la perspectiva del estudiante. Un participante expresó: “cuando el profe no se burla y escucha de verdad, uno se anima a hablar”. Esta percepción coincide con Bisquerra (2020), quien afirma que la empatía es una competencia central para generar climas emocionales que favorezcan el aprendizaje.

Un segundo facilitador es el uso de metodologías activas, trabajo colaborativo, debates, preguntas abiertas, actividades contextualizadas, que favorecen la circulación de la palabra y el compromiso estudiantil. En varias clases, especialmente en Educación Financiera, estas prácticas generaron espacios de diálogo y construcción colectiva, en consonancia con la idea de Kaplún (2002) de que la comunicación educativa se convierte en diálogo cuando la docente habilita espacios para que los estudiantes expresen sus perspectivas.

El tercer facilitador es la retroalimentación personalizada. Durante las observaciones, esta práctica se evidenció cuando la docente se acercaba a los grupos, formulaba preguntas de profundización y ofrecía orientaciones específicas. Además de mejorar la comprensión, estos momentos fortalecen el vínculo pedagógico al mostrar un interés genuino por el proceso individual de cada estudiante.

#### *Triangulación docentes–estudiantes*

La articulación de estas percepciones muestra que, aunque los docentes consideran que implementan estrategias de apertura y escucha, los estudiantes las viven de manera desigual. Algunos grupos experimentan acompañamiento cercano y oportunidades constantes de participación, mientras otros perciben distancia o

interacción limitada. Esta divergencia subraya que la comunicación educativa es un fenómeno situado, condicionado por el tipo de contenido, el clima grupal, la confianza construida, las emociones del día y las condiciones materiales.

Las observaciones corroboran ambas realidades: aulas con interacción dialógica sostenida y otras donde la comunicación es principalmente transmisiva. Esto refuerza la necesidad de avanzar hacia prácticas que garanticen coherencia comunicativa institucional, más allá de las diferencias personales entre docentes.

### *Implicaciones pedagógicas*

El análisis de las barreras y facilitadores muestra que fortalecer la comunicación educativa requiere prácticas institucionales consistentes que aseguren experiencias más equitativas. La empatía, la escucha activa y el uso de metodologías participativas no deben depender únicamente del estilo individual del docente; deben integrarse como orientaciones pedagógicas centrales. También resulta necesario resignificar el error como parte natural del aprendizaje, promover espacios seguros para la expresión y revisar las condiciones estructurales que limitan el diálogo. Consolidar climas comunicativos basados en el respeto, la apertura y la validación emocional se convierte en un pilar para desarrollar experiencias educativas verdaderamente significativas en la media técnica.

### *Eje 3. Elementos comunicativos y construcción de vínculos educativos significativos*

La evidencia obtenida en el trabajo de campo permite afirmar que la construcción de vínculos educativos significativos en la media técnica depende, en gran medida, de la calidad de los elementos comunicativos que circulan en la interacción cotidiana. La palabra, la escucha, el gesto, la validación emocional y el clima comunicativo se convierten en pilares que sostienen, o debilitan, la experiencia educativa. Esta comprensión coincide con lo planteado por Freire (1997), cuando afirma que “la comunicación auténtica solo se realiza en el acto de dialogar, donde los sujetos se reconocen como interlocutores válidos” (p. 85). Desde esta perspectiva, la

comunicación no puede reducirse a la transmisión de contenidos, pues constituye una forma de relación que moldea subjetividades, construye confianza y habilita la participación.

Los resultados cuantitativos muestran que la mayoría de los estudiantes percibe que los docentes generan oportunidades para el diálogo y la participación; sin embargo, también evidencian que un porcentaje significativo experimenta dificultades para expresarse con libertad o para sentirse escuchado de manera constante. Esta tensión apareció con fuerza en los grupos focales, donde algunos estudiantes comentaron que “en algunas clases uno siente que lo escuchan, pero en otras no dan ganas ni de levantar la mano”. Este tipo de afirmaciones permite entender que los vínculos educativos no se fortalecen solo por la presencia de actividades participativas, sino por la coherencia entre lo que se dice, cómo se dice y cómo se acoge la voz del estudiante.

Las observaciones no participantes mostraron que los elementos no verbales, la mirada, la postura, el tono de voz o la cercanía corporal, tienen un impacto directo en la percepción de apertura y acompañamiento. En clases donde el docente mantuvo contacto visual frecuente, acompañó con gestos afirmativos y se desplazó hacia los estudiantes, la participación aumentó, el temor al error disminuyó y el ambiente emocional fue más distendido. En contraste, cuando la comunicación se centró en una exposición rígida y unidireccional, la participación se redujo notablemente y los estudiantes permanecieron en silencio prolongado. Rodríguez (2014) expresa que “el modo corporal del docente anuncia, incluso antes de la palabra, si el aula es un espacio de acogida o de vigilancia” (p. 55), una apreciación que se reflejó claramente en los hallazgos.

La triangulación entre la percepción de docentes y estudiantes permite comprender que la construcción de vínculos educativos significativos no es un proceso homogéneo ni automático. Los docentes manifiestan su interés por crear ambientes respetuosos y abiertos, pero también reconocen que condiciones como el tiempo, el tamaño de los grupos o las demandas institucionales dificultan sostener interacciones profundas y personalizadas. Aun así, los estudiantes identifican prácticas que fortalecen claramente el vínculo: la empatía, la disponibilidad para escuchar, la retroalimentación cercana y el reconocimiento emocional. Bisquerra (2020) recuerda que “la calidad del

vínculo docente–estudiante es uno de los factores más influyentes en el bienestar emocional y el rendimiento académico” (p. 41), lo que refuerza la necesidad de asumir la comunicación como un acto ético y formativo, no meramente instrumental.

Desde un enfoque de complejidad, Morin (2006) aporta una lectura que resulta especialmente pertinente para comprender este fenómeno. Para él, “toda relación educativa implica incertidumbre, afectividad, diálogo y construcción conjunta; no puede reducirse a la transmisión técnica de conocimientos” (p. 142). Bajo esta mirada, la construcción de vínculos significativos exige sensibilidad humana, apertura a la diversidad emocional, capacidad para gestionar tensiones y, sobre todo, una disposición ética para reconocer al otro como sujeto pleno.

En conjunto, los elementos comunicativos presentes en la interacción pedagógica, verbales, no verbales, emocionales y relacionales, operan como la base sobre la cual se edifican o se debilitan los vínculos educativos. Cuando estos elementos se gestionan con coherencia, empatía y apertura, los estudiantes participan más, confían más y se involucran con mayor profundidad en su aprendizaje. Cuando se desatienden, se vuelven rígidos o se orientan a prácticas verticales, el vínculo se fragiliza. Por ello, fortalecer la comunicación educativa en la media técnica implica no solo mejorar técnicas pedagógicas, sino cultivar una sensibilidad humana que permita que el aula se convierta en un espacio de encuentro, reconocimiento y construcción compartida de sentido.

#### *Cierre de apartado*

El análisis de los elementos comunicativos presentes en las interacciones pedagógicas permite afirmar que la comunicación constituye el corazón de la experiencia educativa en la media técnica de la I.E. Tulio Enrique Tascón. Más que un medio para transmitir contenidos se trata de un proceso humano y ético, donde la palabra, el gesto, el silencio, la mirada y el tono configuran sentidos, sostienen emociones y moldean vínculos. A la luz de los hallazgos triangulados entre encuestas, grupos focales y observaciones de aula, se evidencia que la manera en que se comunica el docente no solo condiciona la comprensión académica, sino también la confianza, el

bienestar emocional y el sentido de pertenencia que los estudiantes construyen hacia la institución.

Los ejes analizados muestran que la mediación pedagógica, el rol docente y los impactos percibidos por los estudiantes se entrelazan profundamente con la calidad de la comunicación que tiene lugar en el aula. Cuando la interacción se orienta hacia el diálogo, la escucha y la validación emocional, los estudiantes participan con mayor tranquilidad y compromiso. En cambio, cuando predominan prácticas verticales, tonos rígidos o poca apertura, la participación se reduce y aparecen distancias afectivas que debilitan el proceso educativo. Esta dualidad confirma lo expresado por Freire (1997), para quien “el diálogo es el encuentro amoroso de los seres que, mediatizados por el mundo, lo transforman” (p. 83). Cuando ese encuentro se erosiona, disminuye también la posibilidad de que el aprendizaje se convierta en una experiencia con sentido.

Los datos revelan que las interacciones comunicativas no son uniformes. Cambian según el área, el estilo pedagógico, el clima emocional del grupo y las condiciones institucionales. Morin (2006) ayuda a comprender esta diversidad al plantear que la educación se desenvuelve en un tejido de incertidumbres y singularidades que obliga a mirar al otro en su complejidad. Desde esa perspectiva, no sorprende que los estudiantes interpreten estas diferencias como señales de cercanía, respeto o distancia, y que dichas percepciones afecten la manera en que se relacionan con el conocimiento, con sus docentes y con sus compañeros.

Los resultados también muestran que el vínculo educativo se fortalece cuando el estudiante siente que su voz es escuchada y reconocida. Bisquerra (2020) señala que el bienestar emocional está estrechamente ligado a las relaciones educativas que acompañan al estudiante, lo que confirma que la comunicación empática no es un complemento del proceso, sino una condición que sostiene la calidad de la experiencia escolar. Por ello, cuidar la comunicación implica mucho más que diversificar estrategias didácticas: demanda una disposición ética y humanizante que legitime las preguntas, emociones y percepciones del estudiante.

En conjunto, los hallazgos del apartado 3.7.6 muestran que construir vínculos educativos significativos requiere una comunicación dialógica, sensible y situada, capaz de acoger la complejidad humana que atraviesa el proceso formativo. Esto exige avanzar hacia una cultura institucional que haga del diálogo, la escucha y la empatía prácticas comunes y sostenibles, más allá de las disposiciones individuales de cada docente. También implica fortalecer la formación en habilidades comunicativas, consolidar ambientes emocionales seguros y resignificar el error como parte natural del aprendizaje. Solo así será posible consolidar relaciones pedagógicas que no solo enseñen, sino que acompañen, transformen y dignifiquen la experiencia de los estudiantes durante su tránsito por la media técnica.

## **CAPITULO 4. Propuesta de Transformación**

El presente capítulo desarrolla el diseño de una estrategia pedagógica dialógica y situada orientada a fortalecer la relación entre la comunicación educativa y la mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. Esta estrategia se construye como respuesta directa a las necesidades evidenciadas en el diagnóstico realizado, donde se identificaron interacciones pedagógicas fragmentadas, ejercicios comunicativos poco integrados a los procesos de mediación y una limitada generación de vínculos educativos significativos. En coherencia con el objetivo general de la investigación y con los fundamentos teóricos expuestos previamente, la propuesta se estructura desde los referentes del pensamiento complejo, la comunicación dialógica y la mediación humanizante, articulando componentes conceptuales, metodológicos y operativos que orientan la transformación de las prácticas pedagógicas. Se presenta como un diseño formal y fundamentado, cuyo propósito es ofrecer una ruta clara y aplicable que la institución podrá implementar posteriormente, atendiendo criterios de pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad, generalización y originalidad establecidos por la Universidad de Innovación e Investigación de México. De este modo, el capítulo avanza desde la fundamentación teórica hasta la estructura operativa y los lineamientos de valoración, garantizando la coherencia interna del diseño y su contribución al fortalecimiento de las experiencias educativas en el contexto de estudio.

La propuesta pedagógica situada basada en estrategias dialógicas no solo responde a las necesidades identificadas en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, sino que posee un alto potencial de transferencia y replicabilidad en otros contextos educativos con características similares, especialmente en instituciones públicas de media técnica que enfrentan retos en comunicación educativa, motivación estudiantil y construcción de vínculos pedagógicos. Su fundamentación teórica, sustentada en enfoques humanizantes y en la mediación pedagógica, permite proyectar un impacto práctico significativo al transformar las dinámicas de aula y fortalecer procesos comunicativos más empáticos, inclusivos y participativos. Del mismo modo, sus aportes teóricos contribuyen al enriquecimiento del campo de estudio al integrar

evidencia empírica con una propuesta contextualizada que articula comunicación, mediación y experiencias de aprendizaje. En conjunto, la propuesta se configura como un modelo flexible, adaptable y sostenible, capaz de orientar futuras investigaciones y prácticas educativas orientadas al desarrollo integral de los estudiantes y a la innovación pedagógica en contextos escolares diversos.

#### **4.1 Fundamentación de la propuesta de transformación**

La estrategia pedagógica dialógica y situada que se propone en este capítulo se sustenta en un entramado teórico, conceptual y empírico que permite justificar su pertinencia, coherencia y necesidad en el contexto de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. Lejos de constituir un recurso instrumental aislado, se erige como la síntesis articulada entre el análisis del objeto de estudio, las bases epistemológicas de la tesis, los resultados del diagnóstico y las exigencias contemporáneas de una educación profundamente humana, relacional y compleja. Su fundamentación reconoce que transformar las experiencias de aprendizaje implica, necesariamente, intervenir los modos de comunicación y mediación, pues dichos procesos son el corazón de la construcción del sentido educativo y constituyen las condiciones de posibilidad para que el aprender tenga lugar.

##### *4.1.1 Fundamentación epistemológica desde el paradigma de la complejidad*

El primer punto que sustenta la propuesta se asienta en el paradigma de la complejidad, que ha guiado toda la investigación y que proporciona un marco potente para comprender la naturaleza relacional del fenómeno educativo. Morin (1994, 2003) advierte que la educación contemporánea requiere transitar de visiones fragmentadas hacia comprensiones integradoras que asuman la interdependencia entre dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, comunicativas y culturales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede entenderse únicamente como un resultado cognitivo, sino como un proceso emergente configurado por interacciones humanas cargadas de significado, afecto y lenguaje.

La complejidad, por tanto, no es solo un trasfondo teórico, sino un principio organizador que permite justificar la necesidad de una estrategia que articule comunicación y mediación pedagógica. Dichas dimensiones, tradicionalmente separadas en modelos didácticos lineales, se presentan en esta tesis como procesos sistémicos cuya articulación constituye un acto de comprensión del fenómeno educativo como totalidad. Tal comprensión se traduce en un fundamento esencial, no es posible transformar las experiencias de aprendizaje sin transformar simultáneamente los modos de interacción y los vínculos que las sustentan.

Además, siguiendo a Maldonado (2013, 2014), las ciencias de la complejidad aportan un modo de pensar la educación desde la transdisciplinariedad, la incertidumbre y la emergencia. La estrategia pedagógica que aquí se diseña recoge esta perspectiva, pues no se propone como una secuencia rígida de acciones, sino como un dispositivo flexible que reconoce que cada experiencia de aula es singular, dinámica y abierta. Por ello, se fundamenta en principios que permiten a los docentes adaptarla a su realidad específica, sin perder la coherencia estructural que le otorga validez científica.

#### *4.1.2 Fundamentación teórica sobre comunicación educativa*

La propuesta también se sustenta en una comprensión renovada de la comunicación educativa, entendida, siguiendo a Najmanovich (2004, 2016, 2018), como un proceso de co-construcción de sentidos que va más allá de la transmisión de información. La autora propone entender la comunicación como un “entre-cambio” que involucra dimensión simbólica, corporal, emocional y social, lo cual resulta especialmente pertinente en una institución donde los estudiantes reportaron sentirse más vinculados a los docentes cuando perciben cercanía emocional, escucha genuina y coherencia entre palabra y gesto.

De igual modo, Maturana (1990, 2002) aporta un fundamento ético y ontológico al entender la comunicación como un fenómeno constitutivo de la convivencia humana. Desde esta perspectiva, comunicar no es un acto técnico, sino un espacio de reconocimiento mutuo donde se legitima o deslegitima la existencia del otro. Este planteamiento dialoga directamente con los hallazgos del diagnóstico, que evidenció que

muchos estudiantes no se sienten escuchados ni considerados en las interacciones pedagógicas, lo que afecta la construcción del vínculo educativo y limita la significatividad del aprendizaje.

En esta dirección, la comunicación educativa se convierte en un fundamento central para el diseño de una estrategia que no solo busca mejorar la transmisión de contenidos, sino transformar los modos de relacionamiento pedagógico.

#### *4.1.3 Fundamentación teórica sobre mediación pedagógica*

La mediación pedagógica constituye el segundo eje teórico de la propuesta. Gutiérrez y Prieto (2002) la conceptualizan como el conjunto de acciones que el docente realiza para facilitar la apropiación significativa del conocimiento y para crear condiciones de participación, creatividad y relacionalidad en el acto educativo. En este sentido, la mediación no es un puente mecánico entre el estudiante y el contenido, sino una forma de intervención situada que involucra procesos cognitivos, afectivos, emocionales y socioculturales.

Los estudios revisados en el estado del arte evidencian que en diversas instituciones latinoamericanas prevalecen mediaciones tradicionales centradas en la exposición y resolución de ejercicios, lo cual coincide con los resultados del diagnóstico en la I.E. Tulio Enrique Tascón, donde se observaron prácticas expositivas con escasa incorporación de preguntas generadoras, retroalimentaciones dialógicas o estrategias participativas.

Por ello, esta propuesta resignifica la mediación pedagógica integrando la dimensión emocional, que en muchos modelos aparece solo como un componente accesorio, como núcleo estructurante de las relaciones pedagógicas. Esta ampliación conceptual constituye uno de los aportes teóricos de la tesis, pues emerge directamente de la evidencia empírica recogida y del análisis dialógico de los marcos teóricos empleados.

#### *4.1.4 Articulación teórica: comunicación–mediación–experiencia*

Un fundamento esencial de la estrategia es la comprensión de que comunicación educativa y mediación pedagógica no operan como dimensiones aisladas, sino que constituyen un entramado que da forma a las experiencias de aprendizaje. Esta articulación, escasamente desarrollada en investigaciones previas, emerge con claridad de los hallazgos del diagnóstico, donde los estudiantes expresaron que comprenden mejor cuando el docente explica con calidez, ejemplifica con situaciones reales, modula adecuadamente su voz, brinda retroalimentación dialogada y muestra disposición genuina para acompañarlos.

Por tanto, la fundamentación sostiene que transformar la experiencia educativa implica comprender y transformar simultáneamente los modos de comunicar y los modos de mediar. Un elemento fundamental que emerge del análisis teórico y empírico realizado en esta investigación es la comprensión integrada de tres dimensiones que hasta ahora suelen abordarse de manera aislada, las expresiones comunicativas, las acciones de mediación pedagógica y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Aunque en la literatura existen aproximaciones parciales a cada una de estas categorías, los hallazgos del diagnóstico permiten observar que, en el contexto de la media técnica, estas dimensiones operan como un entramado interdependiente que estructura la vivencia educativa cotidiana. Esta articulación no había sido descrita explícitamente en investigaciones previas revisadas en el estado del arte, lo cual constituye un aporte derivado del trabajo doctoral.

Más que un modelo formal, lo que emerge es una representación conceptual integradora que permite comprender cómo la calidad de las expresiones comunicativas, las decisiones de mediación del docente y las experiencias de aprendizaje se influyen mutuamente en un proceso dinámico y recíproco. Esta representación se convierte en un marco interpretativo útil para orientar el diseño de la estrategia que aquí se propone, ya que ofrece una mirada comprensiva y holística del fenómeno educativo tal como se manifestó en el contexto investigado.

Al explicitar esta relación triádica, sin constituirla como un modelo cerrado, se reconoce un aporte teórico relevante de la investigación, y es la identificación de un nudo crítico relacional que muestra que la transformación de las experiencias de aprendizaje solo es posible cuando se intervienen de manera articulada los modos de comunicar y los modos de mediar. Esta comprensión, derivada del análisis situado de los datos y del diálogo con el pensamiento complejo, proporciona la base conceptual sobre la cual se organiza la estructura de la estrategia pedagógica dialógica y situada. De este modo, la propuesta se sustenta no en componentes aislados, sino en un entrelazamiento coherente que refleja la naturaleza compleja de las relaciones pedagógicas en la institución educativa.

#### *4.1.5 Fundamentación contextual: lectura situada del diagnóstico*

La propuesta también se fundamenta en un análisis riguroso del contexto institucional. El diagnóstico realizado permitió identificar debilidades significativas en las interacciones pedagógicas de la media técnica, entre ellas: fragmentación comunicativa en las clases; escasa práctica de escucha activa; poca participación estudiantil; contradicciones entre discurso docente y acciones no verbales; débil relación entre contenido, contexto y experiencia de vida de los estudiantes; necesidad de fortalecer el vínculo pedagógico afectivo.

Estas condiciones justifican la pertinencia y urgencia de diseñar una estrategia de intervención que responda directamente a estas necesidades reales, tal como exige la UIIX en los criterios de pertinencia y validez de la propuesta.

#### *4.1.6 Fundamentación metodológica del tránsito del análisis al diseño*

La estrategia está fundamentada metodológicamente en el enfoque mixto secuencial adoptado. La fase cualitativa proporcionó un acercamiento profundo a las percepciones, emociones y experiencias de los actores educativos; la fase cuantitativa confirmó tendencias y permitió delimitar con mayor precisión las dimensiones críticas. Este tránsito legitima la propuesta como resultado coherente y sistemático del proceso

investigativo, cumpliendo con el principio de que una tesis doctoral debe generar un producto de transformación anclado en la evidencia empírica.

#### *4.1.7 Fundamentación de la pertinencia, validez, originalidad y coherencia*

La propuesta se fundamenta, finalmente, en su capacidad para cumplir con los criterios que exige la Universidad de Innovación e Investigación de México: Pertinencia, porque responde a necesidades reales detectadas en estudiantes y docentes. Validez, porque se construye desde marcos teóricos robustos y evidencia empírica. Factibilidad, porque sus acciones son viables dentro de la realidad institucional. Aplicabilidad, porque puede ser adoptada por otros docentes de la institución. Generalización, porque sus principios pueden transferirse a contextos educativos similares. Novedad, porque introduce una articulación teórica y metodológica no desarrollada previamente en la institución ni en estudios similares.

Es importante destacar que los aportes teóricos derivados de esta investigación constituyen una contribución novedosa al campo de la comunicación educativa y la mediación pedagógica, al integrar de manera explícita una mirada dialógica, situada y humanizante en el análisis de las experiencias de aprendizaje en la media técnica. La articulación entre las variables y dimensiones identificadas permitió construir nuevas relaciones conceptuales que no solo explican el fenómeno, sino que orientan rutas de intervención coherentes con las necesidades reales del contexto. Esta propuesta ofrece un marco teórico-operativo original que puede orientar futuras investigaciones y prácticas pedagógicas, ampliando el horizonte de comprensión sobre cómo se configuran los vínculos pedagógicos y de qué manera la mediación comunicativa puede transformarse en un eje estratégico para fortalecer la experiencia educativa.

Finalmente, el aporte teórico central de esta investigación se concreta en la formulación de un marco comprensivo que integra comunicación educativa, mediación pedagógica y experiencia de aprendizaje como un entramado relacional inseparable. Aunque cada una de estas dimensiones ha sido estudiada de manera independiente, la articulación explícita entre ellas, surgida tanto del análisis del diagnóstico como del diálogo con el paradigma de la complejidad, representa una contribución original al

campo. Esta integración permite comprender el acto educativo como un sistema dinámico donde el vínculo, la emocionalidad y la interacción dialógica configuran condiciones de posibilidad para el aprendizaje significativo. Este aporte no solo abre nuevas rutas de análisis teórico, sino que ofrece fundamentos epistemológicos y operativos para orientar diseños pedagógicos futuros que busquen transformar la experiencia educativa desde enfoques humanizantes y situados.

#### **4.2 Descripción de la propuesta de transformación**

La propuesta de transformación que se desarrolla a continuación se configura como una estrategia pedagógica dialógica y situada, diseñada para fortalecer la articulación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. Su estructura responde a las orientaciones metodológicas establecidas por la Universidad de Innovación e Investigación de México (UIIX) y se organiza en coherencia con los principios teóricos, epistemológicos y contextuales que fundamentan la investigación. En correspondencia con el enfoque de complejidad que atraviesa esta tesis, la estrategia se concibe como un entramado dinámico que integra dimensiones conceptuales, relacionales y operativas, permitiendo orientar transformaciones profundas en las prácticas educativas sin reducirlas a acciones instrumentales aisladas.

El diseño de la propuesta no se plantea como un modelo cerrado o prescriptivo, sino como un marco estructurado pero flexible desde el cual la institución educativa podrá orientar procesos dialógicos de mejora docente y estudiantil. De esta manera, la estrategia reconoce la singularidad del contexto, la diversidad de experiencias dentro del aula y la necesidad de promover prácticas comunicativas y de mediación ajustadas a las realidades socioemocionales de los estudiantes. Su estructura, por tanto, es coherente con la noción de educación como proceso relacional, participativo y situado, en el cual la transformación no se produce por la ejecución mecánica de actividades, sino por la resignificación de las interacciones pedagógicas y la generación de condiciones que favorezcan vínculos educativos significativos.

En este marco, la estructura de la propuesta integra cuatro componentes esenciales:

- (1) la formulación del objetivo general y los objetivos específicos de la estrategia,
- (2) el aparato conceptual y referencial que sustenta la orientación pedagógica,
- (3) el cuerpo operacional que organiza las fases, acciones y orientaciones de la propuesta, y
- (4) los criterios de valoración que permitirán evaluar su coherencia, aplicabilidad y pertinencia en el contexto institucional.

Estos componentes se desarrollan en estrecha relación con los hallazgos del diagnóstico realizado, lo que garantiza que la propuesta no sea un constructo abstracto, sino una respuesta situada a las necesidades reales identificadas en estudiantes y docentes.

### **4.3 Objetivos de la propuesta**

#### *4.3.1 Objetivo General de la propuesta*

Estructurar una estrategia pedagógica dialógica y situada que articule prácticas comunicativas, mediaciones pedagógicas y cuidado del vínculo educativo, orientada a mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón

#### *4.3.2 Objetivos específicos de la propuesta*

Integrar referentes conceptuales y pedagógicos derivados del pensamiento complejo, la comunicación dialógica y la mediación pedagógica humanizante, para orientar la estructura y los principios de actuación de la estrategia.

Configurar orientaciones pedagógicas situadas, basadas en los resultados del diagnóstico institucional, que permitan a los docentes incorporar prácticas comunicativas coherentes, afectivas y vinculantes en su mediación cotidiana.

Formular un plan de acción estructurado en fases y acciones articuladas que guíen la puesta en marcha posterior de la estrategia por parte de la institución, asegurando la pertinencia y relevancia contextual.

Delimitar criterios de valoración y lineamientos de seguimiento, que permitan a la institución evaluar la coherencia, factibilidad y aplicabilidad futura de la estrategia, conforme a los requisitos metodológicos de la UIIX.

#### *Aparato conceptual y referencial de la propuesta*

El aparato conceptual y referencial que fundamenta esta estrategia pedagógica dialógica y situada se construye a partir de la articulación rigurosa entre los marcos teóricos desarrollados en la tesis y los resultados del diagnóstico institucional. La propuesta emerge de un entramado de conceptos que dialogan entre sí a saber, comunicación educativa, mediación pedagógica, educación humanizante, complejidad, emocionalidad, vínculos y experiencia de aprendizaje, y que permiten sustentar, con profundidad epistemológica, la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas en la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón.

En primer lugar, la estrategia se fundamenta en el pensamiento complejo de Morin (1994, 2003), quien sostiene que los fenómenos humanos requieren ser comprendidos desde la multidimensionalidad, la incertidumbre y la interdependencia. Esta perspectiva es particularmente pertinente para esta investigación, pues la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica no puede abordarse como procesos aislados ni lineales; por el contrario, configuran una trama relacional donde lo cognitivo, lo afectivo, lo corporal, lo emocional y lo social se entrelazan. El diagnóstico evidenció precisamente este carácter relacional: los estudiantes no separan la explicación del docente de su tono de voz, su postura corporal o su disposición afectiva; todo ello constituye, para ellos, un único acto comunicativo-pedagógico que impacta su experiencia de aprendizaje. La complejidad, por tanto, no solo orienta teóricamente la propuesta, sino que explica la naturaleza sistémica de las transformaciones que se plantean.

La dimensión comunicativa de la estrategia se sustenta en los aportes de Najmanovich (2004, 2016, 2018), quien concibe la comunicación como un “entrecambio” que involucra afectos, corporalidades y simbolismos. Esta mirada coincide con lo observado en el diagnóstico: las expresiones no verbales, miradas, gestos, tonos, emergieron como elementos centrales para la comprensión y la vinculación emocional de los estudiantes. Esta constatación empírica refuerza la necesidad de incorporar prácticas comunicativas coherentes, dialógicas y afectivas, entendiendo la comunicación como un proceso encarnado, situado y profundamente humano.

Esta dimensión se enriquece con las reflexiones de Freire (1997), para quien el diálogo constituye la esencia de la educación liberadora. Freire sostiene que “no hay palabra verdadera que no sea un encuentro” y que todo acto educativo se funda en la horizontalidad, la escucha y el reconocimiento del otro como sujeto de saber y de deseo. Los estudiantes, al ser consultados en el diagnóstico, enfatizaron que aprenden más y se sienten mejor cuando el docente “se sienta a hablar”, “explica como si conversara” o “pregunta primero lo que ellos piensan”, lo que refleja la vigencia del pensamiento freireano en la realidad institucional.

En cuanto a la mediación pedagógica, la estrategia se sustenta en los planteamientos de Gutiérrez y Prieto (2002), quienes conciben la mediación como el conjunto de decisiones pedagógicas que permiten tender puentes entre el mundo del estudiante y el conocimiento. No obstante, la propuesta amplía este concepto al incorporar la dimensión emocional como componente estructural de la mediación, en diálogo con las teorías de la inteligencia emocional de Goleman (1995, 2006). Goleman sostiene que los procesos de aprendizaje están profundamente atravesados por la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, dimensiones que se evidenciaron en el diagnóstico como condiciones necesarias para la participación y el aprendizaje significativo. La dificultad de algunos estudiantes para regular emociones, vincularse positivamente con el docente y mantener la motivación académica confirma la necesidad de una mediación que integre explícitamente estrategias socioemocionales.

De igual modo, los aportes de Bisquerra (2015) sobre la comunicación pedagógica no violenta y el clima emocional del aula resultan esenciales para la estrategia. Bisquerra resalta que la calidad del ambiente afectivo determina en gran medida la disposición de los estudiantes al aprendizaje. Esto se confirmó en el diagnóstico: los estudiantes describieron sentirse inhibidos cuando perciben tonos autoritarios, ironías, indiferencia o falta de claridad comunicativa. Estos hallazgos validan la pertinencia de una propuesta que promueva prácticas comunicativas basadas en el respeto, la empatía, el cuidado y el reconocimiento del otro.

El aparato conceptual también incorpora la perspectiva de Maturana (1990, 2002), quien sostiene que toda acción educativa se funda en la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia. Desde esta perspectiva, comunicar y mediar no son actos técnicos, sino actos éticos. El diagnóstico reveló que muchos estudiantes sienten que “no son escuchados”, que “a veces la profesora no mira a todos”, o que “algunos docentes no parecen interesados”. Esto muestra que la construcción del vínculo, tal como lo plantean Maturana y también Quintero (2021), constituye un eje indispensable para transformar las experiencias de aprendizaje.

La estrategia también recoge los aportes de la educación humanizante y holística desarrollada por Assmann (2001), Gallegos (2018), González (2017), Delgado (2012) y Elbers (2013), quienes proponen comprender la formación desde una visión integral del ser humano. Esto es coherente con los resultados del diagnóstico sociodemográfico y socioemocional: estudiantes con entornos familiares complejos, responsabilidades domésticas, presiones económicas y una alta necesidad de acompañamiento emocional. El aparato referencial, por tanto, justifica una intervención que atienda no solo lo cognitivo, sino también las dimensiones afectiva, social y emocional.

Adicionalmente, la propuesta se nutre de las reflexiones de Bauman (2000, 2003) sobre la fragilidad de los vínculos en la modernidad líquida. Los estudiantes de la media técnica habitan un entorno donde las relaciones son volátiles, las emociones se viven de manera fragmentada y la estabilidad afectiva es escasa. Esto coincide con su percepción de que las relaciones con algunos docentes son distantes o formales, lo que incrementa la

desconexión escolar. La estrategia responde a esta necesidad al plantear acciones que buscan reconstruir la experiencia de vínculo y pertenencia.

La integración de estos referentes permitió identificar patrones comunicativos, estilos de mediación, tensiones relacionales y oportunidades de transformación que sustentan conceptualmente la propuesta.

Este aparato conceptual y referencial combina de manera articulada los fundamentos epistemológicos del pensamiento complejo, las perspectivas dialógicas de la educación, los enfoques humanizantes de la mediación y la emocionalidad, y los hallazgos empíricos del diagnóstico. Esta articulación no solo justifica la pertinencia de la estrategia, sino que la dota de coherencia interna y profundo sentido transformador.

#### **4.4 Actividades, fases y/o etapas**

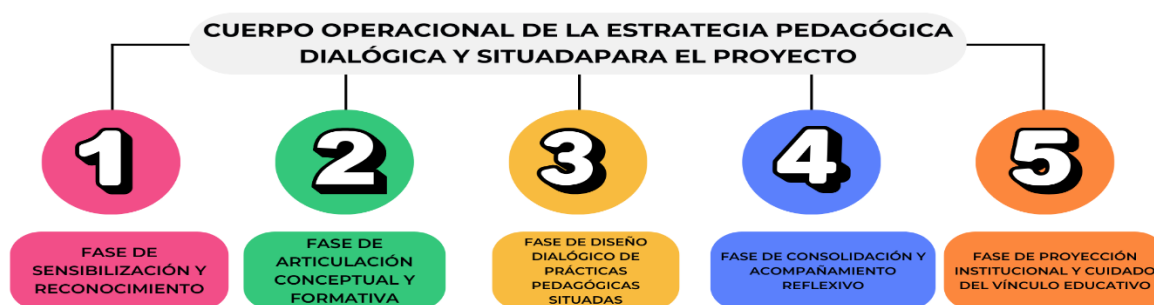
La estrategia pedagógica dialógica y situada se estructura en un conjunto de fases interrelacionadas que orientan la transformación de las prácticas de comunicación y mediación pedagógica en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. Cada fase articula principios del pensamiento complejo, la comunicación educativa, la mediación humanizante, la educación emocional y la lectura situada del contexto, garantizando que el proceso responda a las necesidades reales evidenciadas en el diagnóstico.

Su diseño no prescribe acciones mecánicas o lineales; por el contrario, propone una ruta flexible y contextualizable que orienta la actuación institucional y docente desde una perspectiva relacional, dialógica y profundamente humana.

Las fases que conforman la estrategia son:

- (1) Fase de Sensibilización y Reconocimiento,
- (2) Fase de Articulación Conceptual y Formativa,
- (3) Fase de Diseño Dialógico de Prácticas Pedagógicas Situadas,
- (4) Fase de Consolidación y Acompañamiento Reflexivo,
- (5) Fase de Proyección Institucional y Cuidado del Vínculo Educativo.

**Figura. 1.** *Fases del cuerpo operacional de la estrategia pedagógica*



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se desarrolla cada una de ellas.

### *Fase 1. Sensibilización y Reconocimiento del Contexto Relacional*

Esta fase constituye el punto de partida de la estrategia, ya que busca generar conciencia en los docentes y actores educativos sobre la relevancia de la comunicación dialógica, la mediación humanizante y el vínculo pedagógico en la experiencia de aprendizaje. Se fundamenta en los aportes de Maturana (1990, 2002), Freire (1997), Goleman (1995) y Quintero (2021), quienes coinciden en que el acto educativo ocurre desde la convivencia, la emocionalidad, la escucha y la aceptación del otro como legítimo otro.

En el diagnóstico institucional se evidenciaron carencias en prácticas de escucha activa, divergencias entre gestos y palabras, uso limitado de estrategias dialógicas y una afectación en la percepción emocional de los estudiantes frente a las clases. Esta fase, por tanto, abre el camino para que la comunidad educativa reconozca la necesidad de transformar estas prácticas y se disponga a revisar críticamente sus procesos comunicativos y estrategias de mediación.

La sensibilización no se limita a la toma de conciencia individual; implica también identificar el mapa socioemocional del estudiantado y las condiciones relacionales que configuran la experiencia escolar cotidiana, reconociendo que cualquier transformación pedagógica significativa debe surgir desde una comprensión compartida del contexto.

**Tabla 17.** *Plan de acción Fase 1- Sensibilización y Reconocimiento del Contexto Relacional*

<b>PLAN DE ACCIÓN I. E TULIO ENRIQUE TASCON 2026</b>							
<b>Objetivo:</b> Diseñar una estrategia pedagógica dialógica y situada que fortalezca la articulación entre la comunicación educativa y la mediación pedagógica, mediante la incorporación de prácticas relacionales, afectivas y participativas que transformen las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón							
<b>FASE</b>	<b>ACCIONES</b>	<b>TIEMPO</b> Año de cumplimiento o trimestre clave	<b>NOMBRE DEL INDICADOR</b>	<b>FÓRMULA DEL INDICADOR</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>META</b>	<b>RECURSOS NECESARIOS</b>
<b>1. Sensibilización y Reconocimiento del Contexto Relacional</b>	Realizar jornadas de sensibilización con docentes sobre la importancia de la comunicación dialógica, el vínculo pedagógico y	2026 – 1er trimestre	Docentes sensibilizados sobre comunicación y mediación	$\frac{\text{N}^\circ \text{ de docentes participantes} / \text{N}^\circ \text{ total de docentes de media técnica}}{\times 100}$	Rectoría – Coordinación Académica	90% de docentes sensibilizados	Humanos: Rectoría, coordinadores, docentes. Técnicos: diapositivas. Tecnológicos: video-beam, sonido. Materiales: salones, sillas,

	la mediación humanizante.						carteleras, cuadernos.
	Aplicar un instrumento diagnóstico de clima emocional y prácticas comunicativas a los estudiantes de media técnica.	2026 – 1er trimestre	Nivel de caracterización del clima emocional	Nº de encuestados / Nº total de estudiantes × 100	Orientación Escolar	95% de caracterización del estudiantado	Humanos: docentes, orientadora. Tecnológicos: formularios digitales. Materiales: computadores, tablets o móviles.
	Sistematizar hallazgos del diagnóstico socioemocional y comunicativo	2026 – 2º trimestre	Informe de caracterización elaborado	Nº de informes elaborados / Nº de informes	Equipo de Investigación Institucional	100% informe consolidado	Humanos: equipo de sistematización. Tecnológicos: software ofimático.

	para orientar la fase formativa.			planificados × 100			Materiales: guías, formato de análisis.
	Realizar conversatorios con estudiantes sobre percepción comunicativa, necesidades de mediación y experiencias de aprendizaje.	2026 – 2º trimestre	Participación estudiantil en conversatorios	Nº de estudiantes asistentes / Nº total convocados × 100	Docentes líderes de media técnica	70% de participación estudiantil	Humanos: docentes facilitadores. Técnicos: guion del conversatorio. Tecnológicos: micrófonos, grabación (si aplica). Materiales: espacios adecuados, carteleras, papelería.

**Fuente:** Elaboración propia con base en diagnóstico

## *Fase 2. Articulación Conceptual y Formativa de la Comunidad Educativa*

En esta fase se integran y fortalecen los referentes teóricos y pedagógicos que orientarán la implementación futura de la estrategia. Se trata de una fase de formación conceptual y práctica que permite a los docentes comprender el sentido profundo de la comunicación dialógica, la mediación humanizante y la educación emocional en el marco del pensamiento complejo.

Los fundamentos de Morin (1994, 2003), Najmanovich (2018), Gutiérrez y Prieto (2002), Bisquerra (2015) y Assmann (2001) sustentan esta fase, en la que se busca que los docentes resignifiquen su rol como mediadores, reconozcan la importancia de la coherencia comunicativa y comprendan cómo el clima emocional del aula influye en la motivación, la participación y la significatividad del aprendizaje.

El diagnóstico mostró que, aunque los docentes valoran la comunicación con sus estudiantes, muchos no cuentan con herramientas claras para integrar las dimensiones afectiva, comunicativa y cognitiva en sus mediaciones. Esta fase permite cerrar esa brecha conceptual, brindando una base sólida para el diseño de prácticas situadas.

Asimismo, esta fase permite que la institución configure un vocabulario común y una comprensión compartida de los principios que sustentan la estrategia, asegurando unidad conceptual y coherencia en las acciones posteriores.

**Tabla 18.** Plan de acción Fase 2- Articulación Conceptual y Formativa de la Comunidad Educativa

<b>PLAN DE ACCIÓN I. E TULIO ENRIQUE TASCON 2026</b>							
<b>Objetivo:</b> Diseñar una estrategia pedagógica dialógica y situada que fortalezca la articulación entre la comunicación educativa y la mediación pedagógica, mediante la incorporación de prácticas relacionales, afectivas y participativas que transformen las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón							
<b>FASE</b>	<b>ACCIONES</b>	<b>TIEMPO Año de cumplimiento o trimestre clave</b>	<b>NOMBRE DEL INDICADOR</b>	<b>FÓRMULA DEL INDICADOR</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>META</b>	<b>RECURSOS NECESARIOS</b>
<b>2. Articulación Conceptual y Formativa de la Comunidad Educativa</b>	Desarrollo de un ciclo de formación docente sobre comunicación dialógica, mediación humanizante y educación emocional.	2º trimestre 2026	Porcentaje de docentes formados	$\frac{\text{N}^\circ \text{ docentes formados}}{\text{N}^\circ \text{ total de docentes}} \times 100$	Coordinación Académica – Equipo de Formación	85% del equipo docente formado	Humanos: facilitadores, docentes. Técnicos: módulos de formación. Tecnológicos: video-beam, plataforma virtual. Materiales:

							cuadernos, guías, cartillas.
	Taller práctico sobre coherencia comunicativa: expresión verbal–no verbal, escucha activa y retroalimentación afectiva.	2º trimestre 2026	Talleres realizados	Nº talleres efectuados / Nº talleres previstos × 100	Docentes líderes – Orientación Escolar	100% talleres realizados	Humanos: orientadora, docentes líderes. Técnicos: talleres estructurados. Tecnológicos: grabación, micrófonos. Materiales: aula flexible, carteleras.

	Capacitación institucional sobre inteligencia y clima emocionales del aula.	3er trimestre 2026	Competencias socioemocionales fortalecidas	N° docentes participantes / N° docentes convocados × 100	Equipo de Convivencia – Orientación	80% de participación docente	Humanos: psicóloga, orientadora. Tecnológicos: presentaciones, videos. Materiales: espacios amplios, papelería.
	Círculos de reflexión pedagógica entre docentes para analizar prácticas comunicativas observadas en el diagnóstico.	3er trimestre 2026	Nivel de participación en círculos reflexivos	N° docentes participantes / N° docentes convocados × 100	Coordinación Académica	70% participación	Humanos: docentes participantes. Técnicos: guiones de reflexión. Materiales: bitácoras pedagógicas, salones.

**Fuente:** Elaboración propia con base en diagnóstico

### *Fase 3. Diseño Dialógico de Prácticas Pedagógicas Situadas*

Esta fase constituye el núcleo operativo de la estrategia, ya que orienta la co-construcción de prácticas pedagógicas transformadoras derivadas tanto de los marcos teóricos como de las necesidades identificadas en el diagnóstico.

Su fundamento se encuentra en Freire (1997), quien propone que toda intervención pedagógica debe construirse desde el diálogo y la participación de los actores; en Gutiérrez y Prieto (2002), quienes insisten en que la mediación debe partir de los contextos reales; y en Najmanovich (2004), que recuerda que la comunicación auténtica emerge desde la interacción y no desde la imposición.

En esta fase, los docentes diseñan prácticas, microsecuencias, actividades y modos de comunicación coherentes con la estrategia, orientadas a: promover diálogos genuinos, fortalecer la escucha activa, generar retroalimentación afectiva, articular contenidos con experiencias de vida de los estudiantes, fomentar la participación significativa, asegurar coherencia entre expresiones verbales y no verbales, humanizar las interacciones cotidianas.

Este diseño se realiza desde una perspectiva situada: cada práctica se construye tomando en cuenta las características socioemocionales, motivacionales y culturales de los estudiantes, integrando elementos de su realidad social, emocional y comunitaria.

**Tabla 19.** Plan de acción Fase 3- Diseño Dialógico de Prácticas Pedagógicas Situadas

PLAN DE ACCIÓN I. E TULIO ENRIQUE TASCON 2026							
<b>Objetivo:</b> Diseñar una estrategia pedagógica dialógica y situada que fortalezca la articulación entre la comunicación educativa y la mediación pedagógica, mediante la incorporación de prácticas relacionales, afectivas y participativas que transformen las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón							
FASE	ACCIONES	TIEMPO Año de cumplimiento o trimestre clave	NOMBRE DEL INDICADOR	FÓRMULA DEL INDICADOR	RESPONSABLE	META	RECURSOS NECESARIOS
<b>3. Diseño Dialógico de Prácticas Pedagógicas Situadas</b>	Realizar laboratorios de co-diseño pedagógico donde los docentes construyan microsecuencias basadas en diálogo, participación y vínculo.	2º trimestre 2026	% de laboratorios realizados	Nº laboratorios desarrollados / Nº laboratorios planificados × 100	Coordinación Académica – Docentes líderes	100% laboratorios realizados	Humanos: docentes, orientadora. Técnicos: guías de microsecuencias. Tecnológicos: videobeam, audio. Materiales: rotafolios, post-it, papelógrafos.

	Diseñar actividades pedagógicas situadas que articulen contenidos con experiencias reales de los estudiantes y su contexto sociocultural.	2º trimestre 2026	Actividades situadas diseñadas	Nº actividades diseñadas / Nº previstas × 100	Docentes de media técnica	80% actividades diseñadas	Humanos: docentes, estudiantes aportantes. Técnicos: matriz de diseño situado. Tecnológicos: computadores, internet. Materiales: cuadernos, fichas.
	Elaborar orientaciones de retroalimentación afectiva y escucha activa para ser integradas en las prácticas pedagógicas.	3er trimestre 2026	Orientaciones diseñadas	Nº orientaciones elaboradas / Nº previstas × 100	Equipo de Convivencia – Orientación Escolar	100% orientaciones elaboradas	Humanos: orientadora, docentes líderes. Técnicos: documento base. Materiales: guías impresas o digitales.

	<p>Ajustar prácticas comunicativas docentes (gestualidad, tono, presencia, lenguaje) mediante análisis dialógico de casos reales.</p>	<p>3er trimestre 2026</p>	<p>Ajustes comunicativos registrados</p>	<p>Nº prácticas ajustadas / Nº prácticas analizadas × 100</p>	<p>Coordinación Académica</p>	<p>70% prácticas ajustadas</p>	<p>Humanos: docentes, orientadora. Técnicos: guía de análisis de casos. Tecnológicos: grabación (si aplica). Materiales: hojas de análisis.</p>
	<p>Construcción colaborativa del “Banco Institucional de Prácticas Dialógicas y Situadas” para orientar futuras intervenciones docentes.</p>	<p>4º trimestre 2026</p>	<p>Banco de prácticas construido</p>	<p>Nº prácticas sistematizadas / Nº prácticas previstas × 100</p>	<p>Equipo Institucional para este propósito</p>	<p>100% banco de prácticas consolidado</p>	<p>Humanos: docentes autores de prácticas. Técnicos: formato de sistematización. Tecnológicos: repositorio digital. Materiales: archivo</p>

							organizado, fichas pedagógicas.
--	--	--	--	--	--	--	---------------------------------------

**Fuente:** Elaboración propia con base en diagnóstico

#### *Fase 4. Consolidación y Acompañamiento Reflexivo*

En esta fase se busca institucionalizar progresivamente las prácticas dialógicas y situadas diseñadas en la fase anterior, mediante procesos de acompañamiento profesional y reflexión pedagógica continua.

Se fundamenta en la perspectiva de Maturana (1990), quien afirma que solo desde la reflexión recurrente sobre la propia práctica es posible transformar el modo en que convivimos y educamos. También se apoya en los postulados de Bisquerra (2015) acerca de la importancia del clima emocional y en los aportes de Goleman (1995) sobre la autorregulación emocional como condición para vínculos saludables.

El diagnóstico mostró que muchos docentes realizan estrategias de mediación aisladas, pero no logran sostenerlas en el tiempo ni integrarlas como parte de un estilo relacional consistente. Por ello, esta fase plantea espacios de colaboración docente, análisis de casos reales, revisión crítica de la práctica y construcción colectiva de criterios que orienten la consolidación de una cultura pedagógica dialógica y humanizante.

Además, permite que la comunidad educativa detecte tensiones, avances y necesidades emergentes, asegurando que la estrategia mantenga su coherencia con la realidad del aula y con los propósitos institucionales.

**Tabla 20.** *Plan de acción Fase 4- Consolidación y Acompañamiento Reflexivo*

<b>PLAN DE ACCIÓN I. E TULIO ENRIQUE TASCON 2026</b>							
<b>Objetivo:</b> Diseñar una estrategia pedagógica dialógica y situada que fortalezca la articulación entre la comunicación educativa y la mediación pedagógica, mediante la incorporación de prácticas relacionales, afectivas y participativas que transformen las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón							
<b>FASE</b>	<b>ACCIONES</b>	<b>TIEMPO</b> Año de cumplimiento o trimestre clave	<b>NOMBRE DEL INDICADOR</b>	<b>FÓRMULA DEL INDICADOR</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>META</b>	<b>RECURSOS NECESARIOS</b>
<b>4. Consolidación y Acompañamiento Reflexivo</b>	Realizar sesiones de acompañamiento docente centradas en la reflexión sobre prácticas dialógicas y situadas diseñadas en la fase 3.	3er trimestre 2026	% de acompañamientos realizados	$\frac{\text{N}^{\circ} \text{acompañamientos realizados}}{\text{N}^{\circ} \text{acompañamientos programados}} \times 100$	Coordinación Académica – Orientación Escolar	100% acompañamientos realizados	Humanos: docentes, orientadora. Técnicos: guías de reflexión. Tecnológicos: grabadora de audio (si aplica). Materiales: bitácoras de seguimiento.

	Implementar círculos de análisis de casos reales para revisar tensiones, dificultades comunicativas y experiencias de mediación.	3er trimestre 2026	Nivel de participación en círculos de análisis	Nº docentes participantes / Nº docentes convocados × 100	Equipo de Convivencia – Docentes líderes	70% de participación docente	Humanos: docentes. Técnicos: fichas de análisis. Materiales: salones, papelógrafos, marcadores.
	Elaborar criterios institucionales para asegurar coherencia comunicativa y mediación humanizante en las prácticas de aula.	4º trimestre 2026	Criterios consolidados	Nº de criterios elaborados / Nº de criterios previstos × 100	Equipo Institucional para este propósito	100% criterios formulados	Humanos: equipo académico. Técnicos: documentos de referencia. Tecnológicos: software de edición. Materiales: formatos, guías.

	Implementar bitácoras docentes de autorreflexión emocional y pedagógica semanal.	4º trimestre 2026	Docentes que usan bitácoras	Nº bitácoras entregadas / Nº docentes de media técnica × 100	Coordinación Académica	85% de uso docente	Humanos: docentes. Técnicos: plantilla de bitácora. Tecnológicos: opcional digital. Materiales: cuadernos o formatos impresos.
	Identificar avances y necesidades emergentes mediante un informe institucional de seguimiento a la estrategia.	4º trimestre 2026	Informe de seguimiento elaborado	Nº informes elaborados / Nº informes esperados × 100	Rectoría – Coordinación Académica	100% informe entregado	Humanos: equipo directivo. Técnicos: matriz de seguimiento. Tecnológicos: archivos digitales. Materiales: compilación de

							bitácoras y actas.
--	--	--	--	--	--	--	--------------------

**Fuente:** Elaboración propia con base en diagnóstico

### *Fase 5. Proyección Institucional y Cuidado del Vínculo Educativo*

La fase final tiene como propósito garantizar que la estrategia pedagógica no se limite a un conjunto de prácticas aisladas, sino que se proyecte como un elemento estructural dentro de la institución.

Esta fase se sustenta en Quintero (2021), quien destaca que los vínculos educativos no son resultados espontáneos, sino construcciones sostenidas en el tiempo; en Bauman (2000), que advierte sobre la fragilidad de los vínculos en sociedades líquidas; y en la perspectiva humanizante de Assmann (2001) y Gallegos (2018), que resaltan la importancia del cuidado y la continuidad relacional.

Aquí, la institución se proyecta hacia la construcción de una cultura escolar dialógica, orientada por principios de respeto, reconocimiento, escucha y afectividad. Esta fase incluye la sistematización de aprendizajes, la formulación de acuerdos institucionales, la actualización de orientaciones curriculares y el establecimiento de referentes permanentes que aseguren la continuidad de la estrategia.

De este modo, la estrategia trasciende la esfera individual del docente y se convierte en un horizonte colectivo para la transformación del clima escolar y de las experiencias de aprendizaje.

**Tabla 21.** Plan de acción Fase 5- Proyección Institucional y Cuidado del Vínculo Educativo

<b>PLAN DE ACCIÓN I. E TULIO ENRIQUE TASCON 2026</b>							
<b>Objetivo:</b> Diseñar una estrategia pedagógica dialógica y situada que fortalezca la articulación entre la comunicación educativa y la mediación pedagógica, mediante la incorporación de prácticas relacionales, afectivas y participativas que transformen las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón							
<b>FASE</b>	<b>ACCIONES</b>	<b>TIEMPO</b> Año de cumplimiento o trimestre clave	<b>NOMBRE DEL INDICADOR</b>	<b>FÓRMULA DEL INDICADOR</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>META</b>	<b>RECURSOS NECESARIOS</b>
<b>5. Proyección Institucional y Cuidado del Vínculo Educativo</b>	Sistematizar aprendizajes, experiencias y prácticas dialógicas construidas durante la estrategia.	4º trimestre 2026	Informe sistematizado consolidado	Nº informes elaborados / Nº informes previstos × 100	Equipo Institucional para este proposito	100% informe entregado	Humanos: equipo de sistematización. Técnicos: matriz de análisis. Tecnológicos: software ofimático. Materiales: repositorio documental.

	<p>Formular acuerdos institucionales para la implementación permanente de prácticas dialógicas y humanizantes.</p>	<p>4° trimestre 2026</p>	<p>Acuerdos institucionales formulados</p>	<p>N° acuerdos logrados / N° acuerdos proyectados × 100</p>	<p>Consejo Académico – Rectoría</p>	<p>100% acuerdos formulados</p>	<p>Humanos: equipos directivos, docentes. Técnicos: borradores de acuerdos. Materiales: actas, documentos oficiales.</p>
	<p>Actualizar lineamientos u orientaciones curriculares incorporando criterios comunicativos y de mediación humanizante.</p>	<p>4° trimestre 2026</p>	<p>Lineamientos actualizados</p>	<p>N° documentos revisados / N° documentos planificados × 100</p>	<p>Coordinación Académica</p>	<p>100% actualización</p>	<p>Humanos: equipo curricular. Tecnológicos: archivo digital. Materiales: guías institucionales.</p>

	Consolidar el “Repositorio Institucional de Prácticas Dialógicas y Situadas” como referente permanente de innovación pedagógica.	4° trimestre 2026	Repositorio consolidado	N° prácticas alojadas / N° prácticas previstas × 100	Equipo Institucional para este proposito	100% repositorio operativo	Humanos: docentes autores, equipo TIC. Tecnológicos: plataforma digital, almacenamiento en nube.
	Socializar los resultados de la estrategia con toda la comunidad educativa para fortalecer la cultura escolar dialógica y afectiva.	4° trimestre 2026	Nivel de participación comunitaria	N° asistentes al evento / N° convocados × 100	Rectoría	60% participación comunitaria	Humanos: docentes, estudiantes, familias. Técnicos: presentaciones. Tecnológicos: sonido, video-beam. Materiales: auditorio, carteleras,

							material impreso.
--	--	--	--	--	--	--	----------------------

**Fuente:** Elaboración propia con base en diagnostico

*Cierre de apartado.*

La estructura de la estrategia pedagógica dialógica y situada queda configurada como un dispositivo integral compuesto por cinco fases interdependientes y coherentes con los fundamentos teóricos, epistemológicos y contextuales de esta investigación. Cada fase articula acciones específicas diseñadas para responder a las necesidades evidenciadas en el diagnóstico y para proyectar, de manera progresiva, prácticas pedagógicas más humanizantes, afectivas y dialógicas dentro de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón.

A lo largo de estas cinco fases se estructuraron 22 acciones concretas, organizadas según la naturaleza de cada momento: sensibilización, formación conceptual, diseño de prácticas, consolidación reflexiva y proyección institucional. Estas acciones fueron cuidadosamente distribuidas por trimestres dentro del plan de acción 2026, lo que permite visualizar un proceso gradual, viable y sistemático para la institución. Su progresión interna asegura que cada fase se construya sobre los avances de la anterior, garantizando coherencia metodológica y sostenibilidad.

Del mismo modo, la propuesta delimita una responsabilidad compartida y colaborativa, reconociendo que la transformación pedagógica no es un esfuerzo individual, sino un proceso colectivo. Entre los responsables principales se encuentran la Rectoría, la Coordinación Académica, el Equipo de Convivencia Escolar, la Orientación Escolar, el Equipo de Investigación Institucional, los docentes de la media técnica y los equipos de formación. La presencia de actores diversos evidencia la naturaleza sistémica de la estrategia y la necesidad de que las decisiones y acciones trasciendan la esfera del aula para convertirse en un horizonte institucional.

La estructura definida también incorpora indicadores, metas y recursos para cada acción, lo cual garantiza su claridad operativa, pertinencia y evaluación futura. En consonancia con los principios del pensamiento complejo, la estrategia no se presenta como un modelo rígido, sino como una ruta abierta y flexible que permite a la institución ajustar, enriquecer o ampliar sus acciones según las dinámicas propias del contexto escolar y de los actores involucrados.

Esta estructura proporciona un andamiaje sólido para la transformación de las prácticas pedagógicas, articulando el marco conceptual de la tesis con las señales del diagnóstico y las exigencias metodológicas de la UIIX. La estrategia adquiere así un carácter integral que no solo orienta la acción educativa, sino que contribuye a fortalecer la cultura institucional desde una perspectiva dialógica, afectiva y profundamente humanizante.

#### **4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta**

La implementación de la propuesta pedagógica situada orientada al fortalecimiento de la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica requiere la articulación de recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos, organizativos y relacionales que garanticen su viabilidad y sostenibilidad en el contexto institucional.

En primer lugar, se requiere la participación de los docentes de la media técnica y de los estudiantes de los grados décimo y undécimo, quienes constituyen los actores centrales del proceso. Asimismo, el acompañamiento del equipo directivo y de coordinación académica resulta fundamental para asegurar la coherencia con el Proyecto Educativo Institucional y facilitar los ajustes necesarios en la planeación curricular.

Desde el componente pedagógico, la propuesta demanda el diseño y uso de guías didácticas, instrumentos de reflexión y autoevaluación, rúbricas con enfoque formativo y estrategias expresivas que favorezcan el diálogo, la creatividad y la construcción colectiva del conocimiento. Estos recursos deben responder a los principios de la mediación pedagógica, garantizando que el aprendizaje tenga sentido para el estudiante y promueva su participación.

En cuanto a los recursos tecnológicos, se contempla el uso de las salas de informática, dispositivos móviles y herramientas digitales colaborativas que apoyen las dinámicas dialógicas y la producción de experiencias significativas, sin reducir la innovación al mero uso instrumental de la tecnología.

A nivel organizativo, se requiere la inclusión de la propuesta en la planeación institucional, la disposición de tiempos para la implementación progresiva y espacios de reflexión docente que permitan la evaluación y ajuste continuo del proceso.

Finalmente, es necesario reconocer como recursos fundamentales aquellos de carácter simbólico y relacional, tales como la disposición al diálogo, la confianza pedagógica, el respeto por la diversidad y el compromiso ético con la formación integral. Estos elementos constituyen la base para que la propuesta trascienda la intervención puntual y se consolide como una práctica transformadora en la cultura escolar.

## **4.6. Resultados**

### *4.6.1 Resultados o productos a obtener*

Dado que esta investigación tiene como finalidad el diseño de una propuesta y no su implementación o validación empírica, el proceso se orienta a valorar la coherencia interna del diseño, su pertinencia frente al diagnóstico realizado y las condiciones necesarias para una futura puesta en marcha en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. Cuando el resultado propositivo corresponde al diseño de una estrategia, el investigador debe “expresar los indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación y los resultados o productos a obtener en relación con los objetivos de la propuesta”, atendiendo principios de pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad, generalización y originalidad (UIIX, 2024, p. 6).

En este marco, la valoración del diseño se estructura a partir de criterios como: la coherencia entre problema, objetivos y fundamentación teórica; la correspondencia entre diagnóstico institucional y estrategias planteadas; la claridad metodológica de las orientaciones pedagógicas; la viabilidad institucional en términos de recursos y tiempos; y la posibilidad de replicabilidad en contextos educativos similares. Estos criterios permiten analizar la solidez conceptual y estructural de la propuesta antes de su implementación.

Como producto del diseño se presenta el plan de acción de la propuesta pedagógica situada, el cual integra los objetivos, las estrategias pedagógicas, las

orientaciones metodológicas y los criterios generales para su eventual implementación en la media técnica. Este plan de acción constituye el resultado central de la fase propositiva de la investigación y se estructura en coherencia con el diagnóstico institucional, los fundamentos teóricos desarrollados y los lineamientos metodológicos del modelo UIIX.

El documento entregado no corresponde a una validación empírica ni a una aplicación en aula, sino a un diseño pedagógico argumentado, que establece las bases conceptuales, organizativas y didácticas necesarias para una futura puesta en marcha. En este sentido, el producto académico de la investigación es el diseño formal y sistematizado de la propuesta, expresado en un plan de acción pertinente, factible y contextualizado. En consecuencia, el presente análisis no busca demostrar impacto empírico, sino garantizar que la propuesta cumpla con los estándares académicos del modelo UIIX y se configure como un diseño pertinente, factible y metodológicamente consistente, susceptible de ser implementado y validado en una fase posterior.

#### *4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentalización*

Los indicadores definidos permiten operacionalizar cada criterio de valoración, manteniendo la estructura solicitada por la UIIX. Se consideran elementos como la correspondencia entre la estrategia y el diagnóstico, la coherencia interna del diseño, la disponibilidad de recursos, la claridad de los instrumentos y la potencial replicabilidad. La Tabla 22 presenta el detalle correspondiente

Para analizar cada criterio, se proponen los siguientes indicadores:

Pertinencia.

- Grado de correspondencia entre la estrategia y las necesidades del diagnóstico.
- Porcentaje de fases y acciones que responden directamente a hallazgos reales del contexto.

Validez

- Coherencia entre objetivos, fases, acciones y fundamentos teóricos.
- Consistencia interna del diseño metodológico.

#### Factibilidad

- Disponibilidad de recursos humanos, técnicos y materiales.
- Viabilidad del cronograma propuesto.

#### Aplicabilidad

- Nivel de claridad y usabilidad de los instrumentos (microsecuencias, orientaciones, banco de prácticas).
- Ajustabilidad a diferentes áreas de formación en la media técnica.

#### Generalización

- Transferibilidad del diseño a otros grados, jornadas o instituciones.

#### Novedad

- Inclusión de prácticas dialógicas y afectivas no presentes en la cultura institucional previa.
- Aporte conceptual al integrar comunicación, mediación y vínculo como núcleo del aprendizaje.

A continuación, se presenta el desglose por indicador

**Tabla 22.** *Tabla operativa de valoración de la propuesta*

<b>Criterio de valoración</b>	<b>Indicador</b>	<b>Técnica o mecanismo de valoración</b>	<b>Responsable</b>	<b>Resultado esperado</b>	<b>Recursos requeridos</b>
<b>Pertinencia</b>	Grado de correspondencia entre la estrategia y las necesidades del diagnóstico	Matriz de contrastación diagnóstico– acciones–fases	Equipo de Investigación Institucional	La estrategia responde directamente a los hallazgos del diagnóstico	Documentos diagnósticos, matriz comparativa
	Porcentaje de fases y acciones que responden directamente al diagnóstico	Revisión cruzada entre plan de acción y necesidades detectadas	Coordinación Académica	100% de fases vinculadas al diagnóstico	Plan de acción, informe diagnóstico
<b>Validez interna</b>	Coherencia entre objetivos, fases, acciones y fundamentos teóricos	Matriz de coherencia interna del diseño	Consejo Académico – Equipo Académico	Congruencia total entre propósitos, fases y teorías	Documento de estrategia, documentos teóricos

	Consistencia interna del diseño metodológico	Revisión estructural de la propuesta según UIIX	Equipo de Investigación Institucional	Diseño metodológico consistente con la estructura UIIX	Guía UIIX, matriz metodológica
<b>Factibilidad</b>	Disponibilidad de recursos humanos, técnicos y materiales	Análisis de recursos institucionales disponibles	Rectoría – Área Administrativa	Recursos suficientes para futura implementación	Inventario institucional, entrevistas
	Viabilidad del cronograma propuesto	Revisión del cronograma frente al calendario institucional	Coordinación Académica	Cronograma compatible con tiempos escolares	Calendario institucional, plan anual
<b>Aplicabilidad</b>	Claridad y usabilidad de los instrumentos diseñados	Lectura comprensiva y prueba conceptual	Docentes de media técnica	Instrumentos claros, comprensibles y aplicables	Instrumentos, manuales, guías

	Ajustabilidad a diferentes áreas de formación en la media técnica	Análisis de transferibilidad por áreas	Coordinación Académica – jefes de área	Estrategia adaptable a todas las áreas	Documentos curriculares, planes de área
<b>Generalización</b>	Transferibilidad del diseño a otros grados, jornadas o instituciones	Revisión comparativa de condiciones contextuales	Equipo de Convivencia Escolar	Estrategia replicable en grados 6° a 11°	Caracterización institucional, actas
<b>Novedad y Originalidad</b>	Inclusión de prácticas dialógicas y afectivas no presentes antes	Análisis comparativo entre prácticas previas y propuesta	Equipo institucional	Aporte innovador documentado	Registros históricos de prácticas
	Aporte conceptual al integrar comunicación, mediación y vínculo pedagógico	Revisión académica del sustento conceptual	Consejo Académico	Reconocimiento del aporte conceptual propio	Marco teórico, fundamentación

**Fuente:** Elaboración propia con base en diagnóstico

La valoración realizada evidencia que la estrategia pedagógica dialógica y situada cumple con los criterios establecidos por la UIIX. Su diseño se encuentra sólidamente anclado en el diagnóstico institucional, presenta coherencia interna entre fases y fundamentos teóricos y proyecta un cuerpo operativo viable para su futura implementación. La propuesta demuestra pertinencia al responder directamente a las necesidades comunicativas, socioemocionales y pedagógicas identificadas, y manifiesta originalidad al articular comunicación educativa, mediación humanizante y vínculo pedagógico como elementos transformadores.

#### *Monitoreo y ajuste para una futura implementación*

Aunque esta tesis no contempla la aplicación de la estrategia, resulta necesario prever mecanismos que orienten su seguimiento en caso de ser implementada por la institución. De manera prospectiva, se sugiere que el monitoreo se realice mediante un sistema de acompañamiento pedagógico basado en cuatro acciones principales: seguimiento periódico a través de observaciones de aula; revisión colaborativa de microsecuencias y prácticas dialógicas; análisis de evidencias como diarios reflexivos, portafolios y registros de participación estudiantil; y espacios de retroalimentación colectiva donde docentes y directivos examinen avances, dificultades y ajustes necesarios. Estos mecanismos permiten anticipar la manera en que la comunidad educativa podría fortalecer la estrategia, asegurando flexibilidad y mejora continua.

#### *Sostenibilidad y transferencia*

La sostenibilidad del diseño depende de su incorporación progresiva en la cultura pedagógica de la institución. Se proyecta que, mediante círculos de estudio docente, acompañamiento reflexivo, mentorías internas y articulación con los proyectos transversales, la estrategia pueda consolidarse como una práctica permanente y coherente con el horizonte institucional. Asimismo, la estructura situada y dialógica del diseño permite su transferencia a otros grados o instituciones con características sociodemográficas similares, favoreciendo la expansión del enfoque y la generación de comunidades de práctica que reconozcan la comunicación y el vínculo pedagógico como pilares del aprendizaje humanizante.

### *Cierre de apartado*

El análisis presentado permite concluir que la propuesta de transformación posee los fundamentos teóricos, metodológicos y éticos necesarios para su futura aplicación, aun cuando en esta etapa se limita al diseño. Su construcción cuidadosa, su alineación con los hallazgos del diagnóstico y su coherencia con el enfoque humanizante que orienta la tesis evidencian un proceso riguroso y contextualizado. Si bien la estrategia no se implementa aún, su estructura proyecta un impacto significativo en el estado del problema, ofreciendo una ruta clara para fortalecer la comunicación educativa, la mediación pedagógica y el clima emocional del aula. En consecuencia, el capítulo cierra con un diseño sólido, viable y transferible, capaz de orientar procesos institucionales hacia una educación más dialógica, afectiva y situada en el territorio.

#### **4.7 Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación**

La valoración de la estrategia pedagógica dialógica y situada se organiza a partir del nivel de coherencia, pertinencia y aplicabilidad del diseño. Estos criterios no buscan evaluar resultados, pues la propuesta no ha sido implementada, sino analizar las condiciones necesarias para su futura ejecución en el contexto institucional. En este sentido, los criterios de valoración adoptados son:

**Pertinencia.** Determina si la estrategia responde a necesidades reales del contexto socioemocional y pedagógico identificado en el diagnóstico. La guía establece que una propuesta pertinente “responde a necesidades reales del objeto de estudio” (UIIX, 2024, p. 6).

**Validez interna.** Examinar si la propuesta cumple con su función según el tipo de resultado propositivo, verificando su coherencia con los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos del estudio.

**Factibilidad.** Analizar si la propuesta puede llevarse a la práctica con los recursos disponibles en la institución (humanos, técnicos, tecnológicos y materiales).

Aplicabilidad. Valorar el grado en que la estrategia puede ser utilizada por los docentes y ser adaptada en diversos escenarios pedagógicos dentro de la media técnica.

Generalización. Determinar si la propuesta tiene potencial para ser replicada en otros grados o niveles educativos en contextos similares.

Novedad y originalidad. Valorar los aportes propios del diseño, particularmente la forma en que integra comunicación educativa, mediación humanizante y enfoque situado en coherencia con los resultados del diagnóstico.

## CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito diseñar una propuesta pedagógica situada que fortaleciera la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica para transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón de Guadalajara de Buga. Para ello, se adoptó un enfoque metodológico mixto con diseño secuencial, que integró un diagnóstico cuantitativo inicial con un análisis cualitativo profundo de las prácticas pedagógicas y comunicativas, permitiendo comprender el fenómeno desde una perspectiva contextual, relacional y educativa.

Las conclusiones que se presentan a continuación recuperan de manera integradora los principales hallazgos empíricos del estudio, organizados según el cumplimiento de cada objetivo específico y del objetivo general, y sintetizan el aporte de los distintos capítulos a la comprensión y atención del problema investigado.

En primer lugar, dando respuesta al objetivo 1, la caracterización realizada permitió identificar que los estudiantes de la media técnica presentan condiciones sociodemográficas y socioemocionales heterogéneas, marcadas por dinámicas familiares complejas, acceso desigual a recursos tecnológicos, niveles variables de motivación escolar y la presencia de tensiones emocionales asociadas a su contexto social. Los resultados del diagnóstico evidenciaron que estas condiciones influyen de manera directa en la disposición hacia el aprendizaje, en la forma de relacionarse con los docentes y en la vivencia cotidiana de la escuela. El cumplimiento de este objetivo aportó una comprensión clara del punto de partida del proceso educativo, mostrando que las experiencias de aprendizaje no pueden analizarse al margen de la realidad emocional y social del estudiantado, lo cual fundamenta la necesidad de una mediación pedagógica situada y sensible al contexto.

En segundo lugar, dando respuesta al objetivo 2, el análisis de las prácticas docentes permitió constatar que, en la institución, predominan formas de mediación pedagógica centradas en la transmisión de contenidos y el cumplimiento de actividades

académicas, con una presencia limitada de estrategias dialógicas, participativas o afectivas. Si bien se identificaron acciones puntuales orientadas al acompañamiento y la interacción, estas no configuran aún una práctica sistemática ni una cultura pedagógica consolidada. El cumplimiento de este objetivo permitió describir de manera precisa las prácticas reales de mediación, así como sus alcances y limitaciones, evidenciando una brecha entre la intencionalidad formativa y las dinámicas pedagógicas observadas, lo que aporta elementos clave para comprender el problema investigado.

En tercer lugar, dando cumplimiento al objetivo 3, los resultados del estudio evidenciaron que los elementos comunicativos presentes en las interacciones pedagógicas inciden de manera significativa en el clima emocional del aula y en la construcción de vínculos educativos. A partir del análisis de la información cualitativa, se identificó que los estudiantes valoran positivamente prácticas comunicativas basadas en la escucha activa, el respeto, el tono cercano y la validación emocional, mientras que perciben como barreras aquellas interacciones marcadas por la rigidez, la distancia o la falta de reconocimiento de su voz. El cumplimiento de este objetivo permitió demostrar empíricamente que la comunicación educativa constituye un componente estructural de la experiencia de aprendizaje, con efectos directos sobre la motivación, la participación y el sentido de acompañamiento percibido por los estudiantes.

En cuanto al desarrollo del cuarto objetivo, con base en el análisis teórico y en los resultados del diagnóstico institucional, se logró formular una estrategia pedagógica situada orientada a fortalecer la relación entre comunicación educativa, mediación pedagógica y construcción de vínculos educativos. La propuesta diseñada, organizada en cinco fases, responde de manera directa a las necesidades identificadas en la institución y se fundamenta en los hallazgos empíricos obtenidos en los capítulos previos. El cumplimiento de este objetivo se concreta en la formulación de orientaciones pedagógicas claras, contextualizadas y viables, que ofrecen a la institución una ruta estructurada para transformar progresivamente las experiencias de aprendizaje desde una perspectiva dialógica y humanizante.

En coherencia con la pregunta de investigación y la hipótesis planteada, el estudio permitió diseñar una propuesta pedagógica situada que fortalece la relación entre

comunicación educativa y mediación pedagógica como vía para transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica. Si bien la estrategia no fue implementada, de acuerdo con los lineamientos metodológicos establecidos por la UIIX, su diseño se sustenta en una comprensión empírica articulada del contexto institucional, las prácticas docentes y las interacciones comunicativas analizadas. De este modo, se logró pasar de una comprensión fragmentada del fenómeno a una visión integrada que reconoce el papel central del vínculo pedagógico y la comunicación educativa en la experiencia escolar, dando respuesta al problema investigado.

El estudio se desarrolló en un único contexto institucional y se centró en la formulación de una propuesta pedagógica sin evaluar empíricamente su impacto, lo cual constituye un límite en términos de generalización y medición de resultados. No obstante, estas condiciones no afectan la validez de los hallazgos, ya que el propósito del estudio fue comprender y orientar la transformación de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva situada. En este sentido, la investigación cierra aportando una comprensión profunda del fenómeno estudiado y una alternativa pedagógica coherente con el contexto analizado, dejando claramente establecido qué se logró, en qué medida se puede transformar la realidad educativa estudiada y cuáles fueron las características generales del proceso investigativo desarrollado.

## **RECOMENDACIONES**

Las recomendaciones que se presentan a continuación se derivan directamente de los hallazgos empíricos y del proceso de análisis desarrollado en la investigación. Se organizan en tres niveles: metodológico, académico y práctico, con el fin de orientar de manera clara a los distintos actores involucrados y proyectar el estudio hacia la mejora institucional y la continuidad investigativa, sin introducir problemáticas nuevas ni apartarse del alcance definido.

### **1. Recomendaciones metodológicas**

Desde el punto de vista metodológico, se recomienda que futuras investigaciones retomen el diseño mixto secuencial empleado en este estudio, incorporando variaciones que permitan ampliar la comprensión del fenómeno. En particular, sería pertinente desarrollar estudios mixtos de tipo explicativo que profundicen, a partir de los resultados cuantitativos, en el análisis cualitativo de las interacciones comunicativas y de las prácticas de mediación pedagógica en contextos similares.

También se sugiere complementar los instrumentos utilizados con técnicas como la observación participante sistemática, la videograbación de clases y el análisis del discurso docente - estudiante, con el fin de captar con mayor detalle las dinámicas comunicativas en tiempo real y su relación con el clima emocional del aula. Estas técnicas podrían aplicarse en investigaciones longitudinales que permitan observar la evolución de las prácticas pedagógicas y comunicativas a lo largo del tiempo.

Se recomienda replicar el estudio en otros programas de media técnica o en instituciones con características socioculturales distintas, lo que facilitaría realizar análisis comparativos y valorar la transferibilidad de la estrategia pedagógica diseñada en diferentes contextos educativos.

### **2. Recomendaciones académicas**

En el plano académico, se sugiere a la Universidad de Investigación e Innovación de México UIIX continuar promoviendo investigaciones que articulen comunicación

educativa, mediación pedagógica y experiencias de aprendizaje, especialmente en contextos de educación media técnica, fortaleciendo líneas de investigación orientadas al vínculo pedagógico, la educación emocional y la transformación de las prácticas docentes.

Para la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, se recomienda integrar los hallazgos de esta tesis en procesos de reflexión pedagógica institucional, a través de seminarios internos, diplomados o proyectos de formación docente centrados en comunicación educativa, mediación pedagógica dialógica y cuidado del vínculo. Estos espacios permitirían consolidar una comprensión compartida de los resultados del estudio y favorecer su apropiación progresiva.

De igual manera, otros programas de media técnica podrían tomar esta investigación como referencia para el diseño de proyectos académicos y de aula que profundicen en la relación entre comunicación, mediación y aprendizaje, promoviendo prácticas pedagógicas coherentes con las necesidades socioemocionales y contextuales de los estudiantes.

### **3. Recomendaciones prácticas**

En el nivel práctico, las recomendaciones se vinculan directamente con la estrategia pedagógica dialógica y situada diseñada en el Capítulo 4. Para los docentes de la media técnica, se recomienda incorporar de manera intencional prácticas comunicativas coherentes con los principios de la estrategia, priorizando la escucha activa, la retroalimentación respetuosa y la validación emocional como componentes centrales de la mediación pedagógica. De la misma manera, se sugiere implementar actividades pedagógicas situadas que conecten los contenidos académicos con las experiencias reales de los estudiantes, fortaleciendo la construcción de sentido en el aprendizaje.

Para el equipo directivo y de coordinación académica, se recomienda generar las condiciones institucionales necesarias para la implementación gradual de la estrategia, garantizando tiempos de trabajo pedagógico, espacios de reflexión colectiva y

dispositivos de seguimiento que permitan evaluar y ajustar las prácticas de mediación y comunicación en el aula. Estos procesos pueden contribuir a consolidar una cultura institucional más dialógica y humanizante.

En relación con el equipo de orientación y convivencia escolar, se sugiere acompañar de manera sistemática a los docentes en la lectura socioemocional del estudiantado, articulando acciones de apoyo, talleres de habilidades socioemocionales y espacios de cuidado del vínculo que fortalezcan el bienestar y la convivencia escolar.

Finalmente, se recomienda promover la participación de los estudiantes en espacios de diálogo y construcción colectiva, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas, la expresión emocional responsable y la construcción de relaciones pedagógicas más significativas, en coherencia con la estrategia diseñada y con los propósitos formativos de la institución.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aden, J., & Castelo, A. (2020). Lenguas y lenguaje en un paradigma enactivo. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 11–28. <https://doi.org/10.5209/dida.68201>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Alvarado, S. (2007). Educación, ecología y economía: Hacia una nueva racionalidad educativa. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Area, M. (2020). Tecnologías digitales y mediación pedagógica. Editorial Síntesis.
- Assmann, H. (2001). Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (2020). Educación emocional para el bienestar. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2020). Educación emocional: Fundamentos, programas y competencias. Síntesis.
- Bolívar, A. (2018). La formación del profesorado en tiempos de cambio: Repensar la profesión docente. Editorial Morata.
- Bolívar, A. (2018). La profesión docente: Entre la formación y el desarrollo profesional. Narcea Ediciones.
- Bruner, J. (1991). Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial.

- Coll, C. (2010). *Psicología de la educación y procesos de aprendizaje*. Ediciones Paidós.
- Congreso de Colombia. (2024). Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.  
<https://www.constitucioncolombia.com>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Dávila, L. A. O. (2021). La mediación pedagógica y su influencia en el desarrollo de capacidades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 11634–11646. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i6.1096](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1096)
- Decreto 1075 de 2015. (2015). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 1860 de 1994. (1994). Por el cual se reglamenta la organización del servicio educativo. Ministerio de Educación Nacional.
- Delgado, C. A. (2012). La dimensión holística creActiva y la educación en el nuevo paradigma. En A. Montoya & L. Vásquez (Eds.), *Perspectivas actuales de la educación holista* (pp. 291–302). Editorial Fontamara.
- Díaz, F. (2017). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Elbers, E. (2013). *Ciencia holística para el buen vivir: Una introducción*. Ediciones Abya-Yala.
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca.

- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología PUCP*, 6(1), 103–111.
- Ferreiro, E. (2005). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gairín, J., & Castro, D. (2021). Desarrollo profesional docente y transformación educativa. *Revista de Educación*, 393, 11–38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-480>
- Gallegos Nava, R. (2018). *Educación holista: Pedagogía del amor universal*. Editorial Pax.
- Godoy, M., Cortés, J., Espinoza, R., & Rengifo, M. (2021). Diez reflexiones sobre mediación pedagógica. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(2), 42–51. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2886>
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Editorial Kairós.
- González, M. L. (2017). *Educación holística: El arte de llegar a ser lo que somos en esencia*. Editorial Trillas.
- Gutiérrez, F., & Prieto, F. (2002). *La mediación pedagógica: Una propuesta para el desarrollo del pensamiento complejo en la escuela*. Editorial Magisterio.
- Gutiérrez, M., & Prieto, C. (2002). *Mediación pedagógica: Un enfoque para la innovación educativa*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hargreaves, A. (2005). *Emociones y enseñanza*. Editorial Graó.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Horta, H., Sato, M., & Yutaka, Y. (2021). Job satisfaction and academic motivation in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103339.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103339>
- Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. (2015). *Manual de convivencia escolar*.
- Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. (2024). *Informe de gestión académica y resultados Saber 11*.
- Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. (2024). *Sistema Institucional de Evaluación Estudiantil*.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Paidós.
- León-León, G., & Zúñiga-Meléndez, A. (2019). Mediación pedagógica y conocimientos científicos. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 81–104.  
<https://doi.org/10.15359/ree.23-2.5>
- Ley 115 de 1994. (1994). *Ley General de Educación*. Congreso de Colombia.
- Maldonado, C. E. (2013). *Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad*. Editorial Universidad El Bosque.
- Martín-Barbero, J. (2003). *Oficio de cartógrafo*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, A. (2019). *Mediación pedagógica y prácticas educativas contemporáneas*. Paidós.
- Martínez, M. (2013). *La mediación pedagógica: Construcción de ambientes de aprendizaje en entornos virtuales*. Universidad Veracruzana.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones.

- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Informe nacional de indicadores del talento humano en educación. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Política de formación y desarrollo profesional docente. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Clasificación de instituciones según pruebas Saber 11.
- Moreno González, C. A., & Fuentes Mejía, C. (2024). La relación pedagógica entre profesores y estudiantes: Revisión de literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 31(3), 1–27. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n3.2024.54>
- Moreno Suárez, S. J., & Galindo Cárdenas, S. G. (2022). El lenguaje de la desesperanza. *Revista Entrevista Académica*, 4(11), 316–334. <https://doi.org/10.51896/reea/DFHV9669>
- Morin, E. (1994). *El método 1: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El método 6: Ética*. Cátedra.
- Najmanovich, D. (2004). *Pasos hacia un pensamiento complejo*. Paidós.
- Najmanovich, D. (2008). *El pensamiento complejo: Desafíos y aperturas*. Editorial Biblos.
- Najmanovich, D. (2016). *El mito de la objetividad*. Novedades Educativas.
- Najmanovich, D. (2018). *La trama de la vida*. Noveduc.
- Najmanovich, D. (2018). *Redes, vínculos y sujetos*. Novedades Educativas.

- Narváez Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática. *Palabra Clave*, 22(3), e22311.  
<https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
- Obando-Arias, M. (2021). Mediación a partir de la pregunta generadora. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 383–403. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.20>
- OECD. (2022). *Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship*. OECD.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Reimaginando juntos nuestros futuros*. UNESCO.
- Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's V. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213–225. [https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3)
- Prieto Castillo, D. (1999). *Comunicación educativa y mediación*. Paidós.
- Quintero Velásquez, J. C. (2021). La compasión como eje ético. *Revista de Trabajo Social*, 23, 31–50.
- Quintero, J. A. (2021). *Cartografías de la subjetividad en tiempos de deshumanización*. Editorial Aula de Humanidades.
- Quintero, L. F. (2021). Educación y vínculos humanos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 15–25.
- Rengifo Díaz, N., & Gómez Contreras, W. (2022). *Propuesta de mediación pedagógica basada en el aprendizaje interactivo [Tesis de maestría]*. Corporación Universidad de la Costa.
- Rodríguez, M. (2014). *Comunicación educativa: Teorías, prácticas y desafíos contemporáneos*. Editorial Narcea.
- Rogers, C. (2003). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.

- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Santos, B. de S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Akal.
- Suárez Millán, M. D. C., & Betancourt Arango, J. P. (2023). Química computacional como mediación. *Educación Química*, 34(1), 70–85.  
<https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2023.1.807>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). SAGE.
- UNESCO. (2020). *Docentes en América Latina y el Caribe: Formación, desarrollo profesional y condiciones laborales*.
- Urrejola, K. (2021). El rol del lenguaje en Humberto Maturana. *Estudios Públicos*, 163, 167–172. <https://doi.org/10.38178/07183089/0214210705>
- Vega Parra, M. T., González Rojas, J. P., Salamanca Morales, C. M., & Reyes Salazar, D. C. (2021). *Letras, color y comunicación* [Tesis de maestría]. Universidad de La Salle.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Communities of practice. En E. Wenger-Trayner et al. (Eds.), *Learning in landscapes of practice* (pp. 13–29). Routledge.
- Zabalza, M. A. (2016). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea Ediciones.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1. Instrumentos de recolección de información y su validación**

El presente anexo reúne los instrumentos de recolección de información empleados en esta investigación, diseñados para caracterizar las condiciones sociodemográficas y socioemocionales de los estudiantes, así como para analizar los elementos comunicativos y las prácticas de mediación pedagógica presentes en la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón. Con el propósito de asegurar su pertinencia, claridad y coherencia interna, dichos instrumentos fueron sometidos a un riguroso proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos y cálculo del coeficiente V de Aiken, técnica ampliamente utilizada para determinar la validez de los ítems en estudios educativos. En este proceso participaron tres expertos técnicos especializados en pedagogía, evaluación y diseño de instrumentos, así como cuatro doctores en educación e investigación, quienes evaluaron cada ítem en términos de relevancia, precisión conceptual y adecuación al contexto. Los resultados del análisis mostraron niveles satisfactorios de validez, lo que permitió consolidar las versiones finales de los instrumentos aplicados durante el trabajo de campo. A continuación, se presentan los nombres y perfiles de los expertos participantes, seguidos de las versiones finales de los instrumentos evaluados.

Evaluador 1: Nathalie Alexandra Pardo Rodríguez – Psicóloga, Magister en Educación

Evaluador 2: Andrey Herweanis Escobar Muñoz – Licenciatura en literatura

Evaluador 3: Claudia Vélez Triana – Especialista en Administración de la Informática educativa, Magister en Tecnologías digitales aplicadas a la educación.

Evaluador 4: Gloria Divia Manrique Hernández – Doctora en Educación

**VALIDACIÓN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN (Cuestionario estudiantes) - V DE AIKEN****DISEÑO DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA SITUADA PARA FORTALECER LA RELACIÓN ENTRE COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE MEDIA TÉCNICA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TULIO ENRIQUE TASCÓN DE GUADALAJARA DE BUGA, 2025**

**INSTRUCCIONES:** Para validar el instrumento de diagnóstico requerido en el presente estudio, se han identificado una serie de variables y un grupo preguntas que las describen. Califique cada una de las preguntas formuladas siendo **1** totalmente de acuerdo y **0** totalmente en desacuerdo, en relación con su grado de claridad, pertinencia y relevancia. Por favor tenga en cuenta las siguientes definiciones:

Claridad: la pregunta está correctamente redactada y es fácil de comprender por el evaluador.

Pertinencia: la pregunta permite medir con precisión la variable identificada.

Relevancia: se evidencia un enfoque teórico adecuado en la redacción de la pregunta.

A. Variables Básicas			EVAL. 1	EVAL.2	EVAL. 3	EVAL. 4	EVAL. 5	EVAL. 6	EVAL. 7	V DE AIKEN
Preguntas	1	¿Cuál es su género? Femenino Masculino	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	<b>0,86</b>







	<p>Medio (Acceso regular a tecnologías de la información y la comunicación, con la posibilidad de utilizar diferentes dispositivos y servicios, aunque con algunas restricciones)</p> <p>Bajo (Sin acceso o acceso muy limitado a tecnologías de la información y la comunicación.)</p>								
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

10	<p>¿Cuál es su nivel de interés en el proceso de aprendizaje?</p> <p>Alto (Alto interés en el proceso de aprendizaje, motivación constante para participar activamente y buscar conocimiento)</p> <p>Medio (Interés regular en el proceso de aprendizaje, participación ocasional con cierta motivación)</p> <p>Bajo (Bajo interés en el proceso de</p>	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	<b>0,86</b>
----	---	------	------	------	------	------	------	------	-------------

	aprendizaje, poca motivación para participar activamente)								
11	¿Cuál es su nivel de motivación para aprender? Alto (Fuerte motivación para aprender, interés constante en adquirir nuevos conocimientos y habilidades) Medio (Motivación moderada para aprender, interés regular en participar en actividades	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	<b>0,86</b>



	<p>discusiones, interacción frecuente con el material y compañeros) Medio (Participación moderada en las clases, contribución ocasional a las discusiones, interacción regular con el material y compañeros) Bajo (Baja participación en las clases, contribución mínima a las discusiones,</p>							
--	---	--	--	--	--	--	--	--



14	<p>En una escala de 1 a 5 ¿Qué tan feliz te sientes en la institución educativa?</p> <p>1. Totalmente infeliz</p> <p>2. Infeliz</p> <p>3. Ni infeliz ni feliz</p> <p>4. Feliz</p> <p>5. Totalmente feliz</p>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>
15	<p>En una escala de 1 a 5 ¿Sientes que venir a la institución educativa tiene algún propósito en tu vida?</p> <p>1. Definitivamente</p>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>



	<p>¿Qué estrategias del docente consideras más efectivas para fomentar la comunicación en el aula?                  Hacer preguntas abiertas                  Promover el trabajo en equipo                  Estimular el debate y la discusión                  Utilizar recursos visuales o tecnológicos                  Otro (especificar)                  _____</p>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>
--	---	------	------	------	------	------	------	------	-------------

18	<p>¿Sientes que los docentes escuchan activamente tus inquietudes y sugerencias?</p> <p>Siempre A veces Rara vez Nunca No estoy seguro (a)</p>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>
19	<p>¿Cómo te gustaría que fuera la comunicación en el aula para sentirte más motivado(a) y comprometido(a) con el aprendizaje?</p> <p>Mayor</p>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>





	¿Tienes actualmente en la institución educativa? ¿Por qué?								
23	¿Para ti como sería la mejor clase?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>

Evaluador 5: María Patricia Carvajal Medina – Psicóloga, Magister en Psicología y Doctora en Educación

Evaluador 6: Arley Betancourt Martínez – Psicólogo, Magister en Neuropsicología y educación, Doctor en Educación.

Evaluador 7: Sugely Córdoba Paredes – Doctora en Educación

**VALIDACIÓN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN (Encuesta docentes) - V DE AIKEN**

**DISEÑO DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA SITUADA PARA FORTALECER LA RELACIÓN ENTRE COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE MEDIA TÉCNICA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TULLIO ENRIQUE TASCÓN DE GUADALAJARA DE BUGA, 2025**

--	--	--

**INSTRUCCIONES:** Para validar el instrumento de diagnóstico requerido en el presente estudio, se han identificado una serie de variables y un grupo preguntas que las describen. Califique cada una de las preguntas formuladas siendo **1** totalmente de acuerdo y **0** totalmente en desacuerdo, en relación con su grado de claridad, pertinencia y relevancia. Por favor tenga en cuenta las siguientes definiciones:

Claridad: la pregunta está correctamente redactada y es fácil de comprender por el evaluador.

Pertinencia: la pregunta permite medir con precisión la variable identificada.

Relevancia: se evidencia un enfoque teórico adecuado en la redacción de la pregunta.

A. Variables Básicas			EVAL	EVAL	EVAL	EVAL	EVAL	EVAL	EVAL	V DE AIKEN
			. 1	. 2	. 3	. 4	. 5	. 6	. 7	
Preguntas	1	¿Cuál es su género?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	<b>0,86</b>

	Femenino Masculino									
2	¿Cuál es su edad?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>	
3	¿Cuál es su estrato socioeconómico de acuerdo con alguno de los recibos públicos de su casa?	1,00	1,00	1,00	1,00	0,33	1,00	1,00	<b>0,90</b>	
4	¿Cuál es su ciudad de residencia?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>	
5	¿Cuál es su estado civil? Soltero (a) Casado (a) Unión libre	1,00	1,00	1,00	1,00	0,33	1,00	1,00	<b>0,90</b>	

	Divorciado(a) Viudo (a)									
6	¿Tiene hijos? Si____ No____	1,00	1,00	1,00	1,00	0,33	1,00	1,00	<b>0,90</b>	
7	¿Cuántos años de experiencia tiene como docente?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>	
8	¿Cuál es su último nivel educativo alcanzado? Normalista Pregrado Especialización Maestría Doctorado	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>	
9	¿Cuál es su especialidad o área en la cual se	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	<b>0,86</b>	



	<p>con la capacidad de utilizar múltiples dispositivos y servicios)</p> <p>Medio (Acceso regular a tecnologías de la información y la comunicación, con la posibilidad de utilizar diferentes dispositivos y servicios, aunque con algunas restricciones)</p> <p>Bajo (Sin acceso o acceso muy limitado a</p>								
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--



	<p>¿Qué motivaciones le llevaron a elegir la profesión docente?          Vocación por la enseñanza          Interés en el desarrollo de las personas aprendientes          Influencia de experiencias educativas previas          Oportunidades laborales          Otro (especificar)          _____</p>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<p><b>1,00</b></p>
--	--	------	------	------	------	------	------	------	--------------------

14	<p>¿Cómo percibe la relación entre su vocación y el ejercicio de la profesión docente?</p> <p>Totalmente incoherente</p> <p>incoherente</p> <p>Parcialmente coherente</p> <p>Coherente</p> <p>Totalmente coherente</p>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>
15	<p>¿Considera que su proyecto de vida está alineado con su labor como docente?</p> <p>Totalmente no alineado</p>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>





18	<p>¿Cuáles son los desafíos más significativos que enfrenta en su trabajo como docente?</p> <p>Diversidad en el aula</p> <p>Falta de recursos</p> <p>Inclusión educativa</p> <p>Evaluación del aprendizaje</p> <p>Otro (especificar)</p> <p>_____</p>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>
19	<p>¿Qué cambios o mejoras considera necesarios para proyectar su carrera docente a</p>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>

















	alguno de sus compañeros o compañeras ¿A quién elegiría? ¿Por qué?								
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



<b>Preguntas</b>	1	¿Qué estrategias de mediación pedagógica han encontrado más útiles en su experiencia educativa?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>
	2	¿Cómo describirían el papel del docente como mediador en su proceso de aprendizaje?	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,67	1,00	<b>0,81</b>
	3	¿Qué impacto creen que tienen las estrategias de mediación pedagógica en el desarrollo de sus capacidades y habilidades?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>

4	¿Qué aspectos de la mediación pedagógica consideran que podrían mejorarse en su entorno educativo?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>
5	¿Cómo perciben la integración de la teoría y la práctica en las estrategias de mediación pedagógica que han experimentado?	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,67	1,00	<b>0,81</b>
6	¿Qué sugerencias tendrían para mejorar la implementación de las estrategias	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>

	de mediación pedagógica en su entorno educativo?									
7	¿Cómo describirían la comunicación en el aula?	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,81</b>	
8	¿Cómo describirían la relación entre los docentes y ustedes en el aula?	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,67	1,00	<b>0,81</b>	
9	¿Cómo se sienten al expresar sus ideas y opiniones en el aula?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>	
10	¿Cómo influye el ambiente educativo en su	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>	

	proceso de aprendizaje?								
11	¿Cómo se sienten al recibir retroalimentación de los docentes?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>
12	¿Cómo les gustaría que los docentes los evaluarán?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>
13	¿Qué importancia le dan a la comunicación en su proceso de aprendizaje?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>
14	¿Cómo influye la comunicación en su participación en el aula?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>
15	¿Cómo les gustaría que	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>

	fuera la comunicación en el aula?								
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

**VALIDACIÓN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN (Grupo focal docentes) - V DE AIKEN**

**DISEÑO DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA SITUADA PARA FORTALECER LA RELACIÓN ENTRE COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE MEDIA TÉCNICA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TULIO ENRIQUE TASCÓN DE GUADALAJARA DE BUGA, 2025**

--	--	--

**INSTRUCCIONES:** Para validar el instrumento de diagnóstico requerido en el presente estudio, se han identificado una serie de variables y un grupo preguntas que las describen. Califique cada una de las preguntas formuladas siendo **1** totalmente de acuerdo y **0** totalmente en desacuerdo, en relación con su grado de claridad, pertinencia y relevancia. Por favor tenga en cuenta las siguientes definiciones:

Claridad: la pregunta está correctamente redactada y es fácil de comprender por el evaluador.

Pertinencia: la pregunta permite medir con precisión la variable identificada.

Relevancia: se evidencia un enfoque teórico adecuado en la redacción de la pregunta.

<b>A. Variables Básicas</b>	<b>EVAL. 1</b>	<b>EVAL.2</b>	<b>EVAL. 3</b>	<b>EVAL. 4</b>	<b>EVAL. 5</b>	<b>EVAL. 6</b>	<b>EVAL. 7</b>	<b>V DE AIKEN</b>
-----------------------------	----------------	---------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	-------------------

<b>Preguntas</b>	1	¿Qué entienden por mediación pedagógica?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>1,00</b>
	2	¿Cómo describirían las prácticas de mediación pedagógica que utilizan en el proceso de aprendizaje de las personas aprendientes?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>
	3	¿Qué estrategias de mediación pedagógica consideran más efectivas para facilitar el aprendizaje de las personas aprendientes?	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	<b>0,95</b>











	a las necesidades y estilos de aprendizaje de los diferentes aprendientes en el aula?									
18	¿Cómo gestionan los conflictos o malentendidos a través de la comunicación en el proceso de aprendizaje?	1,00	1,00	1,00	1,00	0,33	1,00	1,00	<b>0,90</b>	
19	¿Cómo perciben la importancia de la comunicación no verbal en las interacciones con las personas aprendientes durante las clases?	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	<b>0,86</b>	





**VALIDACIÓN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN (Guía de observación no participante) - V DE AIKEN**

**DISEÑO DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA SITUADA PARA FORTALECER LA RELACIÓN ENTRE COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE MEDIA TÉCNICA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TULIO ENRIQUE TASCÓN DE GUADALAJARA DE BUGA, 2025**

--	--	--

**INSTRUCCIONES:** Para validar el instrumento de diagnóstico requerido en el presente estudio, se han identificado una serie de variables y un grupo preguntas que las describen. Califique cada una de las preguntas formuladas siendo **1** totalmente de acuerdo y **0** totalmente en desacuerdo, en relación con su grado de claridad, pertinencia y relevancia. Por favor tenga en cuenta las siguientes definiciones:

Claridad: la pregunta está correctamente redactada y es fácil de comprender por el evaluador.

Pertinencia: la pregunta permite medir con precisión la variable identificada.

Relevancia: se evidencia un enfoque teórico adecuado en la redacción de la pregunta.

<b>A. Variables Básicas</b>	<b>EVAL. 1</b>	<b>EVAL.2</b>	<b>EVAL. 3</b>	<b>EVAL. 4</b>	<b>EVAL. 5</b>	<b>EVAL. 6</b>	<b>EVAL. 7</b>	<b>V DE AIKEN</b>
-----------------------------	----------------	---------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	-------------------



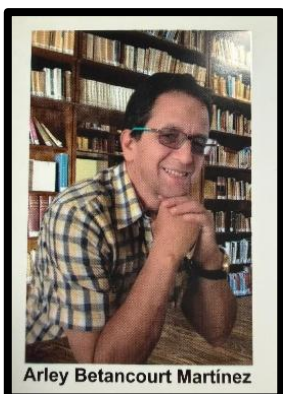






	retroalimentación proporcionadas a los estudiantes para mejorar su desempeño y comprensión.									
8	8. Adaptabilidad y Flexibilidad: • Capacidad de las prácticas pedagógicas para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes.	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	<b>0,86</b>	

## Anexo 2 Hojas de vida expertos validadores de los instrumentos



### ARLEY BETANCOURT MARTINEZ

Doctor en Educación, Magister en Neuropsicología y Educación, psicólogo, docente literato.

Ha publicado dos novelas: “la herencia” y “el visitante”, y también dos obras de carácter pedagógico: “Hacia un mejoramiento de la competencia lectora” y “hacia el mejoramiento de la competencia escrita”. también es autor de obras inéditas como. “el último viaje de Heráclito”, “Los perseguidos”, “Manual de Pedagogía” y “programa de lectura rápida y comprensiva”



### GLORIA DIVIA MANRIQUE

Doctora en Educación, Magister en Educación, Especialista en Pedagogía y Licenciada en Educación Infantil y Preescolar.

Durante 22 años se ha desempeñado como Coordinadora de la Institución Educativa Técnica Luis Carlos Galán Sarmiento en Ibagué, liderando procesos pedagógicos, administrativos y de convivencia escolar. Asimismo, posee 12 años de experiencia como docente de aula en la Institución Educativa Colegio de San Simón de Ibagué, donde ha orientado prácticas educativas centradas en el desarrollo socioemocional, el fortalecimiento de la afectividad y el aprendizaje significativo.

Ha contribuido al campo educativo con diversas publicaciones, entre ellas los artículos: “Los sentimientos vitales en el aprendizaje para enfrentar los desafíos actuales” y “Germinando aprendizajes en el amor”, Participó como autora en el capítulo de libro:

“Lenguajeando: Mediación Pedagógica” y ha sido conferencista en diferentes espacios académicos, incluyendo: “I Simposio Regional de Investigación Educativa”

Su tesis de maestría, titulada “La afectividad como estrategia para contrarrestar la agresividad escolar”, se ha convertido en un referente para el abordaje de la convivencia escolar desde una perspectiva humanizante y pedagógica.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0029-4063>



### **NATHALIE ALEXANDRA PARDO RODRÍGUEZ**

Magister en educación. Psicóloga.

Docente de la institución educativa Tulio Enrique Tascón de la ciudad de Guadalajara de Buga desde el 2010.



### **CLAUDIA VÉLEZ TRIANA**

Licenciada en español y Literatura de la Universidad del Quindío.  
Especialista en Administración de la informática Educativa y  
Magister en Tecnologías Didácticas aplicadas a la Educación de la  
Universidad de Santander UDES.

Docente egresada de la I.E. Escuela Normal Superior Miguel de Cervantes Saavedra DE Guacarí (V), con una experiencia docente de 37 años, desempeñando la labor en Básica Primaria y Secundaria. Actualmente Docente de Humanidades Lengua Castellana en la I.E Tulio Enrique Tascón de la ciudad de Guadalajara de Buga; con cargos de Jefatura de área y orientación de Proyectos de Lectura.



### **ANDREY HERWEANIS ESCOBAR MUÑOZ**

Maestrante en Tecnología e Innovación Educativa, Licenciado en literatura

He ejercido cargos de docencia tales como: Docente nombrado en la secretaría de educación de Guadalajara de Buga como docente de lenguaje área de Humanidades: Lengua Castellana, Institución Educativa Tulio Enrique Tascón; Docente de lenguaje en los colegios Comfandi sede Buga y Tuluá; docente de lenguaje en el colegio Diocesano Gimnasio Central del Valle. Cuento con 8 años de experiencia en la docencia de educación básica y media en el área de lenguaje en colegios oficiales y privados de la ciudad de Guadalajara de Buga.

CvLac:

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0002311138](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002311138)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0029-4063>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=CJ1z0XMAAAAJ>



### **MARIA PATRICIA CARVAJAL MEDINA**

Psicóloga egresada de la Universidad Konrad Lorenz, con 26 años de experiencia. Doctora en Educación de la Universidad de la Salle de Costa Rica, Magister en Derechos Humanos, Especialista en Psicología forense, Especialista en necesidades de aprendizaje.

Actualmente soy miembro del grupo de investigación Ambientes Virtuales Educativos AVE. Docente catedrática de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Adscrita como docente en la Secretaría de Educación de Duitama (Boyacá).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3717-6646>

CvLac:

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001351922](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001351922)



### **SUGEY DEL CARMEN CÓRDOBA PAREDES**

Doctora en Educación, Magíster en Docencia, Especialista en Administración Educativa y Licenciada en Música con énfasis en Dirección de Banda. Estudiante del Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México UIIX.

Ha desempeñado funciones como directora de la Escuela de Música y Banda Juvenil del Municipio de Gualmatán y como docente de música del Colegio San José del mismo municipio en nivel de Bachillerato. También ha sido tallerista de guitarra, flauta dulce, saxofón, clarinete, trompeta, trombón y percusión para la Secretaría de Cultura de Pasto, además de directora de las Bandas de los corregimientos de Obonuco y La Laguna. Se desempeñó como Docente de Música de la Institución Educativa Ciudadela de La Paz entre los años 2007 y 2017, y como Docente de Música de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo entre 2018 y 2022. Actualmente es Docente de Básica Primaria en la Institución Educativa Municipal Centro de Integración Popular, donde orienta procesos pedagógicos desde una perspectiva humanista, sensible y formativa, promoviendo el desarrollo integral y la expresión artística como medio para fortalecer la convivencia y el aprendizaje significativo.

### **Anexo 3. Ejemplo de tipo consentimientos informado**

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO GRUPO FOCAL DOCENTES

Lugar: Institución Educativa Tulio Enrique Tascón

Investigadora: Profesora Luz Karina García Contreras

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento. De aceptar, la investigadora se quedará con una copia firmada de este documento.

La presente investigación se titula “Diseño de una propuesta pedagógica situada para fortalecer la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón de Guadalajara de Buga,2025.” y es realizado por la profesora Luz Karina García Contreras, investigadora de la Universidad de innovación e investigación de México en el desarrollo de su tesis doctoral en educación e innovación. El propósito de la investigación es “Diseñar una propuesta pedagógica situada, basada en estrategias dialógicas, que fortalezca la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica para transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de la media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, en Guadalajara de Buga, durante el año 2025”

Para ello, se le solicita participar en un grupo focal que le tomará entre 90 y 120 minutos de su tiempo. Lo expuesto en la conversación será grabado y posteriormente transcrito. Su participación en la investigación es completamente voluntaria y usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

Su identidad será tratada de manera confidencial, es decir, la investigadora no utilizará su nombre al momento de citar sus respuestas en la investigación académica. Usted también deberá guardar confidencialidad de la información expresada por los otros

participantes. Esta información será conservada por cinco años contados desde la publicación de los resultados.

Sus datos personales serán tratados de acuerdo con la ley 1581 de 2012 que reconoce y protege el derecho que tienen todas las personas a conocer, actualizar y rectificar las informaciones que se hayan recogido sobre ellas en bases de datos o archivos que sean susceptibles de tratamiento por entidades de naturaleza pública o privada.

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, complete sus datos a continuación:

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Firma del participante: \_\_\_\_\_

|

Firma de la investigadora encargada de recolectar su información: \_\_\_\_\_

## Anexo 4. Aval institucional



INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
**"TULIO ENRIQUE TASCÓN"**  
 REGISTRO EDUCATIVO NUMERO 176111-01031  
 GUADALAJARA DE BUGA - VALLE DEL CAUCA



Reconocida mediante Resolución No. 1778 de 4 de septiembre de 2002  
 Emanada de la Secretaría de Educación Departamental.  
 NIT. 815.004416-5

Guadalajara de Buga, junio de 2025

Señores:

**Programa de Doctorado en Educación e Innovación**  
 Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX

**Referencia:** Carta de aval desarrollo de tesis doctoral en la I.E Tulio Enrique Tascón

Cordial saludo,

Por medio de la presente, en mi calidad de rectora de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón, hago constar que autorizamos y otorgamos el aval institucional a la docente Luz Karina García Contreras para realizar su proyecto de investigación doctoral en nuestra institución durante el año 2025.

La profesora Luz Karina desarrolla actualmente su tesis titulada: "Diseño de una propuesta pedagógica situada para fortalecer la relación entre comunicación educativa y mediación pedagógica en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de media técnica de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón de Guadalajara de Buga, 2025".

Como institución, manifestamos nuestra disposición para facilitar el desarrollo de esta investigación en el marco de nuestras normas institucionales y las regulaciones vigentes, brindando el acceso necesario a los espacios y a la comunidad educativa según corresponda, siempre garantizando la ética, el respeto y la protección de los datos de los participantes.

Agradecemos a la UIIX el acompañamiento académico brindado a nuestra docente y reiteramos nuestro compromiso con los procesos de investigación educativa que aportan al fortalecimiento y mejoramiento de nuestra institución.

Atentamente,

**Anabeiba Ortiz Quintero**  
 Rectora  
 Institución Educativa Tulio Enrique Tascón