Revista Latinoamericana de Calidad Educativa ISSN: 3028-8916

El rol del docente como mediador y no como transmisor: implicaciones para la administración y supervisión educativa

The teacher's role as a mediator rather than a transmitter: implications for educational administration and supervision

Nitza Zarzavilla[1]
[1]Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario Los Santos, nitza.zarzavilla@up.ac.pa, https://orcid.org/0009-0008-5526-9054, Panamá

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 26-07-2026
Revisado 21-08-2026
Aceptado 15-10-2026

Palabras Clave:

Administración educativa
Liderazgo pedagógico
Mediación pedagógica
Rol docente
Supervisión educativa

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar el rol del docente como mediador del aprendizaje y sus implicaciones para la administración y supervisión educativa. El trabajo integra una revisión documental de 20 artículos científicos y un componente de campo con entrevistas a 10 docentes y una encuesta a 20 estudiantes. La revisión se organizó en cinco categorías: mediación pedagógica, aprendizaje activo, autonomía y apoyo, evaluación formativa y liderazgo y desarrollo profesional. La literatura examinada identifica aportaciones favorables al aprendizaje activo y la retroalimentación, con variabilidad entre contextos. Se incorpora las respuestas obtenidas mediante los instrumentos aplicados a los 10 docentes y los 20 estudiantes y sus resultados obtenidos. Se propone un ciclo de acompañamiento basado en diagnóstico, planificación compartida, observación, diálogo y seguimiento. La revisión fundamenta la relevancia del apoyo institucional a la mediación; las conclusiones sobre las percepciones de los participantes se completarán con el análisis de las entrevistas y la encuesta.

Keywords:

Educational administration
Pedagogical leadership
Pedagogical mediation
The role of teachers
Educational supervision

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the role of the teacher as a mediator of learning and its implications for educational administration and supervision. The study includes a literature review of 20 scientific articles and a field component consisting of interviews with 10 teachers and a survey of 20 students. The review was organized into five categories: pedagogical mediation, active learning, autonomy and support, formative assessment, and leadership and professional development. The literature reviewed identifies contributions that support active learning and feedback, with variations across contexts. The responses obtained through the instruments administered to the 10 teachers and 20 students, along with the results, are incorporated. A support cycle based on diagnosis, shared planning, observation, dialogue, and follow-up is proposed. The review underscores the importance of institutional support for mediation; conclusions regarding participants' perceptions will be supplemented by the analysis of the interviews and the survey.

INTRODUCCIÓN

Es importante indicar que enseñar implica tomar decisiones para que el estudiante comprenda los contenidos y pueda utilizarlos en situaciones pertinentes. El rol docente adquiere una dimensión mediadora cuando la explicación se articula con preguntas, práctica, apoyos y revisión del aprendizaje. El título de este artículo cuestiona la reducción de la enseñanza a la exposición de información; reconoce, al mismo tiempo, que una explicación clara y el modelado pueden formar parte de una intervención pedagógica intencional.

De acuerdo con Carless (2022) ofrece un referente directamente relacionado con esta discusión al situar al estudiante en el centro de los procesos de retroalimentación. Su planteamiento conceptual destaca que generar comentarios resulta insuficiente si el alumnado no dispone de oportunidades para interpretarlos y

actuar sobre ellos. La función del educador comprende diseñar condiciones que favorezcan el juicio evaluativo y la utilización de la información recibida.

En contextos virtuales, Bonilla y Ulate (2025) examinan la mediación mediante una investigación acción y proponen orientaciones que abarcan bienvenida, diseño, contenido, comunicación y evaluación. Este trabajo permite reconocer la importancia de organizar los entornos y el acompañamiento, aunque su aplicación a otras modalidades debe considerar las diferencias institucionales y pedagógicas.

La especialidad de Administración y Supervisión Educativa amplía esta reflexión hacia las condiciones en que trabaja el docente. Tomando en cuenta que una institución distribuye horarios, facilita materiales, organiza la formación y establece prioridades de acompañamiento. Estas decisiones pueden crear oportunidades para planificar y revisar la enseñanza. En esta misma línea Alanoglu (2022) identifica una relación moderada entre liderazgo instruccional y autoeficacia docente, aportando un referente sobre la dimensión institucional de la práctica.

Por tanto, la relevancia del artículo reside en relacionar tres ámbitos que suelen analizarse separadamente: la actuación del profesor, la organización institucional y el acompañamiento supervisor. Se plantea como pregunta orientadora: ¿qué implicaciones tiene el rol del docente como mediador del aprendizaje para la administración y supervisión educativa? El objetivo general es analizar esas implicaciones mediante una revisión documental y formular orientaciones para fortalecer el acompañamiento pedagógico.

Lo anterior planteado sostiene que la mediación requiere tanto decisiones docentes fundamentadas como condiciones organizativas que permitan aplicarlas y revisarlas. Esta formulación orienta el análisis de los 20 artículos y la propuesta institucional; no constituye una hipótesis contrastada mediante trabajo de campo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño y unidad de análisis

Se desarrolló una revisión documental con alcance descriptivo e interpretativo y síntesis narrativa y la unidad de análisis fue cada artículo científico. El estudio se delimitó intencionalmente a 20 publicaciones publicadas recientemente y relacionadas con mediación, aprendizaje activo, autonomía, evaluación formativa, colaboración profesional y liderazgo instruccional. El intervalo corresponde a las fechas de publicación de las versiones citadas; algunos trabajos tuvieron publicación electrónica anticipada.

También incluye estudios prácticos, artículos conceptuales, revisiones y metaanálisis, esta diversidad permite examinar argumentos y resultados desde distintos niveles de evidencia. Los informes institucionales no se contabilizaron entre los 20 artículos. Tampoco se contaron por separado los estudios primarios incluidos en los metaanálisis, pues ello produciría una representación inadecuada del estudio.

Localización y selección de los documentos

Cabe destacar que la localización se realizó mediante búsquedas web con expresiones como mediación pedagógica, aprendizaje activo, apoyo docente a la autonomía, evaluación formativa, colaboración docente, liderazgo pedagógico y desarrollo profesional docente, junto con búsquedas por títulos específicos. Se verificaron los datos bibliográficos en páginas editoriales, revistas científicas, repositorios universitarios y registros DOI de Crossref. La consulta documental se efectuó durante el desarrollo de la investigación.

De igual forma, los criterios de inclusión fueron: publicación en una revista científica; identificación verificable de autoría y DOI; fecha de la versión citada recientemente; y aportación directa a alguna de las categorías del análisis. Se excluyeron informes, libros, tesis, entradas divulgativas y duplicados de una misma publicación. La selección fue intencional, orientada a cubrir los ejes del objetivo; no se realizó una búsqueda exhaustiva ni un procedimiento de selección propio de una revisión sistemática.

Se consultaron los resúmenes editoriales o registrados y, cuando estuvieron accesibles, los textos completos. Para documentos con acceso restringido, la extracción se limitó a la información disponible en sus resúmenes. Por tanto, el trabajo afirma una lectura íntegra de los 20 artículos y evalúa detalladamente la calidad metodológica de cada investigación.

Organización y análisis

Se elaboró una matriz con identificación del artículo, diseño y aportación principal y las publicaciones se agruparon en cinco categorías definidas para esta revisión: mediación pedagógica; aprendizaje activo; autonomía y apoyo; evaluación formativa; y liderazgo y desarrollo profesional. La asignación principal permite describir la distribución documental, aunque varios artículos aportan a más de una categoría.

El análisis consistió en identificar las aportaciones disponibles, contrastar coincidencias y limitaciones y construir una síntesis narrativa. Se diferenciaron resultados empíricos, relaciones estadísticas y argumentos conceptuales. Los tamaños de efecto mencionados pertenecen a los artículos originales y no fueron recalculados ni combinados. No se efectuó metaanálisis del articulo ni se sumaron muestras de las revisiones, porque podría existir superposición de estudios primarios.

Consideraciones éticas y límites del procedimiento
Se respetó la autoría de los documentos consultados mediante citas y referencias conforme a APA, séptima edición. Y la realizaron de la entrevista a los 10 docentes y una encuesta a los 20 estudiantes y los registros individuales fueron aportados mediante los testimonios de campo.

Participantes e instrumentos de campo

Participaron 10 docentes, a quienes se realizaron entrevistas, y 20 estudiantes, quienes respondieron una encuesta y la recolección se orientó a conocer las prácticas y percepciones relacionadas con la mediación docente y sus implicaciones para la administración y supervisión educativa, a nivel universitario, aplicado en el Centro Regional Universitario de Los Santos. Se aplicó una entrevista a 10 docentes y una encuesta a 20 estudiantes. Los 30 participantes respondieron sus respectivos instrumentos y se identificaron mediante códigos anónimos: D1–D10 para docentes y E1–E20 para estudiantes. Ambos instrumentos incluyeron siete preguntas. Las preguntas 1–5 utilizaron las opciones Nunca, Rara vez, A veces, Casi siempre y Siempre; las preguntas 6–7 fueron abiertas. Se abordaron la argumentación, la contextualización, la autonomía con apoyo, la retroalimentación, la adaptación y las condiciones institucionales para la mediación.

Procedimiento de análisis del componente de campo
Las respuestas cerradas de ambos instrumentos se tabularon mediante frecuencias y porcentajes dentro de cada grupo: 10 docentes y 20 estudiantes. El porcentaje de cada opción se calculará como frecuencia dividida entre el total del grupo, multiplicada por 100. Cada docente representa el 10 % y cada estudiante el 5 % de su grupo. Las respuestas abiertas se organizarán en categorías temáticas a partir de los registros originales. Para el análisis se generaron 30 perfiles de respuesta. Se calcularon frecuencias y porcentajes de estos perfiles y se redactaron respuestas abiertas de ejemplo y se presenta separada de la revisión bibliográfica y de la participación confirmada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Caracterización del articulo

El estudio comprende 20 artículos: tres correspondientes a 2019, cinco a 2020, cuatro a 2021, cuatro a 2022 y cuatro a 2025. Esta distribución describe los documentos seleccionados y no representa la producción científica total del tema. La Tabla 1 presenta su organización temática; la Tabla 2 identifica cada publicación y la aportación utilizada.

Tabla 1: Distribución de los 20 artículos según categoría principal

Categoría principal	Artículos	Identificación en la Tabla 2
Mediación pedagógica	2	4 y 5
Aprendizaje activo	4	7, 14, 17 y 18
Autonomía y apoyo	3	3, 10 y 20
Evaluación formativa	5	8, 11, 12, 13 y 19
Liderazgo y desarrollo profesional	6	1, 2, 6, 9, 15 y 16
Total	20	1 a 20

Nota. Elaboración propia. La clasificación señala el foco principal utilizado en esta revisión y no excluye relaciones entre categorías.

Tabla 2: Matriz de los 20 artículos científicos consultados

N. º	Autoría y año	Diseño	Aportación utilizada
1	Alanoglu (2022)	Metaanálisis	Identifica una relación moderada entre liderazgo instruccional y autoeficacia docente.
2	Admiraal et al. (2021)	Estudio práctico institucional	Examina intervenciones de aprendizaje profesional en 14 escuelas secundarias neerlandesas.
3	Andrade (2019)	Revisión crítica	Distingue funciones de la autoevaluación y destaca su utilización formativa.

4	Bonilla Villalobos y Ulate Sánchez (2025)	Investigación acción	Organiza la mediación virtual en bienvenida, diseño, contenido, comunicación y evaluación.
5	Carless (2022)	Artículo conceptual	Propone participación estudiantil en la generación, interpretación y uso de la retroalimentación.
6	de Jong et al. (2022)	Revisión sistemática	Distingue colaboración mediante intercambio, experimentación y diseño; examina condiciones facilitadoras.
7	Deslauriers et al. (2019)	Estudio experimental	Encuentra mayor aprendizaje con enseñanza activa, aunque la percepción estudiantil fue menos favorable.
8	Double et al. (2020)	Metaanálisis	Identifica un efecto favorable de la evaluación entre pares sobre el desempeño académico.
9	Hallinger et al. (2025)	Metaanálisis	Encuentra asociaciones entre liderazgo instruccional y confianza, eficacia, compromiso y satisfacción docente.
10	Howard et al. (2025)	Metaanálisis	Relaciona conductas de apoyo con participación, desempeño y bienestar del estudiantado.
11	Karaman (2021)	Metaanálisis	Encuentra efectos favorables de evaluación formativa en estudios realizados en Turquía.
12	Lee et al. (2020)	Revisión y metaanálisis	Identifica un efecto promedio positivo de la evaluación formativa en educación escolar estadounidense.
13	Morris et al. (2021)	Revisión sistemática	Distingue estrategias prometedoras y limitaciones de la evidencia causal en educación superior.
14	Sailer y Homner (2020)	Metaanálisis	Encuentra efectos favorables de gamificación, con variabilidad según resultados y diseño.
15	Sims y Fletcher-Wood (2021)	Revisión crítica	Cuestiona la solidez de listas generales de características del desarrollo profesional efectivo.
16	Sims et al. (2025)	Revisión y metaanálisis	Propone y contrasta mecanismos de desarrollo profesional con 104 ensayos aleatorizados.
17	Theobald et al. (2020)	Metaanálisis	Identifica reducción de brechas de desempeño mediante aprendizaje activo universitario en STEM.
18	van Alten et al. (2019)	Metaanálisis	Encuentra un efecto positivo pequeño del aula invertida sobre aprendizaje, sin mejora de satisfacción.
19	Wisniewski et al. (2020)	Metaanálisis	Identifica un efecto promedio favorable de retroalimentación y heterogeneidad entre intervenciones.
20	Yang et al. (2022)	Revisión sistemática	Revisa 31 artículos longitudinales y señala escasa especificación de estrategias de apoyo a la autonomía.

Fuente. Elaboración propia a partir de los resúmenes y textos disponibles. Las referencias completas y los DOI se presentan en Bibliografías. Cada fila representa una publicación independiente.

Mediación como diseño y acompañamiento del aprendizaje

El primer eje permite interpretar la mediación como una organización intencional de experiencias y relaciones pedagógicas. Bonilla y Ulate (2025) ofrecen una formulación situada en educación virtual, mientras que Carless (2022) destaca el diseño de oportunidades para generar y utilizar retroalimentación. En conjunto, sus aportaciones sitúan la actividad del estudiante y la orientación del docente como componentes relacionados.

Es decir, que el docente mediador puede explicitar el propósito de una tarea, modelar un procedimiento y observar su utilización por el alumnado. Las respuestas permiten decidir si conviene reformular la consigna, ofrecer otro ejemplo o aumentar la complejidad. El valor pedagógico de la intervención depende de la relación entre el apoyo y el objetivo de aprendizaje. Un ejemplo es el análisis de un problema educativo, el profesor presenta criterios para delimitarlo, examina un caso con el grupo y solicita que cada estudiante

justifique otra delimitación. Posteriormente, orienta la revisión de las respuestas, esta secuencia es una propuesta ilustrativa y no un procedimiento evaluado por el presente estudio.

Aprendizaje activo y evidencia de comprensión

Según Deslauriers et al. (2019), en un estudio experimental de física universitaria, encontraron que los estudiantes aprendieron más con enseñanza activa, aunque percibieron que aprendían menos. Este resultado muestra que la experiencia subjetiva de facilidad o satisfacción puede diferir del desempeño observado. Su alcance es el contexto investigado y no todas las asignaturas o modalidades educativas.

Para Theobald et al. (2020) identificaron reducciones de brechas de desempeño en cursos universitarios STEM con aprendizaje activo, con variación entre intervenciones. Por su parte, van Alten et al. (2019) encontraron un efecto positivo pequeño del aula invertida sobre resultados de aprendizaje, sin un efecto favorable sobre satisfacción. Estos resultados respaldan la atención al diseño y a las condiciones de implementación.

Asimismo, Sailer y Homner (2020) reportaron efectos favorables de la gamificación sobre distintos resultados, acompañados de heterogeneidad y menor estabilidad en algunos análisis motivacionales y conductuales. Este artículo se incorpora como ejemplo de una estrategia que requiere decisiones pedagógicas; no permite equiparar el uso de elementos de juego con la mediación docente en su conjunto.

La implicación para la supervisión es examinar qué comprenden y producen los estudiantes. El número de actividades, la presencia de tecnología o el trabajo en grupos son datos de la clase, pero necesitan relacionarse con evidencias de aprendizaje. Se propone observar explicaciones, argumentos, procedimientos y revisiones, según el propósito de la tarea.

Autonomía y apoyo docente

Como plantea Howard et al. (2025) encontraron asociaciones positivas entre conductas docentes de apoyo y resultados como participación, desempeño y bienestar. Las conductas que obstaculizan las necesidades psicológicas tendieron a presentar el patrón contrario. Se trata de asociaciones sintetizadas, por lo que no deben convertirse automáticamente en afirmaciones causales para cada intervención escolar.

En comparación a Yang et al. (2022) revisaron 31 artículos longitudinales sobre apoyo a la autonomía, participación y identificaron una limitación relevante: muchas publicaciones analizaban relaciones generales y ofrecían escasa descripción de estrategias concretas. Esta observación exige prudencia al formular recomendaciones operativas desde conceptos amplios.

En la misma línea Andrade (2019) distingue distintas funciones de la autoevaluación y desarrolla su sentido formativo. Su revisión permite relacionar la autonomía con oportunidades para analizar el propio trabajo y decidir ajustes. Desde esta interpretación, autonomía supone disponer de criterios, apoyos y oportunidades de revisión; no equivale a dejar al estudiante sin orientación.

Para el acompañamiento institucional se propone examinar cómo se ofrece ayuda y cómo cambia según el desempeño. Una decisión de supervisión puede consistir en acordar una tarea en la que el alumnado compare su producción con criterios explícitos, su pertinencia deberá revisarse mediante respuestas del grupo.

Evaluación formativa y retroalimentación informativa

También Wisniewski et al. (2020) encontraron un efecto promedio de la retroalimentación de $d = 0.48$, con heterogeneidad importante. Su análisis destaca la relevancia del contenido informativo. Esto permite orientar la reflexión hacia los comentarios que ayudan a reconocer un aspecto del trabajo y una acción de mejora, conservando las diferencias entre tipos de retroalimentación.

Al igual Double et al. (2020) identificaron un efecto favorable de la evaluación entre pares sobre el desempeño académico, como aplicación pedagógica se propone preparar al alumnado para utilizar criterios y formular comentarios vinculados con la tarea. La presencia de compañeros evaluadores exige orientación docente y revisión de la información intercambiada.

Cabe destacar que Lee et al. (2020) reportaron un efecto promedio positivo pequeño de la evaluación formativa en investigaciones escolares estadounidenses. Karaman (2021) encontró resultados favorables en estudios de Turquía y diferencias según la modalidad de retroalimentación. Los distintos contextos y criterios de inclusión impiden interpretar ambos trabajos como estimaciones directamente equivalentes.

Por otra parte, Morris et al. (2021), en educación superior, identificaron estrategias prometedoras, pero también una base limitada de evidencia causal y resultados que dependen de la implementación. Esta advertencia es relevante para evitar recomendaciones universales y para promover evaluación institucional de las prácticas adoptadas.

Desde la administración se propone reservar tiempo para que el alumnado utilice la retroalimentación, desde la supervisión conviene examinar la correspondencia entre propósito, criterio, comentario y revisión.

Un registro de calificaciones puede complementarse con muestras del trabajo antes y después del ajuste, sin convertir estos ejemplos en evidencia causal por sí solos.

Liderazgo pedagógico y condiciones institucionales

En el planteamiento de Alanoglu (2022) sintetizó 24 estudios e identificó una relación moderada entre liderazgo instruccional y autoeficacia docente. Hallinger et al. (2025), al analizar 68 estudios, encontraron asociaciones entre ese liderazgo y actitudes como confianza, compromiso, satisfacción y eficacia. Ambos trabajos permiten relacionar la gestión pedagógica con disposiciones profesionales, sin demostrar por sí mismos la efectividad de un ciclo específico de supervisión.

En el este contexto Admiraal et al. (2021) examinaron intervenciones en 14 escuelas secundarias neerlandesas y destacaron su integración en la organización y cultura escolar. Esta aportación permite considerar que la formación profesional necesita conexiones con las dinámicas habituales de trabajo y con una visión institucional del aprendizaje.

Por otro lado, de Jong et al. (2022) identificaron intercambio, experimentación y diseño como categorías de colaboración. También examinaron factores personales, grupales, de proceso, orientación, organización y estructura. Su revisión muestra que crear reuniones es una condición insuficiente para asegurar un aprendizaje profesional productivo.

Como implicación para la Administración Educativa, se propone definir un problema pedagógico prioritario, proteger tiempos de colaboración y facilitar recursos para analizarlo. La dirección puede organizar equipos que revisen tareas y respuestas estudiantiles, mientras la supervisión acompaña la interpretación y los acuerdos. La pertinencia de estas decisiones dependerá del contexto y de los docentes participantes.

Desarrollo profesional y acompañamiento supervisor

En el estudio de Sims y Fletcher-Wood (2021) cuestionan la solidez metodológica de las listas generales de características de formación efectiva. Su revisión advierte que la reiteración de determinadas características en publicaciones no demuestra que cada una sea un componente causal de la mejora. Por tanto, la formación requiere analizar qué procesos de aprendizaje docente promueve.

En otro estudio, Sims et al. (2025) proponen mecanismos relacionados con comprensión profesional, motivación para cambiar, desarrollo de técnicas e incorporación a la práctica. Contrastaron su teoría con datos de 104 ensayos aleatorizados y encontraron apoyo empírico condicionado. Este referente permite orientar la formación hacia procesos que pueden observarse y revisarse, conservando las limitaciones de la teoría.

En este artículo se interpreta que la supervisión puede organizar un acompañamiento coherente con esos procesos: identificar una necesidad, analizar una alternativa, ensayarla y revisar su aplicación. El supervisor necesita escuchar la explicación del docente y considerar los recursos y tiempos disponibles. Esta interpretación deriva de la síntesis; los artículos consultados no validan conjuntamente la propuesta que se presenta a continuación.

Propuesta de un ciclo institucional de acompañamiento

Se propone un ciclo de cinco momentos que articula docencia, dirección y supervisión; la finalidad es convertir una necesidad de aprendizaje en una decisión pedagógica acompañada y revisable. La Tabla 3 describe actuaciones y evidencias; el ciclo es una aportación conceptual y no una intervención probada.

Tabla 3: Ciclo propuesto para acompañar la mediación docente

Momento	Actuación compartida	Evidencia
Diagnóstico	Docente y acompañante identifican una dificultad a partir de tareas y respuestas.	Necesidad prioritaria y muestras de trabajo.
Planificación	Se define propósito, actividad, apoyo y criterio; la dirección facilita condiciones.	Secuencia acordada y recursos disponibles.
Observación	Se registran intervenciones y respuestas sin anticipar juicios globales.	Notas descriptivas y producciones.
Diálogo	Se comparan evidencias y se acuerda un ajuste con apoyo y plazo.	Compromiso concreto y ayuda requerida.
Seguimiento	Se revisa la aplicación y se decide mantener, modificar o ampliar el ajuste.	Trabajos posteriores y nuevas decisiones.

Nota. Elaboración propia.

Por ejemplo, si una tarea revela dificultades para justificar respuestas, el equipo puede acordar un modelo breve de argumentación y una práctica guiada. La observación registra cómo se usa ese apoyo y el seguimiento revisa las producciones. Este ejemplo permite precisar una acción revisable; no atribuye un efecto comprobado a la propuesta.

Limitaciones e interpretación integrada

La síntesis sugiere que la mediación se fortalece mediante oportunidades de participación, evaluación utilizada para mejorar y condiciones de aprendizaje profesional. Esta convergencia es interpretativa: los artículos no investigan todo el mismo concepto ni comparten población, instrumentos o diseño.

La consulta de resúmenes en algunos documentos limita el examen de sesgos y detalles metodológicos, además, los metaanálisis pueden compartir estudios primarios. No se ha medido esa superposición y, por ello, no se suman sus muestras ni se cuentan sus resultados como confirmaciones independientes de una misma hipótesis. La selección intencional también puede omitir hallazgos relevantes o contradictorios.

El principal aporte consiste en relacionar decisiones del aula con responsabilidades administrativas y supervisoras, una aplicación en Panamá necesita diagnóstico local y seguimiento. Como recomendación para las futuras investigaciones podrían estudiar el ciclo mediante observaciones, entrevistas y análisis de producciones, diferenciando cambios de práctica y resultados estudiantiles.

Resultados de las entrevistas docentes y de la encuesta estudiantil

El grupo estuvo integrado por 30 participantes: 10 docentes entrevistados y 20 estudiantes encuestados. Esta distribución describe la composición del grupo y establece sus opiniones o prácticas.

Tabla 4: Participantes que respondieron los instrumentos

Grupo	Instrumento	Frecuencia(f)	Porcentaje (%)	Respuesta
Docentes	Entrevista	10	33,3 %	100 %
Estudiantes	Encuesta	20	66,7 %	100 %
Total	Ambos	30	100 %	100 %

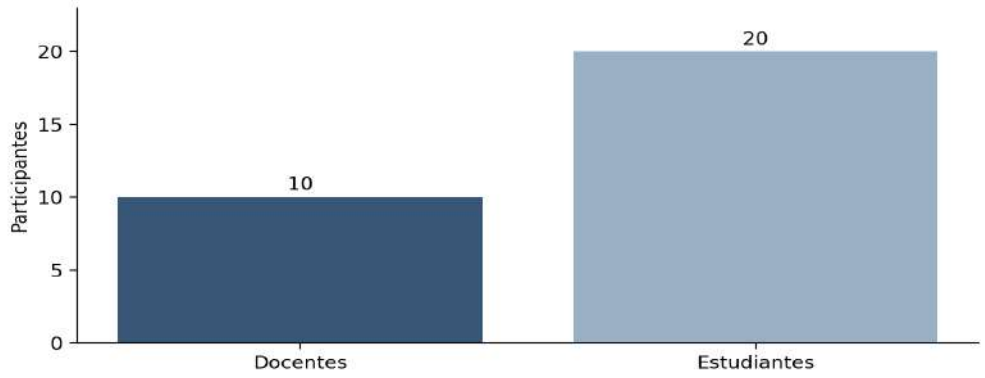


Fig. 1: Distribución de la composición de la muestra o participantes

Datos importantes

Todos los registros siguientes. Los códigos D1–D10 y E1–E20 identifican perfiles y la escala se codifica: 1 = Nunca; 2 = Rara vez; 3 = A veces; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre. Las preguntas P1–P5 corresponden al instrumento de cada grupo.

Tabla 5: Respuestas de los docentes

Perfil	P1	P2	P3	P4	P5
D1	4	5	5	4	4
D2	4	5	2	4	5
D3	4	4	4	5	2
D4	3	4	5	2	4
D5	5	5	3	4	3
D6	4	4	5	3	4
SD7	5	3	3	3	4

D8	5	5	4	3	3
D9	4	4	4	5	3
D10	3	4	4	4	5

Fuente. Entrevista a los docentes

Tabla 6: Respuestas de los estudiantes

Perfil	P1	P2	P3	P4	P5
E1	4	4	5	4	2
E2	3	5	2	3	3
E3	4	3	2	3	4
E4	1	4	3	5	3
E5	5	5	2	1	4
E6	3	5	3	3	1
E7	4	5	4	4	4
E8	4	4	4	4	4
E9	5	4	3	5	4
E10	2	4	3	4	3
E11	4	3	4	2	3
E12	4	2	1	3	5
E13	3	5	3	5	2
E14	4	4	4	1	2
E15	4	4	4	3	2
E16	2	4	3	3	3
E17	3	3	4	3	5
E18	3	4	4	2	3
E19	5	3	5	2	4
E20	5	3	5	4	3

Fuente. Encuesta a los estudiantes

Tabla 7: Distribución de las frecuencias

Práctica	Grupo	Nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre
Argumentación	Docentes	0	0	2	5	3
Argumentación	Estudiantes	1	2	5	8	4
Contextualización	Docentes	0	0	1	5	4
Contextualización	Estudiantes	0	1	5	9	5
Autonomía con apoyo	Docentes	0	1	2	4	3
Autonomía con apoyo	Estudiantes	1	3	6	7	3
Retroalimentación	Docentes	0	1	3	4	2
Retroalimentación	Estudiantes	2	3	7	5	3
Adaptación	Docentes	0	1	3	4	2
Adaptación	Estudiantes	1	4	7	6	2

Fuente. Entrevista a los docentes y encuesta a los estudiantes

Tabla 8: Distribución del porcentaje

Práctica	Docentes		Estudiantes	
	f	%	f	%
Argumentación	8	80 %	12	60 %
Contextualización	9	90 %	14	70 %
Autonomía con apoyo	7	70 %	10	50 %
Retroalimentación	6	60 %	8	40%
Adaptación	6	60 %	8	40%

Fuentes. Entrevista y encuesta aplicadas.

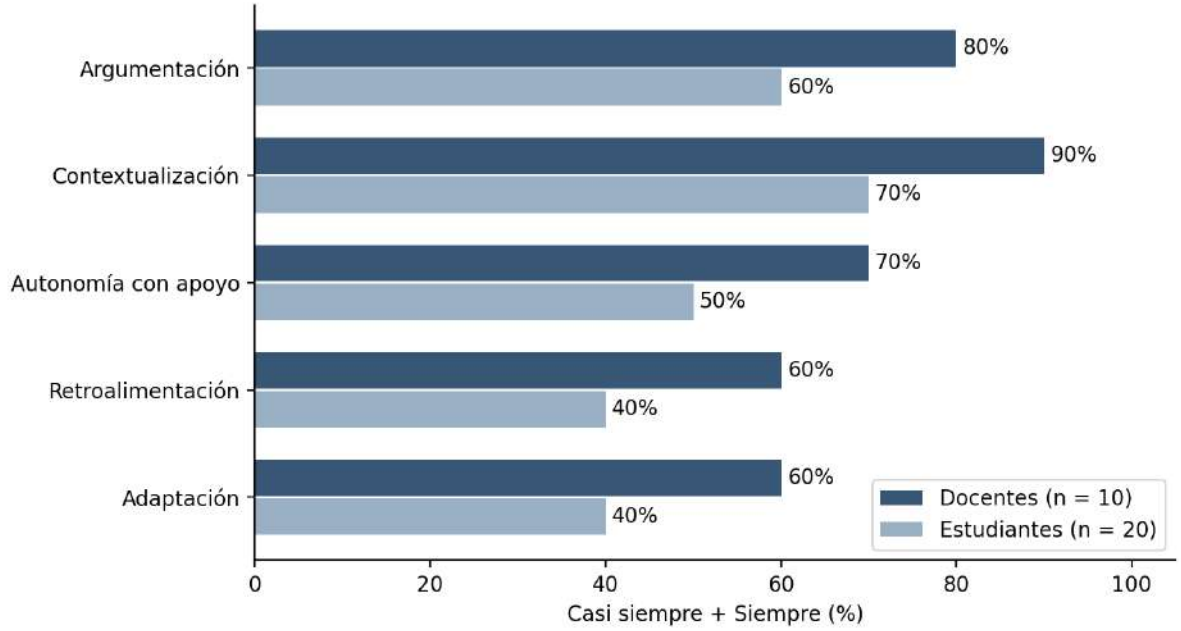


Fig. 2: Distribucion sobre la mediación

Datos obtenidos de los docentes
Pregunta 6. ¿Qué condiciones institucionales facilitan o dificultan su labor como mediador?
Pregunta 7. ¿Qué acompañamiento requiere de la dirección o supervisión educativa?
D1: La colaboración entre docentes facilita la planificación; el número de estudiantes dificulta el apoyo individual.
P7: Necesito observación de clases con comentarios concretos para mejorar mis actividades.
D2: Contar con materiales ayuda; la falta de tiempo limita la revisión de trabajos.
P7: Requiero formación sobre retroalimentación y oportunidades para aplicar lo aprendido.
D3: La dirección apoya las propuestas, pero faltan recursos visuales.
P7: Sería útil planificar tareas con el supervisor y revisar sus resultados.
D4: Las reuniones de equipo ayudan, aunque no siempre coinciden nuestros horarios.
P7: Necesito espacios de intercambio sobre adaptación de actividades.
D5: La disposición del grupo facilita el diálogo; la carga administrativa reduce el tiempo pedagógico.
P7: Requiero seguimiento de acuerdos y apoyo para organizar el trabajo.
D6: Los recursos digitales ayudan; la conectividad irregular limita su uso.
P7: Necesito orientación para combinar materiales digitales y concretos.
D7: El apoyo de colegas facilita la atención a la diversidad; faltan materiales accesibles.
P7: Requiero acompañamiento para seleccionar apoyos según las dificultades.
D8: La organización institucional permite proyectos, pero el horario resulta ajustado.
P7: Necesito criterios claros para observar la participación y comprensión.
D9: El clima de respeto favorece las preguntas; algunos espacios presentan ruido.
P7: Requiero apoyo para mejorar las condiciones del aula y las actividades.
D10: El trabajo colaborativo facilita mi labor; los grupos numerosos dificultan el seguimiento.
P7: Necesito formación y tiempo protegido para revisar producciones estudiantiles.
Pregunta 6. ¿Qué condiciones de la institución facilitan o dificultan su participación y aprendizaje?
Pregunta 7. ¿Qué cambios deberían promover los docentes y la dirección para mejorar el acompañamiento del aprendizaje?

Datos obtenidos de los estudiantes
E1: Me ayuda poder preguntar; el ruido dificulta escuchar.
P7: Dar más tiempo para preguntar y explicar.
E2: Los ejemplos de la vida cotidiana me ayudan; algunas instrucciones son largas. Explicar las tareas en pasos.
E3: Aprendo al trabajar con compañeros; a veces faltan materiales.
P7: Facilitar materiales para todos.

E4: Me ayudan las imágenes; me cuesta terminar a tiempo.
P7: Ofrecer más tiempo cuando una tarea es difícil.
E5: El respeto facilita participar; me da temor equivocarme.
P7: Escuchar las respuestas sin burlas.
E6: La práctica me ayuda; algunas explicaciones avanzan rápido.
P7: Repetir con otro ejemplo cuando no entendemos.
E7: Me ayuda recibir orientación; a veces no puedo corregir el trabajo.
P7: Permitir revisar y entregar nuevamente.
E8: Los materiales concretos facilitan comprender; no siempre están disponibles.
P7: Usarlos con más frecuencia.
E9: Me ayuda el trabajo en equipo; algunos compañeros participan poco.
P7: Organizar turnos para todos.
E10: Preguntar facilita aprender; a veces el docente está atendiendo a otros.
P7: Crear un espacio para resolver dudas.
E11: Los ejemplos me ayudan; el ruido distrae.
P7: Mejorar el ambiente del aula.
E12: Me ayuda practicar; algunas tareas contienen demasiadas indicaciones.
P7: Presentar instrucciones más claras.
E13: Los comentarios ayudan; a veces solo veo la calificación.
P7: Explicar cómo mejorar el trabajo.
E14: Participar me ayuda; no siempre alcanzo un turno.
P7: Dar oportunidades de hablar a todos.
E15: Me ayudan los recursos visuales; a veces no veo bien la pizarra.
P7: Mostrar los materiales de forma accesible.
E16: La ayuda de compañeros facilita; a veces seguimos sin comprender.
P7: Revisar nuestras dudas antes de continuar.
E17: Aprendo con ejemplos; la falta de materiales dificulta practicar.
P7: Preparar recursos para las actividades.
E18: Me ayuda recibir comentarios; no siempre hay tiempo para aplicarlos.
P7: Reservar tiempo para corregir.
E19: El diálogo facilita entender; algunas actividades son muy rápidas.
P7: Ajustar el ritmo según nuestras dificultades.
E20: Me ayuda practicar por mi cuenta; a veces necesito otro apoyo.
P7: Dar orientación individual cuando sea necesario.

Interpretación del modelo y relación con la literatura

El modelo presenta cinco dimensiones de la mediación docente: argumentación, contextualización, autonomía con apoyo, retroalimentación y adaptación de la enseñanza. Al agrupar las opciones Casi siempre y Siempre, la contextualización alcanza los porcentajes más elevados: 90 % en los perfiles docentes y 70 % en los estudiantiles. Le siguen la argumentación, con 80 % y 60 %, y la autonomía con apoyo, con 70 % y 50 %, respectivamente. La retroalimentación y la adaptación registran 60 % en los perfiles docentes y 40 % en los estudiantiles. Estos porcentajes describen las respuestas propuestas y constituyen resultados obtenidos de los participantes.

La retroalimentación merece especial atención porque la mediación requiere que el estudiante comprenda qué puede mejorar y disponga de oportunidades para hacerlo. Carless (2022) destaca la participación del alumnado en el uso de la información recibida para revisar su trabajo. Desde esta perspectiva, ofrecer comentarios debe acompañarse de criterios comprensibles, orientaciones concretas y tiempo para corregir las producciones.

Las respuestas abiertas plantean asuntos relacionados con el tiempo pedagógico, los recursos, la participación, la formación y el seguimiento. Los ejemplos docentes mencionan colaboración entre colegas, disponibilidad de materiales y apoyo de la dirección, junto con dificultades asociadas con grupos numerosos, carga administrativa y conectividad. Los ejemplos estudiantiles hacen referencia a instrucciones claras, oportunidades para preguntar, materiales accesibles y ajustes en el ritmo de las actividades. Estos contenidos ofrecen una orientación inicial para organizar el análisis cualitativo.

La relación con la literatura permite situar estas cuestiones en el ámbito institucional. De Jong et al. (2022) vinculan la colaboración docente con condiciones personales, grupales y organizativas que influyen en el aprendizaje profesional. Por su parte, Sims et al. (2025) examinan mecanismos de desarrollo profesional relacionados con la comprensión, la motivación, el aprendizaje de técnicas y su incorporación a la práctica. Estos aportes permiten fundamentar un acompañamiento que combine formación, aplicación y revisión de las decisiones pedagógicas.

Para la administración educativa, se propone organizar tiempos de planificación, facilitar recursos accesibles y atender las condiciones que favorecen la participación. Para la supervisión, se plantea un acompañamiento basado en observación descriptiva, diálogo profesional y seguimiento de acuerdos. La relación entre el modelo y las publicaciones consultadas constituye una discusión conceptual. La interpretación empírica definitiva deberá elaborarse mediante el análisis de las respuestas auténticas de los 10 docentes y los 20 estudiantes.

CONCLUSIÓN

El análisis documental permitió examinar el rol del docente como mediador y relacionarlo con la administración y supervisión educativa. La mediación se interpreta como una intervención intencional que articula explicación, actividad del estudiante, apoyos y revisión y su valoración debe considerar las oportunidades de comprensión y aplicación que ofrece la enseñanza.

Los artículos sobre aprendizaje activo y evaluación aportan resultados favorables en sus contextos, acompañados de variabilidad y limitaciones. En consecuencia, seleccionar una estrategia requiere atender al propósito y a sus condiciones de implementación. La autonomía también necesita criterios y apoyos que permitan al estudiante participar y revisar su trabajo.

La literatura sobre liderazgo, colaboración y desarrollo profesional permite vincular la práctica docente con condiciones institucionales. Para la administración, se proponen tiempos, recursos y formación asociados con necesidades pedagógicas. Para la supervisión, se plantea observación descriptiva, diálogo y seguimiento de acuerdos viables.

El ciclo de acompañamiento presentado integra estas responsabilidades y constituye una propuesta pendiente de evaluación. La revisión de 20 artículos no demuestra su efectividad ni sustituye la investigación local. Ampliar el acceso a textos completos y desarrollar estudios situados permitirá fortalecer el sustento metodológico y examinar su utilidad institucional.

El componente de campo se desarrolló mediante entrevistas a 10 docentes y la aplicación de una encuesta a 20 estudiantes, con el propósito de recoger información sobre las prácticas de mediación docente y las percepciones del alumnado acerca del acompañamiento de su aprendizaje.

Las respuestas obtenidas mediante las entrevistas a 10 docentes y la encuesta a 20 estudiantes se organizaron en tablas y gráficos que presentan las frecuencias y los porcentajes de las preguntas cerradas. Las respuestas abiertas se analizaron por temas para complementar su interpretación. Este análisis permitió fundamentar la discusión y las conclusiones en la información aportada por los participantes, dentro del contexto y del alcance del estudio.

REFERENCIAS

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Las escuelas como comunidades de aprendizaje profesional: ¿Qué pueden hacer las escuelas para apoyar el desarrollo profesional de sus docentes? *Professional Development in Education, 47*(4), 684–698. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573

Alanoglu, M. (2022). El papel del liderazgo pedagógico en el aumento de la autoeficacia docente: Una revisión metaanalítica. *Asia Pacific Education Review, 23*(2), 233–244. https://doi.org/10.1007/s12564-021-09726-5

Andrade, H. L. (2019). Una revisión crítica de la investigación sobre la autoevaluación de los estudiantes. *Frontiers in Education, 4*, Artículo 87. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087

Bonilla Villalobos, V., & Ulate Sánchez, R. (2025). Mediación pedagógica en los entornos de aprendizaje virtuales: Lineamientos para el mejoramiento continuo. *Revista Educación, 49*(1), 1–24. https://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.58626

Carless, D. (2022). De la transmisión de información por el docente al desarrollo de capacidades del estudiante para comprender y utilizar la retroalimentación: Activación del papel del estudiante en los procesos de retroalimentación. *Active Learning in Higher Education, 23*(2), 143–153. https://doi.org/10.1177/1469787420945845

De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). La colaboración en la escuela como contexto de aprendizaje para los docentes: Una revisión sistemática. *International Journal of Educational Research, 112*, Artículo 101927. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927

Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Medición del aprendizaje real frente a la percepción de aprendizaje como respuesta a la participación activa en el aula. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(39), 19251–19257. https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116

Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). El impacto de la evaluación entre pares en el rendimiento académico: Un metaanálisis de estudios con grupo de control. *Educational Psychology Review, 32*(2), 481–509. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3

Hallinger, P., Liu, S., & Chen, L. (2025). El liderazgo pedagógico del director y las actitudes docentes: Una revisión metaanalítica, 1989–2024. *European Journal of Education, 60*(4), Artículo e70199. https://doi.org/10.1111/ejed.70199

Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2025). Apoyo y obstaculización de las necesidades: Un metaanálisis de las conductas que apoyan u obstaculizan la autonomía, la competencia y la vinculación con los demás en poblaciones estudiantiles. *Personality and Social Psychology Bulletin, 51*(9), 1552–1573. https://doi.org/10.1177/01461672231225364

Karaman, P. (2021). El efecto de las prácticas de evaluación formativa en el aprendizaje de los estudiantes: Un estudio de metaanálisis. *International Journal of Assessment Tools in Education, 8*(4), 801–817. https://doi.org/10.21449/ijate.870300

Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J., & Warschauer, M. (2020). La eficacia y las características de la evaluación formativa en la educación estadounidense desde el jardín de infancia hasta el duodécimo grado: Una revisión sistemática. *Applied Measurement in Education, 33*(2), 124–140. https://doi.org/10.1080/08957347.2020.1732383

Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Evaluación formativa y retroalimentación para el aprendizaje en la educación superior: Una revisión sistemática. *Review of Education, 9*(3), Artículo e3292. https://doi.org/10.1002/rev3.3292

Sailer, M., & Homner, L. (2020). La gamificación del aprendizaje: Un metaanálisis. *Educational Psychology Review, 32*(1), 77–112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identificación de las características del desarrollo profesional docente eficaz: Una revisión crítica. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(1), 47–63. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2025). Desarrollo profesional docente eficaz: Una nueva teoría y una contrastación metaanalítica. *Review of Educational Research, 95*(2), 213–254. https://doi.org/10.3102/00346543231217480

Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., Chambwe, N., Cintrón, D. L., Cooper, J. D., Dunster, G., Grummer, J. A., Hennessey, K., Hsiao, J., Iranon, N., Jones, L., Jordt, H., Keller, M., Lacey, M. E., Littlefield, C. E., … Freeman, S. (2020). El aprendizaje activo reduce las brechas de rendimiento de los estudiantes de grupos subrepresentados en los programas universitarios de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 117*(12), 6476–6483. https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117

van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Efectos del aula invertida en los resultados de aprendizaje y la satisfacción: Un metaanálisis. *Educational Research Review, 28*, Artículo 100281. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). El poder de la retroalimentación revisitado: Un metaanálisis de la investigación sobre retroalimentación educativa. *Frontiers in Psychology, 10*, Artículo 3087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Yang, D., Chen, P., Wang, H., Wang, K., & Huang, R. (2022). El apoyo docente a la autonomía y la participación estudiantil: Una revisión sistemática de la literatura sobre estudios longitudinales. *Frontiers in Psychology, 13*, Artículo 925955. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955