

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volumen 5

Número
Especial 5

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Web: <https://revistamentor.ec/>

Editora en Jefe: Ph.D. Susana Paz Viteri

Coordinador Editorial: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Coordinadora Comité Científico: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

Coordinadora Comité de Editores: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Coordinador del Consejo de Revisores: PhD. Javier Fernández-Rio



Revisión

The epistemological origins of pedagogical mediation: theoretical bases and perspectives on knowledge construction

Los orígenes epistemológicos de la mediación pedagógica: bases teóricas y perspectivas de construcción del conocimiento

Guadalupe Hernández Zavaleta ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8722-7204>

Universidad Veracruzana, Sistema de Enseñanza Abierta. Xalapa Veracruz-México¹

Autor de correspondencia
guadalupehernandez@uv.mx

Recibido: 02-09-2026

Aceptado: 19-10-2026

Disponible en línea: 20-10-2026

Abstract

Pedagogical mediation makes it possible to move beyond a traditional conception of teaching centered on the transmission of knowledge and to promote students' active participation in conceptual construction. The objective was to analyze the epistemological origins of pedagogical mediation and identify the perspectives that underpin the construction and transformation of knowledge based on the contributions of Piaget, Vygotsky, Freire, and Ausubel. A theoretical and documentary review of their main ideas and their relationship with teaching and learning processes was conducted. The analysis identified four perspectives: Piaget's constructivist perspective, centered on the construction of knowledge through interaction with the environment; Vygotsky's sociocultural perspective, based on social interaction and mediation; Freire's critical and dialogical perspective, associated with dialogue, reflection, and transformation; and Ausubel's meaningful learning perspective, grounded in the relationship between prior knowledge and new learning. Taken together, these perspectives conceive the student as an active subject, the teacher as a mediator, and knowledge as a dynamic and contextualized construction. It is concluded that pedagogical mediation articulates cognitive, social, dialogical, and meaningful dimensions oriented toward educational transformation.

Keywords: mediation, pedagogy, epistemology, theories, knowledge.

Resumen

La mediación pedagógica permite superar una concepción tradicional de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos y favorecer la participación activa del estudiante en la construcción conceptual. El objetivo fue analizar los orígenes epistemológicos de la mediación pedagógica e identificar las perspectivas que sustentan la construcción y transformación del conocimiento a partir de los aportes de Piaget, Vygotsky, Freire y Ausubel. Se realizó una revisión teórica y documental de sus principales planteamientos y de su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis permitió reconocer cuatro perspectivas: la constructivista de Piaget, centrada en la construcción del conocimiento mediante la interacción con el entorno; la sociocultural de Vygotsky, basada en la interacción social y la mediación; la crítica y dialógica de Freire, vinculada con el diálogo, la reflexión y la transformación; y la del aprendizaje significativo de Ausubel, sustentada en la relación entre conocimientos previos y nuevos aprendizajes. En conjunto, estas perspectivas conciben al estudiante como sujeto activo, al docente como mediador y al conocimiento como una construcción dinámica y contextualizada. Se concluye que la mediación pedagógica articula dimensiones cognitivas, sociales, dialógicas y significativas orientadas a la transformación educativa.

Palabras clave: mediación, pedagogía, epistemología, teorías, conocimiento.

Introducción

La mediación pedagógica constituye un proceso fundamental para comprender cómo se construye el conocimiento en los espacios educativos, trascendiendo la transmisión de contenidos y reconociendo la participación activa del estudiante en interacción con el docente, los saberes, el contexto y los recursos educativos. Desde esta óptica, mediar implica generar condiciones para interpretar, relacionar, problematizar y resignificar conocimientos, lo que permite superar una concepción tradicional de la enseñanza centrada en la recepción y reproducción de información. Su comprensión requiere, por tanto, recuperar los fundamentos epistemológicos que explican las diferentes formas de entender la construcción del conocimiento y el papel de quienes participan en el proceso educativo.

De acuerdo con Dongo - Montoya (2021a), entre las principales perspectivas se encuentra el constructivismo psicogenético de Jean Piaget, que concibe al sujeto como participante activo en la construcción del conocimiento mediante su interacción con el entorno y la reorganización de sus estructuras cognitivas. En una línea complementaria, David Ausubel destaca el papel de los conocimientos previos y plantea que el aprendizaje adquiere significado cuando los nuevos contenidos pueden relacionarse de manera sustantiva con la estructura cognitiva del estudiante. Ambos planteamientos coinciden en superar una concepción pasiva del aprendizaje y reconocer la actividad cognitiva del sujeto, aunque difieren en su énfasis: Piaget explica la construcción y reorganización del conocimiento, mientras Ausubel centra su atención en las condiciones que permiten su aprendizaje significativo.

Por su parte, Lev Vygotsky amplía esta comprensión al situar la construcción del conocimiento en un contexto social, cultural e histórico. Desde su perspectiva, la interacción con otros, la mediación mediante el lenguaje y las herramientas culturales resultan fundamentales para el desarrollo cognitivo, donde la Zona de Desarrollo Próximo permite reconocer la importancia del acompañamiento y la orientación para que el estudiante avance hacia niveles de mayor autonomía. Paulo Freire, desde una perspectiva crítica y dialógica, cuestiona igualmente la transmisión vertical del conocimiento y propone una educación basada en el diálogo, la problematización, la reflexión y la transformación de la realidad. Así, mientras Piaget y Ausubel enfatizan principalmente dimensiones cognitivas, Vygotsky incorpora la dimensión sociocultural y Freire profundiza en las dimensiones dialógica, ética y transformadora.

El análisis conjunto de estas perspectivas permite identificar importantes convergencias donde el estudiante es concebido como sujeto activo; el conocimiento no se reduce a una información que pueda ser transferida mecánicamente; la interacción constituye una condición relevante del aprendizaje y el docente adquiere una función de orientación y acompañamiento. Sin embargo, también existen diferencias respecto al fundamento desde el cual se explica la

construcción del conocimiento: cognitivo y constructivo en Piaget, cognitivo-significativo en Ausubel, sociocultural en Vygotsky y crítico-dialógico en Freire. Esta diversidad evidencia que la mediación pedagógica posee un carácter epistemológico plural y su comprensión requiere articular distintas aproximaciones, en lugar de abordarlas de manera aislada.

Aunque las perspectivas mencionadas han aportado explicaciones relevantes sobre la construcción del conocimiento, con frecuencia sus contribuciones se estudian de modo fragmentado, lo que dificulta establecer cómo sus fundamentos convergen y se diferencian para explicar la mediación pedagógica como proceso integral. Por lo tanto, este trabajo se encuentra orientado a partir del siguiente cuestionamiento: ¿Qué fundamentos epistemológicos y perspectivas teóricas permiten comprender la mediación pedagógica como proceso de construcción del conocimiento? En atención a esta interrogante, el objetivo general implica analizar los fundamentos epistemológicos y las principales perspectivas teóricas que sustentan la mediación pedagógica y su relación con los procesos de construcción del conocimiento.

Cabe mencionar que, la revisión, fundamentación teórica y desarrollo discursivo de este trabajo, implicó un desarrollo narrativo, atendiendo a un enfoque de corte cualitativo y hermenéutico que permite analizar, criticar e integrar de manera holística la evolución conceptual del fenómeno de estudio. Este proceso resultó idóneo con la finalidad de desentrañar componentes conceptuales de la investigación, ya que, a diferencia de las revisiones de corte puramente cuantitativo, la revisión narrativa facilita la construcción de un argumento teórico hilado, promoviendo una mayor comprensión mediante la interpretación y el análisis crítico de la literatura especializada.

El análisis generado permite identificar, contrastar y articular sus principales planteamientos, considerando especialmente el papel del estudiante, la función docente, la interacción, los conocimientos previos, el contexto, el diálogo y la reflexión. Con ello, se busca contribuir a una comprensión de la mediación pedagógica, como un proceso en el que convergen dimensiones cognitivas, socioculturales y críticas, orientadas a favorecer la construcción, resignificación y transformación del conocimiento.

Desarrollo

Líneas que dictan los orígenes epistemológicos de la mediación pedagógica

Los orígenes epistemológicos de la mediación pedagógica se encuentran estrechamente relacionados con las concepciones que explican qué es el conocimiento, cómo se construye, quién participa en su construcción y bajo qué condiciones puede ser aprendido. En este sentido la epistemología, entendida como el campo filosófico que problematiza la naturaleza, origen y justificación del conocimiento, permite identificar los fundamentos que orientan las decisiones

educativas; mientras que la gnoseología centra su atención en el conocimiento humano, sus posibilidades, límites y formas de relación entre el sujeto que conoce y aquello que pretende conocer. En el ámbito pedagógico, ambas aproximaciones adquieren relevancia debido a las concepciones que docentes y estudiantes poseen, explícita o implícitamente sobre el conocimiento. Es así como la mediación pedagógica no es epistemológicamente neutral, debido a que toda acción mediadora expresa una determinada concepción sobre el sujeto, el conocimiento y el aprendizaje.

Desde una perspectiva constructivista, particularmente asociada con los planteamientos de Jean Piaget, de acuerdo con Dongo- Montoya (2021b) el sujeto debe ser concebido como un agente activo que construye conocimiento mediante su interacción con el entorno. Es importante reiterar que, el conocimiento no constituye una copia de la realidad, ni puede ser transferido mecánicamente de una persona a otra; ya que implica procesos de asimilación, acomodación y reorganización de las estructuras cognitivas. Esta concepción modifica sustancialmente el sentido de la mediación pedagógica, puesto que el docente deja de ocupar exclusivamente el lugar de transmisor de información, adquiriendo la función de generar situaciones que favorezcan a la actividad intelectual del estudiante. Por lo tanto, el aprendizaje, atiende a la transformación y reorganización de los esquemas cognitivos, por lo que mediar significa crear condiciones para que el estudiante cuestione, explore, relacione y reconstruya aquello que aprende. La práctica pedagógica, consecuentemente, debe considerar no solamente qué conocimiento se pretende enseñar, sino las posibilidades cognitivas del sujeto para construirlo.

Por otra parte, desde la perspectiva del aprendizaje significativo de David Paul Ausubel, donde su aportación permite comprender que la construcción del conocimiento se encuentre condicionada por la estructura cognitiva previa del estudiante. De esta manera, el sujeto no comienza el aprendizaje desde cero, sino que interpreta los nuevos contenidos a partir de conceptos, experiencias y conocimientos que ya posee. En consecuencia, el conocimiento adquiere significado cuando puede establecer relaciones sustantivas con los saberes previos. Esta concepción aporta a la mediación pedagógica un criterio fundamental, donde mediar, implica establecer puentes entre lo que el estudiante ya conoce y aquello que necesita aprender. Desde esta perspectiva, el docente debe identificar los conocimientos previos, organizar los contenidos de manera lógica y favorecer relaciones que permitan su integración significativa. Así, la mediación no consiste únicamente en hacer accesible la información, sino en generar condiciones para que esta pueda ser comprendida, relacionada e incorporada a la estructura cognitiva del estudiante.

Atendiendo, a la perspectiva sociocultural de Lev Semiónovich Vygotsky amplía esta comprensión al sostener que, de acuerdo con Vergel Causado, R. (2014), la construcción del conocimiento no puede explicarse únicamente desde los procesos internos del individuo, debido a que el aprendizaje se encuentra mediado por la interacción social, la cultura y el lenguaje. Es así como, el sujeto es entendido como un ser situado histórica y culturalmente, cuyo desarrollo se

produce mediante su participación en actividades compartidas con otros. Bajo esta postura, el conocimiento se construye mediante herramientas culturales y relaciones sociales, mientras que el aprendizaje puede favorecer el desarrollo de capacidades que todavía no se encuentran plenamente consolidadas. Es así como, la Zona de Desarrollo Próximo permite comprender, la importancia de la intervención de otros sujetos para posibilitar avances en el aprendizaje, de tal modo que la mediación pedagógica adquiere un carácter esencialmente relacional y sociocultural donde el docente orienta, acompaña y proporciona apoyos, y el estudiante participa activamente en la construcción de significados mediante la interacción con otras personas y con su contexto, por lo tanto el aprendizaje deja entonces de ser exclusivamente individual para convertirse en un proceso situado y compartido.

En cuanto a la perspectiva crítica y dialógica es Paulo Reglus Neves Freire, quien introduce una dimensión ética y transformadora en la comprensión del conocimiento. Para Freire, el sujeto no puede ser reducido a un receptor de información, pues posee capacidad para interpretar críticamente su realidad y participar en su transformación, de tal forma que el conocimiento se construye mediante el diálogo, la problematización y la reflexión sobre las condiciones concretas de existencia. De esta forma el aprendizaje implica, por tanto, desarrollar conciencia crítica y capacidad para cuestionar aquello que se presenta como dado, donde la mediación se convierte en una práctica constante del diálogo y problematización, permitiendo relacionar los contenidos con la realidad y promoviendo procesos de reflexión y transformación.

Partiendo de estas cuatro perspectivas, es importante mencionar que, existen diferentes líneas epistemológicas que dictan el sentido de la mediación pedagógica. Piaget aporta una concepción del sujeto como constructor activo y, del aprendizaje como una reorganización cognitiva; Ausubel enfatiza la importancia de los conocimientos previos y del aprendizaje significativo; Vygotsky sitúa la construcción del conocimiento en la interacción social, cultural y lingüística; y Freire incorpora el diálogo, la conciencia crítica y la transformación de la realidad. Como se puede ver, no se trata de perspectivas idénticas ni intercambiables, pues cada una explica el conocimiento desde distintos fundamentos. Sin embargo, convergen en un punto esencial: el estudiante no es un receptor pasivo del conocimiento y la enseñanza no puede reducirse a su transmisión, sino que la diferencia radica en el lugar que cada perspectiva concede a la actividad cognitiva, los saberes previos, la interacción sociocultural o la dimensión crítica y transformadora.

Atendiendo a este contexto, las concepciones epistemológicas no permanecen en el plano abstracto de la teoría, sino que orientan las decisiones que configuran la práctica educativa. La manera en que el docente entiende el conocimiento influye en qué enseña, cómo organiza los contenidos, qué estrategias utiliza, qué tipo de interacción establece con los estudiantes, qué recursos incorpora y cómo interpreta y evalúa el aprendizaje. Una concepción centrada en la transmisión se dirigiría a privilegiar la recepción y reproducción de información; en cambio, una

concepción constructivista, significativa, sociocultural o crítica favorecerá diferentes formas de participación, interacción, reflexión y producción de conocimiento.

Es por ello que, analizar los fundamentos epistemológicos de la mediación pedagógica permiten comprender que las decisiones didácticas no son neutrales, sino que expresan determinadas ideas sobre quién aprende, qué significa conocer y cómo se produce el aprendizaje; permitiendo explicar por qué mediar no significa simplemente transmitir conocimiento, sino crear condiciones para que este sea construido, comprendido, resignificado y, desde una perspectiva crítica, transformado.

Esta articulación de dimensiones cognitiva, significativa, sociocultural y crítica facilita reconocer que la mediación pedagógica se sustenta en una concepción activa del sujeto y en una comprensión del aprendizaje como proceso dinámico, situado y contextualizado. En consecuencia, las decisiones del docente adquieren sentido cuando se encuentran respaldadas por una concepción consciente del conocimiento y de los procesos mediante los cuales los estudiantes pueden apropiarse de él, haciendo de la práctica pedagógica un espacio de participación, reflexión y construcción compartida.

Teorías de soporte epistemológico al desarrollo de la pedagogía mediadora

Comprender la mediación pedagógica implica reconocer que los procesos educativos se encuentran atravesados por concepciones acerca del conocimiento, del aprendizaje, del sujeto y de la función docente. En este sentido, preguntarse cómo aprende el individuo conlleva a considerar que el aprendizaje no constituye un proceso exclusivamente receptivo, sino una construcción en la que intervienen procesos cognitivos, experiencias previas, interacciones sociales, condiciones culturales y formas particulares de interpretar la realidad.

Desde este enfoque, la mediación pedagógica no puede reducirse a una técnica didáctica ni mucho menos a un conjunto de procedimientos destinados a facilitar la transmisión de contenidos, sino por el contrario, se encuentra relacionada con una determinada posición epistemológica y, en consecuencia, con una manera particular de comprender cómo se produce y valida el conocimiento en los procesos educativos.

Alzate - Ortiz y Castañeda - Patiño (2020) vincula la mediación pedagógica con una educación de carácter humanizante y transformadora, mientras que Orbegoso Dávila (2022) analiza su relación con el desarrollo de capacidades. Estas aproximaciones permiten situar la mediación como un proceso que trasciende de la simple transmisión de información, adquiriendo sentido en las relaciones que se establecen entre los sujetos, el conocimiento y el contexto.

Analizar los fundamentos epistemológicos, requiere superar una exposición aislada de teorías y establecer relaciones entre diferentes perspectivas. En particular, las aportaciones de Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel y Paulo Freire permiten identificar distintas dimensiones de la construcción del conocimiento; aunque sus planteamientos no son equivalentes, pueden ser contrastados a partir de cuestiones centrales para la mediación pedagógica: sin perder de vista el papel del sujeto que aprende, la función de la interacción social, la importancia del conocimiento previo, el lugar del diálogo y la intervención docente. Esta comparación permite identificar coincidencias, diferencias y aportaciones específicas, para posteriormente construir una concepción integradora de la mediación pedagógica.

La perspectiva de Jean Piaget constituye uno de los referentes fundamentales para comprender el carácter activo de la construcción del conocimiento. Desde esta aproximación, considerando la perspectiva analizada en Pláticas sobre la teoría de la inteligencia (2012), el sujeto no se limita a recibir pasivamente información procedente del exterior, sino que participa en procesos de construcción y reorganización de sus estructuras cognitivas, donde las etapas sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales permiten reconocer diferentes formas de organización del pensamiento a lo largo del desarrollo. En términos de mediación pedagógica, esta aportación resulta relevante debido a que permite cuestionar una concepción de la enseñanza basada exclusivamente en la transmisión. Si el conocimiento requiere actividad y reorganización por parte del sujeto, la práctica educativa debe considerar las posibilidades cognitivas de quien aprende y generar condiciones para que pueda actuar intelectualmente sobre aquello que se pretende conocer.

Resulta importante equiparar directamente la concepción piagetiana con la noción de mediación social desarrollada por Vygotsky, donde la contribución de Piaget a la comprensión de la mediación se encuentra principalmente en la explicación del papel activo del sujeto y en la construcción progresiva de estructuras cognitivas; siendo así su principal aporte mostrar que el aprendizaje supone una actividad constructiva del sujeto y no una simple incorporación de información. Desde este ángulo la intervención educativa debe evitar sustituir la actividad intelectual del estudiante, ya que su principal función consiste en generar situaciones que permitan explorar, confrontar, reorganizar y reconstruir conocimientos. Esta idea resulta congruente con la orientación constructivista recuperada por Díaz Hernández (2017), quienes sitúan el aprendizaje significativo dentro de una interpretación constructivista en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por otro lado, la propuesta de Vygotsky introduce una diferencia fundamental respecto de una explicación centrada primordialmente en la actividad individual. Para él, el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se encuentra estrechamente relacionado con la interacción social y con los instrumentos culturales mediante los cuales el individuo participa en su contexto Vygotsky. Uno de los conceptos centrales para comprender esta perspectiva es la Zona de

Desarrollo Próximo (ZDP), la cual permite distinguir entre aquello que el estudiante puede realizar de manera independiente y aquello que puede alcanzar mediante la orientación de otros con mayores posibilidades de desempeño. Por lo tanto, la creación del conocimiento queda sin explicación únicamente por las posibilidades actuales del sujeto, sino también por las posibilidades que pueden desarrollarse mediante procesos de interacción y acompañamiento. Es así como el profesor no es únicamente quien proporciona información, sino quien puede organizar condiciones de interacción, orientación y apoyo que permitan al estudiante avanzar hacia formas de desempeño que todavía no alcanza de manera autónoma.

La diferencia con Piaget radica en que, mientras que la perspectiva piagetiana permite explicar principalmente la construcción y reorganización cognitiva desde la actividad del sujeto; Vygotsky coloca en un primer plano la dimensión social y cultural de dicha construcción. En consecuencia, ambos reconocen al estudiante como sujeto activo, pero difieren en el peso explicativo que conceden a la interacción social. Esta distinción es fundamental para la mediación pedagógica, debido a que permite comprender que el aprendizaje no ocurre al margen de las relaciones con otros ya que, la mediación involucra correspondencia entre individuo, conocimiento, lenguaje, cultura y otros individuos, haciendo que la interacción deje de ser un elemento complementario y se convierta en una condición fundamental para el desarrollo.

En este tenor, la propuesta de Ausubel introduce otra dimensión esencial para comprender la construcción del conocimiento, como es la estructura cognitiva previa del estudiante, donde atendiendo a Oshiro Barbosa, R.M.Y. (2024), el aprendizaje significativo se encuentra relacionado con aquello que el estudiante ya sabe y con la posibilidad de establecer relaciones entre ese conocimiento y los nuevos contenidos. Desde esta visión, no basta con presentar información nueva, para que pueda producirse un aprendizaje significativo, los nuevos contenidos deben relacionarse de manera pertinente con los conocimientos que ya forman parte de la estructura cognitiva del estudiante; así la intervención docente adquiere, por tanto, una dimensión organizativa, reconociendo los conocimientos previos y estableciendo condiciones que permitan relacionarlos con los nuevos aprendizajes.

Díaz y Hernández (2017) contribuyen a situar este planteamiento dentro de una perspectiva constructivista de las estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Si bien la relevancia de esta aportación para la mediación pedagógica reside en mostrar que la intervención docente debe considerar al estudiante como portador de conocimientos, experiencias e interpretaciones previas, y no como un sujeto vacío que debe ser llenado mediante información.

La comparación con Piaget permite identificar una coincidencia fundamental: ambos planteamientos reconocen la actividad cognitiva del sujeto. Sin embargo, Ausubel concentra su atención en explicar las condiciones que permiten que los nuevos contenidos adquieran significado a partir de la estructura cognitiva previa. Piaget, en cambio, aporta una explicación más amplia

sobre la construcción y reorganización progresiva de las estructuras cognitivas. A su vez, la comparación con Vygotsky también resulta significativa, donde mientras Ausubel centra la explicación en las relaciones entre conocimientos previos y nuevos aprendizajes; Vygotsky otorga especial importancia a la interacción social, cultural y lingüística. Es importante recalcar que no se trata de perspectivas necesariamente excluyentes, sino de aproximaciones que iluminan dimensiones diferentes de un proceso complejo.

Y por otro lado, la perspectiva de Paulo Freire introduce una dimensión crítica que amplía el análisis de la mediación pedagógica, ya que su propuesta no se limita a explicar cómo se organiza cognitivamente el aprendizaje o cómo la interacción social participa en el desarrollo; sino que cuestiona las relaciones que se establecen dentro del propio proceso educativo y plantea la necesidad de construir una educación basada en el diálogo, la participación y la reflexión crítica. McLaren (2021), al analizar el pensamiento de Freire, destaca su vigencia como referente para pensar la educación desde una perspectiva crítica, aludiendo a que la educación no puede reducirse a la transferencia unilateral de conocimientos, puesto que implica la participación de sujetos capaces de interpretar su realidad y actuar sobre ella.

La concepción freireana introduce así una diferencia importante respecto de las perspectivas anteriores, donde el problema educativo no consiste únicamente en determinar cómo aprende el sujeto, sino en preguntarse para qué y desde qué relaciones se construye el conocimiento. Es así, como el diálogo adquiere una dimensión epistemológica, ya que permite que los sujetos compartan experiencias, formulen preguntas, problematicen su realidad y construyan significados mediante la interacción.

A partir del análisis realizado, se puede inferir que Piaget, Vygotsky, Ausubel y Freire comparten una crítica implícita a una concepción de transmisión de la enseñanza. Ninguno de sus planteamientos permite comprender al estudiante como un receptor completamente pasivo. Sin embargo, la manera en que explican la construcción del conocimiento es diferente. Piaget coloca el énfasis en la actividad constructiva y en la reorganización cognitiva del sujeto; Ausubel centra la atención en la relación entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos; Vygotsky explica la construcción del conocimiento desde la interacción social, el lenguaje y la cultura y Freire incorpora el diálogo, la conciencia crítica y la transformación como dimensiones fundamentales del proceso educativo.

Estas diferencias pueden observarse también en la concepción de la intervención docente. En una perspectiva constructivista vinculada con Piaget, el docente debe generar condiciones para que el estudiante pueda desarrollar su actividad cognitiva; por su para Vygotsky, la intervención adquiere un carácter de acompañamiento y orientación dentro de las posibilidades de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP); para Ausubel, la intervención debe considerar la estructura cognitiva

previa y organizar los contenidos de manera que puedan adquirir significado y para Freire, la función docente se vincula con la problematización, el diálogo y la formación de una conciencia crítica. En consecuencia, la mediación pedagógica no puede identificarse únicamente con alguna de estas visiones. Reducirla a una estrategia para favorecer la actividad cognitiva sería insuficiente, o concebirla únicamente como interacción social también resultaría limitado; entenderla sólo como vinculación entre conocimientos previos y nuevos contenidos dejaría fuera su dimensión social y crítica; y reducirla al diálogo transformador podría dejar en segundo plano las condiciones cognitivas que hacen posible el aprendizaje.

El valor de esta comparación radica en mostrar que cada perspectiva aporta una dimensión diferente del fenómeno, como se muestra a continuación:

Tabla 1

Dimensiones de Análisis de Soporte Epistemológico

Dimensión de análisis	Piaget	Vygotsky	Ausubel	Freire
Individuo	Activo y constructor de estructuras cognitivas.	Activo y visible en interacción sociocultural.	Activo y portador de conocimientos previos.	Sujeto histórico, dialógico y crítico.
Construcción del conocimiento	Actividad y reorganización cognitiva.	Interacción social, cultura y mediación.	Relación entre conocimientos previos y nuevos.	Diálogo, reflexión, problematización y praxis.
Interacción social	Importante, pero no constituye el eje principal.	Integrante del desarrollo.	No constituye el eje explicativo central.	Fundamental para el diálogo y construcción colectiva.
Conocimiento previo	Vinculado con las estructuras cognitivas.	Relacionado con el desarrollo y la experiencia sociocultural.	Elemento central del aprendizaje significativo.	Vinculado con la experiencia y la lectura crítica del mundo.
Papel docente	Favorece condiciones para la actividad constructiva.	Orienta y acompaña el desarrollo potencial (ZDP).	Organiza y relaciona contenidos con conocimientos previos.	Dialoga, problematiza y favorece la reflexión crítica.
Aporte a la mediación	Dimensión cognitiva y constructiva.	Dimensión social y cultural.	Dimensión significativa.	Dimensión crítica y transformadora.

Este cotejo permite sostener que la principal coincidencia entre las cuatro perspectivas se encuentra en la superación de una concepción mecánica del aprendizaje. Sin embargo, dicha

coincidencia no elimina sus diferencias epistemológicas, por el contrario, son precisamente esas diferencias las que permiten comprender la complejidad de la mediación pedagógica.

Conclusión

El análisis realizado permite comprender que la mediación pedagógica constituye un proceso situado y multidimensional, mediante el cual se generan las condiciones necesarias para que el estudiante construya, reconstruya, relacione, dialogue y problematice el conocimiento. Bajo esta línea, el aprendizaje no se limita a la recepción o acumulación de información, sino que implica un proceso activo en el que intervienen las características cognitivas del sujeto, sus conocimientos y experiencias previas, las relaciones sociales y culturales, la intervención docente y las posibilidades de reflexión sobre la realidad.

Las aportaciones de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Freire permiten reconocer distintas perspectivas que no deben considerarse equivalentes, ni fusionarse de manera acrítica, sino comprenderse como aportaciones diferenciadas que permiten analizar la complejidad del fenómeno educativo desde distintos ángulos. En consecuencia, la mediación pedagógica puede entenderse como una articulación de dimensiones cognitivas, sociales, culturales, dialógicas y críticas. Ninguna de ellas explica por sí sola la totalidad del proceso de construcción del conocimiento, sino que su valor radica precisamente en la posibilidad de reconocer que el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción entre sujetos, saberes, experiencias, contextos y condiciones pedagógicas determinadas.

Desde esta concepción, el docente desempeña una función fundamental, donde su papel no consiste únicamente en transmitir contenidos, pero tampoco implica desaparecer para otorgar todo el protagonismo al estudiante; su real responsabilidad radica en la creación de condiciones pedagógicas que favorezcan la participación, la interacción, la recuperación de conocimientos previos, el acompañamiento, la formulación de preguntas, la reflexión y la construcción de significados.

Por lo tanto, la mediación pedagógica posee una dimensión epistemológica, debido a que expresa determinadas ideas acerca de cómo se construye el conocimiento, quién participa en dicha construcción, qué función desempeñan los otros y qué relación se establece entre conocimiento y realidad. Esta dimensión permite comprender que las prácticas pedagógicas no son neutrales, sino que dependiendo de la concepción que las sustente, pueden favorecer la participación, la autonomía, el diálogo y la reflexión, o bien reproducir relaciones centradas en la transmisión y recepción pasiva del conocimiento.

En otras palabras, la integración de las perspectivas analizadas permite superar una visión exclusivamente cognitiva, social o crítica de la mediación pedagógica. Se trata de comprenderla como un proceso multidimensional en el que convergen la actividad constructiva del sujeto, sus conocimientos previos, la interacción con otros, el contexto sociocultural, la intervención intencional del docente, el diálogo y la reflexión crítica. Partiendo de esta visión, la mediación pedagógica no constituye simplemente un recurso o mecanismo situado entre quien enseña y quien aprende, sino una relación educativa mediante la cual se crean condiciones para construir, reconstruir, significar y transformar el conocimiento, siendo su principal desafío el trasladar estos fundamentos al ámbito de la práctica educativa, orientando decisiones pedagógicas capaces de reconocer la complejidad del aprendizaje y de favorecer procesos formativos más significativos, participativos y reflexivos, siempre vinculados con la diversidad de realidades preponderantes.

Referencias

- Alzate-Ortiz, F.A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Díaz Hernández, L. (2017). La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada. *Academia XXII*, 8(16), 108-111. <https://doi.org/10.22201/fa.2007252Xp.2017.16.62917>
- Dongo-Montoya, A. O. (2021a). *Crítica de Vygotsky a Piaget*. In: *Pensamento e linguagem: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2021, pp. 37-46. <https://doi.org/10.7476/9786557140505.0004>
- Dongo-Montoya, A. O. (2021b). *Teoria de Piaget sobre as origens e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento*. En Editora UNESP eBooks (pp. 123-142). <https://doi.org/10.7476/9786557140505.0011>
- McLaren, P. (2021). Paulo Freire, un hombre atemporal: Reflexiones sobre la verdad y el sentido. *Perfiles Educativos*, 43 (Especial), 22–35. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.Especial.61018>
- Orbegoso Dávila, L. A. (2022). 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.v5i6.1480
- Oshiro Barbosa, R.M.Y. (2024). Ausubel y aprendizaje significativo. *Revista Iberoamericana de Humanidades, Ciencias y Educación*, 10 (7), 2701–2708. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14977>

Pláticas sobre la teoría de la inteligencia. (2012). CPU-E, *Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-48. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i2.144>

Vergel Causado, R. (2014). El signo en Vygotsky y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Folios*, (39), 65–76.
<https://doi.org/10.17227/01234870.39folios65.76>

Financiación

La autora no recibió financiación para el desarrollo de la presente investigación.

Conflicto de Intereses

La autora declara que no existe conflicto de intereses.

Contribución de Autoría:

La autora ha participado en la construcción del documento.