

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

UNIDAD DE POSGRADO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**



TESIS

El perfil del docente universitario como mediador en el desarrollo de las habilidades de los profesores de Educación Básica Regular en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria.

Bach. María Olga Mora Porras
Investigadora

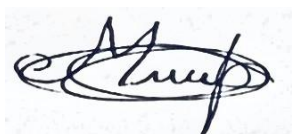
Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
Asesor

Lambayeque- Perú
2026

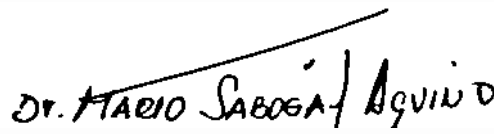
El perfil del docente universitario como mediador en el desarrollo de las habilidades de los profesores de Educación Básica Regular en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Docencia y Gestión Universitaria.

Presentada por:

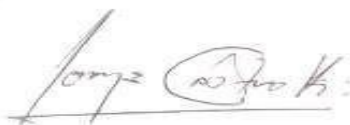


Bach. María Olga Mora Porras
Investigadora



Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
Asesor

Aprobada por:



Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
Presidente



Dra. Yvonne De Fátima Sebastiani Elías
Secretaria



Dr. Miguel Alfaro Barrantes
Vocal

Lambayeque - Perú
2026

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS **N°737-2026**

Siendo las 19:00 horas, del **día martes, 06 de octubre de 2026**, mediante la modalidad online a través de la plataforma Google Meet, en el siguiente enlace: <https://meet.google.com/gso-gdur-cou>, por mandato de la **Resolución N°3146-2026-D-FACHSE** de fecha 25 de septiembre de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según **Resolución N°4528-2025-D-FACHSE** de fecha 29 de diciembre de 2025 y su modificatoria la Resolución **N°3097-2026-D-FACHSE** de fecha 21 de setiembre de 2026; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi.
Secretario(a)	: Dra. Yvonne de Fátima Sebastiani Elías.
Vocal	: Dr. Miguel Alfaro Barrantes.
Asesor(es)	: Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino.

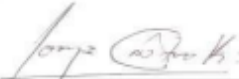


Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): **EL PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO MEDIADOR EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO DE LAMBAYEQUE**. Presentada por **MARÍA OLGA MORA PORRAS**, para la obtención del Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en **DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N°184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N°267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 19 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de MUY BUENO.**

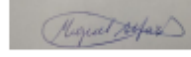
Siendo las 20:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.



Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
PRESIDENTE(A)



Dra. Yvonne de Fátima Sebastiani Elías
SECRETARIO(A)



Dr. Miguel Alfaro Barrantes
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20º, 33º, 46º, 54º o 66º del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados del 2017 al 2020.

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino, con DNI N.º 16502269; usuario revisor de la tesis titulada: **El perfil del docente universitario como mediador en el desarrollo de las habilidades de los profesores de Educación Básica Regular en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque**; cuya autora es:

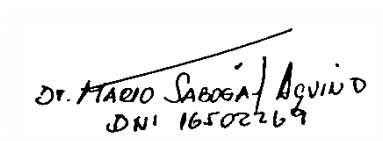
Bach. María Olga Mora Porras

DECLARO, que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 8 %, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, junio de 2026



Dr. Mario Víctor SABOGAL AQUINO
DNI 16502269
ASESOR

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

El perfil del docente universitario como mediador en el desarrollo de las habilidades de los profesores de Educación Básica Regular en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque

INFORME DE ORIGINALIDAD

8%

INDICE DE SIMILITUD

7%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.unprg.edu.pe

Fuente de Internet

1%

2

the.redcicue.com

Fuente de Internet

1%

3

www.coursehero.com

Fuente de Internet

<1%

4

link.uaautonoma.cl

Fuente de Internet

<1%

5

Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

Trabajo del estudiante

<1%

6

docplayer.es

Fuente de Internet

<1%

7

repositorio.uss.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

8

(Carlinda Leite and Miguel Zabalza). "Ensino superior: inovação e qualidade na docência", Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012.

Publicación

<1%

9

hdl.handle.net

Fuente de Internet

<1%

10

www.researchgate.net

Fuente de Internet

<1%

Dr. MAURO SABOGA / Aguiar
DNI 16502269

11	repositorio.cidecuador.org Fuente de Internet	<1 %
12	uned.ac.cr Fuente de Internet	<1 %
13	mriuc.bc.uc.edu.ve Fuente de Internet	<1 %
14	uvadoc.uva.es Fuente de Internet	<1 %
15	Submitted to Universidad Rey Juan Carlos Trabajo del estudiante	<1 %
16	Submitted to Universidad San Marcos Trabajo del estudiante	<1 %
17	repositorio.unprg.edu.pe:8080 Fuente de Internet	<1 %
18	archive.org Fuente de Internet	<1 %
19	juko.castrocarazo.ac.cr Fuente de Internet	<1 %
20	apps2.unprg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	maestrosociedad.uo.edu.cu Fuente de Internet	<1 %
22	Ruffinelli Vargas, Victoria Andrea. "Reflexion Docente: Oportunidades de Desarrollo en la Formacion Inicial.", Pontificia Universidad Catolica de Chile (Chile), 2020 Publicación	<1 %
23	unefm.edu.ve Fuente de Internet	<1 %
24	www.cadernosdedereitoactual.es Fuente de Internet	<1 %

Dr. Mario Saboga / Aguirre
DNI 16502269

25

www.editorial.risei.org

Fuente de Internet

<1%

26

www.paginasbrillantesecuador.com

Fuente de Internet

<1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo

Dr. MARIO SAEOSA / AQUINO
DNI 16502269

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: María Olga Mora Porras
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: El perfil del docente universitario como mediador en el desarr...
Nombre del archivo: 1_-MAR_A_OLGA.docx
Tamaño del archivo: 532.41K
Total páginas: 88
Total de palabras: 12,951
Total de caracteres: 79,007
Fecha de entrega: 13-jun-2026 06:21p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2982484686



Dr. MARIO SABOGAL AQUINO
DNI 16502269

DEDICATORIA

De todo corazón, dedico este logro a mis amados padres, **Eucebia y Pedro**, quienes, aunque hoy descansan en el cielo, permanecen eternamente en mi corazón y en cada paso de mi vida. A ellos, por todo el amor que me brindaron, por sus enseñanzas, sus sacrificios y por haber sido mi mayor fuente de fortaleza e inspiración.

Aunque ya no estén físicamente a mi lado, siento su presencia en cada paso que doy y en cada meta que alcanzo.

A mi querido hermano Arnaldo, por estar a mi lado aquí en la tierra, compartiendo conmigo este camino de la vida y manteniendo siempre viva la unión y el amor que nos enseñaron nuestros amados padres, a quienes llevamos en el corazón y por quienes elevamos nuestras oraciones.

A mis amados padres, Eucebia y Pedro, con todo mi amor, gratitud y eterna memoria. Este logro también es de ustedes.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por amarme, guiarme y acompañarme siempre en el camino de la vida; por brindarme fortaleza, sabiduría y esperanza para superar cada desafío y alcanzar mis metas.

A mis amados padres, Eucebia y Pedro

Gracias por el inmenso amor que me brindaron, por sus enseñanzas, sacrificios y apoyo incondicional, que continúan siendo fuente de inspiración para alcanzar mis metas. Aunque ya no estén físicamente conmigo, viven eternamente en mi recuerdo y en mi corazón, con el más profundo amor, gratitud y admiración. Este logro también les pertenece, pues su amor y ejemplo han sido y es parte fundamental de mi camino.

A mi querido hermano, por su cariño, compañía y apoyo constante durante este camino. Su presencia, palabras de aliento y generosidad han sido fundamentales para seguir adelante y alcanzar esta importante meta académica.

A los docentes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, por sus valiosos aportes, conocimientos y experiencias compartidas, así como por la dedicada y honorable labor que desempeñan en la formación de profesionales comprometidos con la excelencia académica y el desarrollo pedagógico de nuestro país.

Mi sincero agradecimiento a mi asesor de tesis, **Dr. Mario Sabogal**, por su orientación, y valiosas sugerencias de aporte académico, los cuales contribuyeron significativamente al fortalecimiento, desarrollo y culminación satisfactoria del presente trabajo de investigación.

Asimismo, expreso mi agradecimiento al **Prof. Lolo Avellaneda Callirgos**, por sus valiosos aportes a la presente investigación, así como por su disposición para compartir generosamente sus conocimientos y experiencias. Sus orientaciones y contribuciones fueron significativas para el desarrollo y la culminación satisfactoria de este trabajo de investigación.

A todos ellos, mi más profundo agradecimiento y reconocimiento.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ix
AGRADECIMIENTOS	x
RESUMEN	xv
ABSTRACT.....	xvi
INTRODUCCIÓN	13
Capítulo I: Diseño Teórico.....	20
1.1. Estado del Arte.....	20
1.2. Bases Epistemológicas.....	29
1.3. Antecedentes	31
1.4. Bases teórico científicas.....	34
-Teoría Sociocultural del Desarrollo Cognitivo de Lev Vygotsky	36
- El modelo DigCompEdu	36
Definición conceptual.	39
Características del desarrollo de habilidades docentes	40
Importancia del desarrollo de habilidades de los profesores de EBR	40
Modelos teóricos relacionados con el desarrollo de habilidades docentes	40
Marco ICT-CFT de UNESCO.	40
1.5. Operacionalización y Operativización de las Variables	45
Capítulo II: Diseño Metodológico	49
2.1. Tipo de investigación.....	49
2.2. Diseño: diagnóstico propositivo	50
2.3. Población y Muestra	51
2.4. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	52
Capítulo III: Resultados	56
Capítulo IV: Discusión de los Resultados	70
Capítulo V: Propuesta de Intervención	72

Conclusiones	844
Recomendaciones	855
Referencias.....	866
Anexo 1 – Ficha de observación de la práctica pedagógica del docente universitario.....	944
Anexo 2 – Guía de entrevista semiestructurada a estudiantes.	988
Anexo 3 – Guía de entrevista semiestructurada a docentes.	1011
Anexo 4 – Informes de opinión de expertos sobre los instrumentos de investigación.	1044
Anexo 5 – Propuesta de intervención.	1122

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de la variable dependiente: desarrollo de las habilidades de los docentes de Educación Básica Regular	45
Tabla 2 Operacionalización de la variable independiente: perfil del docente universitario como mediador.....	47
Tabla 3 Resultados de la observación de la Dimensión 1: Participación activa de los estudiantes.....	57
Tabla 4 Resultados de las entrevistas en la dimensión 1: mediación pedagógica no tradicional	59
Tabla 5 Resultados de la observación de la Dimensión 2: Desarrollo de capacidades de reflexión, metacognición, investigación y autonomía.....	60
Tabla 6 Resultados de las entrevistas en la dimensión 2: reflexión, metacognición, investigación y autonomía	62
Tabla 7 Resultados de la observación de la Dimensión 3: Brecha entre la enseñanza universitaria y las demandas reales del aula escolar.....	63
Tabla 8 Resultados de las entrevistas en la dimensión 3: vinculación con la realidad del aula escolar.....	65
Tabla 9 Resultados de la observación de la Dimensión 4: Formación Auto-Eco-Transformadora	66
Tabla 10 Resultados de las entrevistas en la dimensión 4: formación auto-eco-transformadora	68
Tabla 11 Perfil propuesto para la dimensión 1: mediación y práctica pedagógica.....	756
Tabla 12 Perfil propuesto para la dimensión 2: habilidades críticas e investigación	788
Tabla 13 Perfil propuesto para la dimensión 3: brecha digital, socioemocional y colaborativa	799
Tabla 14 Perfil propuesto para la dimensión 4: enfoque auto-eco-transformador.....	801

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Diagrama de flujo de la selección de estudios según la declaración PRISMA 2020</i>	26
Figura 2 <i>Tendencias temáticas identificadas en la literatura sobre el perfil del docente universitario</i>	27
Figura 3 <i>Trazabilidad del diálogo científico</i>	43
Figura 4 <i>Esquema de las bases teórico-científicas</i>	44
Figura 5 <i>Esquema del diseño diagnóstico propositivo</i>	51
Figura 6 <i>Distribución porcentual de la dimensión 1: formación tradicional, transmisiva y centrada en contenidos</i>	58
Figura 7 <i>Distribución porcentual de la dimensión 2: desarrollo de capacidades de reflexión, metacognición, investigación y autonomía</i>	61
Figura 8 <i>Distribución porcentual de la dimensión 3: brecha entre la enseñanza universitaria y las demandas reales del aula escolar</i>	64
Figura 9 <i>Distribución porcentual de la dimensión 4: formación auto-eco-transformadora</i> ..	67
Figura 10 <i>Esquema de la propuesta: perfil del docente universitario como facilitador del aprendizaje</i>	833

RESUMEN

El problema de la investigación tiene la siguiente trazabilidad metodológica: se observa en los modos de actuación profesional de los docentes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque; la ausencia de un perfil de docente universitario que se adecue a las exigencias constructivistas, digitales y colaborativas que exige la formación de un profesional de EBR: Auto-Eco-Transformador; lo que trae como consecuencias que la formación se vuelva tradicional, transmisiva y centrada en contenidos; que los estudiantes no desarrollen capacidades de reflexión, metacognición, investigación ni autonomía y que se genere una brecha entre lo que se enseña en la universidad y las demandas reales del aula escolar actual (competencias, saberes digitales, trabajo colaborativo, resolución de problemas, enfoque socioemocional), entre otros. Para abordar los aspectos fácticos, la investigadora, ha elaborado esta pregunta científica: ¿La propuesta de un nuevo perfil del docente universitario, no como enseñador sino como mediador, podría actualizar y mejorar la actual propuesta del desarrollo de las habilidades en la formación de los profesores de Educación Básica Regular en la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque? De donde la lógica indagatoria conduce a un objetivo general cuya pretensión es analizar la relación entre los modos de actuación profesionales de los docentes y la ausencia de un perfil de docente universitario acorde con las exigencias constructivistas, digitales y colaborativas necesarias para la formación del profesional de Educación Básica Regular Auto-Eco-Transformador, con el fin de determinar su impacto en la calidad del proceso formativo.

Palabras clave: Perfil del docente universitario; Desarrollo de las competencias de los profesores de Educación Básica Regular.

ABSTRACT

The research problem has the following methodological traceability: it is observed in the professional practices of teachers at the Pedro Ruiz Gallo National University of Lambayeque; the absence of a university teacher profile that is adapted to the constructivist, digital and collaborative demands required for the training of a professional in Basic Education: Self-Eco-Transforming; which results in training becoming traditional, transmissive and content-centered; students not developing capacities for reflection, metacognition, research or autonomy and a gap is generated between what is taught at the university and the real demands of the current school classroom (competencies, digital knowledge, collaborative work, problem solving, socio-emotional approach), among others. To address the factual aspects, the researcher has formulated the following scientific question: Could proposing a new profile for university professors, not as instructors but as facilitators, update and improve the current approach to skills development in the training of teachers of Basic Regular Education at the National University “Pedro Ruiz Gallo” of Lambayeque? The resulting inquiry leads to a general objective: to analyze the relationship between the professional practices of teachers and the absence of a university professor profile aligned with the constructivist, digital, and collaborative demands necessary for the training of self-eco-transformative Basic Regular Education professionals, in order to determine its impact on the quality of the training process. Keywords: University professor profile; Development of competencies in Basic Regular Education teachers.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones de educación superior enfrentan desafíos sin precedentes debido al acelerado desarrollo filosófico, epistemológico, científico y tecnológico, particularmente en áreas como la inteligencia artificial, la automatización, el análisis de datos y la innovación pedagógica digital. En este contexto, el perfil del docente universitario adquiere un rol crítico, pues su capacidad de mediación pedagógica determina la calidad del aprendizaje y la pertinencia de la formación de los futuros profesionales de Educación Básica Regular. En la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque, se observa que muchos docentes universitarios aún se encuentran en procesos de adaptación a estos nuevos paradigmas. Aunque existen avances en la incorporación de tecnologías educativas, persisten limitaciones en la integración efectiva de herramientas digitales, en la comprensión de los fundamentos epistemológicos de la era digital y en la gestión de procesos formativos centrados en la autonomía, la reflexión crítica y la transformación personal y social. El crecimiento de la inteligencia artificial, la analítica de aprendizaje, la educación virtual y los entornos híbridos demanda que los docentes universitarios asuman un perfil más complejo: deben ser mediadores capaces de integrar teoría y práctica, promover el pensamiento crítico, gestionar datos y comprender cómo las tecnologías inciden en los modos de aprender. Sin embargo, muchos docentes de la universidad continúan reproduciendo modelos tradicionales de enseñanza centrados en la transmisión de información, lo que limita la formación de docentes escolares con competencias digitales avanzadas. El docente universitario como mediador no solo debe conocer la tecnología, sino saber cómo incorporarla para favorecer aprendizajes significativos, colaborativos y autónomos. La problemática radica en que la mediación aún se desarrolla de manera incipiente, fragmentada o instrumental, sin un enfoque didáctico que permita a los futuros profesores comprender la tecnología como herramienta de construcción de conocimiento y no solo como recurso decorativo.

La educación superior experimenta un proceso de metamorfosis propulsado por factores como la globalización, la innovación tecnológica, la educación centrada en competencias y las emergentes exigencias sociales, factores que han reconfigurado el rol del educador universitario. Dentro de este marco, el educador trasciende su rol de mero transmisor de conocimientos para transformarse en un mediador del aprendizaje, capaz de fomentar el desarrollo de habilidades profesionales, razonamiento crítico, innovación y aprendizaje continuo. Instituciones internacionales argumentan que la calidad de la educación superior se halla en gran medida condicionada por las habilidades pedagógicas del cuerpo docente y su habilidad para concebir experiencias de aprendizaje pertinentes, inclusivas y centradas en el estudiante. Además, diversas naciones han integrado en sus políticas educativas medidas para atraer, retener y desarrollar a los docentes y fortalecer su aprendizaje profesional, como táctica para optimizar la calidad de la formación profesional y contribuir al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que se refiere a asegurar una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad (OECD, 2024).

En América Latina, las instituciones de capacitación pedagógica se ven confrontadas con significativos retos vinculados a la actualización pedagógica de sus docentes universitarios. Las investigaciones impulsadas por la UNESCO ponen de manifiesto que los educadores presentan requerimientos de potenciación en metodologías activas, evaluación para el aprendizaje, incorporación de tecnologías digitales, investigación educativa y acompañamiento pedagógico. Estas restricciones impactan de manera directa en la capacitación inicial y continua de los educadores de Educación Básica Regular, quienes necesitan cultivar habilidades en consonancia con las exigencias del siglo XXI. Por lo tanto, varias entidades internacionales proponen la consolidación de programas de desarrollo profesional docente permanentes que potencien el perfil pedagógico de los docentes universitarios encargados de la educación del magisterio (UNESCO, 2023).

En el escenario peruano contemporáneo, se han promovido reformas significativas con el objetivo de garantizar la calidad educativa y robustecer la profesión docente. Sin embargo, reportes contemporáneos señalan que aún subsisten disparidades en relación con la capacitación pedagógica del cuerpo docente, especialmente en aspectos como la planificación curricular, la evaluación formativa, la innovación metodológica y el acompañamiento al aprendizaje. La evaluación internacional más reciente reconoce avances en los aprendizajes, pero advierte que la calidad sigue siendo desigual entre proveedores, incluida parte de la educación terciaria, donde se forma a los docentes (OECD, 2026). Por lo tanto, es imperativo robustecer el papel del educador universitario como mediador del aprendizaje y catalizador del cambio institucional.

En la región Lambayeque, y particularmente en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, la capacitación docente representa una obligación estratégica para fomentar el avance de la Educación Básica Regular. En este contexto, el perfil del educador universitario adquiere una importancia particular, dado que sus habilidades pedagógicas, didácticas, investigativas, tecnológicas y socioemocionales ejercen una influencia directa en el desarrollo de competencias profesionales de los futuros educadores y de los profesores que participan en programas de capacitación y actualización. No obstante, se evidencia la imperiosa necesidad de producir evidencia científica que facilite la comprensión de cómo dicho perfil promueve el desarrollo de competencias profesionales en los educadores de Educación Básica Regular y cuáles aspectos necesitan robustecerse para satisfacer las demandas de la educación actual (Vásquez Villanueva et al., 2020).

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, situada en la región de Lambayeque. La población se conformará de los docentes de Educación Básica Regular que participan en los procesos de formación implementados por la institución universitaria, teniendo en cuenta también el rendimiento de los educadores universitarios

encargados de dicha formación. El objeto de investigación se centrará en el perfil del educador universitario en su rol de mediador del aprendizaje y su vinculación con el desarrollo de competencias profesionales de los docentes de Educación Básica Regular.

La causa primordial del problema se encuentra en la exigencia de robustecer las habilidades pedagógicas, didácticas, digitales, investigativas y de mediación de los educadores universitarios, en un entorno marcado por transformaciones aceleradas en los campos científico, tecnológico y educativo. En consecuencia, estas restricciones pueden impactar adversamente en el desarrollo de competencias profesionales de los educadores de Educación Básica Regular, comprometiendo la calidad de los procesos pedagógicos. En respuesta a esto, la contribución primordial de la investigación radicará en la generación de pruebas científicas que permitan discernir las características del perfil docente universitario que promueven el desarrollo de competencias profesionales. Esta información será valiosa para la concepción de programas institucionales de capacitación docente, la actualización de curricular y el fortalecimiento de la calidad educativa en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y en otras instituciones de educación superior (Torres-Flórez et al., 2022).

La **justificación teórica** de esta investigación radica en que contribuirá a la expansión del conocimiento científico sobre el perfil del educador universitario desde la perspectiva de la mediación pedagógica. Esta se conceptualiza como un proceso a través del cual el educador facilita la construcción significativa del conocimiento, fomenta el pensamiento crítico, la reflexión y el aprendizaje autónomo. La literatura académica postula que el educador universitario ha trascendido la simple transmisión de contenidos para transformarse en un mediador del aprendizaje, con la capacidad de dirigir procesos educativos enfocados en el desarrollo de competencias profesionales y pedagógicas. Además, el estudio facilitará la comparación entre los principios de la teoría de la mediación pedagógica propuesta por Reuven Feuerstein, la teoría sociocultural propuesta por Lev Vygotsky y las metodologías actuales de

formación docente, aportando pruebas empíricas sobre el impacto del perfil mediador del educador universitario en el robustecimiento de las competencias pedagógicas de los docentes de Educación Básica Regular. Así, los hallazgos enriquecerán el marco conceptual vinculado a la formación inicial y continua del profesorado, sirviendo como referencia para investigaciones subsiguientes en el campo de la educación superior y la capacitación docente (León-León, 2014).

Desde una perspectiva práctica, la indagación facilitará la identificación de las fortalezas y debilidades del perfil mediador que manifiestan los educadores universitarios responsables de la capacitación de docentes de Educación Básica Regular en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. A partir de los hallazgos derivados, será factible sugerir estrategias de optimización dirigidas al fortalecimiento de las habilidades pedagógicas, didácticas, comunicativas, investigativas y socioemocionales del cuerpo docente universitario (Ruiz Chota & Danielli Rocca, 2024).

La investigación tiene justificación metodológica, ya que va a posibilitar el diseño y la validación de un modelo para evaluar el perfil del profesor universitario como mediador y su vínculo con el progreso de las capacidades profesionales de los maestros de Educación Básica Regular. Para esto, se crearán herramientas de recopilación de datos con niveles apropiados de confiabilidad y validez del contenido, que podrán ser empleados y ajustados en posteriores estudios vinculados a la formación docente. Igualmente, el estudio proporcionará un proceso metodológico basado en la perspectiva cuantitativa y con diseño correlacional, utilizando técnicas estadísticas adecuadas para establecer el nivel de relación entre las variables analizadas. Este proceso metodológico potenciará la producción de ciencia en el campo de la pedagogía universitaria y brindará evidencia empírica que posibilite tomar decisiones fundamentadas en datos para mejorar la calidad de la educación (Aguirre-Mejía et al., 2019)

*La problemática radica en que las prácticas universitarias no siempre desarrollan estas capacidades. Los estudiantes suelen recibir formación teórica sin suficiente vinculación con la realidad escolar ni con los desafíos de la sociedad digital, limitando su capacidad para innovar, resolver problemas complejos y liderar procesos de cambio. La investigadora hace una propuesta sustentada en la filosofía, epistemología, ciencia y tecnología propias del presente (siglo XXI), y, con miras a los escenarios futuros. Parte del siguiente problema: Se observa en los modos de actuación profesionales de los docentes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque; la ausencia de un perfil de docente universitario que se adecue a las exigencias constructivistas, digitales y colaborativas que exige la formación de un profesional de EBR: Auto-Eco-Transformador; lo que trae como consecuencias que la formación se vuelva tradicional, transmisiva y centrada en contenidos; que los estudiantes no desarrollen capacidades de reflexión, metacognición, investigación ni autonomía y que se genere una brecha entre lo que se enseña en la universidad y las demandas reales del aula escolar actual (competencias, saberes digitales, trabajo colaborativo, resolución de problemas, enfoque socioemocional), entre otros. Para abordar los hechos observados, ha elaborado esta pregunta científica:

¿La propuesta de un nuevo perfil del docente universitario, no como enseñador sino como mediador, podría actualizar y mejorar la actual propuesta del desarrollo de las habilidades en la formación de los profesores de Educación Básica Regular en la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque?”; que conduce a la propuesta de la siguiente **Hipótesis:** La propuesta de un nuevo perfil del docente universitario, no como enseñador sino como mediador, podría actualizar y mejorar la actual propuesta del desarrollo de las habilidades en la formación de los profesores de Educación Básica Regular en la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. Y, ha formulado, como Objetivo **General:** Analizar la relación entre los modos de actuación profesiográficos de los docentes

de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y la ausencia de un perfil de docente universitario acorde con las exigencias constructivistas, digitales y colaborativas necesarias para la formación del profesional de Educación Básica Regular Auto-Eco-Transformador, con el fin de determinar su impacto en la calidad del proceso formativo. Y, como **específicos**: 1. Identificar las características actuales del modo de actuación profesigráfico de los docentes universitarios y su correspondencia con las demandas del enfoque constructivista, digital y colaborativo requerido en la formación de docentes de EBR. 2. Analizar las consecuencias formativas que genera la ausencia de un perfil docente universitario actualizado, específicamente en relación con la persistencia de modelos tradicionales, transmisivos y centrados en contenidos. Y, 3. Proponer lineamientos orientados al diseño o actualización de un perfil de docente universitario que responda a las demandas de la formación del profesional de EBR desde el enfoque Auto-Eco-Transformador.

En este sentido, en el Capítulo I, se da a conocer el diseño teórico de la investigación que comprende el Estado del Arte, los antecedentes, las bases teórico científicas y los fundamentos conceptuales. En el Capítulo II, se muestra el diseño metodológico que comprende: el tipo o enfoque de la investigación, el diseño, la población y muestra, las técnicas e instrumentos. El Capítulo III, explica el análisis e interpretación de los resultados, el Capítulo IV, describe la discusión de los resultados y el Capítulo V., "La propuesta de investigación, de este trabajo descriptivo propositivo

Capítulo I: Diseño Teórico

1.1. Estado del Arte

En los últimos años, la formación de los docentes de Educación Básica Regular (EBR) ha experimentado una transformación significativa en su enfoque estratégico. En este contexto, el docente universitario, responsable de la formación de futuros y actuales profesores, ha dejado de ser considerado únicamente un transmisor de conocimientos pedagógicos para asumir el rol de mediador sociocognitivo. Diversas investigaciones coinciden en señalar que este nuevo perfil profesional debe integrar competencias digitales, didácticas, investigativas y socioemocionales, con el propósito de favorecer cambios efectivos en la práctica pedagógica de los docentes que participan en programas de formación, ya sea en estudios de pregrado, posgrado o capacitación permanente. En el ámbito internacional, el debate académico se orienta hacia la definición de modelos de competencias del formador universitario y su influencia en la calidad de los procesos formativos. En este sentido, Figueroa-Céspedes y Fica (2025) analizaron un programa de desarrollo profesional en mediación pedagógica basado en la investigación-acción, en el que formadores y docentes de educación infantil construyeron conjuntamente procesos de reflexión mediante el encadenamiento reflexivo, la videoformación, el rol del amigo crítico y las comunidades profesionales de aprendizaje. Según estos autores, esa espiral de acción y reflexión fortalece la profesionalidad docente. De igual manera, Darling-Hammond y Hyler (2020) sostienen que las oportunidades de aprendizaje profesional docente deben transformarse para responder a las necesidades actuales, mediante la mentoría, nuevos roles docentes y tiempo para la colaboración entre pares y con otros actores clave. Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico y la mentoría constituyen competencias esenciales dentro del perfil del formador universitario contemporáneo. En América Latina, la producción científica relaciona el perfil del docente universitario con las reformas educativas implementadas en la región y con la necesidad de reducir las brechas de

calidad existentes en la educación básica. Respecto a la formación de los formadores, Vaillant (2019) y Vaillant y Manso (2022) sostienen que la mejora de la formación docente en América Latina requiere un enfoque integral que atienda los planes de estudio, las estrategias pedagógicas y a los propios formadores. En el plano tecnológico, la revisión de Basilotta-Gómez-Pablos et al. (2022) evidencia el creciente interés por las competencias digitales del docente universitario, entendidas como los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para usar las tecnologías de manera eficaz. Los hallazgos indican que la ausencia de este modelamiento favorece la reproducción de prácticas tradicionales y memorísticas por parte de los docentes de EBR en las instituciones educativas. Por otra parte, Guerra Rincón et al. (2026), a partir de las voces de docentes de diversas universidades latinoamericanas, resaltan la importancia de las habilidades socioemocionales y de la comunicación empática en el rol del docente universitario. Debido a que muchos docentes de Educación Básica Regular participan en programas de formación bajo condiciones de elevada presión laboral, resulta indispensable que el profesor universitario posea habilidades de empatía, resolución de conflictos y acompañamiento socioemocional, promoviendo ambientes de aprendizaje seguros y colaborativos que posteriormente puedan replicarse en los contextos escolares. En el contexto peruano, el estado del arte se encuentra alineado con los lineamientos establecidos por la Ley Universitaria N.º 30220, el Modelo de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior y el Marco de Buen Desempeño Docente para la Educación Básica Regular. En esta línea, Del Mastro Vecchione (2020) señala que, aunque la formación inicial docente en el Perú está a cargo tanto de facultades de educación como de institutos pedagógicos, las políticas públicas derivadas de la Ley 30512 se dirigen solo a estos últimos, de modo que la formación universitaria del profesorado queda fuera de ese modelo pedagógico. En consecuencia, se plantea la necesidad de que el docente universitario posea un conocimiento actualizado y profundo del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB). En el ámbito local,

particularmente en la región Lambayeque y en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG), las investigaciones diagnósticas y los procesos de mejora institucional desarrollados a partir del licenciamiento y del rediseño curricular evidencian la necesidad de fortalecer el perfil profesional de los docentes del departamento de Ciencias de la Educación, de la Escuela, de Posgrado en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación (FACHSE). Asimismo, en una universidad estatal chilena, Acuña-Villarroel y Espinaza Solar (2026) encontraron que el desarrollo de las competencias mediadoras e indagadoras varía según la trayectoria profesional y que los docentes con menor antigüedad requieren mayor acompañamiento metodológico e institucional. Este hallazgo indica que el perfil mediador no surge de manera espontánea, sino que demanda procesos formativos orientados a la investigación, la innovación metodológica y el acompañamiento.

La situación contemporánea respecto al perfil del educador universitario como mediador en el desarrollo de las competencias de los docentes de Educación Básica Regular manifiesta un incremento sostenido en la producción científica durante la última década, propulsado por las transformaciones en la educación superior, la integración de enfoques centrados en competencias, la innovación pedagógica, la digitalización de los procesos educativos y las exigencias de garantía de calidad. La bibliografía académica concuerda en que el educador universitario ha trascendido su función primordial de transmisión de conocimientos para adoptar una perspectiva de mediador del aprendizaje, facilitador del desarrollo profesional y promotor de procesos reflexivos que potencian las competencias pedagógicas de los futuros educadores y de los docentes en servicio. Esta evolución se debe a los emergentes paradigmas educativos que favorecen el aprendizaje activo, la generación colaborativa de conocimientos y el fomento de habilidades para la resolución de problemas complejos en entornos educativos en constante evolución.(Acuña-Villarroel & Espinaza Solar, 2026).

Las indagaciones a nivel global evidencian una tendencia pronunciada hacia la exploración del perfil competencial del educador de docentes, que abarca dimensiones pedagógicas, disciplinarias, investigativas, tecnológicas, éticas y socioemocionales. Las investigaciones postulan que el educador universitario debe poseer un dominio contemporáneo de su disciplina, habilidades pedagógicas para mediar el aprendizaje, competencia investigativa, destrezas comunicativas y liderazgo académico, complementadas con una actitud constante de innovación y reflexión sobre su práctica profesional. Además, se subraya que la calidad de la educación pedagógica depende considerablemente de la habilidad del docente universitario para crear experiencias de aprendizaje significativas, fomentar el pensamiento crítico y asistir en el desarrollo profesional de los educadores en formación y en práctica (Gutiérrez-Hinestroza et al., 2019).

En América Latina, la producción académica manifiesta un incremento en el interés por entender el perfil del educador universitario desde un enfoque de competencias profesionales. Numerosos estudios realizados en Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Perú subrayan la necesidad de que el educador universitario amalgame conocimientos especializados con habilidades para la investigación, la innovación educativa, la administración del aprendizaje y la aplicación pedagógica de las tecnologías digitales. Adicionalmente, se reconoce que la mediación pedagógica constituye el núcleo articulador del proceso educativo, dado que facilita la transformación del conocimiento disciplinar en experiencias contextualizadas que promueven el desarrollo de competencias profesionales tanto en los futuros educadores como en los docentes de Educación Básica Regular (Gutiérrez-Hinestroza et al., 2019).

Dentro del marco peruano, estudios recientes han intensificado el examen del perfil del educador de docentes, fundamentándose en las directrices establecidas por el Ministerio de Educación. El Perfil de Competencias Profesionales del Formador de Docentes, concebido por el Ministerio de Educación, actualmente se erige como uno de los principales referentes para

la comprensión de las funciones del educador universitario encargado de la formación de docentes. Este documento estructura las habilidades del educador en relación con el dominio pedagógico, disciplinar, investigativo, ético y de desarrollo profesional continuo, postulando que la capacitación de los educadores debería enfocarse en el fortalecimiento de habilidades reflexivas, investigativas y de innovación en el ámbito educativo. Esta perspectiva reconoce de manera explícita la función mediadora del docente formador como facilitador del aprendizaje profesional y del desarrollo de habilidades para la mejora continua de la práctica pedagógica (Ministerio de Educación, 2020).

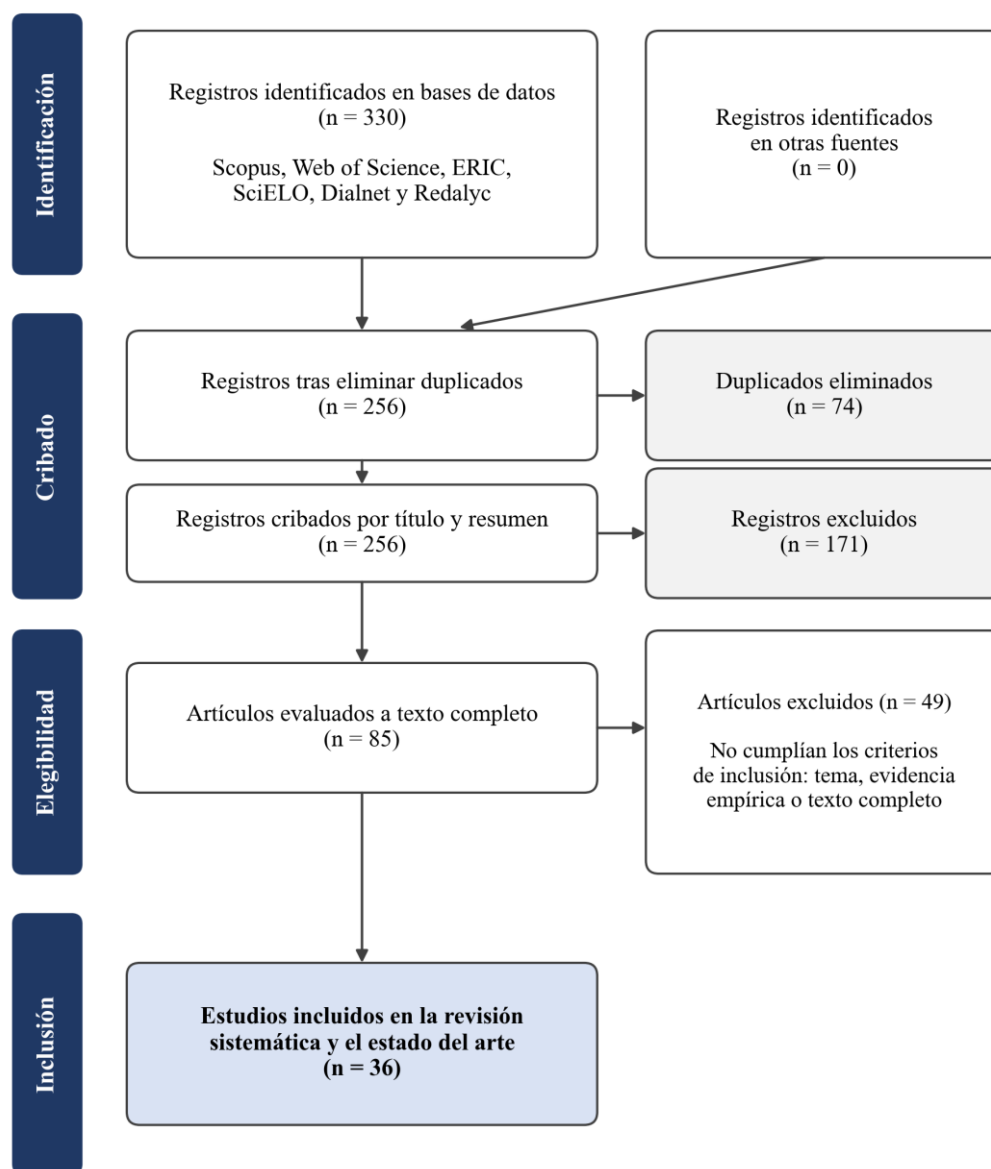
Desde un enfoque metodológico, el examen exhaustivo de la literatura revela una prevalencia de investigaciones de orientación cualitativa, fundamentadas en estudios de caso, entrevistas, grupos focales y análisis documental, con el objetivo de entender las características del perfil docente y las prácticas de mediación pedagógica. De manera simultánea, se ha registrado un aumento en los estudios cuantitativos que utilizan cuestionarios validados para cuantificar las competencias docentes, el rendimiento académico, la calidad educativa y la percepción estudiantil, así como investigaciones mixtas que amalgaman ambos enfoques con el objetivo de obtener una comprensión más extensa del fenómeno. Además, las revisiones sistemáticas de literatura han ganado mayor relevancia al condensar la evidencia existente en relación con las competencias docentes universitarias y el desarrollo profesional (Ruiz Chota & Danielli Rocca, 2024)

El procedimiento de elección de estudios se llevó a cabo conforme a las directrices de la declaración PRISMA 2020, comenzando con la identificación de 330 registros procedentes de las bases de datos Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Dialnet y Redalyc. Subsiguientemente, se procedió a la eliminación de 74 registros duplicados, resultando en la obtención de 256 documentos destinados al proceso de cribado a través de la revisión de títulos y resúmenes. Durante esta etapa, se excluyeron 171 publicaciones debido a su falta de conexión

con el perfil del educador universitario, las habilidades del educador de docentes o la mediación pedagógica. Los 85 artículos restantes fueron evaluados a través de la lectura exhaustiva del texto, excluyendo 49 investigaciones debido a su incumplimiento de los criterios de inclusión establecidos. En última instancia, la revisión sistemática consistió en 36 investigaciones, que establecieron el fundamento para el examen del estado del arte, facilitando la identificación de las tendencias temáticas predominantes, metodológicas y los vacíos de conocimiento vinculados al perfil del educador universitario como mediador en el desarrollo de las competencias de los docentes de Educación Básica Regular. La Figura 1 resume este proceso.

Figura 1

Diagrama de flujo de la selección de estudios según la declaración PRISMA 2020



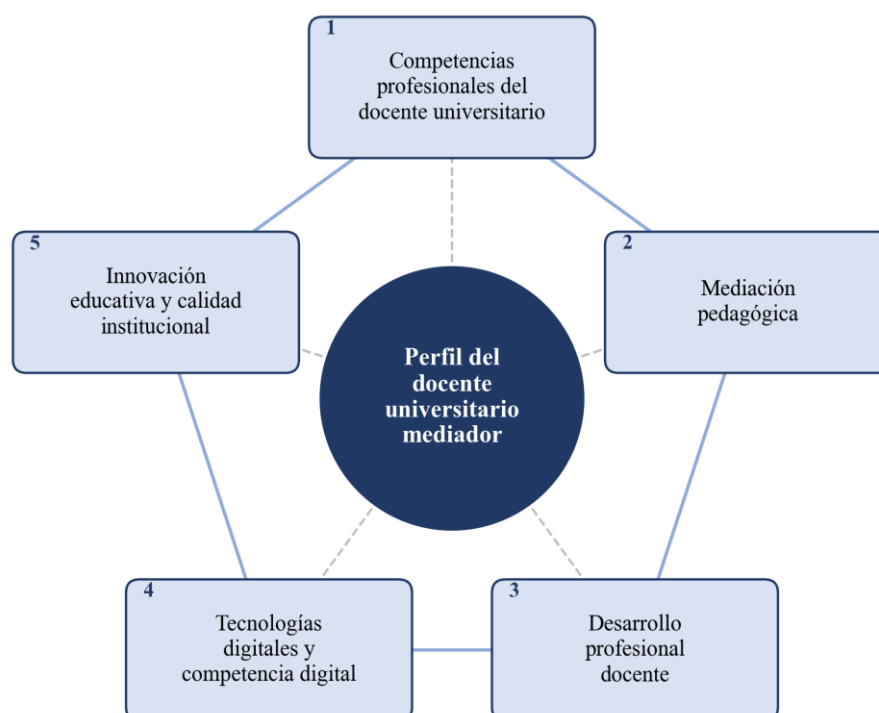
Nota. Elaboración propia a partir de la declaración PRISMA 2020.

En lo que respecta a las **tendencias temáticas**, la literatura pone de manifiesto cinco líneas fundamentales de estudio. La primera se refiere al examen de las competencias profesionales del profesorado universitario como requisito para asegurar una educación de alta calidad. La segunda se enfoca en la mediación pedagógica como táctica para fomentar aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades profesionales. La tercera se enfoca en el desarrollo profesional del profesorado a través de programas de formación, comunidades de

aprendizaje y formación continua. La cuarta examina la integración de tecnologías digitales y habilidades pedagógicas digitales en el perfil profesional. En última instancia, la quinta línea examina la correlación entre el rendimiento docente universitario, la innovación educativa y la calidad institucional, teniendo en cuenta que la consolidación del cuerpo docente universitario tiene un impacto directo en los aprendizajes de los futuros profesionales de la educación.(Ruiz Chota & Danielli Rocca, 2024).

Figura 2

Tendencias temáticas identificadas en la literatura sobre el perfil del docente universitario



Nota. Elaboración propia.

Interpretación

En la Figura 2 se presentan las cinco tendencias temáticas más importantes que han sido detectadas en los escritos acerca del perfil del profesor universitario. Se nota una conexión estrecha entre la mediación pedagógica, las habilidades profesionales, el avance en la carrera

docente, la incorporación de tecnologías digitales y la innovación educativa relacionada con el nivel institucional.

Las competencias profesionales del profesor universitario son, en primer lugar, la base del perfil docente. Esto se debe a que incluyen las actitudes, habilidades y conocimientos requeridos para llevar a cabo un desempeño pedagógico adecuado y enfocado en alcanzar aprendizajes de calidad. En segundo lugar, la mediación pedagógica es importante porque posibilita que el maestro convierta sus capacidades profesionales en tácticas y procedimientos que promueven el aprendizaje significativo y la evolución de destrezas en los alumnos.

En tercer lugar, el desarrollo profesional de los docentes demuestra que es imprescindible una capacitación constante para poder actualizar saberes, robustecer habilidades y hacer frente a las nuevas exigencias de la educación superior. En cuarto lugar, la integración de tecnologías digitales y las habilidades pedagógicas digitales constituyen un aspecto esencial del perfil docente actual por la mayor inclusión de herramientas tecnológicas en los procesos educativos.

Por último, la calidad institucional y la innovación educativa representan un grado de integración de las tendencias anteriores, ya que un maestro con fuertes aptitudes profesionales, habilidad para mediar pedagógicamente, capacitación constante y conocimiento de instrumentos digitales tiene la capacidad de aportar significativamente a la modernización de las prácticas educativas y a la mejora de la calidad institucional.

La Figura 2 permite entender, en general, que las cinco tendencias no se deben examinar de forma aislada, sino como elementos interconectados que ayudan a fortalecer el perfil del profesor universitario. En esta línea, el reforzamiento de las habilidades del profesorado podría tener un impacto positivo en la mediación pedagógica, el progreso profesional, la integración adecuada de tecnologías y, por último, en la innovación en educación y en la calidad de la

institución universitaria. Esta perspectiva está en línea con lo que se ha indicado por (Guerra Rincón et al., 2026)

1.2. Bases Epistemológicas

Desde un punto de vista epistemológico, este estudio se basa en el paradigma sociocrítico, porque el objeto de estudio el perfil del maestro universitario como mediador en el desarrollo de las capacidades del profesorado de Educación Básica Regular no puede ser entendido solamente desde una perspectiva objetiva o descriptiva; necesita que se analicen las dinámicas pedagógicas, los intercambios formativos y los procesos de transformación profesional que ocurren en el ámbito universitario. Este paradigma entiende el conocimiento como un producto social e histórico, que se crea a través de la reflexión crítica sobre la práctica educativa, con la finalidad de entender la realidad y fomentar su mejora. El enfoque sociocrítico, en el campo de la educación de los profesores, entiende que el trabajo del educador universitario va más allá de transmitir saberes; se transforma en un agente de cambio, mediador del aprendizaje y promotor del progreso profesional para los docentes en formación continua. Además, esta perspectiva defiende que la investigación debe enfocarse en crear conocimiento que sea útil para cambiar las prácticas de enseñanza, mejorar las habilidades profesionales y ayudar a elevar el nivel de la educación superior (Padilla Beltrán et al., 2013).

La razón por la que se opta por este paradigma es que el estudio intenta analizar la manera en que el perfil de los docentes universitarios impacta en el desarrollo de las competencias pedagógicas, investigativas, didácticas y reflexivas de los maestros de Educación Básica Regular involucrados en procesos formativos en la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo". Desde este punto de vista, el profesor universitario se ve como un intermediario pedagógico que promueve el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica, la creación colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades profesionales, elementos que están en línea con los fundamentos del paradigma sociocrítico. Esta perspectiva posibilita entender que el

conocimiento pedagógico proviene del intercambio entre la teoría y la práctica, del diálogo entre los involucrados en la educación y de una constante reflexión sobre las vivencias educativas, con un enfoque en innovar y mejorar continuamente la labor docente (Vásquez Cuevas, 2023).

Respecto a la postura epistemológica del investigador, el estudio adopta una relación dialéctica e interactiva entre el objeto y el sujeto de investigación. Desde este lugar, el investigador es visto como un sujeto que interactúa con la realidad educativa para entenderla de forma crítica. Este individuo interpreta lo que los participantes otorgan a sus vivencias y reconoce cómo el entorno institucional, social y cultural contribuye a la formación del conocimiento, en lugar de considerarse un observador totalmente imparcial o externo. No se entiende la realidad analizada como un ente estático e independiente del investigador, sino más bien como una realidad dinámica que se edifica a través de los vínculos entre los actores educativos y las mediaciones que ocurren en el contexto universitario. Por lo tanto, el conocimiento adquirido es producto de un proceso reflexivo de interacción entre el investigador, los profesores de Educación Básica Regular y los docentes universitarios. Estos últimos contribuyen con sus vivencias, puntos de vista y prácticas laborales para entender el fenómeno que se investiga (Padilla Beltrán et al., 2013). Desde esta perspectiva, el investigador admite que su experiencia académica y su comprensión del fenómeno aportan al proceso de investigación. No obstante, asegura la objetividad metodológica y la validez de los hallazgos a través de procedimientos sistemáticos para recolectar, analizar e interpretar datos. Así, el vínculo entre sujeto y objeto se distingue por ser participativo, reflexivo y constructivo. Esto posibilita que el conocimiento producido no solo trace el perfil del profesor universitario como mediador, sino también brinde bases para robustecer los procesos de formación docente y colaborar en la mejora de la calidad educativa tanto en la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" como en la Educación Básica Regular (Vásquez Villanueva et al., 2020)

1.3. Antecedentes

Internacionales

Suyo-Vega et al. (2022) evidenció que los docentes universitarios presentan limitaciones en sus competencias digitales y de investigación aplicada, lo cual restringe la implementación de metodologías constructivistas, colaborativas y orientadas al pensamiento crítico. El autor afirma que estas carencias tecnopedagógicas afectan directamente la calidad de la formación de futuros profesionales, especialmente en carreras vinculadas a la docencia.

Afonso et al. (2025) analizó el desempeño de docentes universitarios europeos y concluyó que la falta de un perfil digitalmente competente se traduce en prácticas rígidas, centradas en la transmisión de contenidos y con escasa flexibilidad pedagógica. Sus resultados muestran que, sin un marco de competencias digitales y colaborativas claramente definido, la transformación educativa se ve limitada.

Nagel (2023), en un estudio doctoral, identificó que el profesionalismo docente en la educación superior requiere hoy integrar liderazgo pedagógico, alfabetización digital y capacidad reflexiva para la innovación. El autor advierte que las instituciones que no renuevan su perfil docente continúan reproduciendo modelos tradicionales que no favorecen la autonomía, la metacognición ni la resolución de problemas por parte de los estudiantes.

NOTA: En conjunto, estos estudios internacionales sustentan que la ausencia de un perfil profesional actualizado constituye un obstáculo estructural para la formación de docentes capaces de responder al enfoque competencial, digital y socioemocional que exige la educación contemporánea.

Latinoamericanos

Pérez-Gutiérrez (2023), en México, encontró que los docentes universitarios mantienen enfoques centrados en contenidos debido a la ausencia de un perfil institucional que articule

competencias digitales, colaborativas y reflexivas, lo que afecta la capacidad de los estudiantes para desarrollar pensamiento crítico y autonomía.

Gutiérrez y Rojas (2022), en Colombia, evidenciaron que la insuficiente preparación digital del profesorado universitario limita la implementación de estrategias activas, lo cual genera una desconexión entre la formación del futuro docente y las exigencias reales del aula escolar actual. Los autores sostienen que, sin un perfil docente articulado a criterios de actuación constructivista y mediadora, la formación continúa reproduciendo modelos transmisivos.

Andrade (2024), en Ecuador, demostró que los docentes universitarios que formaban a futuros maestros presentaban bajos niveles de integración pedagógica de tecnologías y escasas prácticas de trabajo colaborativo; de allí que concluye que la actualización del perfil profesional es indispensable para disminuir la brecha entre el currículo universitario y las competencias profesionales requeridas en la educación básica.

NOTA: Estos antecedentes latinoamericanos refuerzan la necesidad de repensar y actualizar el perfil del docente universitario como mediador formativo, con énfasis en competencias investigativas, digitales y colaborativas.

Nacionales (Perú)

Huatuco (2022) determinó que las competencias digitales del docente universitario se encuentran en niveles básico e intermedio, lo cual limita la incorporación de metodologías activas y procesos de evaluación formativa vinculados al enfoque por competencias. Esta brecha tecnopedagógica, según el autor, conduce a prácticas centradas en la transmisión y no en la construcción del conocimiento.

Matamoras (2024) realizó una revisión de investigaciones peruanas y concluyó que la mayoría de universidades no cuentan con un perfil docente alineado a las exigencias actuales, lo que genera un desfase entre las prácticas formativas universitarias y los requerimientos del

sistema educativo. Identificó, además, que la ausencia de un perfil claro impide orientar procesos de formación docente continua.

Vásquez (2024) identificó que muchos docentes universitarios aún no integran competencias colaborativas, socioemocionales y digitales en su actuación pedagógica, lo cual limita el desarrollo integral de los estudiantes y dificulta la articulación entre la universidad y el sistema de Educación Básica Regular.

NOTA: Estos antecedentes confirman que, a nivel nacional, persiste una brecha significativa entre el perfil docente necesario para la formación de maestros competentes y el perfil realmente ejercido por los docentes universitarios.

Locales (UNPRG – Lambayeque)

Romero (2023) encontró que los docentes de programas de educación presentan un dominio limitado de competencias digitales, lo que afecta la capacidad para implementar estrategias constructivistas y colaborativas en la formación de futuros maestros. Este estudio destaca que la brecha digital docente impacta en la calidad del aprendizaje universitario.

Santamaría (2024) determinó que el desempeño docente en la UNPRG está fuertemente condicionado por el nivel de competencias tecnopedagógicas. Sus resultados indican que los docentes con menor desarrollo digital tienden a reproducir prácticas tradicionales, centradas en contenidos y poco reflexivas.

Bazán (2024) analizó las prácticas pedagógicas universitarias y concluyó que la mayoría de docentes no actúan bajo un perfil constructivista ni colaborativo. El autor evidenció que las estrategias de enseñanza se mantienen predominantemente transmisivas, generando una brecha entre la formación universitaria y las demandas reales del aula escolar peruana.

Álvarez (2018) constituye un antecedente institucional clave, pues demostró que la UNPRG no contaba con un perfil docente integral; sin embargo, este trabajo no incorporó

competencias digitales, colaborativas ni socioemocionales, lo cual subraya la necesidad de un nuevo perfil acorde al enfoque actual de la formación docente.

NOTA: Estos antecedentes locales sustentan de manera directa el problema investigado, demostrando que en la UNPRG persiste un modelo de actuación docente que no responde a las exigencias de un formador Auto-Eco-Transformador.

1.4. Bases teórico científicas

1.4.1. Variable 1.-El Perfil del Docente Universitario

Definición conceptual

El **perfil del docente universitario** se concibe como el conjunto articulado de **competencias profesionales, pedagógicas, digitales, investigativas, éticas y socioemocionales** que le permiten cumplir eficazmente su rol formativo en la educación superior. Según Zabalza (2020), el buen docente universitario integra el dominio disciplinar con la capacidad de enseñar, investigar y gestionar el aprendizaje en diversos contextos. Sus competencias profesionales incluyen el dominio profundo de su disciplina, la actualización continua, la capacidad crítica y la participación en comunidades académicas. Para Salinas (2021), el docente universitario debe sostener una práctica reflexiva basada en evidencias y orientada a la innovación educativa; Entre sus competencias pedagógicas el docente universitario debe diseñar, desarrollar y evaluar experiencias de aprendizaje pertinentes y contextualizadas. Díaz Barriga (2019) señala que el profesor universitario del siglo XXI debe manejar metodologías activas, promover el pensamiento crítico y estimular la autonomía del estudiante; después de las consecuencias de la pandemia de COVID-19, el docente requiere dominio de tecnologías digitales, alfabetización informacional y capacidad de enseñanza híbrida (UNESCO, 2023). Estas habilidades permiten mediar aprendizajes en entornos presenciales, virtuales o mixtos; sin embargo, la exigencia de mayor necesidad actual es el desarrollo de las competencias investigativas, en este sentido, por naturaleza, el docente

universitario es también un investigador. De acuerdo con Colás y Buendía (2020), la investigación fortalece la formación profesional al acercar a los estudiantes a la producción de conocimiento y al pensamiento científico; alcanza, también, de manera esencial el desarrollo de éticas y socioemocionales; pues, la educación universitaria se fundamenta en principios de responsabilidad, equidad, respeto, autonomía y sentido social. Bisquerra (2021) sostiene que la inteligencia emocional es clave para gestionar conflictos, orientar procesos formativos y mantener vínculos saludables. En suma, el perfil del docente universitario en el siglo XXI es integral, flexible, humanista y orientado a un aprendizaje transformador.

El perfil del educador universitario en su rol de mediador puede ser conceptualizado como el compendio integrado de conocimientos, habilidades pedagógicas, competencias comunicativas, habilidades digitales, habilidades de acompañamiento, reflexión profesional y disposición hacia la innovación, que posibilitan al educador universitario facilitar el aprendizaje y el desarrollo profesional de otros educadores. Dentro de esta visión, el educador universitario no se limita a desempeñar simplemente la función de transmisión de conocimientos, sino que se erige como un profesional que configura experiencias de aprendizaje, guía procesos, ofrece retroalimentación y promueve la construcción autónoma y colaborativa del saber. La exigencia de elaborar un perfil docente más extenso está vinculada con la metamorfosis de las exigencias de la profesión educativa y con la necesidad constante de actualizar las competencias profesionales (OECD, 2024).

Características principales

El docente universitario mediador se caracteriza, en primer lugar, por su dominio pedagógico y didáctico, que le permite diseñar experiencias formativas pertinentes y aplicar estrategias de evaluación y retroalimentación. En segundo lugar, destaca su capacidad de acompañamiento y retroalimentación, orientando a los profesores en la identificación de dificultades y en la mejora de su práctica profesional. Finalmente, requiere competencia digital

para integrar las tecnologías con fines pedagógicos, evaluativos y de desarrollo profesional. En conjunto, estas características permiten que el docente universitario actúe como mediador efectivo del aprendizaje y fortalecimiento de las competencias docentes (Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022).

Importancia en el contexto del estudio

La función mediadora del educador universitario es esencial para robustecer la capacitación profesional de los docentes de Educación Básica Regular. Su papel no se circunscribe únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que aspira a facilitar su implementación en contextos tangibles de la práctica educativa. En consecuencia, es imperativo fomentar la reflexión crítica, la interacción, la participación activa y la contextualización de los procesos de aprendizaje. En este contexto, la mediación pedagógica facilita la conversión de los conocimientos adquiridos en habilidades aplicables en el entorno educativo, promoviendo así un desarrollo profesional continuo.(Figuerola-Céspedes & Fica, 2025).

Teorías fundamentales que sustentan el perfil del docente universitario como mediador

- Teoría Sociocultural del Desarrollo Cognitivo de Lev Vygotsky
- El modelo DigCompEdu

Perspectiva sociocultural.

La perspectiva sociocultural postula que la construcción del aprendizaje profesional se realiza a través de la interacción social, el lenguaje, la colaboración y la interacción con el entorno. Desde esta perspectiva, el educador universitario desempeña un papel mediador al fomentar experiencias de aprendizaje participativas y contextualizadas. Su función no se circunscribe únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que también guía la reflexión, el intercambio dialógico, el examen y la resolución de problemas. Además, promueve la interrelación entre los docentes y sus experiencias y requerimientos profesionales. Por

consiguiente, la mediación pedagógica favorece el fomento de conocimientos, competencias y capacidades aplicables en la práctica educativa (Figuerola-Céspedes & Fica-Pinol, 2022).

Modelos teóricos relacionados

El modelo DigCompEdu, Su nombre completo es **European Framework for the Digital Competence of Educators**, desarrollado por la Comisión Europea. es un marco que *permite comprender y evaluar las competencias digitales de los educadores* en diferentes niveles educativos, incluida la educación superior. Su propuesta integra seis áreas relacionadas con el compromiso profesional, los recursos digitales, la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación, el empoderamiento de los estudiantes y el desarrollo de su competencia digital. En esta investigación, el modelo es relevante porque permite entender que el docente universitario mediador no solo debe dominar herramientas tecnológicas, sino utilizarlas de manera pedagógica para comunicarse, colaborar, crear recursos, diseñar experiencias de aprendizaje, evaluar y favorecer el desarrollo de competencias digitales en los profesores de Educación Básica Regular (Redecker, 2017).

Para el presente estudio, HeDiCom representa una base teórica significativa dado que facilita la explicación del rol del educador universitario como intermediario en el desarrollo de las competencias de los docentes de Educación Básica Regular. El educador mediador emplea tecnologías con el objetivo de guiar, asistir, colaborar, innovar y promover la formación profesional de los educadores. Por consiguiente, sus dimensiones pueden ser utilizadas como puntos de referencia para establecer la competencia digital del educador universitario mediador, definida como la habilidad para integrar recursos digitales de forma pedagógica, crítica y colaborativa para contribuir al desarrollo de las competencias profesionales de los docentes (Mahdavi-Zargari, 2025).

1.4.2. El Docente Universitario como Mediador

La mediación pedagógica constituye un eje fundamental de la formación docente. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre mediante procesos de interacción social, donde el mediador orienta, acompaña y potencia las capacidades del aprendiz. La mediación es la acción intencional del docente para facilitar la construcción del conocimiento, empleando recursos, estrategias y herramientas que transforman la relación entre el estudiante y el objeto de aprendizaje. Prieto Castillo (2018) afirma que el mediador no transmite información, sino que **propicia experiencias significativas**. El docente mediador diagnostica, es decir, reconoce características, ritmos y necesidades de los futuros docentes; orienta, significa que acompaña la toma de decisiones, modela conductas profesionales y brinda retroalimentación continua; motiva, e impulsa la autonomía, creatividad y participación activa; estimula el pensamiento crítico, reflexivo y ético; y, facilita aprendizajes mediante recursos digitales. En el modelo actual la formación se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es una construcción compartida. El docente universitario actúa como facilitador, guía y coordinador de experiencias que permiten a los estudiantes desarrollar competencias profesionales y socioemocionales (Bruner, 1990). Schön (1992) destaca que el mediador fomenta la reflexión “en” y “sobre” la acción, permitiendo a los futuros docentes analizar su práctica, cuestionar supuestos y transformarla.

En el actual contexto de formación profesional, el docente universitario ya no se concibe únicamente como un transmisor de conocimientos, sino como un **mediador pedagógico**, entendido como un profesional que facilita, orienta y dinamiza los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Prieto, 2018). La mediación implica crear condiciones para que los sujetos construyan sus propios saberes a partir de experiencias significativas, pensamiento crítico, interacción social y reflexión. Desde la perspectiva de Feuerstein et al. (2006), la mediación se sustenta en la relación intencional entre docente y estudiante para favorecer procesos mentales superiores. En el ámbito universitario, esta relación se expresa en la

capacidad del docente para interpretar necesidades, identificar dificultades, promover la motivación intrínseca y activar estrategias que permitan a los futuros profesionales aprender de manera autónoma y contextualizada. Así, el mediador universitario no solo guía contenidos, sino que **impulsa procesos de autorregulación, metacognición y transferencia**.

1.4.3. Desarrollo de las habilidades de los docentes de Educación Básica Regular (EBR) (V.D.)

Definición conceptual.

El desarrollo profesional del profesor constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar una educación de calidad en los niveles de Educación Básica Regular. Las habilidades profesionales que requiere un docente de EBR, del siglo XXI comprenden un conjunto articulado de capacidades pedagógicas, comunicativas, emocionales, tecnológicas y de gestión educativa que permiten la actuación eficaz en escenarios cambiantes y con demandas crecientes de innovación. Según Imbernón (2017), el desarrollo de habilidades docentes supone un proceso continuo de aprendizaje profesional que se construye mediante la reflexión crítica, la experiencia, el intercambio con pares y la actualización permanente. Este proceso es alimentado por la mediación de formadores competentes, como los docentes universitarios, quienes orientan la adquisición de nuevas competencias y fortalecen las existentes.

La mejora de las competencias de los docentes de Educación Básica Regular constituye un proceso continuo dirigido a la consolidación de sus conocimientos, habilidades, estrategias, actitudes y competencias profesionales. Estas competencias posibilitan la optimización del rendimiento pedagógico y la respuesta adecuada a las demandas estudiantiles y a las fluctuaciones del entorno educativo. Su evolución trasciende las formaciones individuales, incorporando experiencias educativas continuas, acompañamiento, mentoría, reflexión sobre la implementación y aplicación de nuevos aprendizajes. En este contexto, las competencias

pedagógicas son capacidades dinámicas que pueden ser reforzadas de manera progresiva a lo largo de la trayectoria profesional.(OECD, 2024).

Características del desarrollo de habilidades docentes

El desarrollo de competencias pedagógicas constituye un proceso continuo que demanda una actualización continua en respuesta a las transformaciones tecnológicas, curriculares y educativas. Además, es contextualizado, dado que debe atender a las necesidades, características y circunstancias concretas de los educadores y de las instituciones en las que desempeñan sus funciones. En última instancia, posee una naturaleza reflexiva y colaborativa, dado que conlleva el análisis de la práctica propia, la interacción de experiencias, la recepción de retroalimentación y la construcción de aprendizajes con otros profesionales. Por lo tanto, una formación pedagógica eficaz debe fomentar una participación activa y superar los modelos que se basan exclusivamente en la transmisión de conocimientos.(Abakah, 2023).

Importancia del desarrollo de habilidades de los profesores de EBR

En resumen, el fomento de las competencias profesionales de los educadores de Educación Basada en Proyectos (EBR) es fundamental para asegurar una instrucción pertinente y de alta calidad. Esto se debe a que facilita la actualización de conocimientos, el fortalecimiento de habilidades y la respuesta a las demandas de contextos educativos heterogéneos. Adicionalmente, la transformación digital demanda el desarrollo de habilidades pedagógicas para la incorporación pedagógica y apropiada de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.(UNESCO, 2018).

Modelos teóricos relacionados con el desarrollo de habilidades docentes

Marco ICT-CFT de UNESCO.

El Marco de Competencias en Tecnologías de la Información y Comunicación para Educadores (ICT-CFT), versión 3, representa un marco internacional destinado a guiar la capacitación inicial y continua de los educadores en el ámbito de las tecnologías digitales.

UNESCO destaca que el marco puede ser implementado desde la educación primaria hasta el nivel terciario y que tiene como objetivo fomentar el desarrollo de habilidades para el uso apropiado de la tecnología en la práctica profesional. Este marco resulta beneficioso para la investigación dado que facilita la consideración de las competencias digitales como un componente integral del desarrollo profesional docente, en lugar de ser un elemento aislado. Su implementación puede facilitar el análisis de la habilidad del educador para incorporar tecnologías en las áreas de enseñanza, aprendizaje, evaluación y desarrollo profesional.(UNESCO, 2023).

Habilidades de los Profesores de Educación Básica Regular

La Educación Básica del siglo XXI exige docentes con un alto nivel de preparación y un conjunto de **habilidades transversales y profesionales** que les permitan responder a entornos complejos, diversos y mediados por la tecnología. Las habilidades pedagógicas incluyen la planificación curricular, la evaluación formativa, la didáctica diferenciada, el trabajo colaborativo y el dominio de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y pensamiento visible (Marzano, 2017). Incluyen las habilidades digitales, en este sentido, deben integrar plataformas virtuales, recursos multimedia, inteligencia artificial educativa y estrategias de alfabetización digital. De acuerdo con el Marco de Competencias Digitales Docentes de la UNESCO (2023), estas habilidades abarcan: el uso seguro y ético de tecnologías, la creación de recursos digitales; gestión de entornos virtuales y la inclusión digital. Según Bisquerra (2021), los profesores requieren competencias en: autoconciencia y autocontrol emocional, empatía y habilidades interpersonales, resolución asertiva de conflictos y formular un clima de aula positivo. Son fundamentales el desarrollo de las habilidades investigativas dado que el docente del siglo XXI debe ser capaz de leer evidencia científica, analizar datos, desarrollar pequeños estudios de aula y reflexionar sobre su práctica pedagógica (Hernández Sampieri, 2020). A todas esta

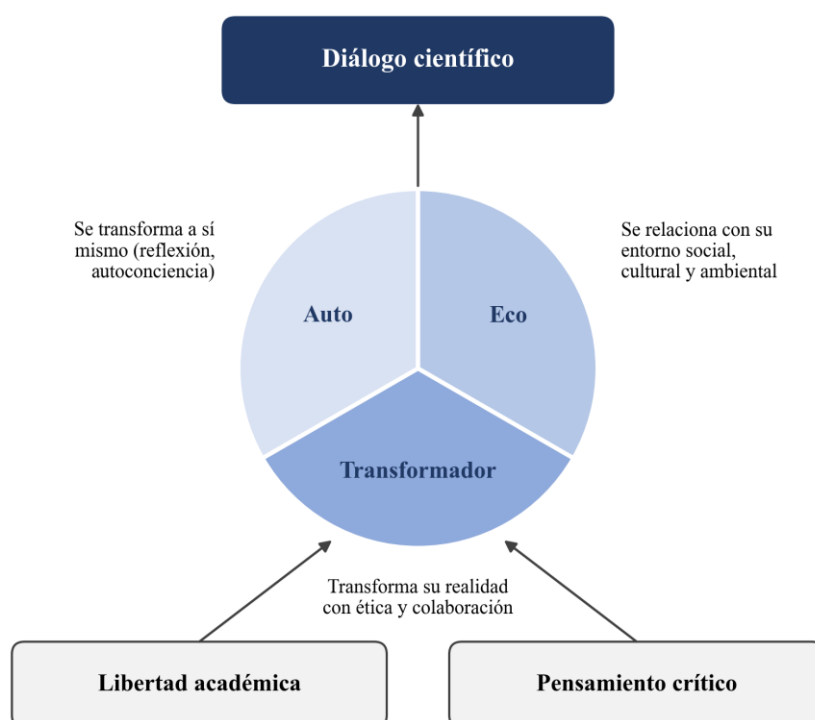
cualidades y características debemos agregar el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la gestión de proyectos, liderazgo pedagógico y capacidad de rediseñar los entornos de aprendizaje para promover experiencias significativas y centradas en el estudiante.

Auto-Eco-Transformador

El concepto Auto-Eco-Transformador se refiere a la capacidad humana —individual y colectiva— de autoconstruirse (auto), interactuar responsablemente con su entorno (eco) y generar cambios significativos y sostenibles (transformador) dentro de un contexto global complejo. Surge principalmente de los planteamientos de Edgar Morin dentro del pensamiento complejo. En el siglo XXI, un ciudadano auto-eco-transformador es aquel que: Se transforma a sí mismo mediante la reflexión crítica, la autoconciencia, el aprendizaje continuo y la adaptación flexible a los cambios; Se relaciona de manera interdependiente con su entorno, reconociendo que sus decisiones afectan a la sociedad, la cultura, la tecnología y el medio ambiente y Transforma su realidad actuando de forma ética, creativa y colaborativa para mejorar su comunidad y promover la sostenibilidad. La plataforma exige el condicionante de una práctica de libertad académica fundamentada en el pensamiento crítico que conlleve al ejercicio del diálogo científico entre el mediador y el estudiante universitario. Solo así se diferencia la naturaleza de los niveles y modalidades del sistema educativo peruano y mundial centrados en la Educación Inicial (aprestamiento); Educación Primaria (adecuación ético-cognitiva; Secundaria (desarrollo disciplinar) y, Educación Superior universitaria y no universitaria (investigación formativa y científica). (Figura 3)

Figura 3

Trazabilidad del diálogo científico

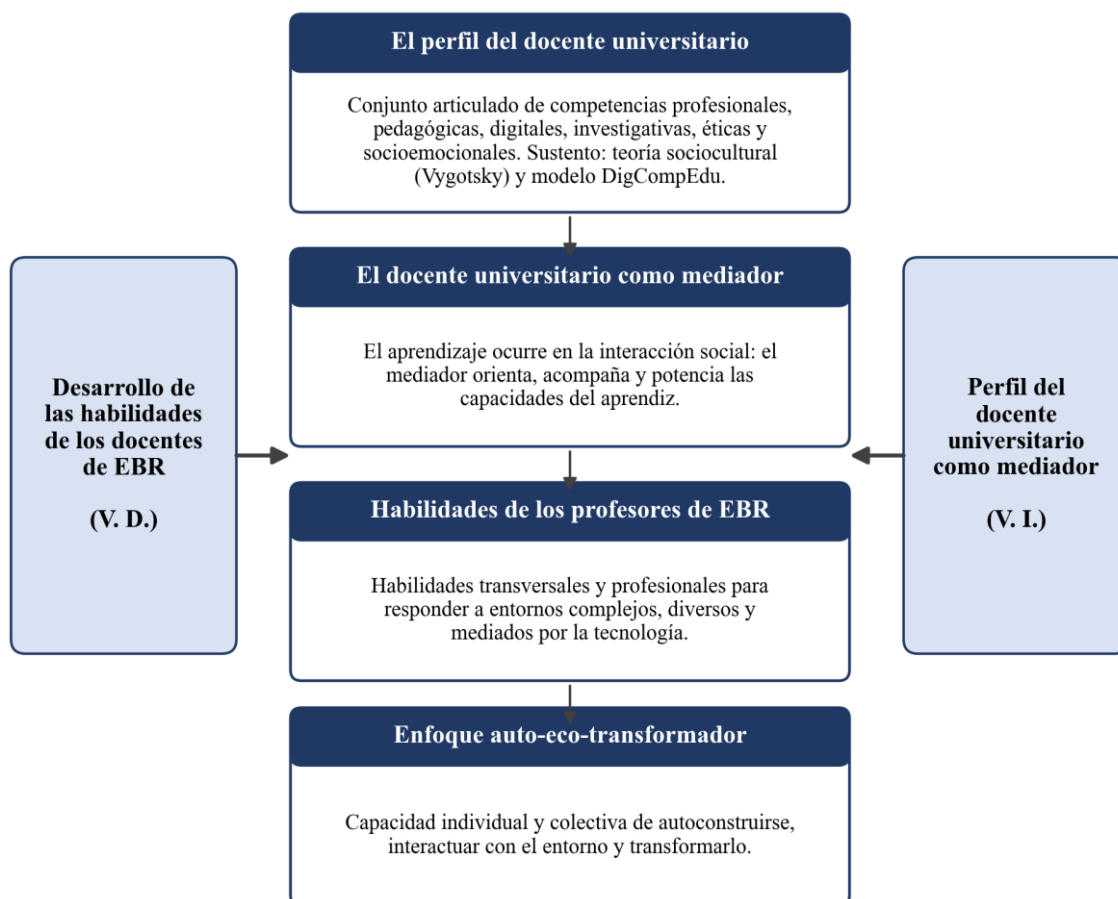


Nota. Elaboración propia.

La Figura 4 sintetiza cómo se articulan las bases teórico-científicas con las variables del estudio.

Figura 4

Esquema de las bases teórico-científicas



Nota. Elaboración propia.

1.5. Operacionalización y Operativización de las Variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable dependiente: desarrollo de las habilidades de los docentes de Educación Básica Regular

DEFINICIONES CONCEPTUALES			DEFINICIONES OPERATIVAS			
Variable Dependiente	Dimensiones o características	Indicadores	Técnica	Instrumentos	Fuente	Escala de medición
Desarrollo de las habilidades de los docentes de Educación Básica Regular (EBR) (V.D.) El desarrollo profesional del profesor constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar una educación de calidad en los niveles de Educación Básica Regular. Las habilidades profesionales que requiere un docente de EBR, del siglo XXI comprenden un conjunto articulado de capacidades pedagógicas, comunicativas,	1. Formación tradicional, transmisiva y centrada en contenidos; 2. que los estudiantes no desarrollen capacidades de reflexión, metacognición, investigación ni autonomía y 3. Brecha entre lo que se enseña en la universidad y las demandas reales del aula escolar actual (competencias, saberes digitales, trabajo colaborativo, resolución de problemas, enfoque socioemocional),	1. Ausencia de un perfil de docente universitario que se adecue a las exigencias a) Constructivistas, b) Digitales y c) Colaborativas que exige la formación de un profesional de EBR: Auto-Eco-Transformador	La observación Es un método (Técnica) que consiste en recoger datos cualitativos/cuantitativos de diversos fenómenos. actos, sucesos, actividades que permite realizar los procesos de análisis síntesis e interpretación. En este caso se utiliza la observación estructurada dada la naturaleza científica de la propuesta que exige sistematización, procesos validados y la aplicación del método científico, tal cual fuera su opción.	Ficha de observación Es el instrumento en el que se recogen los datos que brindan los indicadores y que permiten dos cosas: elaborar los dimensionar el problema y orientar las dimensiones y características de la propuesta de solución del problema,	1. Documentales: Diseño curricular de la UNPRG 2. Entrevista a los estudiantes: 10 de Medicina Humana; 10 de Ingeniería mecánica y 10 de FACHSE 3. Entrevista a 3 docentes auxiliares de FACHSE; 3 de Ingeniería Mecánica y 3 de Medicina humana. Técnica: Triangulación Criterio de inclusión Docentes en función laboral. Criterios de Exclusión	Tipo de variable CATEGÓRICA Dado que brinda una respuesta única, no jerarquizada, responderá a Se observa/No se observa. Escala de medición NOMINAL Presentan datos excluyentes, el valor numeral es únicamente para una categoría.

emocionales, tecnológicas y de gestión educativa que permiten la actuación eficaz en escenarios cambiantes y con demandas crecientes de innovación.	4. Ausencia de la formación auto-eco-transformador				Todo lo contrario	
---	--	--	--	--	-------------------	--

Tabla 2

Operacionalización de la variable independiente: perfil del docente universitario como mediador

DEFINICIONES CONCEPTUALES		DEFINICIONES OPERATIVAS	
VARIABLE INDEPENDIENTE	INDICADORES	DIMENSIONES/ CARACTERÍSTICAS	PROPUESTA
El perfil del docente universitario como mediador (V.I.) En el actual contexto de formación profesional, el docente universitario ya no se concibe únicamente como un transmisor de conocimientos, sino como un mediador pedagógico, entendido como un profesional que facilita, orienta y dinamiza los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Prieto, 2018). La mediación implica crear condiciones para que los sujetos construyan sus propios saberes a partir de experiencias significativas,	1. Ausencia de un perfil de docente universitario que se adecue a las exigencias a) Constructivistas, b) Digitales y c) Colaborativas que exige la formación de un profesional de EBR: Auto-Eco-Transformador	1. Propuesta de Perfil para superar la formación tradicional, transmisiva y centrada en contenidos. 2. Propuesta de Perfil cuyo fin es que los estudiantes desarrollen capacidades de reflexión, metacognición, investigación y autonomía formativa. 3. Propuesta de Perfil que busque cerrar la brecha entre lo que se enseña en la	Título: El perfil del docente universitario como mediador en el desarrollo de las habilidades de los profesores de Educación Básica Regular Presentación Introducción Fundamentos: Filosóficos Epistemológicos Científicos Tecnológicos Objetivos Contenidos 1. Propuesta de Perfil para superar la formación tradicional, transmisiva y centrada en contenidos. 2. Propuesta de Perfil cuyo fin es que los estudiantes desarrollen capacidades de reflexión, metacognición, investigación y autonomía formativa. 3. Propuesta de Perfil que busque cerrar la brecha entre lo que se enseña en la universidad y las demandas reales del aula escolar actual (competencias, saberes digitales, trabajo

	pensamiento crítico, interacción social y reflexión.	universidad y las demandas reales del aula escolar actual (competencias, saberes digitales, trabajo colaborativo, resolución de problemas, enfoque socioemocional), 4.Propuesta de Perfil cuyo fin sea la formación auto-eco-transformadora de los futuros profesores de EBR.	colaborativo, resolución de problemas, enfoque socioemocional), 4.Propuesta de Perfil cuyo fin sea la formación auto-eco-transformadora de los futuros profesores de EBR. Metodología Evaluación
--	---	---	---

Capítulo II: Diseño Metodológico

2.1. Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en un estudio de carácter descriptivo–propositivo, concebido como un proceso sistemático, lógico y riguroso sustentado en un enfoque multimétodo. En este convergen procedimientos inductivos, deductivos, analíticos y sintéticos que favorecen la comprensión integral de las relaciones existentes entre las variables objeto de estudio. Debido a la diversidad y complejidad de la información recopilada, se adopta una metodología propia de la investigación mixta, articulando de manera complementaria datos cuantitativos y cualitativos para lograr un análisis más amplio y consistente de la realidad investigada.

La selección de este enfoque metodológico responde a la naturaleza de los objetivos y las hipótesis planteadas, configurándose como un diseño mixto concurrente, en el cual la recolección de información cuantitativa y cualitativa se desarrolla de forma simultánea, sin establecer predominio de una sobre la otra durante el proceso investigativo. Asimismo, la investigación se fundamenta en el paradigma sociocrítico, puesto que parte del análisis sistemático de la realidad educativa mediante referentes teóricos que posibilitan su descripción, comprensión e intervención transformadora. Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como un instrumento para promover cambios, resolver problemáticas concretas y fortalecer procesos de mejora con la participación activa de los actores involucrados.

De igual manera, el estudio posee un carácter tecnológico, en tanto las bases conceptuales que lo sustentan orientan tanto la elaboración de los instrumentos de recolección de datos como el diseño de una propuesta dirigida a transformar la realidad previamente diagnosticada. En concordancia con ello, el diseño descriptivo–propositivo implica un proceso dialéctico que integra diversas técnicas y procedimientos destinados a identificar las problemáticas centrales, responder científicamente a las preguntas de investigación, examinar

las relaciones entre los factores implicados y generar conocimiento aplicable para la toma de decisiones y la innovación educativa.

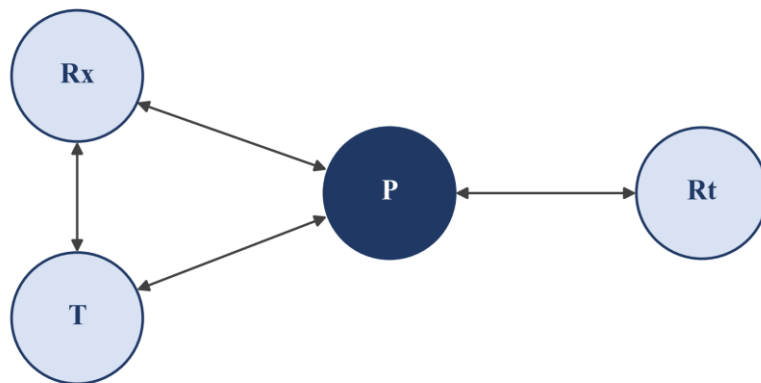
La pertinencia de este enfoque se evidencia frente a la problemática identificada en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, donde se observa la inexistencia de un perfil de docente universitario alineado con las exigencias de una educación constructivista, digital y colaborativa, orientada a la formación de profesionales de Educación Básica Regular con capacidades Auto-Eco-Transformadoras. Esta situación favorece la permanencia de prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en la transmisión de contenidos, lo que restringe el desarrollo de competencias esenciales en los futuros docentes, tales como el pensamiento reflexivo, la metacognición, la investigación, la autonomía, las habilidades socioemocionales, las competencias digitales y el trabajo colaborativo.

2.2. Diseño: diagnóstico propositivo

La Figura 5 representa el diseño diagnóstico propositivo: a partir del diagnóstico de la realidad (Rx) y de los enfoques teóricos (T) se elabora la propuesta (P), orientada a la realidad transformada (Rt).

Figura 5

Esquema del diseño diagnóstico propositivo



Leyenda: Rx: Diagnóstico de la realidad estudiada
T: Enfoques teóricos para estudiar la realidad
P: Propuesta teórica para solucionar el problema
Rt: Realidad transformada

Nota. Elaboración propia.

2.3. Población y Muestra

1.Documentales:

Diseño curricular de la UNPRG

2.3.1. Población.

Estudiantes y docentes de los ciclos I y III de estudios de estudiantes de la Facultad de FMH, I CICLO, FIME III CICLO, FACHSE III CICLO.

2.3.2. Muestra

. Entrevista a los estudiantes: 10 de Medicina Humana; 10 de Ingeniería mecánica y 10 de FACHSE

. Entrevista a 3 docentes auxiliares de FACHSE; 3 de Ingeniería Mecánica y 3 de Medicina humana.

Técnica: Triangulación

Criterio de inclusión

Docentes en función laboral.

Criterios de Exclusión

Todo lo contrario

2.4. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

A. Métodos:

Método histórico.

Este método posibilita el estudio del objeto de investigación a través de sus diferentes etapas de desarrollo en una secuencia cronológica. Su aplicación permite comprender la evolución, transformación y consolidación del fenómeno estudiado, identificando los principales momentos de su trayectoria y las relaciones históricas que han influido en su configuración actual. Asimismo, facilita el análisis de los fundamentos teóricos en función de los distintos contextos históricos en los que surgieron y se desarrollaron. Su empleo resulta fundamental en la construcción de la síntesis de la problemática y en el desarrollo del marco teórico de la investigación.

Método sistémico.

Se utiliza para representar y comprender el objeto de estudio como un sistema integrado por diversos componentes interrelacionados. A través de este método se identifican los elementos que conforman el sistema y las relaciones que establecen entre sí, permitiendo determinar tanto su estructura como su funcionamiento dinámico. Su aplicación se evidencia principalmente en la elaboración de la matriz de investigación y en la organización lógica de las variables estudiadas.

Método sintético.

Consiste en integrar y relacionar hechos, datos o elementos que inicialmente aparecen de manera aislada, con el propósito de construir una visión global y coherente del fenómeno investigado. Mediante este proceso se articulan los distintos componentes del estudio en una

totalidad significativa, siendo especialmente útil en la formulación de hipótesis y en la elaboración de conclusiones generales.

Método lógico.

Permite establecer relaciones coherentes entre los diferentes componentes de la investigación, facilitando la observación y análisis de las variables objeto de estudio. Asimismo, contribuye a la estructuración de la matriz de relaciones lógicas entre el problema científico, el objeto de estudio, los objetivos, el campo de acción, la hipótesis, las tareas de investigación y las conclusiones, garantizando la consistencia interna del trabajo investigativo.

B. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Observación.

Es una técnica que consiste en registrar de manera sistemática, objetiva y confiable las conductas, comportamientos o fenómenos observables relacionados con el objeto de estudio. Para su aplicación se emplea una ficha de observación, la cual permite recopilar información relevante en diferentes contextos y situaciones de investigación. La ficha de observación aplicada se presenta en el Anexo 1.

Entrevista.

Esta técnica posibilita la obtención de información directa y actualizada de los participantes, constituyéndose en una fuente valiosa para profundizar en aspectos que no siempre se encuentran documentados en fuentes escritas. Su utilización facilita la identificación de problemáticas y la búsqueda de alternativas de solución en diversos ámbitos, tales como el educativo, familiar, laboral, científico y social. Las guías de entrevista a estudiantes y docentes se presentan en los Anexos 2 y 3, y los informes de validación por juicio de expertos, en el Anexo 4.

Cuestionario.

Instrumento diseñado para recopilar y registrar información de manera estructurada. Estará

conformado por 23 ítems dirigidos a los estudiantes y 16 ítems destinados a los docentes, permitiendo obtener datos relevantes para el análisis de las variables de estudio.

Fichaje bibliográfico.

Técnica orientada a la recopilación y organización de información teórica procedente de diversas fuentes documentales relacionadas con el problema de investigación. Su principal instrumento es la ficha de registro, la cual facilita la sistematización y análisis de los antecedentes y fundamentos teóricos.

C. Procesamiento y análisis estadístico de los datos

Para el procesamiento y análisis de la información recopilada se seguirán las siguientes etapas:

Seriación.

Consiste en organizar y ordenar los instrumentos de recolección de datos de acuerdo con criterios previamente establecidos, con el fin de facilitar su manejo y análisis.

Codificación.

Implica asignar códigos numéricos o alfanuméricos a cada instrumento y a las respuestas obtenidas, en función de las variables y dimensiones objeto de estudio, permitiendo una adecuada sistematización de la información.

Tabulación.

Una vez aplicados los instrumentos, los datos obtenidos serán organizados y procesados mediante escalas numéricas, registrándolos en tablas estadísticas. Cada instrumento será tabulado de forma independiente para garantizar la precisión del análisis.

Elaboración de tablas y cuadros estadísticos.

Los resultados de la tabulación permitirán construir tablas y cuadros estadísticos que facilitarán la presentación, análisis e interpretación de los datos recopilados. Estos resultados

constituirán la base para contrastar la hipótesis planteada y formular las conclusiones correspondientes de la investigación.

Capítulo III: Resultados

Análisis de resultados

El presente capítulo tiene como finalidad **analizar e interpretar los resultados obtenidos** a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación, los cuales permitieron diagnosticar el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en relación con la formación de los futuros docentes de Educación Básica Regular.

Para ello, se empleó una **observación estructurada con escala tipo Likert**, complementada con **entrevistas a docentes y estudiantes**, lo que posibilitó una **triangulación de la información** y un análisis más integral del fenómeno estudiado. Los resultados cuantitativos se presentan mediante tablas y gráficos, mientras que los resultados cualitativos se organizan en cuadros de síntesis, permitiendo contrastar lo observado con las percepciones de los actores involucrados.

El análisis se desarrolla en función de las **cuatro dimensiones establecidas en la variable de estudio**: mediación pedagógica no tradicional; desarrollo de capacidades de reflexión, metacognición, investigación y autonomía; vinculación de la enseñanza universitaria con las demandas reales del aula escolar; y formación auto-eco-transformadora. Cada dimensión es interpretada de manera integrada, considerando tanto las tendencias generales como los aspectos críticos identificados.

En este sentido, el presente capítulo no se limita a la descripción de los datos, sino que busca **interpretar los hallazgos obtenidos**, identificar patrones relevantes y evidenciar las principales fortalezas y debilidades de la práctica docente universitaria, sentando las bases para la discusión de resultados y la propuesta de mejora planteada en los capítulos posteriores.

DIMENSIÓN 1: Formación tradicional, transmisiva y centrada en contenidos

Tabla 3

Resultados de la observación de la Dimensión 1: Participación activa de los estudiantes

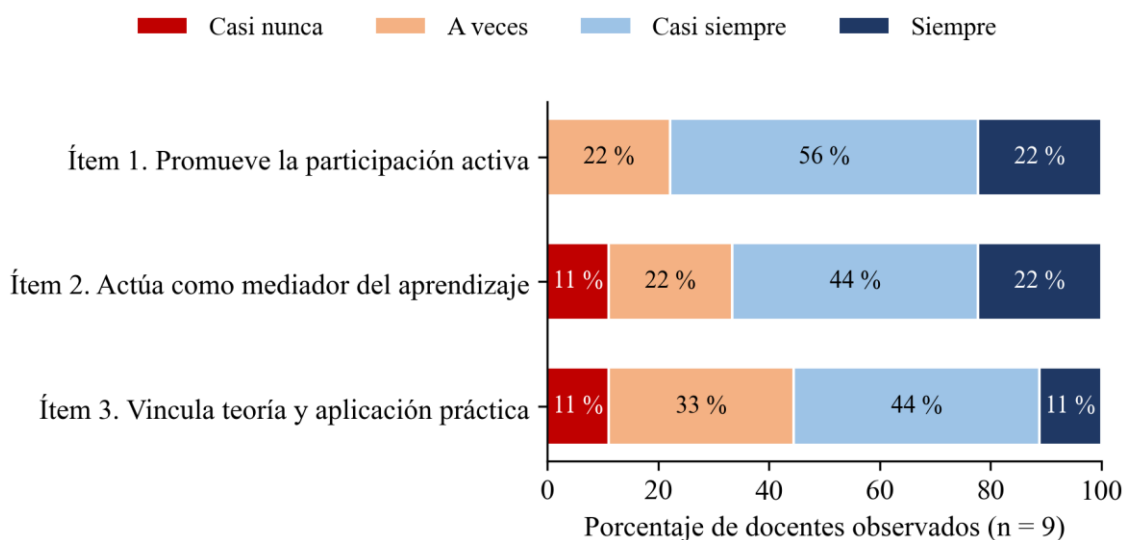
Ítems	Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
1. El docente promueve la participación activa de los estudiantes durante la sesión de clase.	0	0%	2	22%	5	56%	2	22%	9	100%
2. El docente actúa como mediador del aprendizaje y no solo como transmisor central de contenidos.	1	11%	2	22%	4	44%	2	22%	9	100%
3. El docente vincula los contenidos teóricos con su aplicación práctica, promoviendo un aprendizaje comprensivo y no memorístico.	1	11%	3	33%	4	44%	1	11%	9	100%

Nota. Datos obtenidos mediante observación estructurada aplicada a docentes universitarios de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG).

La Figura 6 muestra la distribución porcentual de los niveles observados en cada ítem de la dimensión 1.

Figura 6

Distribución porcentual de la dimensión 1: formación tradicional, transmisiva y centrada en contenidos



Nota. Elaboración propia con los datos de la observación estructurada (n = 9).

Interpretación:

Los resultados de la Dimensión 1 evidencian que la mediación pedagógica no tradicional se desarrolla en un **nivel intermedio** en la práctica docente universitaria. En el ítem referido a la **promoción de la participación activa de los estudiantes**, la mayoría de las observaciones se concentra en los niveles “**Casi siempre**” y “**Siempre**”, lo que indica que los docentes realizan esfuerzos por generar dinámicas participativas durante el desarrollo de las sesiones de clase.

No obstante, al analizar los ítems relacionados con el **rol mediador del docente** y la **vinculación de los contenidos teóricos con su aplicación práctica**, se observa que una parte significativa del grupo evaluado se ubica en el nivel “**A veces**”, lo que evidencia que estas prácticas no se desarrollan de manera constante ni sistemática. Asimismo, la presencia de respuestas en el nivel “**Casi nunca**”, aunque minoritaria, indica que aún persisten enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos en determinadas situaciones.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que los docentes universitarios **muestran avances hacia un enfoque pedagógico más activo y mediador**; sin embargo, **dicho enfoque aún no se consolida plenamente en todas las prácticas pedagógicas observadas**, manteniéndose elementos propios del modelo tradicional de enseñanza.

Tabla 4

Resultados de las entrevistas en la dimensión 1: mediación pedagógica no tradicional

Categoría analítica	Evidencias de docentes	Evidencias de estudiantes
Participación estudiantil	Reconocen que la participación estudiantil se promueve principalmente en determinados cursos o temas, mientras que en otros predomina una dinámica más expositiva.	Indican que participan principalmente cuando el docente lo solicita.
Rol del docente	Señalan que asumen un rol orientador solo en determinadas actividades.	Perciben al docente mayormente como expositor del contenido.
Aplicación práctica	Manifiestan que la aplicación práctica depende del tipo de curso y del tiempo disponible.	Consideran que la práctica se integra de forma limitada.

Triangulación – Dimensión 1

La observación evidenció un desarrollo intermedio de la mediación pedagógica, con predominio del nivel “Casi siempre” en la participación estudiantil y del nivel “A veces” en el rol mediador y la aplicación práctica. Estos resultados son confirmados por las entrevistas, donde tanto docentes como estudiantes coinciden en señalar que la participación y la mediación se promueven de manera ocasional, manteniéndose aún prácticas predominantemente expositivas. En conjunto, la triangulación permite identificar que la mediación pedagógica se orienta progresivamente hacia un enfoque activo, aunque aún predomina una aplicación ocasional y no plenamente integrada en la práctica docente.

DIMENSIÓN 2: Desarrollo de capacidades de reflexión, metacognición, investigación y autonomía

Tabla 5

Resultados de la observación de la Dimensión 2: Desarrollo de capacidades de reflexión, metacognición, investigación y autonomía

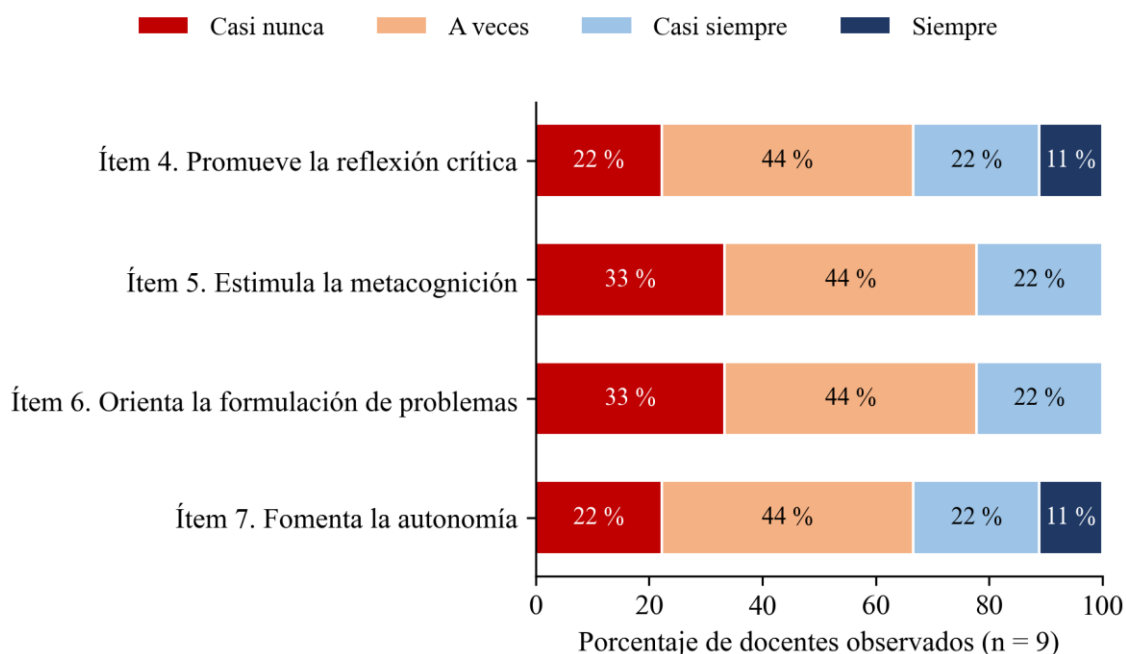
Ítems	Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
4. El docente promueve la reflexión crítica sobre los contenidos desarrollados en clase.	2	22%	4	44%	2	22%	1	11%	9	100%
5. El docente estimula a los estudiantes a analizar y evaluar su propio proceso de aprendizaje (metacognición).	3	33%	4	44%	2	22%	0	0%	9	100%
6. El docente orienta a los estudiantes en la formulación de preguntas o problemas de investigación.	3	33%	4	44%	2	22%	0	0%	9	100%
7. El docente fomenta la autonomía del estudiante en la construcción de su aprendizaje.	2	22%	4	44%	2	22%	1	11%	9	100%

Nota. Datos obtenidos mediante observación estructurada aplicada a docentes universitarios de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG).

La Figura 7 muestra la distribución porcentual de los niveles observados en cada ítem de la dimensión 2.

Figura 7

Distribución porcentual de la dimensión 2: desarrollo de capacidades de reflexión, metacognición, investigación y autonomía



Nota. Elaboración propia con los datos de la observación estructurada (n = 9).

Interpretación:

Los resultados de la Dimensión 2 evidencian un **desarrollo limitado e intermitente** de las capacidades de reflexión crítica, metacognición, investigación y autonomía en los estudiantes. En términos generales, la mayoría de las observaciones se concentra en los niveles “**A veces**” y “**Casi nunca**”, lo que sugiere que dichas capacidades **no forman parte estructural del proceso de enseñanza**, sino que se promueven de manera ocasional y poco sistemática.

De manera particular, se observa una presencia relevante del nivel “**Casi nunca**” en los ítems relacionados con la **metacognición** y la **formulación de problemas de investigación**, lo que evidencia que los estudiantes cuentan con **limitadas oportunidades sistemáticas** para analizar su propio proceso de aprendizaje o desarrollar habilidades investigativas durante las sesiones de clase.

Asimismo, la reducida presencia del nivel “**Siempre**” en todos los ítems de la dimensión refuerza la idea de que estas capacidades **no se desarrollan de manera sostenida** dentro de la práctica docente universitaria. En consecuencia, los resultados reflejan que el proceso de enseñanza **prioriza el desarrollo de contenidos y procedimientos**, relegando el fortalecimiento sistemático de procesos cognitivos superiores fundamentales para la formación docente.

Tabla 6

Resultados de las entrevistas en la dimensión 2: reflexión, metacognición, investigación y autonomía

Categoría analítica	Evidencias de docentes	Evidencias de estudiantes
Reflexión crítica	Afirman que se promueve la reflexión en algunos temas específicos.	Señalan que reflexionan principalmente en trabajos puntuales.
Metacognición	Reconocen que no se trabaja de manera explícita ni sistemática.	Indican que rara vez analizan su propio proceso de aprendizaje.
Investigación	Señalan que la orientación investigativa se concentra en cursos finales.	Perciben escasa orientación para formular problemas de investigación.
Autonomía	Consideran que la autonomía se fomenta de forma progresiva.	Manifiestan que aún dependen del docente para aprender.

Triangulación – Dimensión 2

Los resultados de la observación mostraron un predominio del nivel “A veces” en el desarrollo de la reflexión, metacognición, investigación y autonomía. Las entrevistas refuerzan esta tendencia, evidenciando que dichas capacidades se trabajan de manera puntual y no sistemática. Tanto docentes como estudiantes reconocen que la reflexión y la investigación se concentran en momentos específicos del proceso formativo, lo que limita el desarrollo de procesos cognitivos superiores en los estudiantes.

DIMENSIÓN 3: Brecha entre la enseñanza universitaria y las demandas reales del aula escolar

Tabla 7

Resultados de la observación de la Dimensión 3: Brecha entre la enseñanza universitaria y las demandas reales del aula escolar

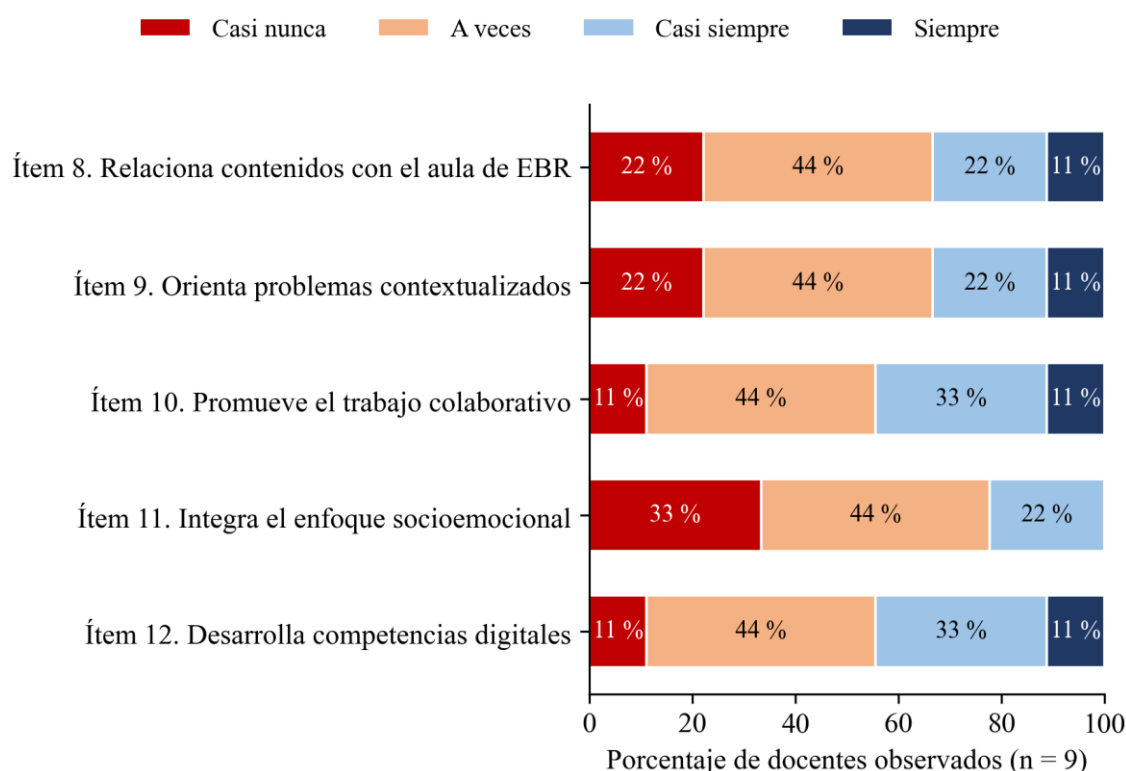
Ítems	Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
8. El docente relaciona los contenidos universitarios con la realidad del aula de Educación Básica Regular.	2	22%	4	44%	2	22%	1	11%	9	100%
9. El docente orienta la resolución de problemas educativos contextualizados.	2	22%	4	44%	2	22%	1	11%	9	100%
10.El docente promueve el trabajo colaborativo como estrategia formativa.	1	11%	4	44%	3	33%	1	11%	9	100%
11.El docente integra el enfoque socioemocional en la planificación y desarrollo de sus clases.	3	33%	4	44%	2	22%	0	0%	9	100%
12.El docente incorpora el desarrollo de competencias digitales en la formación de los estudiantes.	1	11%	4	44%	3	33%	1	11%	9	100%

Nota. Datos obtenidos mediante observación estructurada aplicada a docentes universitarios de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG).

La Figura 8 muestra la distribución porcentual de los niveles observados en cada ítem de la dimensión 3.

Figura 8

Distribución porcentual de la dimensión 3: brecha entre la enseñanza universitaria y las demandas reales del aula escolar



Nota. Elaboración propia con los datos de la observación estructurada (n = 9).

Interpretación:

En la Dimensión 3, los resultados evidencian la existencia de una **brecha moderada** entre la enseñanza universitaria y las demandas reales del aula escolar. En la mayoría de los ítems evaluados, predomina el nivel “**A veces**”, lo que indica que la contextualización de los contenidos, la resolución de problemas educativos reales, el trabajo colaborativo, el enfoque socioemocional y el desarrollo de competencias digitales **se integran de manera parcial y no sistemática** en la práctica docente universitaria.

Si bien algunos ítems, como el **trabajo colaborativo** y el **desarrollo de competencias digitales**, presentan una mayor presencia del nivel “**Casi siempre**”, estos resultados no se mantienen de forma homogénea en toda la dimensión. Destaca particularmente el ítem referido

al **enfoque socioemocional**, en el cual se registra una mayor concentración de respuestas en el nivel “**Casi nunca**”, lo que evidencia una **limitada incorporación de los aspectos emocionales y socioafectivos** en la planificación y desarrollo de las clases.

En términos generales, los resultados permiten concluir que la enseñanza universitaria **presenta dificultades para articular de manera sistemática los contenidos académicos con la realidad educativa**, lo cual limita el desarrollo de experiencias formativas contextualizadas y afecta la preparación integral de los futuros docentes para enfrentar los desafíos reales del aula escolar.

Tabla 8

Resultados de las entrevistas en la dimensión 3: vinculación con la realidad del aula escolar

Categoría analítica	Evidencias de docentes	Evidencias de estudiantes
Contextualización	Indican que relacionan los contenidos con la realidad solo cuando el curso lo permite.	Perciben poca relación entre los contenidos y la realidad escolar.
Resolución de problemas	Señalan que se plantean casos reales de forma ocasional.	Indican que los problemas suelen ser teóricos.
Trabajo colaborativo	Afirman que se utiliza, pero no siempre de manera planificada.	Señalan que el trabajo grupal no es frecuente.
Enfoque socioemocional	Reconocen que no se aborda de manera intencional.	Perciben escasa atención a aspectos emocionales.
Competencias digitales	Indican que la tecnología se usa principalmente como apoyo expositivo.	Consideran que el uso de herramientas digitales es limitado.

Triangulación – Dimensión 3

La observación reveló una brecha moderada entre la enseñanza universitaria y las demandas reales del aula escolar, con integración parcial de la contextualización, el trabajo colaborativo y las competencias digitales. Esta situación es corroborada por las entrevistas, donde se señala que la vinculación con la realidad escolar y el enfoque socioemocional se

abordan de forma limitada. La triangulación confirma que la formación universitaria aún presenta dificultades para articular teoría y práctica de manera coherente y sostenida.

DIMENSIÓN 4: Formación Auto-Eco-Transformadora

Tabla 9

Resultados de la observación de la Dimensión 4: Formación Auto-Eco-Transformadora

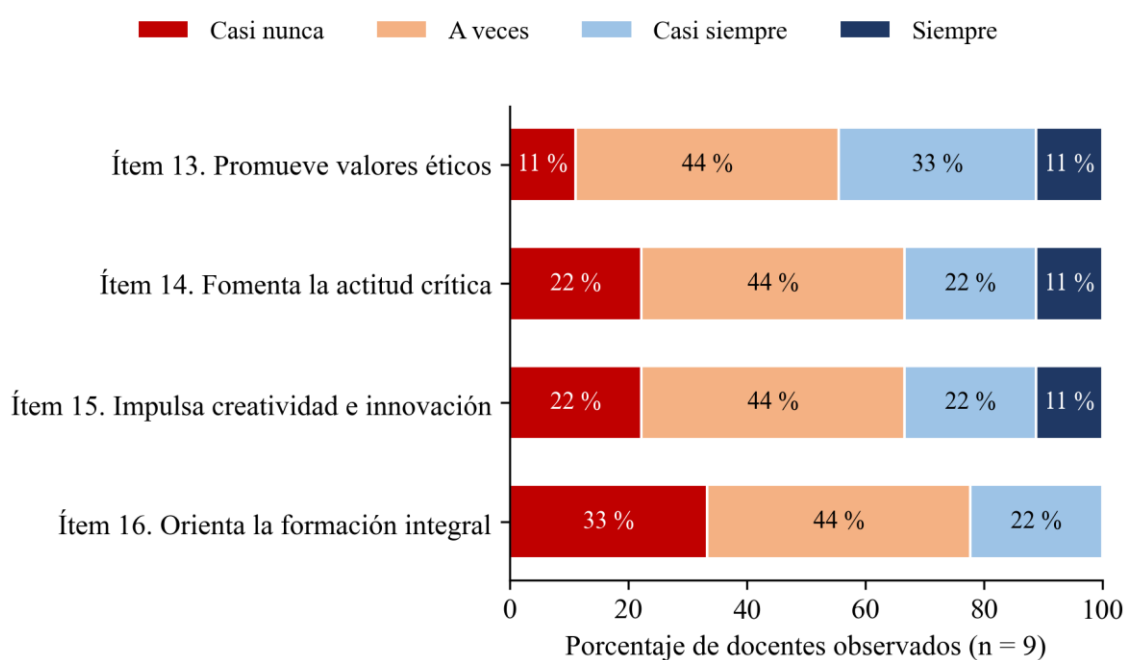
Ítems	Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
13.El docente promueve valores éticos y compromiso social en la formación profesional.	1	11%	4	44%	3	33%	1	11%	9	100%
14.El docente fomenta una actitud crítica frente a la realidad educativa y social.	2	22%	4	44%	2	22%	1	11%	9	100%
15.El docente impulsa la creatividad y la innovación pedagógica en los estudiantes.	2	22%	4	44%	2	22%	1	11%	9	100%
16.El docente orienta la formación integral del estudiante, promoviendo un rol transformador en su entorno personal, social y ambiental.	3	33%	4	44%	2	22%	0	0%	9	100%

Nota. Datos obtenidos mediante observación estructurada aplicada a docentes universitarios de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG).

La Figura 9 muestra la distribución porcentual de los niveles observados en cada ítem de la dimensión 4.

Figura 9

Distribución porcentual de la dimensión 4: formación auto-eco-transformadora



Nota. Elaboración propia con los datos de la observación estructurada (n = 9).

Interpretación

Los resultados de la Dimensión 4 evidencian que la formación auto-eco-transformadora se desarrolla en un **nivel incipiente a intermedio** dentro de la práctica docente universitaria. En los ítems vinculados con la promoción de valores éticos, la actitud crítica y la innovación pedagógica, predomina el nivel “**A veces**”, lo que indica que estas prácticas se abordan de manera ocasional y dependen, en gran medida, de iniciativas puntuales del docente, más que de un enfoque formativo sistemático.

De manera particular, el ítem referido a la **formación integral del estudiante y al rol transformador** presenta una mayor concentración de respuestas en los niveles “**A veces**” y “**Casi nunca**”, lo que evidencia que la dimensión transformadora de la educación universitaria **aún no se encuentra plenamente integrada** en la práctica pedagógica cotidiana.

Asimismo, la **escasa presencia del nivel “Siempre”** en todos los ítems de la dimensión refuerza la idea de que la formación orientada a la transformación personal, social y ambiental

no constituye un eje central del proceso formativo, sino que se desarrolla como un componente transversal de alcance limitado y poco intencional en la enseñanza universitaria.

Tabla 10

Resultados de las entrevistas en la dimensión 4: formación auto-eco-transformadora

Categoría analítica	Evidencias de docentes	Evidencias de estudiantes
Valores éticos	Señalan que los valores se transmiten de forma transversal.	Perciben que los valores se mencionan, pero no se trabajan explícitamente.
Actitud crítica	Afirman que se promueve el análisis de la realidad en algunos temas.	Indican que rara vez se debate la realidad educativa y social.
Innovación pedagógica	Manifiestan que la innovación depende de la iniciativa personal del docente.	Perciben actividades poco innovadoras.
Rol transformador	Reconocen que no existe una orientación sistemática hacia la transformación social.	No se sienten preparados para transformar su entorno.

Triangulación – Dimensión 4

En la Dimensión 4, la observación evidenció un desarrollo incipiente de la formación auto-eco-transformadora, con predominio de los niveles “A veces” y “Casi nunca”. Las entrevistas coinciden en señalar que la formación ética, crítica e innovadora no se desarrolla de forma intencional ni sistemática. En consecuencia, la triangulación permite concluir que la dimensión transformadora de la formación docente universitaria no constituye un eje central del proceso formativo.

Conclusión de los Resultados

En conjunto, los resultados del diagnóstico evidencian que las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios se desarrollan en un **nivel intermedio**, caracterizado por avances parciales hacia enfoques activos, reflexivos y contextualizados, pero con una **implementación aún no sistemática ni consolidada**.

En la **Dimensión 1**, se observa que los docentes promueven la participación estudiantil y asumen, en ciertos momentos, un rol mediador; sin embargo, estas prácticas coexisten con enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, lo que limita la consolidación de una mediación pedagógica plenamente activa.

Respecto a la **Dimensión 2**, los resultados muestran un desarrollo limitado de las capacidades de reflexión, metacognición, investigación y autonomía, evidenciando que dichos procesos cognitivos superiores se trabajan de manera ocasional y no forman parte estructural del proceso de enseñanza universitaria.

En la **Dimensión 3**, se identifica una brecha moderada entre la enseñanza universitaria y las demandas reales del aula escolar, manifestada en una integración parcial de la contextualización de contenidos, el trabajo colaborativo, el enfoque socioemocional y el desarrollo de competencias digitales, lo que afecta la preparación integral de los futuros docentes para enfrentar los desafíos educativos reales.

Finalmente, los resultados de la **Dimensión 4** revelan que la formación auto-eco-transformadora se desarrolla de manera incipiente, predominando enfoques ocasionales en la promoción de valores, la actitud crítica, la innovación pedagógica y el rol transformador del estudiante, sin constituir un eje central del proceso formativo.

La triangulación entre los datos cuantitativos de la observación y los aportes cualitativos de las entrevistas confirma la coherencia de estos hallazgos y permite concluir que, si bien existen esfuerzos por avanzar hacia una formación docente universitaria más integral, **aún persisten limitaciones estructurales y pedagógicas** que requieren ser atendidas. En este contexto, los resultados obtenidos justifican la necesidad de **plantear una propuesta de mejora orientada al fortalecimiento del rol mediador, reflexivo y transformador del docente universitario**, en coherencia con las demandas actuales del sistema educativo.

Capítulo IV: Discusión de los Resultados

Evaluación del Desempeño Docente en la UNPRG: Diagnóstico y Propuesta de Mejora

El presente análisis evalúa el alineamiento de las prácticas de los docentes de la UNPRG con las demandas de un perfil contemporáneo (constructivista, digital, colaborativo y Auto-Eco-Transformador) para la formación de profesores de Educación Básica Regular (EBR). El diagnóstico global ubica la práctica pedagógica en un **nivel intermedio**, caracterizado por una convivencia conflictiva entre discursos de innovación y estructuras tradicionales.

Dimensiones Analizadas:

Dimensión 1: Mediación y Práctica Pedagógica

Hallazgo: La participación estudiantil es intermitente y predominan las clases expositivas centradas en el contenido.

Contraste Teórico: Esta ambivalencia contradice a Díaz Barriga (2019), quien promueve el uso permanente de metodologías activas. Asimismo, impide la mediación propuesta por Vygotsky (1978) y Bruner (1990). Tardif (2004) explica que esta resistencia al cambio se debe a que los docentes reproducen de forma inconsciente los modelos tradicionales bajo los cuales fueron educados.

Dimensión 2: Habilidades Críticas e Investigación

Hallazgo: Deficiente desarrollo de la reflexión, metacognición y pensamiento crítico.

Contraste Teórico: Schön (1992) argumenta que la reflexión sobre la acción es vital para transformar la práctica; omitirla reduce la formación docente a un nivel técnico. Por su parte, Colás y Buendía (2020) señalan a la investigación como el motor del pensamiento científico. Su ausencia en las aulas crea un círculo vicioso donde los futuros docentes carecen de las competencias analíticas indispensables descritas por Hernández Sampieri (2020) para resolver problemas locales.

Dimensión 3: Brecha Digital, Socioemocional y Colaborativa

Hallazgo: Integración parcial de las tecnologías de la información y descuido del área socioemocional.

Contraste Teórico: Esta desconexión ignora las directrices de la UNESCO (2023) sobre el dominio pospandemia de entornos híbridos e inteligencia artificial. En el plano socioemocional, contradice a Bisquerra (2021) respecto al rol de la inteligencia emocional en el clima escolar. Perrenoud (2004) aclara que esto ocurre porque las universidades priorizan la rigidez disciplinar sobre las habilidades transversales, vulnerando la preparación de los futuros maestros para contextos sociales complejos.

Dimensión 4: Enfoque Auto-Eco-Transformador

Hallazgo: Esta dimensión es la más débil, mostrando un desarrollo incipiente y desestructurado.

Contraste Teórico: El paradigma de la simplificación sigue vigente en la UNPRG, ignorando el pensamiento complejo de Edgar Morin (1999). El enfoque exige autoconstrucción (*auto*), interdependencia con el entorno (*eco*) y acción ética (*transformador*). No integrar este eje transversal, según Morin (1999), refleja la "ceguera del conocimiento pertinente" y arriesga la formación de profesionales pasivos e incapaces de impulsar el desarrollo sostenible en la región Lambayeque.

Conclusión

La falta de un perfil normado y explícito para el docente de la UNPRG mantiene las prácticas pedagógicas en la tradicionalidad.

Resulta imperativo diseñar e implementar nuevos lineamientos basados en el enfoque **Auto-Eco-Transformador**, transformando a los catedráticos en verdaderos mediadores de aprendizajes constructivistas, colaborativos y adaptados a la era digital.

Capítulo V: Propuesta de Intervención

Título de la Propuesta

El perfil del docente universitario como mediador en el desarrollo de las habilidades de los profesores de Educación Básica Regular

Introducción

La propuesta de intervención se sintetiza en el perfil del docente universitario como mediador del aprendizaje. Se organiza en cuatro dimensiones que corresponden a las características e indicadores confirmados en el diagnóstico: mediación y práctica pedagógica; habilidades críticas e investigación; brecha digital, socioemocional y colaborativa; y enfoque auto-eco-transformador. Cada dimensión tiene un objetivo propio, y sus contenidos concretan ese objetivo.

Fundamentos de la Propuesta

Fundamento filosófico. El docente universitario no es un transmisor de datos ni un gestor administrativo, sino un agente del aprendizaje. Parte de la premisa de que el ser humano es un proyecto inacabado, de modo que entiende al docente de Educación Básica Regular (EBR) como un profesional en desarrollo continuo. La relación entre ambos los transforma a los dos cuando es auténtica y coherente, y en ella el formador universitario modela la ética y la actitud crítica que busca inspirar.

Fundamento epistemológico. La propuesta rompe con la jerarquía asimétrica entre quien posee el saber y quien carece de él. En su lugar plantea la coconstrucción del conocimiento mediante el diálogo y el reconocimiento de la alteridad. El conocimiento no se deposita de forma pasiva, lo que supera la concepción de la educación como acumulación técnica (Freire, 1970). El proceso descansa en un encuentro dialógico horizontal que reconoce la existencia, los saberes previos y las vivencias de aula del profesor de EBR (Buber, 1923).

Fundamento científico. Desde la naturaleza social del conocimiento, el formador universitario actúa como el «otro más capaz» que acompaña al docente desde su zona de desarrollo real, lo que ya hace en su escuela, hacia su zona de desarrollo potencial, las habilidades que necesita adquirir (Vygotsky, 1978). La propuesta se apoya además en la epistemología de la práctica de Schön (1983), que supera la división entre la universidad como lugar de la teoría y la escuela como lugar de la práctica. Desde ella, el mediador enseña a reflexionar en la acción y sobre la acción, ayuda al docente de EBR a examinar su práctica y sus certezas, y convierte los problemas cotidianos del aula en objetos de investigación.

Fundamento axiológico. La práctica formativa se rige por valores. El docente en formación no es un cliente ni un número de matrícula, sino un otro legítimo. El formador asume una responsabilidad ética por su desarrollo, fundada en la filosofía de la alteridad de Levinas (1961), y reconoce que el beneficiario final es el niño o el adolescente del sistema escolar. En la tradición de la pedagogía crítica (Freire, 1970), la meta no es formar profesionales que se adapten pasivamente al currículo, sino intelectuales críticos capaces de transformar sus escuelas y de promover la equidad y la justicia social.

Fundamento teleológico. El perfil no busca la dependencia del docente respecto de la academia, sino su autonomía. El mediador se vuelve prescindible de manera gradual, a medida que el maestro aprende a pensar, diseñar, evaluar y transformar su práctica por sí mismo y con criterio propio.

Estos fundamentos desplazan al docente universitario del papel de instructor de técnicas al de filósofo, epistemólogo y científico de la educación en ejercicio. Su tarea central es activar el pensamiento crítico y el compromiso social, en un ciclo de retroalimentación en el que la universidad y la escuela se nutren mutuamente.

Objetivo

Proponer lineamientos para diseñar o actualizar el perfil del docente universitario, de modo que responda a las demandas de la formación del profesional de EBR desde el enfoque auto-eco-transformador.

Contenidos

Las Tablas 11 a 14 presentan, para cada dimensión, el objetivo del perfil propuesto y los contenidos que lo concretan.

MODELO TEÓRICO PARA ELABORAR LA PROPUESTA EL PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO MEDIADOR EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE LOS PROFESORES DE EBR

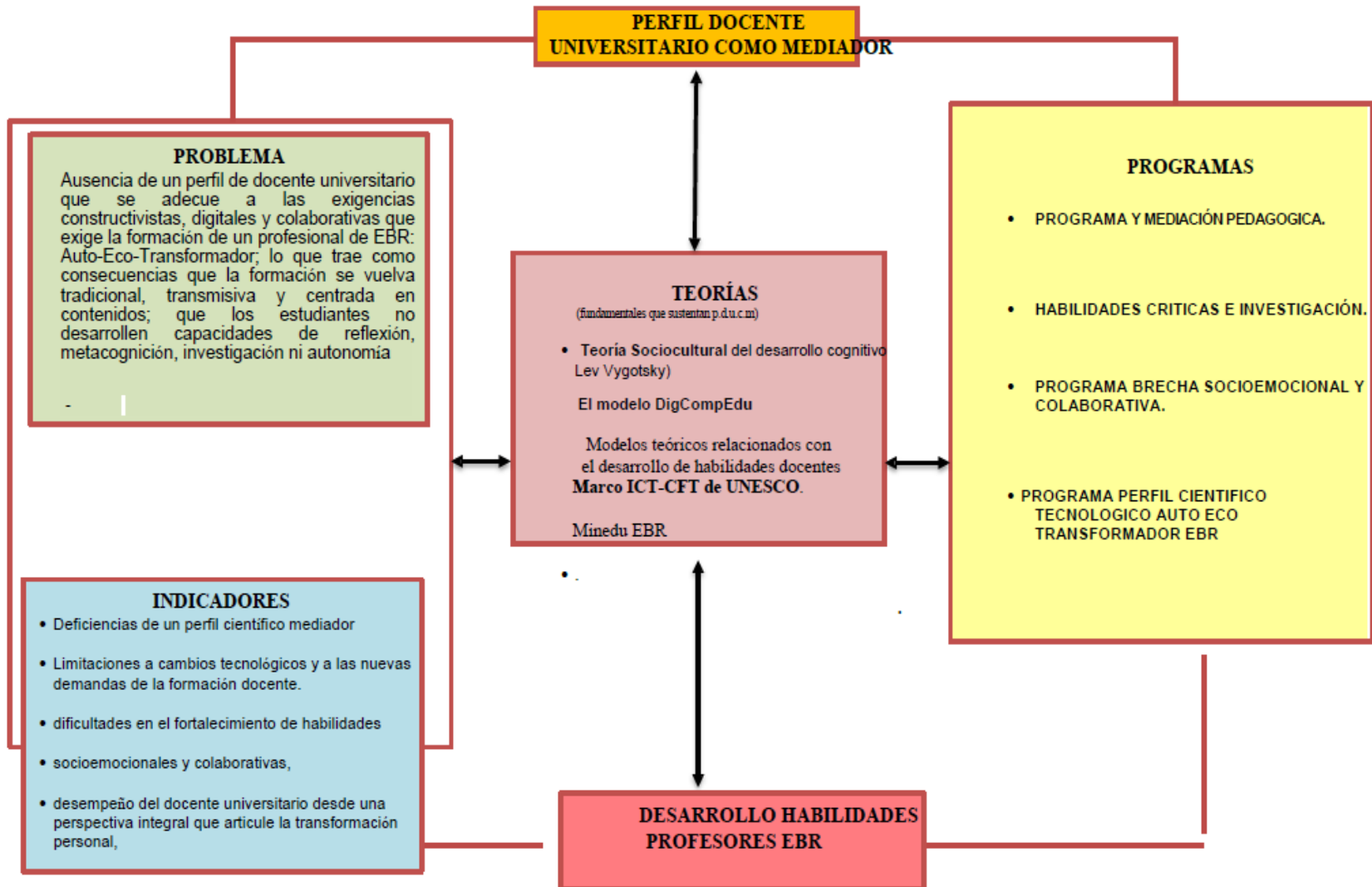


Tabla 11

Perfil propuesto para la dimensión 1: mediación y práctica pedagógica

Dimensión	Objetivo	Contenidos
Dimensión 1: Mediación y práctica pedagógica	Proponer un perfil científico y tecnológico que supere la formación tradicional, transmisiva y centrada en contenidos.	Perfil. Social, humano y científico. Atiende a un ser humano más espiritual, ecológico, sensible, creativo e innovador, en la vida y para la vida, y orienta la formación desde lo multidimensional, lo transdisciplinar y lo complejo. Dimensión científica e investigativa. Exige dominio de la disciplina y actualización constante. El profesor examina los problemas educativos con procedimientos científicos, investiga para mejorar su práctica y cultiva en los estudiantes la búsqueda y producción de conocimiento. Dimensión pedagógica y didáctica. Planifica experiencias de aprendizaje pertinentes, incorpora recursos tecnológicos con propósito, adecua las estrategias a cada estudiante y evalúa de forma sistemática, integral y formativa. Dimensión ética y moral. Actúa con integridad, responsabilidad y equidad. Es un referente de conducta que promueve valores democráticos, el respeto a la dignidad de las personas y la reflexión crítica ante los desafíos sociales. Dimensión humanista. Concibe al estudiante como un ser integral. Con empatía, escucha y reconocimiento de las diferencias, favorece su desarrollo socioemocional y su proyecto de vida. Dimensión crítica y reflexiva. Interpreta la realidad social con criterio analítico, cuestiona las prácticas tradicionales poco eficaces y evalúa su propia actuación, lo que favorece el pensamiento crítico y la autonomía intelectual de los estudiantes. Dimensión comunicativa. Se expresa con claridad oral y escrita, propicia el intercambio respetuoso de ideas y crea ambientes de confianza con diversos códigos y medios.

Dimensión	Objetivo	Contenidos
		Dimensión social y comunitaria. Participa en el desarrollo de la comunidad y construye vínculos con las familias y las instituciones, de modo que el aprendizaje responde a los problemas del entorno y fortalece la formación ciudadana. Dimensión intercultural. Respeta la diversidad cultural y lingüística, valora otros sistemas de conocimiento, previene la discriminación e incorpora la identidad cultural al proceso educativo. Dimensión tecnológica. Accede a la información, la gestiona y la produce en entornos virtuales; desarrolla habilidades digitales y usa la tecnología en la enseñanza y la investigación con criterios éticos. Dimensión ecológica y sostenible. Promueve la conciencia ambiental, las prácticas responsables con el medio ambiente y la sostenibilidad como eje del currículo. Dimensión emocional. Regula sus emociones, mantiene estabilidad afectiva ante situaciones complejas y ejerce la inteligencia emocional, lo que le permite orientar la autorregulación de los estudiantes y crear ambientes favorables para aprender. Dimensión transformadora. Integra las anteriores y asume la educación como herramienta de transformación social, que promueve la innovación, el pensamiento emancipador y la formación de ciudadanos capaces de comprender su realidad y mejorarla. Necesidad. Un cambio de mentalidad, entendido como una reforma del pensamiento y de la vida, y una reflexión profunda sobre la existencia humana que permita construir, deconstruir y reconstruir el conocimiento.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 12

Perfil propuesto para la dimensión 2: habilidades críticas e investigación

Dimensión	Objetivo	Contenidos
Dimensión 2: Habilidades críticas e investigación	Proponer un perfil científico y tecnológico para que los estudiantes desarrollen capacidades de reflexión, metacognición, investigación y autonomía formativa.	El educador con habilidades críticas e investigativas promueve el cuestionamiento y la indagación sistemática, y convierte el aula en un espacio de construcción del conocimiento. El pensamiento crítico lo lleva a ir más allá de las respuestas superficiales y a formar estudiantes que analicen la realidad con fundamento y autonomía intelectual. Reconoce que el conocimiento cambia. Por eso revisa sus propias concepciones, incorpora otras perspectivas y modifica su práctica cuando la evidencia lo justifica. No acepta la información sin examinarla, venga de textos académicos, medios de comunicación o sistemas de inteligencia artificial, y enseña a verificar fuentes, identificar sesgos y analizar los supuestos que se dan por ciertos. En lugar de ofrecer respuestas definitivas, plantea preguntas de alto nivel cognitivo sobre causas, consecuencias y relaciones entre fenómenos. Reflexiona sobre su propia enseñanza y pide a sus estudiantes que evalúen sus estrategias de aprendizaje. En lo investigativo, concibe el aula como un espacio de experimentación e innovación, y aplica métodos cuantitativos y cualitativos para comprender y mejorar los procesos educativos. Su interés por actualizarse, tanto en su especialidad como en las ciencias de la educación, se transmite a sus estudiantes. Recoge y analiza información del contexto educativo mediante la observación sistemática, los diarios de campo y la evaluación formativa, lo que le permite seguir el progreso de los estudiantes con evidencias. Domina los fundamentos de la investigación (formulación de hipótesis, identificación de variables, análisis de contenido y triangulación) y los adapta para que los estudiantes los usen en sus propios proyectos. Su práctica se apoya en la investigación-acción como estrategia de mejora continua: identifica problemas del aula, diseña y aplica alternativas, evalúa sus resultados y comparte lo aprendido con la comunidad educativa.

Dimensión	Objetivo	Contenidos
		En síntesis, el docente con habilidades críticas e investigativas actúa como mediador y facilitador, no como transmisor. Su propósito es que los estudiantes formulen preguntas pertinentes, investiguen con rigor y construyan respuestas fundamentadas de manera autónoma.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 13

Perfil propuesto para la dimensión 3: brecha digital, socioemocional y colaborativa

Dimensión	Objetivo	Contenidos
Dimensión 3: Brecha digital, socioemocional y colaborativa	Proponer un perfil científico y tecnológico que reduzca la brecha entre lo que se enseña en la universidad y las demandas reales del aula escolar: competencias, saberes digitales, trabajo colaborativo, resolución de problemas y enfoque socioemocional.	Para atender estas brechas, el docente universitario actúa como diseñador de experiencias de aprendizaje, mentor y facilitador. Brecha digital. No se reduce al acceso a dispositivos; incluye el uso crítico y educativo de la tecnología. El docente evalúa qué herramientas aportan valor al aprendizaje, desde las plataformas de gestión hasta la inteligencia artificial, y promueve su uso ético. Considera las distintas condiciones tecnológicas de sus estudiantes: diseña materiales ligeros y asincrónicos para la baja conectividad y ofrece alternativas equitativas. Selecciona recursos digitales abiertos de calidad y enseña a validar las fuentes. Brecha socioemocional. El entorno universitario presenta niveles altos de ansiedad, estrés y desconexión emocional, y el docente es el primer soporte de contención y motivación. Lee el clima del aula presencial o virtual, identifica señales de alerta como la apatía o la frustración, y valida las emociones sin juzgar. Mantiene la calma ante situaciones complejas, modela la resiliencia y crea un entorno en el que equivocarse forma parte del aprendizaje. Retroalimenta con tacto pedagógico para reforzar la confianza del estudiante en sus capacidades. Brecha colaborativa. Muchos estudiantes prefieren trabajar solos por malas experiencias previas o por falta de habilidades interpersonales, de modo que el docente estructura la colaboración. Domina el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos y el aula

Dimensión	Objetivo	Contenidos
		invertida. Enseña de forma explícita a negociar, resolver conflictos, distribuir roles y comunicarse con asertividad. Aplica la coevaluación y la autoevaluación, y valora el compromiso y la dinámica del equipo además del producto final. En síntesis, el docente universitario que estos tiempos requieren es flexible y aprende de forma continua. Usa la tecnología como puente, sitúa la empatía en el centro de sus interacciones y diseña sus clases para que el conocimiento se construya en comunidad.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 14

Perfil propuesto para la dimensión 4: enfoque auto-eco-transformador

Dimensión	Objetivo	Contenidos
Dimensión 4: Enfoque auto-eco-transformador	Proponer un perfil científico y tecnológico orientado a la formación auto-eco-transformadora de los futuros profesores de EBR.	El enfoque auto-eco-transformador redefine el papel del docente universitario como facilitador y articulador de entornos de aprendizaje integrales. Busca que el estudiante se transforme a sí mismo (auto), comprenda su interdependencia con los contextos sociales, culturales y ambientales (eco) y actúe como agente de cambio y emancipación social (transformador). Para ello, el docente ejerce la libertad académica, el pensamiento crítico y el diálogo científico. El educador deja atrás los currículos rígidos y concibe el aula como un espacio abierto al cuestionamiento, sin dogmatismos, donde toda propuesta científica puede analizarse y contrastarse. No pretende reproducir sus propias ideas en los estudiantes, sino estimular sus preguntas de investigación y sus trayectorias personales de aprendizaje. Reconoce que el conocimiento se construye en colaboración. Por eso sustituye la enseñanza unidireccional por comunidades de indagación basadas en el intercambio argumentado, la evidencia empírica y el rigor metodológico, y no en la sola autoridad del docente.

Dimensión	Objetivo	Contenidos
		Promueve el diálogo entre las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades, porque los problemas del entorno exigen integrar saberes de campos como la biología, la sociología, la economía y la ética. Fomenta la actitud crítica ante las verdades que se presentan como incuestionables, las noticias falsas y las pseudociencias, y privilegia la formulación de preguntas sobre la memorización de respuestas. El error deja de ser motivo de sanción y se convierte en un recurso para revisar y reformular hipótesis. Vincula los proyectos académicos con los problemas reales del contexto local y global, como la sostenibilidad, la justicia social y la conservación de la biodiversidad, para que los futuros profesionales reflexionen sobre las consecuencias sociales y ambientales de su trabajo. Impulsa la autoevaluación y la metacognición, de modo que el estudiante reconozca cómo aprende, identifique sus sesgos y siga la evolución de su pensamiento. El propio docente reflexiona sobre su práctica, reconoce los límites de su función y aprende junto con sus estudiantes. En síntesis, el profesor universitario que responde a este enfoque diseña escenarios dialógicos orientados al aprendizaje colaborativo y al desarrollo del pensamiento crítico.

Nota. Elaboración propia.

Operativización de la propuesta:

Los lineamientos del perfil expuestos en este capítulo se operativizan en un programa de formación de cuatro módulos, uno por cada dimensión del diagnóstico: Programa I, mediación y práctica pedagógica; Programa II, habilidades críticas e investigación; Programa III, brecha digital, socioemocional y colaborativa; y Programa IV, enfoque auto-eco-transformador. Cada programa comprende cuatro jornadas de tres horas, define su problema, objetivo, justificación, procesos metodológicos, producto e indicador de logro, y se evalúa con la ficha de observación aplicada en el diagnóstico (Anexo 1).

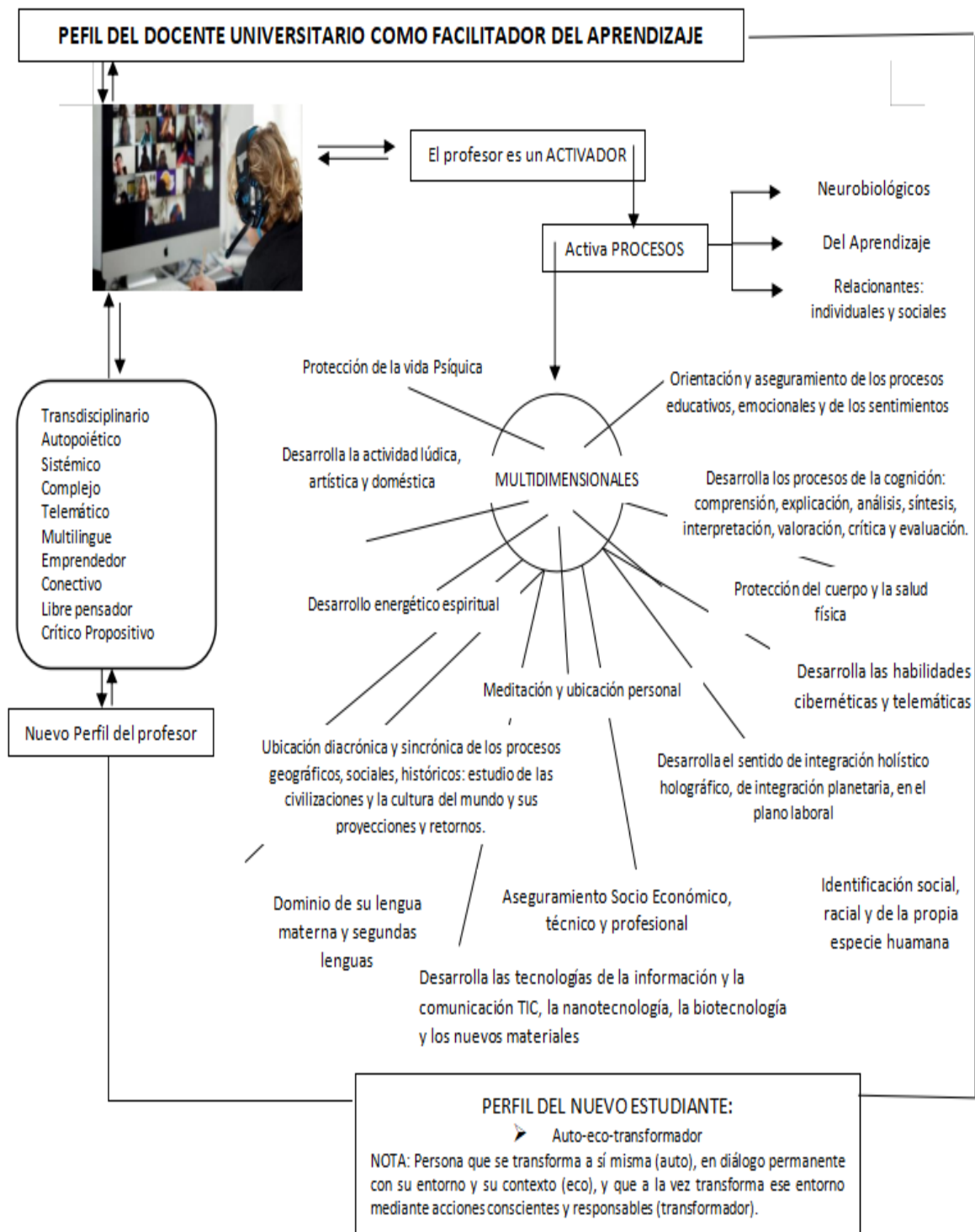
El programa completo, con su cronograma y su sistema de evaluación, se presenta en el Anexo 5.

La Figura 10 sintetiza el perfil propuesto: el docente activa procesos neurobiológicos, de aprendizaje y relacionales, atiende las dimensiones de la formación y orienta el perfil del nuevo estudiante auto-eco-transformador.

Figura 10

Esquema de la propuesta: perfil del docente universitario como facilitador del aprendizaje

Nota. Elaboración propia.



Conclusiones

- Los resultados de la **Dimensión 1** evidencian que la mediación pedagógica no tradicional se desarrolla en un **nivel intermedio** en la práctica docente universitaria, lo que refleja la presencia de algunas estrategias innovadoras, aunque aún con limitaciones en su aplicación sistemática.

- Los resultados de la **Dimensión 2** evidencian un **desarrollo limitado e intermitente** de las capacidades de reflexión crítica, metacognición, investigación y autonomía en los estudiantes, lo que permite inferir la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas orientadas al aprendizaje reflexivo y autónomo.

- En la **Dimensión 3**, los resultados evidencian la existencia de una **brecha moderada** entre la enseñanza universitaria y las demandas reales del aula escolar, situación que pone de manifiesto la necesidad de promover una mayor articulación entre la formación académica y las experiencias del contexto educativo.

- Los resultados de la **Dimensión 4** evidencian que la formación auto-eco-transformadora se desarrolla en un **nivel incipiente a intermedio** dentro de la práctica docente universitaria, evidenciándose la necesidad de fortalecer procesos formativos que promuevan una educación integral, reflexiva, contextualizada y transformadora.

Recomendaciones

- **Se recomienda a la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo** promover la difusión de la presente propuesta, con la finalidad de propiciar su análisis, aplicación y validación en diferentes contextos de educación superior, así como generar nuevas metodologías y alternativas de intervención que contribuyan al fortalecimiento de la práctica docente a nivel nacional.
- **Se recomienda a las autoridades universitarias** considerar los resultados obtenidos en la presente investigación para el diseño e implementación de estrategias orientadas al fortalecimiento del rol mediador, reflexivo y transformador del docente universitario, en correspondencia con las demandas actuales del sistema educativo y los desafíos de la educación superior.
- **Se recomienda diseñar e implementar lineamientos pedagógicos basados en el enfoque Auto-Eco-Transformador**, orientados a fortalecer las competencias profesionales de los docentes universitarios y favorecer su desempeño como mediadores de aprendizajes constructivos, colaborativos y contextualizados a las demandas de la era digital.
- **Se recomienda promover programas de capacitación y actualización docente** que permitan fortalecer el uso pedagógico de las tecnologías digitales, las estrategias de aprendizaje colaborativo y las prácticas reflexivas, favoreciendo una enseñanza universitaria innovadora y centrada en el aprendizaje de los estudiantes.
- **Se recomienda fortalecer una cultura institucional de innovación y reflexión pedagógica**, mediante espacios de intercambio de experiencias, trabajo colaborativo y evaluación permanente de la práctica docente, de modo que el enfoque propuesto pueda contribuir de manera sostenible a la transformación de la educación universitaria.

Referencias

- Abakah, E. (2023). Teacher learning from continuing professional development (CPD) participation: A sociocultural perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 4, Artículo 100242. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100242>
- Acuña-Villarroel, F., & Espinaza Solar, R. (2026). Perfil docente universitario y desarrollo de competencias mediadoras e indagadoras: Un estudio desde las trayectorias profesionales en una universidad estatal chilena. *Revista Enfoques Educativos*, 23(2), 211–236. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2026.81018>
- Afonso, A., Morgado, L., Noguera, I., Sepúlveda-Parrini, P., Hernández-Leo, D., Alkhasawneh, S. N., Spilker, M. J., & Carvalho, I. C. (2025). Flexible learning by design: Enhancing faculty digital competence and engagement through the FLeD project. *Education Sciences*, 15(7), Artículo 934. <https://doi.org/10.3390/educsci15070934>
- Aguirre-Mejía, E., Canibe-Cruz, F., & Jaramillo-Rosales, M. (2019). Validación de cuestionario de autoevaluación de competencias para el docente virtual universitario. *Vinculatégica EFAN*, 5(1), 215–228. <https://doi.org/10.29105/vtga5.1-885>
- Álvarez Muñoz, J. W. (2018). *Gestión de un modelo de perfil sistémico complejo para la caracterización laboral del docente en Ciencias Histórico-Sociales en la UNPRG* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Andrade, M. (2024). *Competencias digitales y prácticas pedagógicas en docentes universitarios de formación inicial docente en Ecuador* (Tesis de maestría). Universidad Central del Ecuador.

- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, Artículo 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Bazán Pérez, E. J. (2024). *Competencias digitales y prácticas pedagógicas de docentes universitarios de la UNPRG* (Tesis). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Bisquerra, R. (2021). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Síntesis.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning* [Actos de significado]. Harvard University Press.
- Buber, M. (1923). *Ich und Du* [Yo y tú]. Insel-Verlag.
- Colás, M. P., & Buendía, L. (2020). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías* (6.ª ed.). Editorial La Muralla.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Del Mastro Vecchione, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 83–98. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.282>
- Díaz Barriga, F. (2019). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (4.ª ed.). McGraw-Hill.

- Feuerstein, R., Falik, L., Rand, Y., & Feuerstein, R. S. (2006). *Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment program*. ICELP Press.
- Figuerola-Céspedes, I., & Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *Alteridad*, 20(1), 84–98.
<https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07>
- Figuerola-Céspedes, I., & Fica-Pinol, E. (2022). Enseñando la mediación pedagógica en tiempos de COVID-19: Perspectivas de docentes de formación continua. *DIDAC*, (80), 44–53. https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_jul-dic.107
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Guerra Rincón, D. M., Guissepe Hernández, Y. K., & Moucharrafiéh Moucharafiéh, S. (2026). Rol del docente universitario en la era digital: Desafíos, innovación y transformación pedagógica en América Latina. *Reflexio et Ratio*, 3(1), 40–57.
<https://doi.org/10.69821/rer.v3i1.31>
- Gutiérrez, A., & Rojas, P. (2022). Competencias digitales docentes y prácticas de enseñanza en universidades colombianas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 54(2), 85–102.
- Gutiérrez-Hinestroza, M., Silva-Sánchez, M., Iturralde-Kure, S., & Mederos-Machado, M. C. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Killkana Social*, 3(1), 1–14.
https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443

- Hernández Sampieri, R., Mendoza, C., & Torres, P. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Huatuco, G. (2022). *Competencia digital y calidad de enseñanza del docente de posgrado en la Universidad Continental durante la pandemia 2021* (Tesis de maestría). Universidad Continental.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- León-León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136–155.
<https://doi.org/10.22458/caes.v5i1.348>
- Levinas, E. (1961). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité* [Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad]. Martinus Nijhoff.
- Mahdavi-Zargari, S. (2025). The role of digital teaching skills in the contemporary university. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 9(1), 64–70.
<https://doi.org/10.62452/8reb2p79>
- Marzano, R. J. (2017). *The new art and science of teaching* [El nuevo arte y ciencia de la enseñanza]. Solution Tree Press.
- Matamoras, L. P. (2024). Competencias digitales de los docentes universitarios: Una revisión bibliográfica. *Revista ACC CIETNA*, 11(1), 45–60.

- Ministerio de Educación. (2020). *Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente: Programa de estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática* (Resolución Viceministerial N.º 076-2020-MINEDU). MINEDU.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Nagel, I. M. L. (2023). *El profesionalismo de los formadores de docentes en la era posdigital* (Tesis doctoral). Høgskolen i Østfold.
- OECD. (2024). *Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>
- OECD. (2026). *Education and skills in Peru*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7d430d1b-en>
- Padilla Beltrán, J. E., Vera Maldonado, A., & Silva Carreño, W. H. (2013). La formación del componente investigativo del docente universitario desde un enfoque sociocrítico. *Criterios*, 6(1), 131–149. <https://doi.org/10.21500/20115733.1995>
- Pérez-Gutiérrez, M. (2023). *Competencias tecnopedagógicas en docentes universitarios de México y su impacto en la formación inicial docente* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Prieto Castillo, D. (2018). *La mediación pedagógica en la educación contemporánea*. Editorial Paidós.

- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2760/159770>
- Romero Salazar, O. A. (2023). *Competencias digitales en los docentes del programa de educación de la UNPRG* (Tesis). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Ruiz Chota, L. M., & Danielli Rocca, J. J. (2024). Desempeño docente y calidad educativa universitaria: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 348–364.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.728>
- Salinas, J. (2021). *Innovación docente y transformación digital en educación superior*. Editorial UOC.
- Santamaría Chapoñán, Y. (2024). *Competencias digitales y desempeño docente en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo* (Tesis). UNPRG.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Suyo-Vega, J. A., Meneses-La-Riva, M. E., Fernández-Bedoya, V. H., & Ocupa-Cabrera, H. G. (2022). University teachers' self-perception of digital research competencies: A qualitative study conducted in Peru. *Frontiers in Education*, 7, Artículo 1004967.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1004967>

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torres-Flórez, D., Rincón-Ramírez, A. V., & Medina-Moreno, L. R. (2022). Competencias digitales de los docentes en la Universidad de los Llanos, Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26), Artículo e2246.
<https://doi.org/10.22430/21457778.2246>
- UNESCO. (2018). *UNESCO ICT competency framework for teachers: Version 3*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Marco de competencias digitales docentes*. UNESCO.
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: Una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109–118.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina: Dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35–52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Vásquez Cuevas, Y. A. (2023). Revisión de literatura sobre la práctica reflexiva pedagógica del docente, como un camino a la innovación en la apropiación de saberes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1382–1405.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4489
- Vásquez Puicón, M. I. (2024). *Competencias del docente universitario y su relación con la práctica pedagógica en instituciones de educación superior del Perú* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Vásquez Villanueva, S., Vásquez Campos, S. A., Vásquez Villanueva, C. A., Alania

Pacovilca, R., Díaz Pinedo, M., & del Águila Gonzáles de Castillo, M. (2020). El perfil del docente investigador: Hacia sus dimensiones y su fortalecimiento. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 69–88. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.492>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* [La mente en la sociedad]. Harvard University Press.

Zabalza, M. A. (2020). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

Anexo 1 – Ficha de observación de la práctica pedagógica del docente universitario.

Ficha Técnica

Tabla A1.1

Ficha técnica de la ficha de observación

Nombre	Ficha de observación de la práctica pedagógica del docente universitario
Autora	Bach. María Olga Mora Porras
Año	2026
Objetivo	Registrar la frecuencia con que el docente universitario desarrolla prácticas de mediación pedagógica en las cuatro dimensiones del estudio.
Técnica	Observación estructurada, no participante
Unidad de observación	Sesión de clase completa de cada docente
Participantes	9 docentes auxiliares: 3 de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, 3 de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y 3 de la Facultad de Medicina Humana
Administración	Individual, a cargo de la investigadora
Estructura	4 dimensiones y 16 ítems
Escala	Ordinal tipo Likert de cuatro niveles: 1 = Casi nunca; 2 = A veces; 3 = Casi siempre; 4 = Siempre
Puntuación	Mínimo 16 y máximo 64 puntos

Baremo

La puntuación de cada dimensión resulta de sumar los ítems que la componen. Los niveles se obtienen al dividir el rango posible de puntajes en tres intervalos iguales.

Tabla A1.2*Baremo de la ficha de observación*

Dimensión	Ítems	Bajo	Medio	Alto
1. Formación tradicional, transmisiva y centrada en contenidos	3	3–5	6–8	9–12
2. Reflexión, metacognición, investigación y autonomía	4	4–7	8–11	12–16
3. Brecha entre la enseñanza universitaria y el aula escolar	5	5–9	10–14	15–20
4. Formación auto-eco-transformadora	4	4–7	8–11	12–16
Total	16	16–31	32–47	48–64

Nota. En la dimensión 1 un puntaje alto indica una práctica mediadora, es decir, la superación del modelo transmisivo que da nombre a la dimensión.

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

I. Datos Informativos

Facultad:		Escuela profesional:	
Curso:		Ciclo:	
Código del docente:		Fecha:	
Hora de inicio:		Hora de término:	
Observadora:	Bach. María Olga Mora Porras		

II. Instrucciones

Observe la sesión de clase completa sin intervenir en ella. Al término, marque con una equis (X) la frecuencia con que se presentó cada conducta, según la escala siguiente:

1	Casi nunca	2	A veces	3	Casi siempre	4	Siempre
---	------------	---	---------	---	--------------	---	---------

III. Ítems

N.º	Ítem	1	2	3	4
Dimensión 1: Formación tradicional, transmisiva y centrada en contenidos					
1	El docente promueve la participación activa de los estudiantes durante la sesión de clase.				
2	El docente actúa como mediador del aprendizaje y no solo como transmisor central de contenidos.				
3	El docente vincula los contenidos teóricos con su aplicación práctica, promoviendo un aprendizaje comprensivo y no memorístico.				
Dimensión 2: Desarrollo de capacidades de reflexión, metacognición, investigación y autonomía					
4	El docente promueve la reflexión crítica sobre los contenidos desarrollados en clase.				
5	El docente estimula a los estudiantes a analizar y evaluar su propio proceso de aprendizaje (metacognición).				
6	El docente orienta a los estudiantes en la formulación de preguntas o problemas de investigación.				

N.º	Ítem	1	2	3	4
7	El docente fomenta la autonomía del estudiante en la construcción de su aprendizaje.				
Dimensión 3: Brecha entre la enseñanza universitaria y las demandas reales del aula escolar					
8	El docente relaciona los contenidos universitarios con la realidad del aula de Educación Básica Regular.				
9	El docente orienta la resolución de problemas educativos contextualizados.				
10	El docente promueve el trabajo colaborativo como estrategia formativa.				
11	El docente integra el enfoque socioemocional en la planificación y desarrollo de sus clases.				
12	El docente incorpora el desarrollo de competencias digitales en la formación de los estudiantes.				
Dimensión 4: Formación auto-eco-transformadora					
13	El docente promueve valores éticos y compromiso social en la formación profesional.				
14	El docente fomenta una actitud crítica frente a la realidad educativa y social.				
15	El docente impulsa la creatividad y la innovación pedagógica en los estudiantes.				
16	El docente orienta la formación integral del estudiante, promoviendo un rol transformador en su entorno personal, social y ambiental.				

IV. Observaciones

Firma de la observadora

Anexo 2 – Guía de entrevista semiestructurada a estudiantes.

Ficha Técnica

Tabla A2.1

Ficha técnica de la guía de entrevista a estudiantes

Nombre	Guía de Entrevista Semiestructurada a Estudiantes
Autora	Bach. María Olga Mora Porras
Año	2026
Objetivo	Conocer cómo perciben los estudiantes la práctica pedagógica de sus docentes universitarios en las cuatro dimensiones del estudio.
Técnica	Entrevista semiestructurada
Participantes	30 estudiantes: 10 de la Facultad de Medicina Humana (I ciclo), 10 de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (III ciclo) y 10 de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación (III ciclo)
Administración	Individual y presencial, a cargo de la investigadora; se graba en audio con autorización del participante.
Duración	30 minutos aproximadamente
Estructura	4 dimensiones y 16 preguntas abiertas, una por categoría de análisis
Validez	Juicio de expertos: Dr. Lolo Avellaneda Callirgos y Dr. Luis Miguel Neciosup Ninaquispe. Valoración promedio de 90 % y dictamen «procede su aplicación».
Análisis	Categorización temática de las respuestas y triangulación con la ficha de observación

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A ESTUDIANTES

I. Datos Informativos

Código:		Fecha:	
Facultad:		Ciclo:	
Hora de inicio:		Hora de término:	
Entrevistadora:	Bach. María Olga Mora Porras		

II. Consentimiento Informado

Antes de iniciar, la entrevistadora informa al estudiante el propósito de la investigación, el carácter voluntario y confidencial de su participación, y el uso exclusivamente académico de la información. Su nombre no aparecerá en ningún informe. Puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna.

¿Acepta participar y que la conversación se grabe en audio?	Sí ()	No ()
---	--------	--------

III. Instrucciones para la Entrevistadora

Formule las preguntas en el orden indicado y con un lenguaje cercano. Si la respuesta es general, pida un ejemplo concreto de clase. No sugiera respuestas ni emita juicios sobre lo que el participante relata.

IV. Preguntas

N.º	Categoría	Pregunta
Dimensión 1: Formación tradicional, transmisiva y centrada en contenidos		
1	Participación estudiantil	¿En qué momentos de la clase participas? ¿Lo haces por iniciativa propia o cuando el docente te lo pide?
2	Rol del docente	¿Cómo describirías lo que hace tu docente durante la clase: expone los contenidos u orienta tu aprendizaje? Cuéntame un ejemplo.
3	Aplicación práctica	¿Cómo se relacionan los contenidos teóricos de tus cursos con situaciones prácticas?

N.º	Categoría	Pregunta
Dimensión 2: Reflexión, metacognición, investigación y autonomía		
4	Reflexión crítica	¿En qué actividades te piden reflexionar o dar una opinión fundamentada sobre lo que aprendes?
5	Metacognición	¿Tus docentes te piden revisar cómo aprendes, qué estrategias te funcionan o qué dificultades tienes? ¿Con qué frecuencia?
6	Investigación	¿Qué orientación recibes para formular preguntas o problemas de investigación en tus cursos?
7	Autonomía	¿Cuánto puedes avanzar en tu aprendizaje sin depender de las indicaciones del docente? ¿Por qué?
Dimensión 3: Brecha entre la enseñanza universitaria y el aula escolar		
8	Contextualización	¿Qué relación encuentras entre los contenidos de tus cursos y la realidad de tu futura profesión?
9	Resolución de problemas	Los problemas que se trabajan en clase, ¿proviene de situaciones reales o son sobre todo teóricos? Cuéntame un ejemplo.
10	Trabajo colaborativo	¿Con qué frecuencia trabajas en equipo en tus cursos y cómo organiza el docente ese trabajo?
11	Enfoque socioemocional	¿Tus docentes prestan atención a tus emociones, tu motivación o tu bienestar? ¿De qué manera?
12	Competencias digitales	¿Qué herramientas digitales usan tus docentes en clase y para qué las emplean?
Dimensión 4: Formación auto-eco-transformadora		
13	Valores éticos	¿Cómo se trabajan los valores éticos y el compromiso social en tus cursos?
14	Actitud crítica	¿En tus clases se analiza o debate la realidad educativa y social de la región o del país? ¿Con qué frecuencia?
15	Innovación pedagógica	¿Qué actividades de tus docentes te parecen creativas o novedosas? ¿Por qué?
16	Rol transformador	¿Sientes que tu formación te prepara para mejorar tu entorno personal, social y ambiental? ¿Por qué?

V. Cierre

¿Desea agregar algo más sobre la forma en que se enseña en la universidad? Muchas gracias por su tiempo y por compartir su experiencia.

Firma de la entrevistadora

Anexo 3 – Guía de entrevista semiestructurada a docentes.

Ficha Técnica

Tabla A3.1

Ficha técnica de la guía de entrevista a docentes

Nombre	Guía de Entrevista Semiestructurada a Docentes
Autora	Bach. María Olga Mora Porras
Año	2026
Objetivo	Conocer cómo valoran los docentes universitarios su propia práctica pedagógica en las cuatro dimensiones del estudio.
Técnica	Entrevista semiestructurada
Participantes	9 docentes auxiliares: 3 de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, 3 de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y 3 de la Facultad de Medicina Humana
Administración	Individual y presencial, a cargo de la investigadora; se graba en audio con autorización del participante.
Duración	30 minutos aproximadamente
Estructura	4 dimensiones y 16 preguntas abiertas, una por categoría de análisis
Validez	Juicio de expertos: Dr. Lolo Avellaneda Callirgos y Dr. Luis Miguel Neciosup Ninaquispe. Valoración promedio de 90 % y dictamen «procede su aplicación».
Análisis	Categorización temática de las respuestas y triangulación con la ficha de observación

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

I. Datos Informativos

Código:		Fecha:	
Facultad:		Condición:	Docente auxiliar
Hora de inicio:		Hora de término:	
Entrevistadora:	Bach. María Olga Mora Porras		

II. Consentimiento Informado

Antes de iniciar, la entrevistadora informa al docente el propósito de la investigación, el carácter voluntario y confidencial de su participación, y el uso exclusivamente académico de la información. Su nombre no aparecerá en ningún informe. Puede retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna.

¿Acepta participar y que la conversación se grabe en audio?	Sí ()	No ()
---	--------	--------

III. Instrucciones para la Entrevistadora

Formule las preguntas en el orden indicado y con un lenguaje cercano. Si la respuesta es general, pida un ejemplo concreto de clase. No sugiera respuestas ni emita juicios sobre lo que el participante relata.

IV. Preguntas

N.º	Categoría	Pregunta
Dimensión 1: Formación tradicional, transmisiva y centrada en contenidos		
1	Participación estudiantil	¿Cómo promueve la participación de sus estudiantes durante la clase? ¿Ocurre en todos sus cursos o en algunos?
2	Rol del docente	¿Qué papel asume con más frecuencia en sus clases: exponer los contenidos u orientar el aprendizaje? ¿En qué actividades?
3	Aplicación práctica	¿Cómo vincula los contenidos teóricos con su aplicación práctica? ¿Qué factores lo facilitan o lo limitan?

N.º	Categoría	Pregunta
Dimensión 2: Reflexión, metacognición, investigación y autonomía		
4	Reflexión crítica	¿Qué estrategias usa para que sus estudiantes reflexionen críticamente sobre los contenidos?
5	Metacognición	¿Trabaja con sus estudiantes el análisis de su propio proceso de aprendizaje? ¿De qué forma?
6	Investigación	¿Cómo orienta a sus estudiantes en la formulación de preguntas o problemas de investigación? ¿En qué cursos o ciclos?
7	Autonomía	¿Qué hace para que sus estudiantes aprendan de manera autónoma?
Dimensión 3: Brecha entre la enseñanza universitaria y el aula escolar		
8	Contextualización	¿Cómo relaciona los contenidos de su curso con la realidad del aula de Educación Básica Regular o del campo profesional?
9	Resolución de problemas	¿Plantea a sus estudiantes casos o problemas reales del contexto? ¿Con qué frecuencia?
10	Trabajo colaborativo	¿Cómo planifica y evalúa el trabajo en equipo en sus cursos?
11	Enfoque socioemocional	¿Considera el aspecto socioemocional de sus estudiantes al planificar y desarrollar sus clases? ¿De qué manera?
12	Competencias digitales	¿Qué herramientas digitales incorpora en su enseñanza y con qué propósito?
Dimensión 4: Formación auto-eco-transformadora		
13	Valores éticos	¿Cómo promueve los valores éticos y el compromiso social en la formación de sus estudiantes?
14	Actitud crítica	¿Qué espacios abre en sus clases para analizar la realidad educativa y social?
15	Innovación pedagógica	¿Qué prácticas nuevas ha incorporado en su enseñanza y qué lo llevó a hacerlo?
16	Rol transformador	¿Considera que su enseñanza orienta a los estudiantes a transformar su entorno personal, social y ambiental? ¿Por qué?

V. Cierre

¿Desea agregar algo más sobre la forma en que se enseña en la universidad? Muchas gracias por su tiempo y por compartir su experiencia.

Firma de la entrevistadora

Anexo 4 – Informes de opinión de expertos sobre los instrumentos de investigación.

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Ficha A. Entrevista a los Alumnos

I. Datos generales

1.1. Apellidos y nombres del experto	Dr. Lolo Avellaneda Callirgos
1.2. Grado académico	Dr. En Ciencias de la Educación
1.3. Institución donde labora	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
1.4. Especialidad	Ciencias Histórico Sociales y Filosofía
1.5. Instrumento evaluado	Entrevista a los estudiantes
1.6. Autoras del instrumento	Bach. María Olga Mora Porras
1.7. Título del proyecto	El perfil del docente universitario como mediador en el desarrollo de las habilidades de los profesores de Educación Básica Regular en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque

II. Aspectos de validación

Marque con una equis (X) el porcentaje de cumplimiento que, a su juicio, alcanza el instrumento en cada indicador.

Indicadores	Criterios	Deficiente (0–20)	Regular (21–40)	Buena (41–60)	Muy buena (61–80)	Excelente (81–100)
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado y comprensible.					x
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables y medibles.					x

3. Actualidad	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					x
4. Organización	Presenta una organización lógica y secuencial.					x
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					x
6. Intencionalidad	Es adecuado para valorar las dimensiones de la variable.					x
7. Consistencia	Se respalda en fundamentos teóricos y científicos.					x
8. Coherencia	Existe coherencia entre ítems, indicadores, dimensiones y variables.				x	
9. Metodología						x
10. Pertinencia						x

III. Opinión de aplicabilidad

(x) Procede su aplicación. () Procede su aplicación previo levantamiento de las observaciones. () No procede su aplicación.

Promedio de valoración: 90 % Lugar y fecha: 15 de julio 2026

IV. Observaciones y recomendaciones


 Dr. Lolo Avellaneda Callirgos
 DNI. 28110387

Firma del experto

Ficha B — Entrevista a los docentes

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. Datos generales

1.1. Apellidos y nombres del experto	Dr. Lolo Avellaneda Callirgos
1.2. Grado académico	Dr. En Ciencias de la Educación
1.3. Institución donde labora	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
1.4. Especialidad	Ciencias Histórico Sociales y Filosofía
1.5. Instrumento evaluado	Entrevista a los docentes
1.6. Autoras del instrumento	Bach. María Olga Mora Porras
1.7. Título del proyecto	El perfil del docente universitario como mediador en el desarrollo de las habilidades de los profesores de Educación Básica Regular en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque

II. Aspectos de validación

Marque con una equis (X) el porcentaje de cumplimiento que, a su juicio, alcanza el instrumento en cada indicador.

Indicadores	Criterios	Deficiente (0–20)	Regular (21–40)	Buena (41–60)	Muy buena (61–80)	Excelente (81–100)
1. Claridad						X
2. Objetividad					X	
3. Actualidad						x
4. Organización						x
5. Suficiencia						x
6. Intencionalidad						x
7. Consistencia						x

8. Coherencia						X
9. Metodología	.					X
10. Pertinencia						X

III. Opinión de aplicabilidad

(x) Procede su aplicación. () Procede su aplicación previo levantamiento de las observaciones. () No procede su aplicación.

Promedio de valoración: 90% Lugar y fecha: 15 de julio 2026

IV. Observaciones y recomendaciones



Dr. Lolo Avellaneda Callirgos
DNI. 28110387

Firma del experto

Ficha A. Entrevista a los Alumnos

I. Datos generales

1.1. Apellidos y nombres del experto	Neciosup Ninaquispe Luis Miguel
1.2. Grado académico	Doctor en ciencias de la Educación
1.3. Institución donde labora	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
1.4. Especialidad	Ciencias Histórico Sociales y Filosofía
1.5. Instrumento evaluado	Entrevista a los estudiantes
1.6. Autoras del instrumento	Bach. María Olga Mora Porras
1.7. Título del proyecto	El perfil del docente universitario como mediador en el desarrollo de las habilidades de los profesores de Educación Básica Regular en la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque”

II. Aspectos de validación

Marque con una equis (X) el porcentaje de cumplimiento que, a su juicio, alcanza el instrumento en cada indicador.

Indicadores	Criterios	Deficiente (0–20)	Regular (21–40)	Buena (41–60)	Muy buena (61–80)	Excelente (81–100)
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado y comprensible.					x
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables y medibles.					x
3. Actualidad	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				x	

4. Organización	Presenta una organización lógica y secuencial.					x
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.					x
6. Intencionalidad	Es adecuado para valorar las dimensiones de la variable.					x
7. Consistencia	Se respalda en fundamentos teóricos y científicos.					x
8. Coherencia	Existe coherencia entre ítems, indicadores, dimensiones y variables.					x
9. Metodología						x
10. Pertinencia						x

III. Opinión de aplicabilidad

(x) Procede su aplicación. () Procede su aplicación previo levantamiento de las observaciones. () No procede su aplicación.

Promedio de valoración: 90 % Lugar y fecha: 13 de julio 2026

IV. Observaciones y recomendaciones



Firma del experto

DNI: 42120476

N.º de colegiatura: 1642120476

Ficha B — Entrevista a los docentes

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. Datos generales

1.1. Apellidos y nombres del experto	Neciosup Ninaquispe Luis Miguel
1.2. Grado académico	Doctor en ciencias de la Educación
1.3. Institución donde labora	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
1.4. Especialidad	Ciencias Histórico Sociales y Filosofía
1.5. Instrumento evaluado	Entrevista a los docentes
1.6. Autoras del instrumento	Bach. María Olga Mora Porras
1.7. Título del proyecto	El perfil del docente universitario como mediador en el desarrollo de las habilidades de los profesores de Educación Básica Regular en la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque”

II. Aspectos de validación

Marque con una equis (X) el porcentaje de cumplimiento que, a su juicio, alcanza el instrumento en cada indicador.

Indicadores	Criterios	Deficiente (0–20)	Regular (21–40)	Buena (41–60)	Muy buena (61–80)	Excelente (81–100)
1. Claridad					x	
2. Objetividad						x
3. Actualidad						x
4. Organización						x
5. Suficiencia						x
6. Intencionalidad						x
7. Consistencia						x

8. Coherencia						X
9. Metodología	.					X
10. Pertinencia						X

III. Opinión de aplicabilidad

(x) Procede su aplicación. () Procede su aplicación previo levantamiento de las observaciones. () No procede su aplicación.

Promedio de valoración: 90% Lugar y fecha: 13 de julio 2026

IV. Observaciones y recomendaciones



Firma del experto

DNI: 42120476 / N.º de colegiatura: 1642120476

Anexo 5 – Propuesta de intervención.

PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA FORTALECER EL PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO MEDIADOR EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR, DESDE EL ENFOQUE AUTO-ECO-TRANSFORMADOR

1. Datos generales

Institución	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque
Destinatarios directos	Docentes universitarios que participan en la formación de profesores de Educación Básica Regular
Beneficiarios indirectos	Estudiantes de formación docente y profesores de Educación Básica Regular
Responsable	Bach. María Olga Mora Porras
Modalidad	Presencial, con soporte en aula virtual
Duración	Cuatro programas de 12 horas cada uno (48 horas en total), uno por mes, durante un semestre académico
Enfoque	Mediación pedagógica desde el enfoque auto-eco-transformador

2. Presentación

La presente propuesta operativiza los lineamientos del perfil del docente universitario como mediador expuestos en el capítulo V. Se organiza en cuatro programas de formación, uno por cada dimensión del diagnóstico: mediación y práctica pedagógica; habilidades críticas e investigación; brecha digital, socioemocional y colaborativa; y enfoque auto-eco-transformador.

Cada programa parte de un problema verificado mediante la observación estructurada y las entrevistas, fija un objetivo y culmina en un producto que el docente incorpora a su práctica. La secuencia va de lo pedagógico a lo personal: primero se fortalece la mediación en el aula, luego

las habilidades críticas e investigativas, después la respuesta a las demandas digitales, socioemocionales y colaborativas, y finalmente la transformación personal y profesional del docente.

3. Fundamentación

La propuesta se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que concibe al formador como el otro más capaz que acompaña el tránsito desde la zona de desarrollo real hacia la zona de desarrollo potencial. A esta base se suma la mediación pedagógica (Prieto Castillo, 2018), que desplaza al docente universitario del rol de transmisor al de facilitador de experiencias de aprendizaje.

La práctica reflexiva de Schön (1992) aporta el principio de que la acción docente debe convertirse en objeto de análisis y de mejora. El pensamiento complejo de Morin (1999) fundamenta el enfoque auto-eco-transformador, que integra la formación de la persona (auto), su relación con el entorno social, cultural y ambiental (eco) y el cambio de la práctica educativa (transformador).

4. Articulación entre el diagnóstico y los programas

Dimensión	Hallazgo del diagnóstico	Programa	Producto esperado
1. Mediación y práctica pedagógica	El rol mediador se ubica en «Casi nunca» o «A veces» en 3 de 9 observaciones (33 %), y la vinculación teoría-práctica en 4 de 9 (44 %). Los estudiantes perciben al docente principalmente como expositor.	Programa I	Unidad didáctica rediseñada con mediación y ABP
2. Habilidades críticas e investigación	La metacognición y la orientación para formular problemas de investigación se ubican en «Casi nunca» o «A veces» en 7 de 9 observaciones (78 %), sin registros en «Siempre».	Programa II	Propuesta de investigación educativa sobre una problemática de EBR

Dimensión	Hallazgo del diagnóstico	Programa	Producto esperado
3. Brecha digital, socioemocional y colaborativa	El enfoque socioemocional se ubica en «Casi nunca» o «A veces» en 7 de 9 observaciones. Los docentes reconocen que no lo abordan de forma intencional y que usan la tecnología sobre todo como apoyo expositivo.	Programa III	Secuencia didáctica contextualizada con recursos digitales, soporte socioemocional y trabajo colaborativo
4. Enfoque auto-eco-transformador	La formación integral y el rol transformador se ubican en «Casi nunca» o «A veces» en 7 de 9 observaciones, sin registros en «Siempre». Los estudiantes no se sienten preparados para transformar su entorno.	Programa IV	Plan auto-eco-transformador de desarrollo profesional docente

Nota. Frecuencias tomadas de las Tablas 3 a 10 del capítulo III.

5. Objetivos

Objetivo general: Fortalecer el perfil del docente universitario de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo como mediador del aprendizaje, para que promueva en los futuros profesores de Educación Básica Regular el desarrollo de habilidades pedagógicas, investigativas, digitales, socioemocionales y transformadoras.

Objetivos específicos:

1. Desarrollar en el docente universitario competencias de mediación pedagógica que sustituyan la exposición centrada en contenidos por estrategias de aprendizaje activo (Programa I).
2. Fortalecer en el docente universitario las capacidades para promover en sus estudiantes el pensamiento crítico, la metacognición, la investigación educativa y la autonomía (Programa II).

3. Desarrollar en el docente universitario competencias digitales, socioemocionales y colaborativas que acerquen la formación universitaria a las demandas reales del aula de Educación Básica Regular (Programa III).

4. Promover en el docente universitario una práctica orientada a la transformación personal, profesional y contextual desde el enfoque auto-eco-transformador (Programa IV).

6. Programas de formación

PROGRAMA I. MEDIACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

PROGRAMA N.º 01
OBJETIVO GENERAL: Desarrollar en el docente universitario competencias para asumir el rol de mediador y facilitador del aprendizaje.

Problema: La práctica docente observada conserva rasgos transmisivos. La participación estudiantil depende, en gran medida, de la solicitud del docente, y la mediación pedagógica y la vinculación de la teoría con la práctica se aplican de manera ocasional.

Justificación:

El diagnóstico ubicó la mediación pedagógica en un nivel intermedio: los docentes promueven la participación, pero el rol mediador y la aplicación práctica de los contenidos aparecen de forma intermitente. Las entrevistas confirman que la mediación depende del tipo de curso y del tiempo disponible.

El programa responde a ese vacío con un módulo práctico en el que el docente diseña, ensaya y evalúa sesiones mediadas, con la participación de sus pares. Su propósito es que la mediación se convierta en el modo habitual de conducir la clase y deje de ser un recurso eventual.

Fundamentos de la mediación:

- **El rol del docente mediador:** Transición de la transmisión pasiva de contenidos a la facilitación del aprendizaje reflexivo y autónomo.

- **Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky):** El andamiaje pedagógico como puente entre lo que el estudiante sabe y lo que puede lograr con ayuda.

- **Modificabilidad Cognitiva Estructural (Feuerstein):** La mediación de la intencionalidad, la trascendencia y el significado en el desarrollo del pensamiento.

- **Principios de la mediación:** Reciprocidad, intencionalidad, significado y desarrollo de la autorregulación.

Indicador de logro: El docente alcanza «Casi siempre» o «Siempre» en los ítems 1 a 3 de la ficha de observación (Anexo 1) en la evaluación de salida.

Procesos metodológicos

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	METODOLOGÍA	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	PRODUCTO
Diseñar y conducir sesiones de aprendizaje mediadas, aplicando estrategias de aprendizaje activo y evaluación formativa.	• El docente como mediador y la mediación pedagógica. • Estrategias de aprendizaje activo: aprendizaje basado en problemas (ABP) y proyectos. • Evaluación formativa y retroalimentación. • Acompañamiento pedagógico.	Activa, participativa, reflexiva y colaborativa, basada en la investigación-acción.	Jornada I: aprendizaje basado en problemas. Jornada II: mediación entre pares y debate guiado. Jornada III: taller de diseño didáctico. Jornada IV: microenseñanza y coevaluación.	Jornada I: bienvenida e integración; análisis de caso sobre el rol docente; diagnóstico inicial de competencias. Jornada II: taller interactivo de estrategias de aprendizaje activo; debate guiado con preguntas orientadoras. Jornada III: diseño colaborativo de una unidad didáctica integradora con ABP. Jornada IV: simulación de clase (microenseñanza) con mediación; aplicación de rúbricas analíticas y retroalimentación entre pares.	Humanos: facilitador especialista en didáctica universitaria; docentes participantes. Materiales y digitales: equipo multimedia (laptop, proyector, audio); aula virtual y portafolio digital; guías de trabajo y lecturas en PDF.	4 jornadas de 3 horas cada una (12 horas), durante 1 mes.	1. Unidad didáctica rediseñada bajo el enfoque de mediación y ABP. 2. Rúbrica analítica de evaluación formativa diseñada por el docente. 3. Portafolio digital de evidencias.

PROGRAMA II. HABILIDADES CRÍTICAS E INVESTIGACIÓN

PROGRAMA N.º 02

OBJETIVO GENERAL: Fortalecer en el docente universitario las capacidades para promover en los futuros profesores de Educación Básica Regular el pensamiento crítico, la metacognición, la investigación educativa y la autonomía.

Problema: La reflexión crítica, la metacognición, la investigación y la autonomía se trabajan de manera puntual y no sistemática. La metacognición no se aborda de forma explícita y la orientación investigativa se concentra en los cursos de los últimos ciclos.

Justificación:

El programa se justifica por la necesidad de que el docente universitario promueva procesos de aprendizaje orientados al análisis, la reflexión, la investigación y la resolución de problemas, y no solo a la transmisión de conocimientos. El diagnóstico mostró que estos procesos cognitivos superiores no forman parte estructural de la enseñanza.

En este sentido, el programa desarrolla habilidades críticas e investigativas para que el docente universitario oriente a los profesores en formación a analizar información, argumentar, formular preguntas, investigar y tomar decisiones fundamentadas frente a situaciones propias de la práctica educativa.

Asimismo, incorpora el uso de las tecnologías digitales y de las herramientas de inteligencia artificial como recursos para la búsqueda, el análisis y la producción de conocimiento, con criterios de uso crítico, ético y responsable.

Indicador de logro: El docente alcanza «Casi siempre» o «Siempre» en los ítems 4 a 7 de la ficha de observación (Anexo 1) en la evaluación de salida.

Procesos metodológicos

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	METODOLOGÍA	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	PRODUCTO
Incorporar en la planificación de los cursos estrategias de problematización, metacognición e indagación, con uso ético de la inteligencia artificial para la búsqueda y el análisis de información científica.	1. Pensamiento crítico: análisis, argumentación y toma de decisiones. 2. Reflexión sobre la práctica docente: fortalezas, dificultades y oportunidades de mejora. 3. Metacognición: autorregulación, autoevaluación y reflexión sobre el propio aprendizaje. 4. Problematización de situaciones educativas del contexto escolar. 5. Investigación educativa: planteamiento del problema; búsqueda, selección y análisis de información científica. 6. Uso ético de la inteligencia artificial en la búsqueda y el análisis de información.	Activa, participativa, reflexiva y basada en problemas, orientada al aprendizaje colaborativo a partir de situaciones reales de la práctica educativa. Se emplean técnicas de observación y entrevista para recoger y analizar información.	Talleres participativos, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, análisis reflexivo de la práctica, trabajo colaborativo y ejercicios metacognitivos.	Jornada 1: análisis de casos y situaciones problemáticas de la práctica docente. Jornada 2: ejercicios de reflexión y metacognición sobre la práctica educativa. Jornada 3: formulación de problemas y búsqueda de información científica. Jornada 4: análisis de información y uso ético de herramientas de inteligencia artificial en la investigación educativa.	Humanos: docentes participantes; especialista facilitador. Materiales: laptop, proyector multimedia, pantalla, videos, fichas informativas y de trabajo, guías de observación y fichas de entrevista. Digitales: bases de datos académicas y herramientas de inteligencia artificial.	4 jornadas de 3 horas cada una (12 horas), durante 1 mes.	Propuesta de investigación educativa sobre una problemática de Educación Básica Regular, diseñada como actividad para sus estudiantes, con identificación del problema, análisis crítico, sustento científico y alternativas de solución.

PROGRAMA III. BRECHA DIGITAL, SOCIOEMOCIONAL Y COLABORATIVA

PROGRAMA N.º 03

OBJETIVO GENERAL: Desarrollar en el docente universitario competencias para responder a los cambios tecnológicos y a las necesidades socioemocionales y colaborativas de los profesores en formación.

Problema: La enseñanza universitaria integra de forma parcial la contextualización de los contenidos, el trabajo colaborativo, el enfoque socioemocional y las competencias digitales. La tecnología se usa principalmente como apoyo expositivo y el aspecto socioemocional no se aborda de manera intencional.

Resultado esperado: Docentes que diseñan experiencias de aprendizaje contextualizadas en la realidad de la Educación Básica Regular, con recursos digitales pertinentes, trabajo colaborativo estructurado y atención socioemocional.

Justificación:

El programa se justifica por la necesidad de fortalecer las competencias del docente universitario frente a los cambios tecnológicos y a las nuevas demandas del contexto educativo. La incorporación de tecnologías en la enseñanza requiere docentes capaces de adaptarse, innovar y utilizar recursos digitales con propósito pedagógico, y no solo como soporte de la exposición.

Del mismo modo, las competencias socioemocionales y colaborativas favorecen la comunicación, el trabajo en equipo, la empatía, la autorregulación y la construcción de relaciones educativas positivas. Un docente universitario que las ejerce en su aula las modela para los futuros profesores, quienes deberán atender esas mismas necesidades en las escuelas de Educación Básica Regular.

Indicador de logro: El docente alcanza «Casi siempre» o «Siempre» en los ítems 8 a 12 de la ficha de observación (Anexo 1) en la evaluación de salida.

Procesos metodológicos

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	METODOLOGÍA	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	PRODUCTO
Diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas que integren recursos digitales, uso ético de la inteligencia artificial, soporte socioemocional y trabajo colaborativo estructurado.	Eje 1. Competencia digital docente: selección y creación de recursos digitales; inteligencia artificial en la enseñanza con criterios éticos; diseño para contextos de baja conectividad. Eje 2. Competencia socioemocional: gestión de emociones y empatía; clima de aula; retroalimentación con tacto pedagógico. Eje 3. Competencia colaborativa: aprendizaje cooperativo con roles, comunicación asertiva, resolución de conflictos y coevaluación. Eje 4. Contextualización: casos reales de aulas de Educación Básica Regular.	Aprendizaje basado en problemas a partir de situaciones del contexto escolar, combinado con talleres vivenciales.	Talleres vivenciales e interactivos; dinámicas de cohesión y expresión grupal; estudio de casos con dilemas éticos y pedagógicos; acompañamiento técnico en el diseño de la secuencia.	Jornada 1. Sensibilización e integración: dinámicas de integración; diagnóstico socioemocional y expectativas docentes. Jornada 2. Tecnología y enseñanza: taller de herramientas digitales y de inteligencia artificial para el diseño de actividades; criterios de uso ético. Jornada 3. Dinámicas socioemocionales y colaborativas: técnicas de regulación emocional; diseño de trabajo en equipo con roles y coevaluación. Jornada 4. Cierre y coconstrucción: presentación de las secuencias didácticas; retroalimentación entre pares.	Humanos: facilitadores especialistas en tecnopedagogía; psicólogo o facilitador socioemocional. Materiales y tecnológicos: laptop, proyector y parlantes; guías de observación y fichas de entrevista; guía de instrucciones (prompts) y herramientas de inteligencia artificial.	4 jornadas de 3 horas cada una (12 horas), durante 1 mes.	Secuencia didáctica contextualizada en un caso real de Educación Básica Regular, que integra recursos digitales, una estrategia de soporte socioemocional y trabajo colaborativo con roles y coevaluación.

PROGRAMA IV. ENFOQUE AUTO-ECO-TRANSFORMADOR

PROGRAMA N.º 04

OBJETIVO GENERAL: Promover una práctica docente orientada a la transformación personal, profesional y contextual.

Problema: La formación auto-eco-transformadora se desarrolla en un nivel incipiente a intermedio. La promoción de valores, la actitud crítica, la innovación y el rol transformador dependen de iniciativas personales del docente y no de un enfoque formativo sistemático.

Justificación:

El programa atiende la dimensión más débil del diagnóstico. Fortalece el desempeño del docente universitario desde una perspectiva integral que articula la transformación personal (auto), la relación con el entorno social, cultural y ambiental (eco) y el cambio de la práctica educativa (transformador).

Trabaja el autoconocimiento, la gestión emocional, la autoestima y el liderazgo, porque un docente que no ha examinado su propia práctica difícilmente orienta a otros hacia ese examen. De este modo, consolida el perfil del docente universitario como mediador y lo vincula con las necesidades de formación de los profesores de Educación Básica Regular, orientando la práctica docente hacia el cambio, la innovación y la transformación educativa.

Indicador de logro: El docente alcanza «Casi siempre» o «Siempre» en los ítems 13 a 16 de la ficha de observación (Anexo 1) en la evaluación de salida.

Procesos metodológicos

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDO	METODOLOGÍA	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO	PRODUCTO
Promover una práctica docente orientada a la transformación personal, profesional y contextual, fortaleciendo el autoconocimiento, la gestión emocional, la autoestima, el liderazgo y la capacidad reflexiva del docente universitario.	- Fundamentos del enfoque auto-eco-transformador. - Autoconocimiento y autoformación. - Docente reflexivo. - Gestión de emociones. - Autoestima y desarrollo personal. - Relación docente-contexto. - Liderazgo docente. - Transformación de la práctica educativa. - Innovación y cambio educativo. - Compromiso social del docente universitario.	Activa, participativa, reflexiva y experiencial, orientada al aprendizaje significativo y a la transformación de la práctica docente, mediante talleres vivenciales, dinámicas grupales, reflexión individual y trabajo colaborativo.	Talleres vivenciales y reflexivos, dinámicas de autoconocimiento, análisis de situaciones educativas, trabajo colaborativo, diálogo reflexivo y elaboración de compromisos de mejora.	Jornada 1. «Me conozco y me acepto»: bienvenida y sensibilización; presentación del enfoque mediante videos, imágenes y casos; dinámica de autoconocimiento y autoaceptación. Jornada 2. «Reconozco y gestiono mis emociones»: identificación de emociones; estrategias de autocontrol; dinámicas de expresión y regulación emocional. Jornada 3. «Fortalezco mi autoestima y mis habilidades sociales»: reflexión sobre la autoestima docente; dinámicas de valoración personal; comunicación asertiva. Jornada 4. «Yo puedo transformar mi práctica docente»: liderazgo docente; dinámica grupal «Yo puedo»; análisis reflexivo de la práctica; identificación de oportunidades de innovación.	Humanos: especialista en pedagogía constructivista; docentes facilitadores. Materiales tecnológicos: laptop, proyector multimedia, videos, audios e imágenes, fichas de trabajo, material informativo, papelotes y plumones.	4 jornadas de 3 horas cada una (12 horas), durante 1 mes.	Plan auto-eco-transformador de desarrollo profesional docente, con compromisos y acciones orientadas al autoconocimiento, la gestión emocional, la reflexión, el liderazgo, la innovación y la transformación de la práctica docente.

7. Cronograma

Actividad	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4
Evaluación de entrada (ficha de observación, Anexo 1)	X			
Programa I. Mediación y práctica pedagógica	X			
Programa II. Habilidades críticas e investigación		X		
Programa III. Brecha digital, socioemocional y colaborativa			X	
Programa IV. Enfoque auto-eco-transformador				X
Evaluación de salida y socialización de productos				X

8. Evaluación de la propuesta

Momento	Procedimiento
Evaluación de entrada	Aplicación de la ficha de observación (Anexo 1) a cada docente participante antes del inicio del Programa I, para establecer la línea base por ítem y por dimensión.
Evaluación de proceso	Rúbricas analíticas, retroalimentación entre pares y revisión del portafolio digital al cierre de cada programa.
Evaluación de salida	Segunda aplicación de la ficha de observación al término del Programa IV y comparación con la línea base, por ítem y por dimensión.
Meta propuesta	Que al menos el 70 % de los docentes participantes se ubique en «Casi siempre» o «Siempre» en cada una de las cuatro dimensiones.