



LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA COMO CATEGORÍA CENTRAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN GEOGRAFÍA: ANÁLISIS DESDE UN ESTUDIO DE CASO EN MÉXICO

DIDACTIC MEDIATION AS A CENTRAL CATEGORY IN GEOGRAPHICAL TEACHER EDUCATION: ANALYSIS FROM A CASE STUDY IN MEXICO

A MEDIAÇÃO DIDÁTICA COMO CATEGORIA CENTRAL NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: ANÁLISE DE UM ESTUDO DE CASO NO MÉXICO

Sandra Cruz Alejo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Cuernavaca, Morelos, México, sandra.cruza@ince.uaem.edu.mx

María Alejandra Terrazas Meraz

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Cuernavaca, Morelos, México, maria.alejandra@uaem.mx

Ofmara Yadira Zúñiga Hernández

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Cuernavaca, Morelos, México, ofmara.zuniga@uaem.mx

Lana de Souza Cavalcanti

Universidad Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil, lane@ufg.br

Resumen: La formación docente en Geografía requiere comprender los procesos mediante los cuales los profesores construyen saberes didácticos y disciplinares para favorecer el desarrollo del pensamiento geográfico. En América Latina persisten enfoques centrados en la transmisión de contenidos, con escasas oportunidades de promover la reflexión espacial crítica. Desde la teoría histórico-cultural, la cual concibe la mediación didáctica como núcleo de la construcción del conocimiento, se analiza cómo esta se constituye en la práctica de los profesores de Geografía de una institución pública de educación media superior de México. Metodológicamente, el estudio se sustentó con un formulario en línea diseñado con el fin de explorar las concepciones de los docentes sobre mediación, formación de conceptos geográficos y formación profesional; el análisis de sus respuestas permitió identificar necesidades formativas que dieron lugar al diseño e implementación de un taller de intervención orientado a fortalecer la mediación didáctica y la formación de conceptos hacia el desarrollo del pensamiento geográfico. Los resultados muestran, vacíos y potencial por parte de los profesores en la forma de articular la mediación didáctica con el contenido geográfico, así como la relevancia de la formación docente al favorecer prácticas más reflexivas. El estudio aporta elementos para comprender y fortalecer la formación docente en Geografía a nivel de la educación media superior, desde la perspectiva de la mediación didáctica.

Palabras clave: enseñanza de la Geografía; mediación didáctica; teoría histórico-cultural; formación docente; pensamiento geográfico.



Abstract: Teacher education in Geography requires understanding the processes through which teachers construct didactic and disciplinary knowledge that supports the development of geographical thinking. In Latin America, traditional approaches focused on content transmission persist, offering few opportunities to promote critical spatial reflection. Drawing on cultural-historical theory, which conceives didactic mediation as central to knowledge construction, this article analyzes how such mediation is shaped in the practice of Geography teachers at a public upper secondary education institution in Mexico. Methodologically, the study was based on the design of an online questionnaire aimed at exploring teachers' conceptions of mediation, the formation of geographical concepts, and professional formation. The analysis of their responses helped identify training needs, which led to the design and implementation of an intervention workshop aimed at strengthening didactic mediation and concept formation for the development of geographical thinking. The results reveal gaps and potentialities in how teachers articulate didactic mediation with geographic content, as well as the relevance of situated teacher education to foster more reflective practices. This study contributes to understanding and enhancing geography teacher education at the upper secondary level from the perspective of didactic mediation.

Keywords: Geography education; didactic mediation; cultural-historical theory; teacher education; geographical thinking.

Resumo: A formação docente em Geografia requer a compreensão dos processos pelos quais os professores constroem saberes didáticos e disciplinares que favorecem o desenvolvimento do pensamento geográfico. Na América Latina persistem abordagens centradas na transmissão de conteúdos, com escassas oportunidades para promover a reflexão espacial crítica. Baseado na teoria histórico-cultural, que concebe a mediação didática como núcleo da construção do conhecimento, este artigo analisa como esta se constitui na prática dos professores de Geografia de uma instituição pública de ensino médio superior no México. Metodologicamente, o estudo se sustentou na elaboração de um formulário online desenhado para explorar as concepções dos docentes sobre mediação, formação de conceitos geográficos e formação profissional. A análise de suas respostas permitiu identificar necessidades formativas que deram lugar ao desenho e implementação de uma oficina de intervenção orientada a fortalecer a mediação didática e a formação de conceitos em direção ao desenvolvimento do pensamento geográfico. Os resultados mostram lacunas e potencialidades na maneira como os professores articulam a mediação didática com o conteúdo geográfico, assim como a relevância da formação docente situada em favorecer práticas mais reflexivas. O estudo traz elementos para compreender e fortalecer a formação docente em Geografia no ensino médio superior a partir da perspectiva da mediação didática.

Palavras-chave: ensino de Geografia; mediação didática; teoria histórico-cultural; formação docente; pensamento geográfico.

Introducción

La formación docente en Geografía constituye un campo esencial para comprender cómo se configuran los saberes didácticos y disciplinares en el desarrollo del pensamiento geográfico en los estudiantes (Palacios; Oberle, 2023; Cavalcanti, 2019). En América Latina, diversos autores han señalado que la enseñanza de la Geografía enfrenta retos asociados a prácticas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, con escasas oportunidades de promover procesos de reflexión espacial más complejos (Palacios, 2020; Coral; Calle; Aguilar, 2023; Cavalcanti, 2024). En el contexto de una institución pública de educación media superior en México, estos desafíos se expresan en la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas con el propósito de articular la conceptualización geográfica con la comprensión crítica de la espacialidad de los fenómenos (Maia; Araújo; Saab, 2021).

A pesar de la relevancia otorgada por la teoría histórico-cultural a la mediación en la construcción del conocimiento (Leontiev, 1978; Luria; Leontiev; Vigotsky, 1984; Vigotsky, 2001), existe un vacío respecto a cómo los docentes que imparten la materia de Geografía comprenden y ponen en práctica la mediación didáctica en su labor cotidiana. Investigaciones en educación y formación docente han advertido que la mediación se desarrolla de manera desigual en la práctica pedagógica (Davini, 2015). Esta situación limita la posibilidad de que los estudiantes avancen hacia formas más abstractas y críticas de análisis del espacio.

En esta institución pública, donde la enseñanza de la Geografía se desarrolla en contextos institucionales resulta necesario comprender cómo los profesores construyen y emplean mediadores didácticos, qué tensiones enfrentan y qué potencialidades emergen en su práctica. La ausencia de estudios sobre la mediación desde la perspectiva del docente impide dimensionar su papel en la formación de conceptos geográficos y en el desarrollo del pensamiento geográfico escolar.

El presente trabajo se desarrolló con un grupo de 20 profesores de Geografía de una institución pública de educación media superior en México. En este marco, surgen preguntas centrales que orientan el artículo: ¿cómo se configura la práctica docente en Geografía y de qué manera la mediación didáctica contribuye al desarrollo del pensamiento geográfico en profesores de bachillerato mexicano? A continuación, se aportan elementos para comprender y fortalecer los procesos de enseñanza de la Geografía en la educación media superior.

La mediación didáctica como categoría central en la formación docente

El marco pedagógico del presente artículo es la teoría histórico-cultural que retoma los aportes de Vigotsky (2001) y la sistematización desarrollada por Luria, Leontiev y Vigotsky (1984), Cavalcanti (2022, 2024); Cavalcanti y Pires (2022); Solovieva, Koutsoklenis y Quintanar (2021), quienes han consolidado esta perspectiva en el campo de la educación; sostienen que el desarrollo humano se comprende como un proceso históricamente constituido. Dichas funciones adquieren su esencia a través de prácticas sociales, lenguajes, herramientas e interacciones producidas en las distintas etapas históricas de la humanidad. En este sentido, citando a Vigotsky (2001, p. 161), la comprensión del “[...] pensamiento y el lenguaje se extiende más allá de los límites de las ciencias naturales y se convierte en el problema central de la psicología histórica humana” (traducción nuestra).

La mediación didáctica, entendida desde la teoría histórico-cultural, se concreta a través de la acción orientadora del profesor para promover la formación de conceptos científicos a partir de los objetos de conocimiento de la Geografía, permitiendo el tránsito hacia formas superiores de pensamiento geográfico. La mediación didáctica interviene en el proceso de conocimiento del estudiante (Cavalcanti, 2024; Palacios, 2022) y tiene como objetivo principal el desarrollo de habilidades hacia una autonomía plena de éste (Espinosa-Ríos, 2016).

Parafraseando a Ventura (2016), desde el enfoque de la teoría histórico-cultural, retomando las palabras de Vigostky, el lenguaje es la piedra angular que vincula el pensamiento crítico y la percepción integrada a la acción, que desde etapas tempranas el ser humano adopta a través del habla y de la percepción de su campo visual lo que constituye el origen del comportamiento humano. El elemento perceptivo se erige como fundamento para la comprensión de la acción a la que se le da sentido a partir del proceso formativo a lo largo de la vida.

La mediación didáctica implica que los procesos de enseñanza pueden materializarse en objetos, sucesos, situaciones, formas de organización de la realidad y, de manera central, en el lenguaje, entendido como un elemento fundamental de este proceso. Así, las actividades de aprendizaje establecidas por el profesor funcionan como mediadores entre el sujeto y el objeto de conocimiento (Espinosa-Ríos, 2016).

La esencia del aprendizaje es “[...] el proceso de desarrollo de las funciones mentales superiores [...], el complejo proceso dialéctico de cómo lo social se convierte en un individuo” (Fernandes *et al.*, 2019, p. 8, traducción nuestra). La postura del profesor es fundamental frente al trabajo a realizar con los alumnos para obtener buenos resultados de aprendizaje (Cavalcanti,

2024). En este sentido, la mediación representa un puente para el desarrollo de la memoria, el pensamiento y el lenguaje e interviene en la formación del concepto.

Parafraseando a Solovieva, Koutsoklenis y Quintanar (2021, p. 7), todas las funciones psíquicas superiores se desarrollan a través de la interacción social “[...] cuando el sujeto aprende en las interacciones culturales con los otros” (traducción nuestra). El signo mediatizador está incorporado a su estructura como una parte indispensable y central del problema en su totalidad. En la formación del concepto ese signo es la palabra, la que desempeña el papel de medio, y más tarde se convierte en símbolo (Vigotsky, 2017).

Según Castorina (2025) el aprendizaje escolar ocurre “en situación”, donde tanto docentes como alumnos intercambian constantemente representaciones sociales. Con la finalidad de confrontar los distintos puntos de vista, es necesario establecer constantemente canales de comunicación con los estudiantes, es decir acciones en secuencia lógica, recursos y materiales didácticos con los cuales se apoyará el discente al favorecer el acercamiento entre el alumno y el objeto de conocimiento. Al respecto, haciendo una interpretación de Morais (2022); Solovieva, Koutsoklenis y Quintanar (2021), señalan que la construcción del conocimiento ocurre en la interacción social con el otro (adultos, pares y el ambiente), de este modo el aprendizaje es mediado.

De igual forma, en su quehacer el profesor puede monitorear constantemente y ajustar los conocimientos, sus discursos y sus prácticas. Por ello, la mediación se caracteriza a través de acciones planificadas que sigue el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual interviene la cultura. Como enfatizan Cavalcanti y Pires (2022): el desarrollo mental, la capacidad de conocer el mundo y el actuar son una construcción social mediada por símbolos, sin éstos es prácticamente imposible comunicar conocimientos a otra persona. En este sentido, la cultura repercute en el significado e interpretación dada por la sociedad. La enseñanza se ancla en el desarrollo histórico de la sociedad, por lo tanto, está contextualizada, en suma, es significativa. Como afirma Fernandes *et al.* (2019, p. 11) “[...] el enfoque de Vigotski considera la mente como un sistema socialmente construido, históricamente arraigado y culturalmente formado” (traducción nuestra).

Las funciones superiores se alcanzan con la cooperación de los adultos y a través de signos y símbolos. Su progreso requiere del uso de instrumentos simbólicos, herramientas o un sistema de signos (Pires, 2022; Cavalcanti, 2024).

La mediación didáctica orienta el tránsito de las funciones psíquicas elementales hacia funciones superiores, permitiendo al estudiante avanzar hacia la formación de conceptos

científicos, entre ellos los conceptos geográficos. La formación de conceptos de Vigotsky (sistematizada por Cavalcanti y Pires, 2022; Cavalcanti, 2024), se centra en la construcción del conocimiento, donde el pensamiento geográfico es clave en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores; permitiendo analizar y sintetizar la información de las distintas escalas geográficas para formar conceptos.

Cavalcanti (2022) sostiene que los instrumentos simbólicos, como los desarrollados en la Geografía, son creaciones sociales e históricas en constante cambio y siempre están abiertas a nuevas interpretaciones. Los estudiantes, desde su singularidad y como agentes activos, experimentan el mundo atribuyendo significados propios, los cuales se entrelazan con los conocimientos estructurados introducidos por los docentes en la escuela lo que representa un aprendizaje significativo. Esto conlleva a “[...] una reconstrucción interna a partir de una operación externa de los sujetos con los objetos” (Cavalcanti, 2024, p. 75), el profesor debe reconocer la relevancia de la incorporación de estos instrumentos simbólicos en la formación de los estudiantes.

En síntesis, la mediación didáctica constituye una categoría clave para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la teoría histórico-cultural. Su función no se limita a facilitar el acceso al conocimiento, por el contrario, configura las condiciones para la formación de conceptos y el desarrollo del pensamiento. En el ámbito de la Geografía, asumir la mediación como categoría central permite analizar críticamente las prácticas docentes y visibilizar los recursos, interacciones y estrategias que articulan el vínculo entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento geográfico.

Formación docente y enseñanza de la Geografía

En este artículo hablamos de la formación docente relacionada con el campo de conocimientos, discursos y prácticas pedagógicas, entendidas como un entramado integral que estructura la labor docente en el marco de la Geografía. Estos tres elementos (lo que el docente sabe, lo que dice y lo que hace) no pueden entenderse de forma aislada, ya que juntos constituyen su identidad profesional y su forma de enseñar. De esta manera, esta articulación coherente es clave en los procesos de formación docente, a través de los cuales se forma y actualiza e incluye su formación profesional y sus reflexiones sobre su ejercicio docente, pues permite una enseñanza contextualizada.

Posteriormente, se describe la enseñanza de la Geografía como el campo específico donde incide el profesor junto con los métodos de enseñanza que utiliza, tanto disciplinar como

psicopedagógico. Finalmente, se hace una relación del concepto de *praxis* como eje en la formación docente y la mediación didáctica en la enseñanza de la Geografía.

La *praxis* es un concepto transversal que se observa tanto en la formación docente como en la mediación didáctica. Se define como la acción transformadora en la sociedad, ya que “[...] sólo a partir de ella cobra sentido la actividad del hombre, su historia, así como el conocimiento” (Vázquez, 2003, p. 203). Se trata de la relación entre la teoría y una acción dinámica consciente, por lo que, es reflexiva y orientada a cambiar las condiciones sociales, económicas y políticas existentes, si nos situamos en el contexto de la enseñanza de la Geografía esto modifica la forma y la acción de la enseñanza misma.

La formación docente se configura como el espacio esencial donde los futuros docentes no solo adquieren conocimientos, discursos y prácticas sobre su disciplina, sino también las herramientas de mediación para el aprendizaje crítico en el aula. De acuerdo con Maia, Araújo y Saab (2021) una formación para el ejercicio de una ciudadanía crítica. En el caso de la enseñanza de la Geografía, esta formación se orienta hacia el desarrollo del pensamiento geográfico en los estudiantes. Esto requiere de docentes capaces de vincular sus contenidos con la realidad social, desde la preparación que articule los fundamentos teóricos de la Geografía con estrategias didácticas viables para su aplicación contextualizada (Coral; Calle; Aguilar, 2023).

De acuerdo con Faria y Alves (2024), la formación docente contribuye a la autonomía del profesor, a través de reforzar las bases y fuentes de conocimiento que posibilitan reflexionar en la práctica, de tal manera que no solo reproducirá el contenido, también resignificará esos conocimientos, trayéndolos al lenguaje y a la realidad de los estudiantes.

El objetivo de la enseñanza de la Geografía, con base en Alves, Rosa y Cunha (2022), debería estar centrado en movilizar el pensamiento de los estudiantes e impulsar el análisis crítico de la espacialidad, esta habilidad promueve el pensamiento geográfico, mismo que se establece como meta de la enseñanza de la Geografía (Cavalcanti, 2022; Palacios; Oberle, 2023), parafraseando a Alves, Rosa y Cunha (2022), se trabaja sobre qué conocimiento se enseña y qué es realmente necesario que los estudiantes aprendan.

De acuerdo con Maia, Araújo y Saab (2021) la enseñanza de la Geografía trata de resaltar el desarrollo obtenido por esta ciencia el cual refleja, mediante métodos utilizados y materiales empleados por los docentes, una forma de pensar el contexto económico, político y educativo de una problemática determinada.

Según Cavalcanti (2019), la Geografía escolar contribuye a la comprensión de la espacialidad contemporánea al explicar las relaciones sociales dentro de un marco que conecte diferentes escalas de la realidad, habilidad propia del pensamiento geográfico.

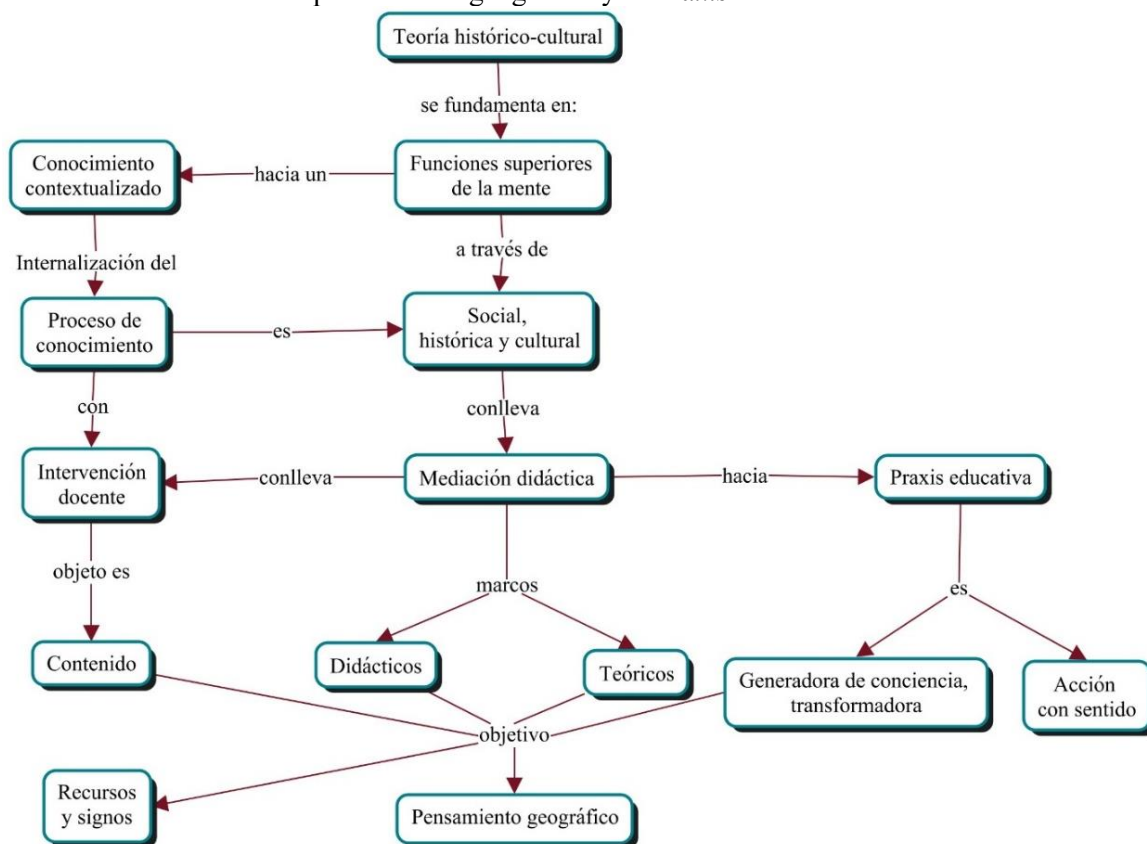
Al reflexionar las referencias en esta temática, la enseñanza de la Geografía adopta un enfoque innovador trata de resaltar el desarrollo de esta ciencia y su influencia en los programas de estudio de las escuelas; refleja mediante métodos de enseñanza y materiales didácticos empleados por los docentes una forma de analizar el método y la estrategia por la que se opta para lograr la comprensión de los contenidos didáctico-metodológicos del área de estudio.

En un contexto de educación media superior, los docentes de Geografía suelen enfocarse en transmitir hechos, fenómenos y descripciones de los componentes geográficos, cuando lo importante es priorizar el análisis de los componentes espaciales y cómo se interrelacionan en las distintas escalas geográficas. Esto refleja un vacío en su formación que limita el desarrollo del pensamiento espacial en los estudiantes, en la interrelación entre las escalas geográficas para comprender los fenómenos (Ascensão; Valadão, 2014). Además, el temario deja a criterio del docente la forma de abordar estos temas. En razón de lo anterior, el aporte de Cavalcanti (2024), toma sentido al destacar la importancia de un método a partir de conceptos geográficos para analizar su realidad social y retomar categorías geográficas a nivel conceptual, pero también de actitudes y emociones.

El pensamiento geográfico se asume aquí como una forma particular de pensamiento crítico que articula la conciencia espacial, el análisis de múltiples escalas espaciales y la comprensión de la relación sociedad-naturaleza (Palacios; Oberle, 2023). Su desarrollo permite en los estudiantes habilidades para reconocer problemáticas socioambientales, generar empatía social y construir propuestas de acción ciudadana que se logran a partir de la experiencia significativa entre el pensamiento crítico con la interacción en la acción propia del quehacer docente.

La exposición teórica revisada, nos sitúa ante el estudio de un fenómeno cuya problemática es diversa; desde la formación del docente hasta el grado de comprensión por parte del estudiante, obviamente, el recurso, la experiencia, la mediación didáctica se convierten en un ir y venir de principios de mediación que se anclan ante las preguntas: ¿cómo se configura la práctica docente en Geografía y de qué manera la mediación didáctica contribuye al desarrollo del pensamiento geográfico en profesores de bachillerato mexicano? A continuación, se expone el enfoque metodológico adoptado (Figura 1), así como las etapas en el proceso de investigación.

Figura 1 - Sistema conceptual de los elementos que constituyen la teoría histórico-cultural, el pensamiento geográfico y la *Praxis* educativa



Fuente: Vázquez, 2003; Vigotsky, 2001; Palacios; Oberle, 2023; Cavalcanti, 2024.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto de tipo CUALI-cuan (Hernández-Sampieri; Torres, 2018; Meraz; Hernández; Ramos, 2021). Se realizó en tres fases: 1) Diseño y validación por ronda de expertos del cuestionario estructurado denominado “Formación docente del profesorado de Geografía” (CFDPG), 2) Aplicación del cuestionario para medir las necesidades formativas de los profesores de Geografía, con medición de las variables en escala tipo Likert, donde las respuestas eran: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Neutral, De acuerdo, Totalmente de acuerdo; lo que aborda aspectos de la formación docente en la enseñanza de la Geografía, a partir del análisis de las escalas para la formación de conceptos y la mediación didáctica que podría desarrollar el pensamiento geográfico, y 3) Diseño, implementación y análisis cualitativo de la percepción de los participantes en el taller formativo.

Para la primera fase se realizó una matriz de congruencia entre los aspectos de la teoría histórico-cultural y necesidades de formación docente, misma que fue revisada por un panel de

expertos quienes en una sesión de trabajo conformaron las preguntas que integrarían el cuestionario.

La segunda fase fue la aplicación del cuestionario, se realizó el análisis de variables de clasificación con una muestra de 20 docentes de Geografía que brindan cátedra en varios planteles del mismo sistema educativo de nivel medio superior. Los profesores respondieron el cuestionario previo consentimiento informado, el cual se integró en el formulario, de tal manera que si el profesor elegía la opción No acepto, el formulario se cancelaba sin grabar ninguna información, contrariamente, si elegía la opción Sí acepto, se podía continuar con las respuestas. El formulario no se grababa hasta que era terminado con la opción enviar, una vez finalizadas las respuestas.

El cuestionario constó de 110 ítems estructurados en los siguientes apartados: Datos generales, formación profesional, formación académica, estudios de posgrado, inicio del trabajo docente, expectativas al inicio del trabajo docente, formación docente en Geografía, enfoque práctico de la formación docente, enfoque interactivo de la formación docente, formación de conceptos geográficos, mediación didáctica, pensamiento geográfico y aspectos de la teoría histórico-cultural. Se construyeron variables latentes a partir de la sumatoria de las escalas conformadas por ítems conceptualmente relacionados; se evaluó la consistencia interna de cada una, mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. Los datos obtenidos fueron procesados con el *software* estadístico Stata®14, con licencia institucional, esto permitió sistematizar y organizar la información.

El cuestionario representó un componente central del enfoque metodológico de este estudio. Más allá de su función diagnóstica, fue concebido como una herramienta para explorar perspectivas docentes en torno a la mediación didáctica, la formación de conceptos geográficos y las prácticas pedagógicas que sustentan su labor. La riqueza y diversidad de las respuestas, permitieron identificar necesidades formativas, aportando evidencia clave para el desarrollo del análisis.

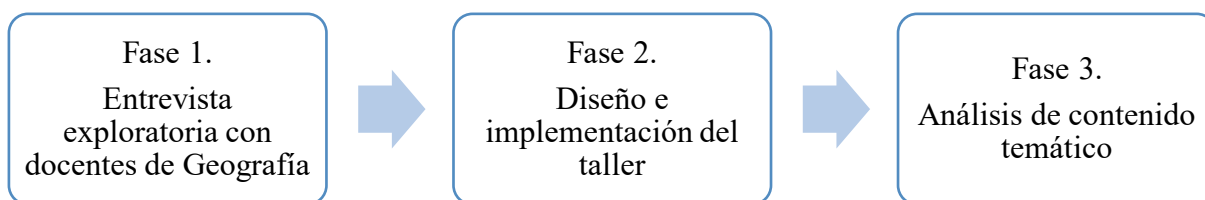
Para la tercera fase, se utilizaron los resultados del cuestionario aplicado, los cuales constituyeron la base para el diseño del taller de mediación didáctica, concebido como un enfoque cualitativo. De los 20 docentes encuestados, tres participaron en el taller, sus opiniones permitieron profundizar en el análisis de sus prácticas, concepciones y reflexiones en torno de la enseñanza de la Geografía.

El formulario cumplió una función estructurante en el proceso investigativo, ya que sus resultados orientaron el diseño del taller de intervención, construido a partir de las

problemáticas detectadas, tales como vacíos en el conocimiento de la formación de conceptos geográficos y la teoría histórico-cultural, observado por los valores de fiabilidad del Alfa de Cronbach de 0.40 y 0.50, respectivamente. Se debe tomar en cuenta para otros estudios el incremento del tamaño de la muestra.

El enfoque cualitativo se desarrolló en tres momentos como se puede observar en la Figura 2: en primer lugar, se realizó una entrevista exploratoria con docentes de Geografía, orientada a identificar problemáticas, necesidades formativas y representaciones sobre la enseñanza de la disciplina. En la segunda etapa se diseñó e implementó un taller de mediación didáctica y pensamiento geográfico en línea, concebido como espacio de reflexión colectiva y construcción de estrategias pedagógicas. Finalmente, la tercera etapa correspondió al análisis temático del contenido, mediante el cual se examinaron las prácticas y discursos docentes para identificar categorías y ejes de mediación didáctica en la formación, con apoyo de *software* cualitativo y herramienta para sistemas conceptuales.

Figura 2 - Etapas en el proceso metodológico



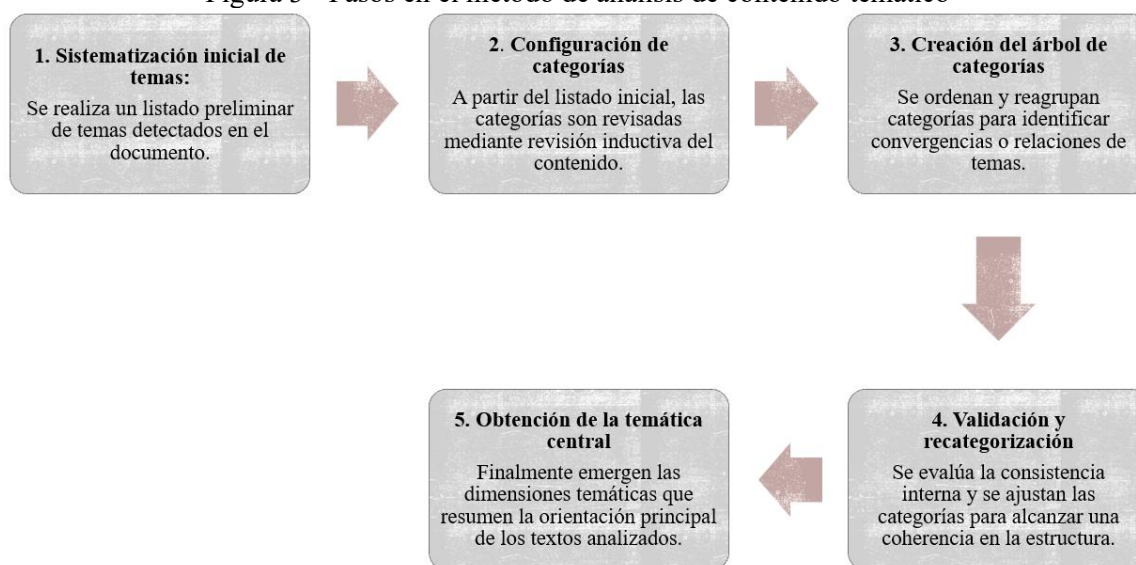
Fuente: Elaboración propia (2025).

El análisis del contenido temático (Herrera, 2018) fue un método fundamental para sistematizar la información generada en el taller. Esta técnica permitió identificar, organizar y categorizar los significados presentes en los discursos de los docentes, lo que facilitó la construcción de ejes de sentido y dimensiones de análisis. Por medio de este proceso fue posible reconocer patrones comunes, diferencias y tensiones en torno a la mediación didáctica y la enseñanza de la Geografía, aportando una base sólida para interpretar las prácticas y reflexiones del profesorado desde la perspectiva histórico-cultural.

En la Figura 3, se presentan los cinco pasos del ciclo de análisis de contenido temático, los cuales permiten organizar y dar rigor al estudio cualitativo de los discursos de los docentes. El Paso 1. Consiste en la sistematización inicial: una vez realizada la transcripción de las entrevistas, se efectuó una lectura y relectura detallada con el fin de familiarizarse con los discursos. En esta etapa se elaboró un primer listado de temas eje detectados de manera inductiva. Paso 2. A partir del listado preliminar, las categorías se revisaron y consolidaron mediante un proceso de análisis inductivo del contenido, lo que permitió una organización

inicial de los significados. Paso 3. En ese momento se jerarquizaron, ordenaron y reagruparon las categorías con el apoyo de herramientas para elaborar sistemas conceptuales, a fin de identificar convergencias, relaciones temáticas y niveles de abstracción. Paso 4. El análisis fue dinámico y progresivo; por ello, la revisión y ajuste de categorías se realizó de manera continua. Se buscó garantizar la coherencia interna y la consistencia de la estructura categorial. Paso 5. Como resultado del proceso emergieron dimensiones centrales de los discursos, lo que permitió sintetizar la información en torno a ejes de sentido. Estos cinco pasos no son lineales ni rígidos: se actualizan y revisan constantemente hasta lograr la saturación de las categorías.

Figura 3 - Pasos en el método de análisis de contenido temático



Fuente: Elaboración propia (2025).

Resultados

Una vez que se construyó el cuestionario, se aplicó a 20 profesores de Geografía de nivel medio superior, a partir de un formulario digital. Los participantes fueron 70% hombres y 30% mujeres. En la tabla 1 se observan los resultados de fiabilidad de las escalas obtenidas, se muestra el nivel de percepción de alcance, el Alfa de Cronbach y el valor p de las variables latentes construidas.

Con base en los datos de Alfa de Cronbach, formación docente en Geografía (0.76), enfoque práctico de la formación docente (0.71), pensamiento geográfico (0.88), trabajo docente actual (0.70) y conceptos geográficos (0.70), son las escalas con mayor fiabilidad. Mientras que los valores de enfoque interactivo de la formación docente (0.56), mediación didáctica (0.56), formación de conceptos geográficos (0.40), teoría histórico-cultural (0.50) y expectativas al inicio del trabajo docente (0.52) sugieren ítems que requieren tomarse en cuenta

para las propuestas de mejora tanto a escala institucional como al interior del aula. Finalmente, el valor $p=0.05$ indica una distribución normal de todas las variables.

Tabla 1 - Descripción de las variables latentes

Variable	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Alfa de Cronbach	Núm. de ítems	Prob>z*
Formación docente en Geografía	Bajo	3	15	0.76	9	0.16
	Regular	13	65			
	Alto	4	20			
Enfoque práctico de la formación docente	Bajo	3	15	0.71	8	0.86
	Regular	13	65			
	Alto	4	20			
Enfoque interactivo de la formación docente	Bajo	3	15	0.57	9	0.69
	Regular	15	75			
	Alto	2	10			
Pensamiento geográfico	Bajo	6	30	0.88	6	0.41
	Regular	10	50			
	Alto	4	20			
Trabajo docente actual	Bajo	3	15	0.70	9	1.0
	Regular	13	65			
	Alto	4	20			
Conceptos geográficos	Bajo	5	25	0.70	11	0.68
	Regular	10	50			
	Alto	5	25			
Formación de conceptos geográficos	Bajo	3	15	0.40	5	0.81
	Regular	14	70			
	Alto	3	15			
Mediación didáctica	Bajo	4	20	0.56	6	0.92
	Regular	11	55			
	Alto	5	25			
Teoría Histórico cultural	Bajo	4	20	0.50	4	0.20
	Regular	13	65			
	Alto	3	15			
Expectativas al inicio del trabajo docente	Bajo	3	15	0.52	4	0.17
	Regular	13	65			
	Alto	4	20			

Nota: *Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras pequeñas. Los datos fueron recolectados de noviembre de 2024 a mayo de 2025.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Por otro lado, el número de participantes (tres) revela un área de oportunidad significativa: la necesidad de generar más y mejores espacios de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes, de manera que estos escenarios favorezcan el análisis crítico, el intercambio de experiencias entre pares y la actualización constante de su quehacer docente.

Aunque la participación del taller fue limitada, el formulario aplicado previamente desempeñó un papel clave en el diseño metodológico. Su valor reside en su capacidad para activar procesos de reflexión entre los docentes, al hacer consciente su propia práctica y abrir preguntas significativas sobre su labor en el taller, por ejemplo: ¿Cómo ha cambiado mi manera de enseñar Geografía a lo largo de los años?, ¿Qué sentido tiene enseñar Geografía hoy? Se

propició una discusión colectiva en torno a los contextos de inicio y las demandas actuales del trabajo docente, para ofrecer una base sólida para la construcción de categorías analíticas. En este sentido, se constituyó en el eje articulador entre el diagnóstico inicial y la propuesta formativa.

Del análisis de contenido temático (Herrera, 2018) de los discursos docentes se realizó un árbol de categorías, que, para efectos del presente estudio, se identifica en la Dimensión Didáctica y de la Formación docente, pues engloba todos los elementos relacionados con los discursos, reflexiones y prácticas de los profesores participantes.

En la dimensión de Formación docente se identificaron tres categorías:

1. Construcción del saber docente

Presenta como subcategoría: Formación profesional situada con el código: “Vamos cambiando para mejorar”, lo cual implica en palabras de un participante: “vamos clarificando hacia dónde vamos y si constantemente estamos en construcción...”.

2. Desafíos en la formación docente.

Presenta como subcategoría: brecha entre la formación inicial y las necesidades actuales: Código: “Necesidad de actualización docente”. En el siguiente ejemplo del discurso: “vamos a cursos de actualización que son muy útiles e interesantes, pero esta parte del marco teórico disciplinar siento yo que falta, que falta que nos acerquemos, que discutamos”.

3. Praxis.

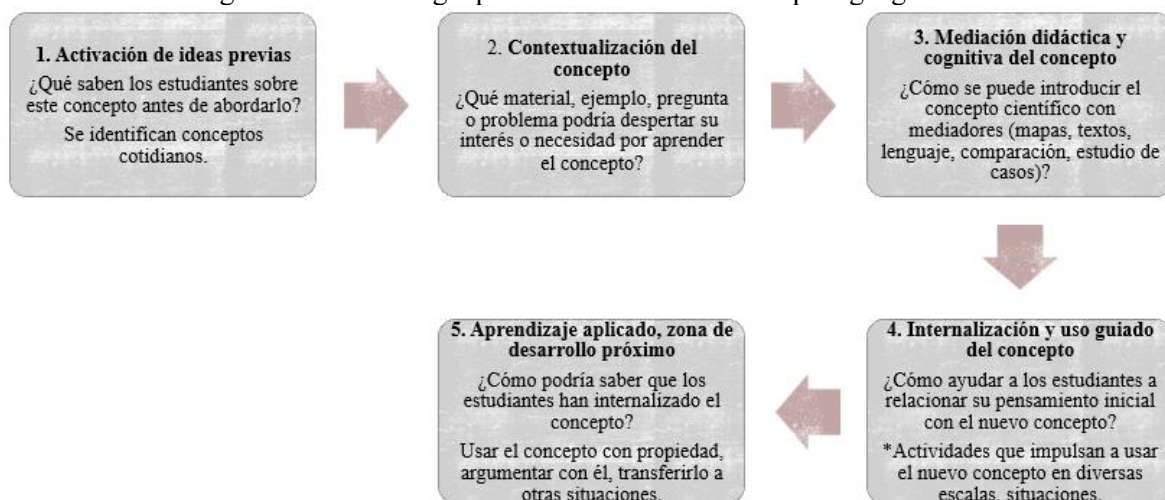
Lo que hace visible la relevancia de la reflexión de las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, en la Dimensión Didáctica aparece una categoría:

1. Mediación didáctica es la que favorece la interrelación entre sujeto que aprende y el objeto de su conocimiento.

Para el taller, se propuso un ciclo didáctico denominado “Metodología para la formación de conceptos” (Figura 4), el cual articula la formación con la mediación didáctica desde los fundamentos de la teoría histórico-cultural. Este ciclo busca guiar la crítica pedagógica de los docentes hacia una enseñanza con procesos de reflexión orientados hacia el desarrollo del pensamiento geográfico. la propuesta consta de cinco momentos secuenciales: 1. Activación de ideas previas; 2. Contextualización del concepto; 3. Mediación; 4. Internalización y uso guiado del concepto y 5. Aplicación del aprendizaje en la zona de desarrollo próximo.

Figura 4 - Metodología para la formación de conceptos geográficos



Fuente: Elaborada por el autor (2025).

De esta categoría surgen tres subcategorías:

1. Ciclo didáctico: que se refiere a los pasos del proceso que sigue el docente ejerciendo su rol de mediador.

Presenta como código: Muestra pedagógica, por ejemplo, un participante comentó acerca de las acciones que realiza: “preguntas detonadoras como activación de ideas. Fuimos a recorrer las jardineras. Ya tenía tres secuencias didácticas (con) esquemas, actividades, evaluación, etcétera. Después para la internalización hicimos un jardín polinizador con biología y lo conectamos. Presentamos, llegaron papás y otros alumnos y ahí logramos la zona de desarrollo próximo”.

Este ejemplo del discurso muestra un ciclo didáctico “modelo” donde el participante expresa haber preparado sus recursos didácticos y planeación con tiempo y contaba con conocimiento del contexto escolar de los alumnos, lo cual lo favoreció.

Durante el taller, los participantes reconocieron que en su práctica cotidiana suelen complementar algunos de estos momentos de manera aislada, pero no como un ciclo completo. Se traduce como un punto clave de reflexión colectiva sobre la necesidad de integrar conscientemente estos pasos en sus secuencias didácticas, para favorecer procesos más profundos de comprensión en el aula.

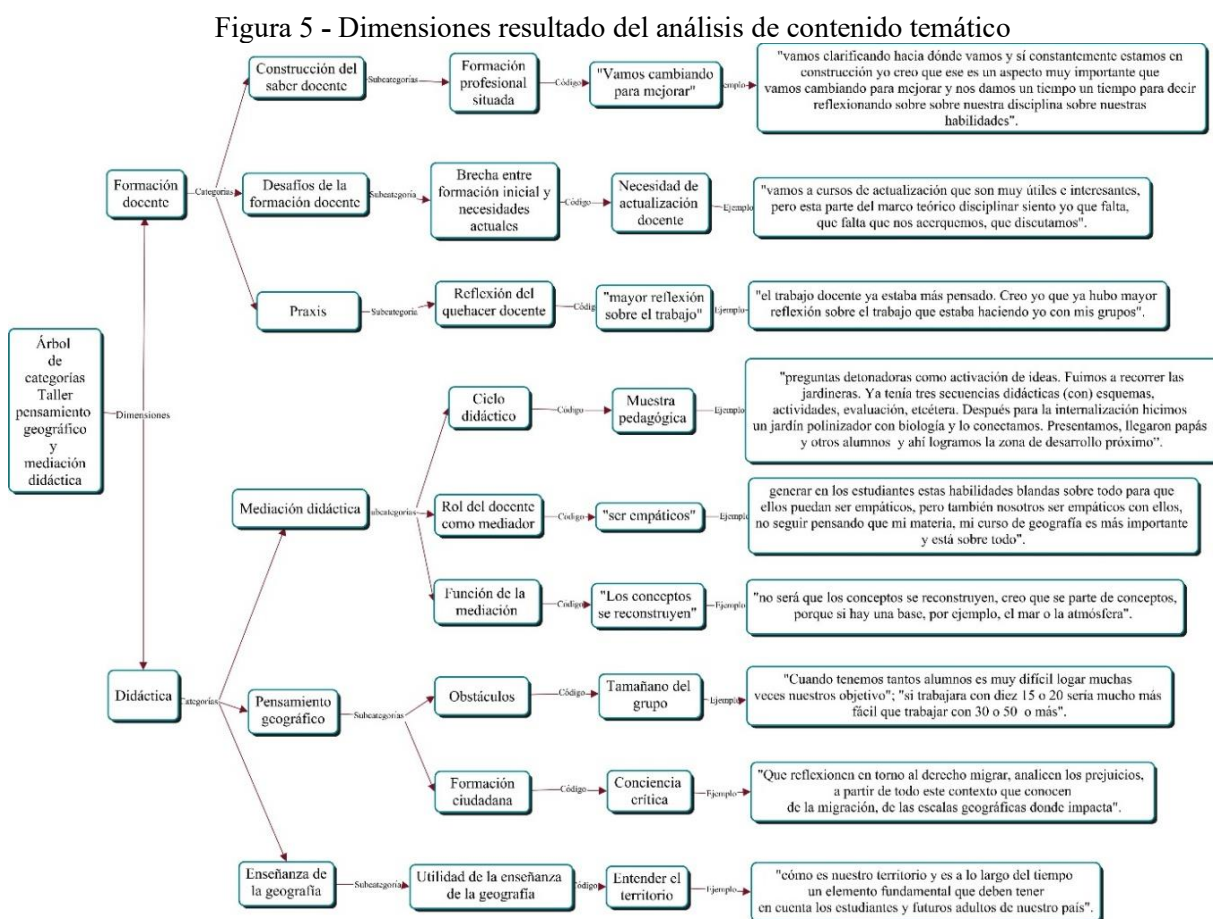
2. Rol del docente como mediador: se caracteriza por la orientación, acompañamiento y ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza de la Geografía.

Código: ser empáticos, por ejemplo: “generar en los estudiantes estas habilidades blandas sobre todo para que ellos puedan ser empáticos, pero también nosotros ser empáticos con ellos”.

3. Función de la mediación didáctica: se define cómo la finalidad que le da el docente a los recursos (mapas, textos, mapas conceptuales) para facilitar la comprensión de conceptos geográficos.

Códigos: "los conceptos se construyen", por ejemplo: "no será que los conceptos se reconstruyen, creo que se parte de conceptos, porque sí hay una base..."

A partir de estas categorías y subcategorías se configuró un árbol (Figura 5), que permite observar de manera jerárquica cómo los discursos de los docentes se agrupan en torno a la dimensión de formación docente y mediación didáctica. El árbol facilita la comprensión de la complejidad de las prácticas pedagógicas y reflexiones docentes, así como de los componentes clave que intervienen en su formación y en su papel de mediadores.



Fuente: Elaboración propia (2025).

Consideraciones finales

La investigación arroja los siguientes hallazgos:

1. La formación docente desde una *praxis* educativa debe recuperar la voz de los profesores y situar los procesos de aprendizaje en contextos concretos.

2. La mediación didáctica es un eje central para la enseñanza de la Geografía y para la formación de docentes reflexivos.

Los docentes reconocen la Geografía como una disciplina con alto potencial formativo; sin embargo, manifiestan la carencia de herramientas didácticas para promover aprendizajes que motiven el pensamiento crítico. El taller que tenía como objetivo favorecer la reflexión sobre el desarrollo del pensamiento geográfico, a través de estrategias de mediación didáctica, con base en la teoría histórico-cultural de Vigotsky favoreció que los docentes reconocieran la importancia de conectar la asignatura con problemáticas socioambientales cercanas a los jóvenes.

Las reflexiones desarrolladas a lo largo de este estudio permiten comprender que la práctica docente en Geografía se configura a partir de un entramado de conocimientos, discursos y prácticas pedagógicas que los profesores construyen y ajustan en función de su contexto institucional. En este proceso, la mediación se revela como una herramienta clave para propiciar aprendizaje contextualizado y favorecer el desarrollo del pensamiento geográfico, al articular el contenido disciplinar con la realidad de los estudiantes.

La identificación de los vacíos en la actividad pedagógica aporta elementos valiosos para repensar los procesos de formación de los docentes en cuanto a construcción de los conocimientos, brechas entre su formación inicial y las necesidades actuales y en torno a la creación de espacios de reflexión y autocrítica de su labor docente en el nivel medio superior, destacando la necesidad de generar espacios formativos que promuevan la reflexión, la actualización disciplinar y el diseño intencionado de estrategias mediadoras que fortalezcan la enseñanza de la Geografía desde una perspectiva contextualizada.

La mediación didáctica como categoría central de la formación docente necesita la generación de espacios de reflexión colectiva en los que sea posible problematizar la práctica, revalorizar el conocimiento geográfico y construir estrategias didácticas contextualizadas. La Geografía se reafirma en este marco como una ciencia integradora capaz de desarrollar la inteligencia espacial, la conciencia social y el pensamiento crítico en los estudiantes. Sin embargo, para ello es indispensable que los docentes cuenten con procesos de formación que reconozcan su papel central en la mediación didáctica y en la defensa de los espacios de formación.

El sujeto que aprende se constituye de las experiencias sociales educativas particulares, lo que le permite integrar elementos significativos inmersos en la cultura y en la interacción constante con los otros (profesores y compañeros), es así como desarrolla procesos de

mediación con otros pares. El contexto en el cual el sujeto se desenvuelve incide en los procesos de interiorización del aprendizaje, cuyo origen es la parte de la mente, a través de interactuar con signos o símbolos como el lenguaje, es ahí donde se genera una relación dialéctica entre pensamiento y lenguaje.

Referencias

ALVES, Adriana Olivia; ROSA, Claudia do Carmo; CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da. Fundamentos teórico-metodológicos para os temas e os conteúdos no ensino de geografia. *En: RICHTER, Denis; CAVALCANTI, Lana de Souza; MENEZES, Priscylla Karoline de (org.). Percursos teórico-metodológicos e práticos da geografia escolar*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 73-90. Disponible en: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2022/09/Percursos-teorico-metodologicos-e-praticos-da-Geografia-Escolar-e-book.2022.pdf>. Acceso en: 4 dez. 2025.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. *Scripta Nova*, Barcelona, v. 18, n. 494, p. 1-14, 2014. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965>. Acceso en: 3 fev. 2026.

CASTORINA, José Antonio. El significado y alcance de los estudios psicológicos del aprendizaje en la enseñanza. Algunos problemas conceptuales. *Pedagogía y Saberes*, Buenos Aires, n. 63, p. 6-18, jul./dic., 2025. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/pys.num63-21529>. Acceso en: 3 fev. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Ensinar y aprender geografia: elementos para una didáctica*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar a pensar pela geografia como meta da atuação docente: fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da geografia. *En: RICHTER, Denis; CAVALCANTI, Lana de Souza; MENEZES, Priscylla Karoline de (org.). Percursos teórico-metodológicos e práticos da geografia escolar*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 33-54. Disponible en: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2022/09/Percursos-teorico-metodologicos-e-praticos-da-Geografia-Escolar-e-book.2022.pdf>. Acceso en: 3 fev. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (org.). *Geografia escolar: diálogos com Vigotski*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

CORAL, Lina Juliana Robayo; CALLE, Claudia del Pilar Vélez de la; AGUILAR, Wilson Noé Garcés. Estado del arte de la enseñanza de la geografía y sus irrupciones en los contextos interculturales, 2000-2022. *Revista Geográfica Venezolana*, Mérida, v. 64, n. 1, p. 180-187, nov., 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.53766/RGV>. Acceso en: 3 fev. 2026.

DAVINI, María Cristina. *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2015.

ESPINOSA-RÍOS, Edgar Andrés. La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Praxis*, Ibagué, v. 12, n. 1, p. 90-102, dic., 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.21676/23897856.1850>. Acceso en: 3 fev. 2026.

FARIA, Stephani da Cruz; ALVES, Adriana Olivia. Paisagem como conceito estruturador para o ensino dos componentes físico-naturais. *Revista GeoAraguaia*, Barra do Garças, v. 14, n. 1, p. 1-20, jul., 2024. Disponible en: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/16581>. Acceso en: 3 fev. 2026.

FERNANDES, Flávio *et al.* Psicologia histórico-cultural, perezhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-20, out., 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019184797>. Acceso en: 3 fev. 2026.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; TORRES, Cristian Paulina Mendoza. *Metodología de la investigación*. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México: McGrawHill Education. 2018.

HERRERA, Claudio Díaz. Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de la revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, Madrid, v. 28, n. 1, p. 119-142, jul., 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>. Acceso en: 3 fev. 2026.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis; VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicología y pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal, 1984.

MAIA, Humberto Cordeiro Araujo; ARAÚJO, Joseane Gomes de; SAAB, Thiago Bueno. Escola sem partido: contradições disputas e sentidos no ensino de geografia. *GeoGraphia*, Niterói, v. 23, n. 51, p. 1-14, jul., 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2021.v23i51.a45516>. Acceso em: 4 dez. 2025.

MERAZ, María Alejandra Terrazas; HERNÁNDEZ, Gabriela Elizabeth Rueda; RAMOS, Orbelín Soberanis. La construcción del capítulo de métodos en la investigación cuantitativa. *En*: HERNÁNDEZ, Ofmara Yadira Zúñiga; MERAZ, María Alejandra Terrazas; ABASCAL, María Luisa Zorrilla (coord.) *Habilidades de investigación en el posgrado: estrategias metodológicas*. México: Miguel Ángel Porrúa, 2021. p. 15-31.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. Vygotsky e a construção de sistemas conceituais: contribuições para a geografia escolar. *En*: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (org.). *Geografia escolar: diálogos com Vigotski*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 75-91.

PALACIOS, Fabián Araya. *Habilidades geográficas y progresión del aprendizaje*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2020.

PALACIOS, Fabián Araya. Problemáticas conceptuales para el desarrollo del pensamiento geográfico: una aproximación desde la perspectiva histórico-cultural de Vigotski. En: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (org.). *Geografia escolar: diálogos com Vigotski*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 111-130.

PALACIOS, Fabián Araya; OBERLE, Alex. Proyecto geo-inquiry: aportes conceptuales y didácticos para el razonamiento geográfico. *Didáctica Geográfica*, Madrid, n. 24, p. 113-134, jan., 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.21138/DG.658>. Acceso en: 4 dez. 2025.

PIRES, Mateus Marchesan. A mediação simbólica dos meios visuais no ensino de geografia: contribuições da teoria histórico-cultural. En: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (org.). *Geografia escolar: diálogos com Vigotski*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 35-54.

SOLOVIEVA, Yulia; KOUTSOKLENIS, Athanasios; QUINTANAR, Luis. Neuropsychological assessment of difficulties in reading spanish: a cultural-historical approach. *Psychology in Russia: State of the Art*, Moscou, v. 14, n. 4, p. 51-65, dec., 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0404>. Acceso en: 3 fev. 2026.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofía de la praxis*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2003.

VENTURA, Jorge Montesó. La teoría histórico-cultural de Vygotski desde una perspectiva fenomenológica. *Investigaciones Fenomenológicas*, Madrid, n. 13, p. 107-126, nov., 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/rif.13.2016.29617>. Acceso en: 3 fev. 2026.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Ediciones Sentido, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Madrid: Editora Moraes, 2001.

Sandra Cruz Alejo

Profesora de Educación Media Superior. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior con especialidad en Geografía, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Dirección profesional: Av. Universidad, n. 1001, Colonia Chamilpa, Cuernavaca, Morelos. C.P. 62209

Correo: sandra.cruza@ice.uaem.mx

María Alejandra Terrazas Meraz

Profesora-investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Nutrición, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Doctorado en Ciencias de la Salud Pública con área de concentración en Epidemiología. Maestría en Ciencias de la Salud en la Escuela de Salud Pública de México del Instituto Nacional de Salud Pública.

Dirección profesional: Av. Universidad, n. 1001, Colonia Chamilpa, Cuernavaca, Morelos. C.P. 62209

Correo: maria.alejandra@uaem.mx

La mediación didáctica como categoría central en la formación docente en Geografía...

Alejo, Sandra Cruz; Hernández, Ofmara Yadira Zúñiga; Meraz, María Alejandra Terrazas; Cavalcanti, Lana de Souza

Ofmara Yadira Zúñiga Hernández

Profesora-investigadora de Tiempo Completo del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Maestría en Calidad Educativa de la Universidad de las Américas, campus Puebla.

Dirección profesional: Av. Universidad, n. 1001, Colonia Chamilpa, Cuernavaca, Morelos. C.P. 62209

Correo: ofmara.zuniga@uaem.mx

Lana de Souza Cavalcanti

Profesora titular del Instituto de Estudios Socioambientales (IESA) de la Universidad Federal de Goiás (UFG). Doctora en Geografía por la Universidad de Sao Paulo (USP). Miembro de la Red Latinoamericana de Investigadores e Didáctica de la Geografía (Redladgeo).

Dirección profesional: Rua: Jacarandá, Qd. D, Campus Samambaia, IESA, Sala A-07, Caixa Postal 131, Goiânia, Goiás.

CEP. 74690-900

Correo: lana@ufg.br

Recebido para publicação em 6 de dezembro de 2025.

Aprovado para publicação em 28 de janeiro de 2026.

Publicado em 25 de fevereiro de 2026.