

Guía de Mediación Pedagógica para el apoyo en lectura y escritura de estudiantes del séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez, basada en las necesidades y características observadas durante los años 2022 y 2023

Producción didáctica presentada en la
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar por el grado de Licenciatura en
Educación Especial con énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos

Maryángel Morales Parreaguirre
Daniela Zúñiga Rodríguez

2024

Guía de Mediación Pedagógica para el apoyo en lectura y escritura de estudiantes del séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez, basada en las necesidades y características observadas durante los años 2022 y 2023

Maryángel Morales Parreaguirre
Daniela Zúñiga Rodríguez

APROBADO POR:

Tutora del TFG _____
Mag. Jennifer Eunice Vanegas Araya

Lectora _____
Lic. Lisbeth Tatiana Umaña Romero

Lectora _____
M.Ed. María Gabriela Solís Sánchez

Representante del Decanato _____
M.Ed. Anthia Ramírez García

Representante de Dirección _____
M.Ed. Stephany Esquivel Vargas

Resumen

El presente documento corresponde a una investigación de enfoque cualitativo realizada en el contexto de un Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos, bajo la modalidad de producción didáctica. Se entiende esta modalidad como la elaboración y la aplicación de un producto o recurso educativo inédito, lo que quiere decir original e innovador (Comisión de Trabajos Finales de Graduación, 2020).

Específicamente en este caso corresponde a una Guía de Mediación Pedagógica que brinda orientaciones pedagógicas con el fin de promover la educación inclusiva de 10 estudiantes que cursaban séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional en el Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez en el año 2022. Dicho grupo de estudiantes requerían fortalecer las habilidades de lectura y escritura para ser mayormente incluidos en las estrategias de aula y participantes activos dentro de la malla curricular de este servicio. Esto fue posible mediante el Diseño Universal de los Aprendizaje y un enfoque integral donde se contextualiza el producto didáctico desde las características, necesidades, intereses y capacidades del estudiantado.

El análisis reflexivo del diseño y la aplicación de la Guía de Mediación Pedagógica aporta como resultados la importancia de la contextualización etaria del material didáctico, en especial al trabajar con adolescentes habilidades cuyo aprendizaje ha sido naturalizado conseguirse durante los primeros ciclos educativos. Además, una fortaleza de la metodología fue abordar el desarrollo de habilidades académicas desde la integralidad del Ser. A este respecto, la incorporación de estrategias de estimulación cerebral y favorecimiento de habilidades socioemocionales generó un cambio positivo en torno a la participación y autoestima del estudiantado.

Palabras clave. Mediación Pedagógica, Lectura, Escritura, Diseño Universal de los Aprendizajes.

Tabla de contenidos

Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Lista de abreviaturas	ix
Capítulo I	1
Introducción	1
Justificación	5
Diagnóstico y discusión de las necesidades pedagógicas de las personas participantes a los cuales va dirigida la producción didáctica	15
Caracterización de las personas estudiantes	16
Habilidades de lectura y escritura	18
Proceso de transición de primaria a secundaria	19
Factores de exclusión	20
Apoyos educativos	22
Antecedentes vinculados a la propuesta de producción didáctica en los ámbitos nacional e internacional	24
Ámbito nacional	24
Ámbito internacional	30
Objetivos	36
Objetivo General	36
Objetivos Específicos	36

Capítulo II	38
Plan de trabajo desarrollado en la producción didáctica	
Descripción y caracterización de las personas participantes meta hacia la cual va dirigida la producción didáctica	38
Aportes de las personas participantes en el proceso de diseño, aplicación y socialización de la producción didáctica	41
Diseño	41
Aplicación	43
Socialización	45
Descripción del producto diseñado, experiencias o actividades por etapas desarrolladas en el diseño de la producción didáctica; recursos, materiales, responsables	47
Etapa 1: Identificación de factores incidentes en los niveles de lectura y escritura	49
Etapa 2: Determinación de rutas metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura	53
Etapa 3: Elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica.	59
Etapa 4: Validación de la Guía de Mediación Pedagógica.	61
Descripción de las estrategias de consulta para validación y socialización desarrolladas para el diseño de la propuesta de producción didáctica	62
Consideraciones éticas vinculadas a la producción didáctica	66
Capítulo III	67
Presentación del producto diseñado	

Presentación del producto diseñado, en función de la respuesta pedagógica dada a las necesidades identificadas y los principios que lo sustentan	67
Resultados del proceso de socialización y valoración de la producción diseñada: fortalezas y aspectos de mejora identificados en la valoración	82
Capítulo IV	89
Conclusiones y Recomendaciones	
Conclusiones	
Recomendaciones	
Referencias	95
Apéndices	101
<i>Apéndice A</i>	101
<i>Apéndice B</i>	103
<i>Apéndice C</i>	105
<i>Apéndice D</i>	106
<i>Apéndice E</i>	113
<i>Apéndice F</i>	117
<i>Apéndice G</i>	121
<i>Apéndice H</i>	123
<i>Apéndice I</i>	128
<i>Apéndice J</i>	134
<i>Apéndice K</i>	139
<i>Apéndice L</i>	145

<i>Apéndice M</i>	150
<i>Apéndice N</i>	156
<i>Apéndice Ñ</i>	159
<i>Apéndice O</i>	164

Índice de tablas

Tabla 1	17
<i>Caracterización de las personas estudiantes</i>	
Tabla 2	40
<i>Caracterización de las personas participantes</i>	
Tabla 3	51
<i>Extracto del Diario de Campo Observación 1</i>	
Tabla 4	64
<i>Extracto de la Sistematización 4 de la Aplicación (validación) de Guía de Mediación Pedagógica</i>	

Índice de figuras

Figura 1. Aspectos relevantes del diagnóstico considerados para la elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica	24
Figura 2. Registro fotográfico del Taller participativo con las personas estudiantes	43
Figura 3. Registro fotográfico de la aplicación de la Guía de Mediación Pedagógica	45
Figura 4. Instrumento de Retroalimentación utilizado en la socialización	46
Figura 5. Aportes de la primera etapa de identificación de factores	53
Figura 6. Esquema de los apartados de fundamentación teórica y mediación de la Guía de Mediación Pedagógica	59
Figura 7. Visualización desde la plataforma de diseño Flipsnack	61
Figura 8. Evidencias de retroalimentación desde la respuesta socioemocional a las estrategias de mediación durante la aplicación de la Guía de Mediación Pedagógica	63
Figura 9. Extracto de la Guía de Mediación Pedagógica sobre el Método Natural Integral	70
Figura 10. Componentes que constituyen la Guía de Mediación Pedagógica	73
Figura 11. Estructura de los planeamientos de la Guía de Mediación Pedagógica	76
Figura 12. Ejemplo de articulación entre los Contenidos Temáticos y la Ruta Metodológica del Nombre Propio	77
Figura 13. Link y código QR para ingresar a la Guía de Mediación Pedagógica	82
Figura 14. Puntaje de los criterios evaluados en el Instrumento de Retroalimentación	87

Lista de abreviaturas

DEPJA	Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas
DUA	Diseño Universal de los Aprendizajes
CENAREC	Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva
ITPA	Prueba Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas
MEP	Ministerio de Educación Pública
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
PDEM	Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos
PECO	Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico
RAE	Real Academia Española
TFG	Trabajo Final de Graduación
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional de Costa Rica

Capítulo I

Introducción

El presente documento corresponde a una investigación de enfoque cualitativo realizada en el contexto de un Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial con Énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos, bajo la modalidad de producción didáctica. Se entiende esta modalidad como la elaboración y la aplicación de un producto o recurso educativo inédito, lo que quiere decir original e innovador (Comisión de Trabajos Finales de Graduación, 2020). Específicamente en este caso corresponde a una Guía de Mediación Pedagógica orientada a fortalecer el proceso de lectura y escritura de 10 estudiantes que cursaban séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional en el Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez en el año 2022.

El Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez se localiza en el cantón Central de la provincia de Heredia y en este se imparte III y IV Ciclo de la Educación General Básica con modalidad diurna y nocturna, así como el Servicio Educativo de III y IV Ciclo Diversificado Vocacional. Este último Servicio, de acuerdo al posicionamiento y reflexión de las investigadoras en cuanto a discapacidad, se encuentra excluido tanto en el espacio físico como en el social, como se profundizará más adelante. El Ciclo Diversificado Vocacional está conformado por docentes de Educación Especial o Docentes de Apoyo Educativo (denominados de esta forma de ahora en adelante) que imparten las materias académicas, docentes de materias complementarias y docentes para las tecnologías que se brindan en los niveles de décimo a duodécimo, así como las personas estudiantes, centro del proceso educativo.

En correspondencia a una entrevista realizada durante el mes de mayo del 2022 con la docente de habilidades para la vida (Ver Apéndice A) del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez se recaban los siguientes datos de las personas participantes. Las personas estudiantes de séptimo grado de este Servicio se situaban entre las edades de los 12 a los 14 años y en su mayoría se encuentran en situación de discapacidad cognitiva. La mayor necesidad educativa identificada, tanto mediante la entrevista como por medio de observaciones realizadas en clase con las personas participantes, correspondía a los bajos niveles en lectura y escritura; aspecto al que se

dirige el apoyo con el desarrollo de la Guía de Mediación Pedagógica, en busca de la disminución de barreras para promover la educación inclusiva.

Dicha necesidad se amplía en el apartado de diagnóstico, sin embargo, de manera breve se desglosan en los siguientes puntos: Primeramente, la lectura y la escritura se consideran una base no solamente académica sino también para el acceso y la participación social de las personas estudiantes. Segundo, dentro de la diversidad de habilidades que presentaban las personas estudiantes, existía una exclusión en el abordaje dentro del aula por niveles de conceptualización de escritura; el estudiantado con nivel presilábico reforzaba las habilidades de lectura y escritura con un folleto mientras que el estudiantado con nivel lingüístico continuaba estudiando los contenidos de su nivel académico. Ante esta división se daba una respuesta socioemocional en las personas estudiantes del nivel presilábico, ya que se sentían frustrados y avergonzados. Tercero, la falta de material didáctico para abordar un proceso de lectura y escritura contextualizado para la edad del estudiantado, ya que este se encuentra infantilizado.

Esta investigación considera la lectura y la escritura como habilidades importantes para la participación y movilización en una sociedad letrada; lo que quiere decir que independientemente del contexto en que nos desarrollemos, para la mayoría de las actividades diarias, de algún modo o en algún grado se requieren estas habilidades para tomar decisiones, para actuar, para expresarnos, entre otras. Adquiere aún más importancia al analizarlas como un factor para la inclusión de personas en situación de discapacidad, como se ampliará en otros apartados de este documento. Así es que, en esta necesidad, se fundamenta la elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica.

Según la Real Academia Española (RAE), guía es aquello que encamina o dirige. Específicamente en este caso, se refiere a una publicación que encauza -mediante recomendaciones sobre orientaciones pedagógicas- el acto educativo en un contexto determinado. Se entiende entonces por Guía de Mediación Pedagógica, un documento que brinda un marco pedagógico el cual orienta la labor docente con el fin del fortalecimiento de contenidos o habilidades específicas, en este caso la lectura y la escritura. De manera que las personas participantes meta a la que se dirige la Guía de Mediación Pedagógica son las personas docentes del Servicio Diversificado

Vocacional que imparten la materia de español, dado que como se explica anteriormente, un documento como la Guía de Mediación Pedagógica busca asesorar la labor docente mediante estrategias dentro de una metodología de aprendizaje de la lectura y escritura. A su vez, hay una intencionalidad de que este apoyo a las personas docentes beneficie los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Por lo que la propuesta consistió en elaborar una Guía de Mediación Pedagógica que potencie los procesos de lectura y escritura de las personas estudiantes de séptimo grado, con el fin de promover la educación inclusiva; por tanto, se contó con la participación de las personas estudiantes en la elaboración del producto tomando en cuenta sus intereses y sus capacidades. La Guía de Mediación Pedagógica contempla los Niveles de Conceptualización de la Escritura de las personas participantes, y dentro de estos niveles propone una ruta metodológica con estrategias pedagógicas basadas en los Principios del Diseño Universal de los Aprendizajes que promueven aprendizajes en lectura y escritura desde la visión del Método Natural Integral con el Aprendizaje Cooperativo como eje inclusivo. Los fundamentos teóricos en los cuales se sustenta la Guía de Mediación Pedagógica mencionados anteriormente y otros como el Modelo Constructivista se expondrán con detalle en los capítulos posteriores.

Desde la entrevista mencionada anteriormente (Ver Apéndice A), también se identificó la necesidad de abordar las relaciones interpersonales y la convivencia con el fin de que la dinámica del aula facilite el aprendizaje. Esta decisión responde a que la docente comentó que existen diariamente “conflictos” entre las personas estudiantes, como se ampliará en el apartado del diagnóstico. A este respecto “el clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento académico de los alumnos, que la que tendrían los recursos materiales, la política escolar o los recursos personales” (Arón y Milicic, 2012, p. 804). Desde una perspectiva más biológica, todos los seres vivos demandamos y buscamos en el entorno las características adecuadas para satisfacer necesidades básicas. Como seres humanos, las personas estudiantes y docentes, deberían sentir que sus necesidades sociales como las de aceptación y compañerismo son valoradas en el espacio educativo, donde pasan gran parte de sus días.

Desde esta premisa, se propuso el Aprendizaje Cooperativo como eje inclusivo, favorecedor del aprendizaje para mediar el proceso de la lectura y la escritura; no sólo por la necesidad humana de contar con redes de apoyo, sino también desde la significatividad que puede tener la construcción del aprendizaje en conjunto. Según Johnson et al (1994), el Aprendizaje Cooperativo se define como la confección de grupos de estudiantes que trabajan en equipo, con el fin de potenciar su propio aprendizaje y el de las demás personas.

Lo anterior aporta que las personas estudiantes podrían generar más motivación al existir una consciencia de logro colectiva, “[...] incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión” (Johnson et al, 1994, p. 24). Según los autores mencionados anteriormente, además del ámbito social, la parte individual se ve incentivada debido al aumento de autoestima por el autoreconocimiento de capacidades, lo que da lugar a la construcción de la identidad, sentido de pertenencia y capacidad de resolución de conflictos.

A partir de lo anterior, y con el fin de situar a la persona lectora de esta investigación, se resume de manera preambular la estructura de la Guía de Mediación Pedagógica. En el primer apartado, dedicado a su fundamentación teórica, se parte del Modelo Constructivista, con el Aprendizaje Cooperativo como eje inclusivo. Se toma como base el Método Natural Integral de aprendizaje de la lectura y la escritura para encauzar la Ruta Metodológica del Nombre Propio. Además, se exponen los Principios Pedagógicos vitales para la mediación y también se explican los Niveles de Conceptualización de la Escritura.

En su segundo apartado, enfocado a la mediación, primeramente se plantea un diagnóstico por medio del Taller de Producción Textual. Seguidamente se presenta el esquema de lección y se explican sus tres momentos innovadores. Se propone una distribución de las habilidades y contenidos para el ciclo escolar. Finalmente, se presentan los planeamientos modelo y algunos recursos para la persona docente. En capítulos posteriores se describe cada apartado y su vinculación pedagógica como respuesta a las necesidades identificadas en el contexto, de igual manera se brinda el acceso a la Guía de Mediación Pedagógica.

De lo anterior y antes de pasar a presentar la justificación de esta investigación, cabe resaltar que este Trabajo Final de Graduación no pertenece a un proyecto o programa, sino más bien surge de manera inédita ante las necesidades señaladas anteriormente por parte de la docente y observaciones realizadas.

A continuación, se encuentra la justificación de esta producción didáctica, en la que se incluye lo que motiva a la realización de esta Guía de Mediación Pedagógica a partir de la necesidad identificada en el área de la lectura y escritura por parte de las personas estudiantes del III Ciclo Diversificado Vocacional de Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez, así como el interés formativo como Docentes de Apoyo Educativo. Además, se justifica la Guía de Mediación Pedagógica en su aspecto innovador y su pertinencia vinculada a la educación inclusiva. Posteriormente, se expone el diagnóstico realizado en el cual se identificaron las barreras de las personas participantes con las que se trabajó.

Justificación

Esta investigación nace a partir de la temática de interés de las investigadoras sobre los procesos de transición de primaria a secundaria. En Costa Rica el rol de la persona Docente de Apoyo Educativo en secundaria es diferente al de primaria, y las funciones también varían según el Servicio o el tipo de institución (Ministerio de Educación Pública, 2017). Para efectos de la presente investigación se realizó una búsqueda de colegios públicos en Heredia que contaran dentro de su recurso humano con una persona Docente de Apoyo Educativo, con el motivo de visibilizar la realidad e injerencia de nuestra formación. Por criterios de viabilidad, se selecciona el Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez en San Francisco de Heredia, que cuenta con el Servicio de III y IV Ciclos Diversificado Vocacional, lo que da lugar a la figura de Docente de Apoyo Educativo.

Cabe mencionar que a causa de la pandemia por Covid-19 las investigadoras no habían tenido un acercamiento desde su formación a la población adolescente, a pesar de que el programa de estudios de la carrera está organizado para trabajar con personas participantes en diversas etapas etarias, el contacto con personas adolescentes se realizó por medio de la virtualidad y no directamente desde un Servicio Educativo; lo que da lugar a una motivación formativa y de

experiencia adicional. Además, al valorar las opciones dentro de las modalidades para TFG existía un interés inicial por llevar a cabo una producción didáctica debido a que resultó significativo para las investigadoras la trascendencia de aportar un producto de creación propia cuyo enfoque fuese inclusivo a la educación costarricense.

Desde el modelo social de la discapacidad, basado en los Derechos Humanos y la promoción de eliminación de barreras, la pertinencia pedagógica de esta producción didáctica se refleja en la reivindicación de la discapacidad y la demanda de la inclusión mediante los apoyos, remitiendo al Movimiento de Vida Independiente originado en Estados Unidos en los años sesenta y setentas donde las personas en situación de discapacidad proclamaban su emancipación por medio del lema “nada sobre nosotros sin nosotros” haciendo referencia al derecho a su autonomía y valía como personas. Se creó esta producción didáctica con el interés de promover la inclusión de las personas participantes mediante un apoyo pedagógico que aborde de forma progresiva y constructiva la lectura y la escritura utilizando el Aprendizaje Cooperativo como eje potenciador de habilidades, para evitar la exclusión educativa de las personas estudiantes que cursaban la sección 7-13 de séptimo grado del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez durante el año 2022.

Una particularidad en el contexto de esta investigación es que se posiciona desde la educación inclusiva en coherencia con el paradigma de los Derechos Humanos, debido a que este “se centra en la dignidad intrínseca o propia del ser humano; [...] la discapacidad es una característica más dentro la diversidad de los seres humanos, no es una característica que defina su vida” (Solís, s.f., p. 5-6), a la vez que trabajamos en un entorno como lo es el Servicio de III y IV Ciclo Diversificado Vocacional, el cual

Estimula el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas de vida personal, que le permitan a la persona realizar una actividad socio/productiva en el mundo laboral o su comunidad, favoreciendo la autonomía personal, esencial en la construcción del proyecto de vida. (MEP, s.f., párr. 2).

Sin embargo, este Servicio corresponde a un modelo integrador de la discapacidad debido a que las personas estudiantes se encuentran en la misma institución, pero separados por la

infraestructura, contando con un pabellón aparte, lo que ocasiona que también estén socialmente divididos de las demás personas estudiantes regulares de la institución; creándose una barrera para la verdadera educación inclusiva donde todas las personas conviven y participan en un mismo espacio. “La accesibilidad en sus diferentes dimensiones -física, comunicacional, cognitiva, actitudinal e incluso cultural contribuirá a lograr una articulación justa de la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.” (Márquez. y Sánchez, 2023, p.78) Además, existe una segregación adicional en la dinámica de aula por el abordaje de los distintos niveles de lectura y escritura como veremos en el siguiente apartado, aspecto que se evidenció a partir de una entrevista donde la docente expresa “[...] ya ellos saben que ellos tienen su folleto personalizado, otros trabajan en pizarra. A veces la pizarra se divide en dos porque en un mismo grupo tenemos varios subgrupos por los diferentes niveles de funcionamiento que hay.” (A. Freer, comunicación personal, 14 de septiembre del 2022) En las observaciones realizadas se visualizaba los estudiantes con nivel presilábico sentados en el escritorio de la profesora y los demás en sus pupitres viendo hacia la pizarra.

En Costa Rica las personas en situación de discapacidad a diario tienen que luchar por el acceso a la información y a los servicios a los cuales tienen derecho. La educación es un ejemplo muy claro de esto, según la Encuesta Nacional sobre Discapacidad (2018) un 55,4% de los centros educativos del país no cuentan con una infraestructura accesible, es decir, con rampas, puertas y pasillos anchos, ascensor, luces de alerta visual y alarma de audio, barandas y mobiliario adaptado. Lo anterior referido a discapacidad múltiple, que quizá sea más evidente en un aspecto tan básico como lo es la infraestructura. Si se piensa en discapacidad cognitiva, sería necesario medir cuántos centros, docentes, familias y personas en la sociedad en general no son tan accesibles en cuanto a su manera de percibir y conceptualizar la discapacidad, o de interactuar con ella.

Así es como conceptos vivenciales como la accesibilidad, la participación y la equidad son esenciales en la educación inclusiva, ya que corresponden a derechos de pertenecer a los mismos espacios que todas las personas sin distinción alguna. Este es el vínculo principal entre la Guía de Mediación Pedagógica y los principios de la educación inclusiva y los derechos humanos; que permite que las personas estudiantes participen en las mismas actividades de clase desde sus

habilidades, a la vez que estas se potencian siendo accesibles para todo el estudiantado por su planteamiento desde los Principios del Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA).

La idea de educación inclusiva tiene un núcleo duro: el derecho de todo el alumnado a ser atendido por el sistema educativo común, ordinario (esto es, a acceder al sistema educativo y a los distintos elementos de la experiencia educativa) desde sus necesidades, aspiraciones, capacidades y expectativas personales en condiciones de igualdad real con el resto de las personas.” (Márquez et al, 2023, p.78)

Ante esto, a continuación, se presenta la importancia del cambio de modelo en discapacidad desde la realidad política y educativa costarricense.

Según el Decreto Ejecutivo **No. 40955-MEP (2018)** *Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense*, a todas las personas estudiantes que reciben apoyos educativos desde un enfoque de integración se les deberá dar continuidad en los apoyos desde un enfoque inclusivo. Un enfoque de integración es aquel en el cual a pesar que el estudiantado se encuentra en la misma institución educativa y no en una institución de Educación Especial (solo para estudiantes con alguna condición), de igual manera se encuentran apartados de su grupo de iguales, por ejemplo, en un aula o un sector de la institución especialmente designada para dichos estudiantes. Caso contrario, un enfoque inclusivo es aquel donde tanto estudiantes con discapacidad como estudiantes sin discapacidad comparten en conjunto su proceso de aprendizaje y mediante el trabajo colaborativo entre la persona docente de educología y la persona Docente de Apoyo Educativo se aplica el DUA.

Además de la barrera a nivel de infraestructura, que designa un sector diferente dentro del colegio específico para los estudiantes del Servicio, mediante observaciones realizadas en clases de español, se visualizó otra barrera a nivel de aula que segrega a aquellas personas estudiantes con un nivel de lectura y escritura más avanzado (nivel lingüístico), que les permite estudiar los contenidos temáticos del Programa de Estudios de Español, de las personas estudiantes que aún se encuentran en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura (nivel presilábico) y por esta razón trabajan aparte en un folleto destinado a agilizar estas habilidades. En los capítulos siguientes se ampliará en las características y determinación diagnóstica de estos niveles en el estudiantado.

El Estado de la Educación (2023) muestra que en Costa Rica desde el año 2019 se ha vislumbrado la necesidad educativa de prestar especial atención al abordaje pedagógico de las habilidades de lectura y escritura. Sin embargo, el informe del año pasado indica: “Según los datos obtenidos de la consulta a docentes, en promedio el 54% considera que sus estudiantes tienen una competencia lectora por debajo de su nivel educativo y edad.” (Estado de la Educación, 2023, p. 118) Los datos señalados en dicho informe se recabaron por medio de encuestas a docentes escolares, no obstante, dicho rezago se extiende hacia las demás etapas y servicios educativos.

Como respuesta a la debilidad del Sistema Educativo Costarricense en el desarrollo de estas habilidades, se efectuaron varias acciones entre las cuales destacan cursos de formación docente orientados a la mediación pedagógica y el DUA, lamentablemente por motivos administrativos no se les brindó continuidad a estas propuestas. No obstante, en vinculación con la producción didáctica presente, las autoridades del MEP enfocaron sus estrategias hacia la mediación docente.

De acuerdo con Murillo et al. (2023b) los materiales que buscan fortalecer la didáctica en el primer nivel de la lectoescritura inicial requieren de una mediación pedagógica facilitadora, pronta y oportuna. La mediación eficaz logra que los y las escolares automaticen el ensamblaje fonético para la lectura fluida y la comprensión de palabras, oraciones y textos; por ende, les permite desarrollar las competencias necesarias para que continúen con los procesos de comprensión siguientes. (Estado de la Educación, 2023, p. 118)

Así es que, con el fin de promover la inclusión en el contexto de las personas estudiantes y docentes participantes quienes no contaban con los recursos necesarios para fortalecer en los niveles de lectura y escritura presilábico y lingüístico lo cual estaba suponiendo una barrera a nivel de mediación en el aula, se gestiona la elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica desde los Principios del DUA como apoyo en el contexto de esta investigación. De esta manera se genera consciencia del apoyo que esta producción didáctica supone, tanto para las personas docentes ya que implica una orientación sobre procesos contextualizados de aprendizaje de la lectura y la escritura para adolescentes como para las personas estudiantes para quienes estas habilidades podrían representar un factor potenciador de inclusión. Pero a la vez representa un compromiso

como docentes debido a que existe una motivación más allá de la educativa que impulsa a mejorar no solo el sistema educativo, sino la sociedad costarricense.

A pesar de la existencia del Decreto de *Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense*, investigaciones como la presente dejan en evidencia que la realidad no siempre se ajusta a lo escrito. El interés formativo de esta investigación consiste en potenciar este cambio necesario para la verdadera educación inclusiva. De manera que, primeramente, se aborda la barrera dentro del aula, brindando el apoyo a las personas estudiantes en lectura y escritura por medio de la Guía de Mediación Pedagógica evitando que estén excluidas de sus compañeros y compañeras en las actividades de aula. Estas acciones dejan como producto final la Guía de Mediación Pedagógica como apoyo para las personas docentes que imparten español en este servicio.

Esta investigación muestra los retos existentes en materia de inclusión en la realidad educativa costarricense y en la construcción de la Guía de Mediación Pedagógica existió una expectativa y una demanda de desarrollar habilidades docentes específicamente en el área de gestión y creación de apoyos pedagógicos, en un proceso constante de reflexión y evaluación de los resultados y mejora continua. Es entonces como la Guía de Mediación Pedagógica consiste en un documento que brinda un marco pedagógico con estrategias para orientar la labor docente con el fin del fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura. De manera que, mediante la elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica, se reconoce la incidencia de la persona Docente de Apoyo Educativo en la promoción de la educación inclusiva.

Es evidente, entonces, que las personas estudiantes que cursaban en el año 2022 en la sección 7-13 del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez requerían fortalecer la lectura y la escritura para ser mayormente incluidos en las estrategias de aula y participantes activos dentro de la malla curricular de Ciclo Diversificado. Así, de manera consecuente, tener la posibilidad de acceder a todas aquellas oportunidades asociadas a la calidad de vida, tales como la inclusión laboral, la participación ciudadana, la autonomía en actividades diarias, entre otras.

Al estar inmersos en una sociedad letrada, podemos reflexionar en que la lectura y escritura son parte fundamental del día a día. Sin embargo, algunas personas continúan segregadas y no se validan realmente sus derechos en el marco de una educación inclusiva y de calidad; por el contrario, se continúa perpetuando el modelo rehabilitador-integrador, es decir, no están completamente incluidas sino que están integradas. Viven dentro de la sociedad pero no participan completamente en ella, visto que hay aspectos en los cuales se ven excluidos, por ejemplo dificultad para conseguir empleo y acceder a información, mayor probabilidad de vivir en la pobreza, entre otras, como mencionan Pineda y Chapa (2018), bajo esta línea de pensamiento, se realiza una separación entre personas ‘letradas’ y ‘no letradas’, quienes tienen dos formas muy distintas de desenvolverse en el mundo; unas con muchas oportunidades y otras con barreras que impiden el progreso individual.

Así que, a nivel social, la lectura y escritura se han naturalizado de manera tal que se espera que todas las personas tengan estas habilidades, y los entornos están diseñados para interactuar con ellos desde las letras, lo que podría brindar una visión de cómo a partir de esa lógica se perciben las personas que no han adquirido esta habilidad y cómo viven sus realidades. A partir de esta reflexión, muchos teóricos proponen la alfabetización como “un problema de marginalidad o exclusión, o como una condición de vulnerabilidad.” (Pineda y Chapa, 2018, p. 774). Y donde hay exclusión, va a haber falta de oportunidades que limitan el desarrollo integral de una persona, como se explica anteriormente.

Conviene considerar que, si se realiza un análisis multidimensional de las barreras de estas personas, puede que la alfabetización no sea el principal interés ni la mayor preocupación con la que se encuentran día a día. A este respecto se destaca una cita extraída de una entrevista con la docente de habilidades para la vida, donde ella se refiere a frases utilizadas por los familiares de las personas estudiantes “[...] no, mejor yo lo saco porque ni yo puedo ayudarle, no puedo, yo tengo que ir a vender ganchos, yo tengo que ir a pararme afuera del hospital a hacer empanadas [...]” (A. Garita, comunicación personal, 14 de mayo del 2022) Desde esta investigación, por ejemplo, para las familias de personas estudiantes, por su estatus económico, deja de tener prioridad la escolarización ante la urgencia de abastecer las necesidades básicas de alimentación y vivienda, como menciona la docente de habilidades para la vida.

La lectura y la escritura van mucho más allá de un conocimiento escolar, son una herramienta importante para la movilidad social; abre puertas a una infinidad de oportunidades. “[...] pues hablar, leer, escribir y pensar son actividades indisociablemente ligadas a la actividad social real (trabajo, educación, política, religión, etcétera) [...]” (Quesada y Hernández, 2020, p.41) Desde esta investigación se considera que las personas que no cuentan con estas habilidades requieren de apoyos para la equidad en el acceso y la participación social. Pero, en el caso de las personas participantes en cuestión, esta no es solo una causa de exclusión; sino también el ser personas en situación de discapacidad, el estar en un Servicio Educativo exclusivo y encontrarse en uno de los grados donde según el Estado de la Educación (2021) hay mayores índices de deserción y repitencia por factores de adaptación y transición, entre otros.

Hasta ahora se han mencionado algunas barreras que justifican la necesidad y pertinencia de esta producción didáctica. Ahora se analizarán los recursos que pueden ayudar a disminuir o bien eliminar dichas barreras. Desde el modelo social de discapacidad, las condiciones para la participación no están determinadas por una condición de discapacidad, sino que el entorno debería ser apto para el desarrollo de todas las personas. ¿Cómo puede darse la inclusión? Proveyendo los apoyos que cada persona requiera. A nivel de tránsito por las vías públicas, por ejemplo, se han implementado semáforos peatonales con sonido, señalización en braille, aceras con camino podotáctil o el uso de pictogramas o imágenes en la señalización, entre otras.

Más específicamente en la educación, el Diseño Universal de los Aprendizajes, tal cual su nombre lo indica, está diseñado de manera universal, o sea para el aprendizaje de todos y todas. Lo anterior, planteando distintas formas de motivación, representación, acción y expresión hacia y de los conocimientos; tomando como base los principios de neuroeducación de las condiciones cognitivas propicias para que suceda el aprendizaje, así como la diversidad de formas de aprendizaje. Si bien esto requiere especial creatividad e ingenio de las personas educadoras para llevarlo a cabo, somos las personas educadoras quienes podemos apoyar en identificar las áreas en que las personas estudiantes requieren acompañamiento, así como de mediar en la adquisición o el desarrollo de los mismos. Al final, los apoyos van a determinar la calidad de vida que una persona con discapacidad pueda tener, independientemente de si sabe leer y escribir o no.

Por lo que, como Docentes de Apoyo Educativo, la intencionalidad de llevar a cabo esta producción didáctica en el contexto educativo costarricense descrito anteriormente, fue promover la educación inclusiva por medio de acciones focalizadas, en este caso, fortaleciendo el desarrollo de las habilidades en lectura y escritura de las personas estudiantes de la sección 7-13 por medio de una Guía de Mediación Pedagógica que apoye a las personas docentes que imparten la materia de español en el Servicio Diversificado Vocacional. De esta manera, sumarse al esfuerzo de otros y otras docentes que desde sus posibilidades luchan por la disminución de barreras y fundamentado en la ética, la moral y la responsabilidad política del quehacer docente y las posibilidades que se generan desde las habilidades investigativas en el campo de acción de la educación como agente transformador de la realidad.

Es entonces como la elaboración de una Guía de Mediación Pedagógica para el apoyo en lectura y escritura cobra sentido, al fundamentarse en los argumentos anteriores. Además de lo anterior, esta producción resulta innovadora dado que no existe un material que oriente el proceso de mediación de estas habilidades específicamente en este Servicio Educativo, según la entrevista realizada en conjunto con la subdirectora curricular del Departamento de Apoyo Curricular del MEP (Ver Apéndice B), donde menciona que el único apoyo con el que cuenta la persona docente es con el Programa de Estudios de Español.

Por otra parte, el Aprendizaje Cooperativo como eje metodológico es otro aspecto de innovación de la producción didáctica, puesto que se pretende generar una transformación en el aspecto relacional de las personas estudiantes a partir de las estrategias de mediación pedagógica fundamentadas en el trabajo en equipo; que tiene la intencionalidad pedagógica de generar una consciencia de apoyo mutuo y de éxitos compartidos en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, pretendiendo generar motivación en el estudiantado e incidir en la significatividad de los conocimientos.

Desde la identidad profesional de la persona Docente de Apoyo Educativo se visualiza la Guía de Mediación Pedagógica como esa herramienta que las personas profesionales del III Ciclo Diversificado Vocacional puedan utilizar para fortalecer el proceso de lectura y escritura de sus estudiantes; ya que ofrece una ruta metodológica de aprendizaje de la lectura y la escritura

articulada con estrategias de mediación para abordar los contenidos propios de la materia de español, así como otros recursos contextualizados a las características de las personas estudiantes, y que inspira a que según cada grupo de estudiantes con los que trabajen puedan tomar en cuenta sus propias características y necesidades para un desarrollo de estrategias pertinentes y contextualizadas.

En conclusión, sobre la pertinencia pedagógica de la Guía de Mediación Pedagógica, de la mano con su puesta en práctica y su visibilización en el quehacer educativo, tiene la expectativa de lograr una mediación docente pertinente para el aprendizaje significativo de la lectura y escritura de estas personas jóvenes. A su vez, promoviendo de esta manera la inclusión al brindar al estudiantado herramientas para acceder a oportunidades para desarrollarse en la sociedad.

Seguidamente, se presenta el diagnóstico y el procesamiento de dicha información de la cual ya se han expuesto algunos detalles, pero se aborda de forma extensa como una introducción a la población de personas estudiantes participantes para quienes está contextualizada la Guía de Mediación Pedagógica para el apoyo de la lectura y escritura con fundamentación en los principios que se mencionan anteriormente y se exponen con detalle más adelante.

Diagnóstico y discusión de las necesidades pedagógicas de las personas participantes a los cuales va dirigida la producción didáctica

El proceso de diagnóstico para la identificación de necesidades de abordaje pedagógico para efectos preliminares de esta investigación se llevó a cabo mediante dos entrevistas semiestructuradas a la docente de habilidades para la vida y la docente de español durante las cuales y con su posterior transcripción se identificaron puntos clave en las respuestas de ambas docentes. De tal manera, las necesidades e intereses del contexto se identificaron a partir del análisis de argumentos esenciales extraídos de dicho proceso, analizados desde la teoría.

Además, cabe mencionar el aporte en cuanto a orientación sobre los Servicios de Apoyo Educativos para el estudiantado con discapacidad brindados por M. Ulate y D. Espinoza quienes cuentan con abundante experiencia en el Viceministerio Académico y la Dirección de Desarrollo Curricular. De hecho, a partir de una reunión con dichas profesionales se establece que la producción didáctica sea una Guía de Mediación Pedagógica.

Entonces tal vez no sea necesariamente un folleto para que ellos apliquen, sino, se me ocurre como una guía de mediación pedagógica o didáctica para que el profesor implemente a partir de estrategias que él pueda considerar las características del estudiantado que tiene a cargo las edades y los intereses, porque van a variar. (D. Espinoza, comunicación personal, 30 de mayo del 2022)

Ahora bien, propiamente con las personas participantes meta, mediante contactos personales se establece comunicación con una Docente de Apoyos Educativos que labora actualmente en la institución y se plantea el interés de desarrollar la presente investigación en el Servicio Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez. A partir de la entrevista semiestructurada con la docente de habilidades para la vida, denominada A. Garita a partir de este punto, se identificó una necesidad inicial en la población del servicio desde la cual se prosigue con la siguiente entrevista a la docente de español denominada A. Freer, con el fin de indagar más datos relevantes y específicos. En dichas conversaciones se abordaron un listado de preguntas en cinco temáticas asociadas a la investigación, seleccionadas a partir de la revisión documental de los informes Estado de la Educación de los años 2019 y 2023 y con el fin de

identificar barreras de exclusión para su abordaje dentro de la investigación. Estas temáticas fueron: caracterización de las personas participantes, habilidades de lectura y escritura, proceso de transición de primaria a secundaria, factores de exclusión y apoyos educativos.

Caracterización de las personas estudiantes

Se inicia con la caracterización de las personas participantes en la que primeramente se establece que son 10 estudiantes que conformaban la sección 7-13 durante el año 2022 y se encontraban entre las edades de 12 a 14 años, los cuales viven en los alrededores de San Francisco de Heredia. Algunas personas estudiantes se encuentran en situación de discapacidad cognitiva, autismo, síndrome de Down, entre otras; de igual manera, cuentan con diferentes edades madurativas. (Ver Tabla 1) Todas estas personas estudiantes provienen de un Servicio de Aula Integrada o bien cuentan con un apoyo curricular significativo desde la primaria, por lo cual ingresan al Ciclo Diversificado Vocacional.

Todas las personas estudiantes de este Servicio Educativo reciben el curriculum completo, lo que quiere decir las materias básicas, las materias de la tecnología que eligen (a partir de décimo grado y hasta duodécimo) y las materias complementarias. Con respecto a la situación académica de las personas participantes, la docente menciona “[...]con esto de la pandemia, viene muy bajo el nivel.” (A. Garita, comunicación personal, 14 de mayo del 2022).

Tabla 1*Caracterización de las personas estudiantes*

<u>Seudónimo</u>	<u>Características</u>
Estudiante E	Nivel de escritura pre-silábico, interés por el fútbol, condición de acondroplasia, condición de discapacidad cognitiva
Estudiante M. E.	Nivel de escritura pre-silábico, condición de discapacidad cognitiva, edad madurativa no acorde a su edad cronológica, estudiante muy sociable
Estudiante C	Nivel de escritura pre-silábico, interés por la tecnología, condición de autismo, estudiante serio y callado durante la clase
Estudiante A	Nivel de escritura lingüístico, interés por la robótica y el dibujo, condición de autismo, estudiante muy participativo durante la clase
Estudiante K	Nivel de escritura pre-silábico, condición de discapacidad cognitiva, edad madurativa no acorde a su edad cronológica, estudiante con mucha creatividad, área de mejora: manejo de frustración
Estudiante I	Nivel de escritura pre-silábico, condición de discapacidad cognitiva, estudiante muy empática, área de mejora: se cohibe en la participación de clases
Estudiante G	Nivel de escritura pre-silábico, interés por el fútbol, condición de discapacidad cognitiva, estudiante tímido
Estudiante J	Nivel de escritura pre-silábico, condición de Síndrome de Down, estudiante muy sociable
Estudiante M. G.	Nivel de escritura lingüístico, interés por la repostería y el arte, condición de autismo, estudiante muy detallista con su trabajo
Estudiante M. A.	Nivel de escritura pre-silábico, interés por el fútbol, condición de discapacidad cognitiva, área de mejora: se distrae con facilidad

Fuente: De Elaboración Propia

Habilidades de lectura y escritura

Una de las necesidades iniciales identificadas desde la entrevista con la docente A. Garita fue potenciar las habilidades de lectura y escritura puesto que estas se consideran una base no solo académicamente, sino también para el acceso y la participación. “Por ejemplo tengo una alumna que ayer estaba llorando y me decía: profe es que yo sé que yo tengo algo, yo tengo un retardo leve y el lunes yo tengo una cita (médica) y yo no puedo leer.” (A. Garita, comunicación personal, 14 de mayo del 2022). La docente de español aporta lo siguiente sobre la importancia de estas habilidades en la selección del Servicio Educativo al cual podrán optar las personas estudiantes que cuentan con un apoyo curricular significativo en su transición a secundaria:

[...] pero ya cuando los niveles son muy bajos, especialmente en lectoescritura, incorporarlos a ellos al sistema regular es mucho más difícil. Y entonces siempre las asesoras van a recomendar este servicio donde les podemos dar más tiempo y más chance para ver si se sueltan en la lectoescritura. (A. Freer, comunicación personal, 14 de setiembre del 2022)

De manera más especializada, la docente A. Freer indica sobre los niveles manejados en lectura y escritura “[...] hay chicos que entran a 7.º con un proceso de lectoescritura bastante avanzado, ¿verdad? Y hay unos chicos que vienen casi que en vocales directas. En sílabas directas.” (A. Freer, comunicación personal, 14 de setiembre del 2022) De esta manera se determina que al referirse a “niveles bajos” específicamente corresponde a que, en su diversidad, el estudiantado posee distintas habilidades, las cuales la docente identifica:

[...] tenía chicos casi que sólo reconocían vocales y ya vamos leyendo palabras con diferentes sílabas, ¿verdad? Hay algunos que no me han avanzado realmente mucho, que van muy lento. Tengo chicos ya leyendo oraciones, escribiendo y tal vez ya más seguros o tal vez con menos errores, pero como te digo, cada chico sí tengo diferentes niveles y en el mismo grupo. (A. Freer, comunicación personal, 14 de setiembre del 2022)

Mediante la entrevista con la docente de español se aclara que aquellas personas estudiantes con habilidades en lectura y escritura más avanzadas trabajaban siguiendo los contenidos dados

por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en el Programa de Estudios de Español, mientras que quienes continuaban en proceso de aprendizaje de dichas habilidades trabajaban con un folleto aparte el cual sigue el método de los “20 días para el proceso de lectura y escritura”. “A veces la pizarra se divide en dos porque en un mismo grupo tenemos varios subgrupos por los diferentes niveles de funcionamiento que hay.” (A. Freer, comunicación personal, 14 de setiembre del 2022)

Con el fin de comprender teóricamente esta división, se identifica que existe una categoría que da lugar a esta dinámica, la cual corresponde a los niveles de escritura del estudiantado. Utilizando la caracterización de las habilidades en los Niveles de Conceptualización de la Escritura propuestos por Ferreiro (2006), se determina que las mismas agrupaciones realizadas por la docente correspondían a niveles: presilábico y lingüístico. La medida utilizada por la docente para el abordaje de los distintos niveles fueron estas agrupaciones por habilidades del estudiantado.

Proceso de transición de primaria a secundaria

Resalta en este proceso que las personas estudiantes participantes de esta investigación realizaron esa transición durante la pandemia por Covid-19. Anterior a las medidas tomadas por esa situación sanitaria, la docente A. Garita menciona “Sí estoy segura que antes hacían ferias vocacionales. Eso les ayudaba mucho a los estudiantes y papás (de sextos grados de otras escuelas con opción de ir al Liceo), y venían y les hacían la feria, los recibían una semana y hacían todo el proceso.” (A. Garita, comunicación personal, 14 de mayo del 2022).

Además, la docente de español A. Freer indica que la escuela de procedencia envía los expedientes académicos junto con un informe y de igual forma cada año se realiza un diagnóstico en todos los niveles, pero el de séptimo resulta de mayor importancia para conocer las características académicas que el estudiantado ha adoptado en primaria.

Ellos nos mandan a nosotros un informe escrito con las habilidades de ellos y las limitantes y todo. Lo que pasa es que a veces, cuando ya tenemos al chico en persona, a veces no se ajusta tanto a lo que el informe dice. O a veces hacen el informe y mientras pasó la Navidad, pasó enero y llegó al colegio, toda la situación cambió.” (A. Freer, comunicación personal, 14 de setiembre del 2022)

De manera general sobre el proceso de transición de primaria a secundaria la docente expresa:

Tal vez sí quería anotar que el cambio de primaria a secundaria para ellos es bastante fuerte. O sea, a ellos si se les da mucho, sí es un cambio grande. Tal vez pasan de un aula integrada de cuatro, cinco chicos con una maestra a tener aquí 12 o 13 profesores y sí hay más compañeros, etcétera. Yo siempre les digo eso, los chicos de 7º viven un gran cambio.” (A. Freer, comunicación personal, 14 de setiembre del 2022)

Factores de exclusión

Algunos aspectos sobre lo que comprende el contexto del aprendizaje de la lectura y la escritura para el estudiantado en cuestión se convierte a su vez en un factor de exclusión por la respuesta socioemocional ante la consciencia metacognitiva de las personas estudiantes en el proceso de adquisición de estas habilidades y el hito sociocultural que las mismas representan. A este propósito, la docente de habilidades para la vida expresa “[...] si se sienten muy frustrados porque ellos ven que no pueden leer.” (A. Garita, comunicación personal, 14 de mayo del 2022). La docente de español en su entrevista añade a lo anterior “... vienen a veces con vergüenza, lo primero que te dicen al oído es: profe, yo no sé leer o me cuesta leer, ... Y ellos creen que, al estar ya en secundaria, ellos creen que es una vergüenza...” (A. Freer, comunicación personal, 14 de setiembre del 2022)

Otro aspecto que representa un factor de exclusión educativa es la falta de materiales de lectura y escritura contextualizados a las edades del estudiantado. La persona docente comunica que ha sido complicado encontrar materiales o recursos que sean para adolescentes en el ámbito de lectura y escritura, sino que principalmente van dirigidos a estudiantes de primaria; lo cual afecta a las personas estudiantes participantes de la investigación porque ellos no se perciben como niños, sino como adolescentes y el material infantilizado los indisponen a la hora de trabajar.

A ellos lo que no les gusta es que sea infantilizado y ya ellos se empiezan a sentir grandes muchachos y ya el osito ya no le gusta y ya los globitos ya no les gusta, entonces eso a ellos lo que te hacen es rechazar el material y entonces ya no te quieren trabajar. (A. Freer, comunicación personal, 14 de setiembre del 2022)

Por lo anterior, la persona docente trata de seleccionar o elaborar los materiales para que sean lo más neutral y acorde a la edad del estudiante. Esto resulta en un interés que se puede abordar desde la producción didáctica al pensar en la importancia de crear recursos en el área de lectura y escritura para todas las edades como motivación para las personas estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, a partir de las entrevistas realizadas a las personas docentes, se identifica que existen ciertas tensiones en la convivencia entre estudiantes, lo cual puede afectar tanto a nivel intrapersonal como también a nivel de relaciones interpersonales en el clima de aula. Siguiendo en el ámbito relacional, Garita expone

Entre ellos hay mucho conflicto [...] pasan agarrados todo el día por eso. Entonces entre ellos hay que estar reforzando mucho la relación [...] La convivencia ahorita no es fácil con ningún nivel. Son muy intolerantes, es una generación muy vulnerable a las críticas de los demás. (A. Garita, comunicación personal, 14 de mayo del 2022).

Lo anterior evidencia una necesidad de apoyo en la parte social de las personas estudiantes con el fin de lograr la inclusión desde su núcleo central (sus compañeros y compañeras de sección), para luego avanzar hacia espacios más amplios dentro de la misma institución; sin dejar de lado el proceso de aprendizaje dentro de la dinámica de clase. Este es un aspecto que se puede abordar desde la tolerancia y el respeto hacia los demás, con el fin de aceptar la diversidad propia y la del contexto.

Continuando con otro factor, Garita menciona que algunas personas estudiantes viven en zonas marginales, con difícil acceso a los servicios básicos y que hay varios padres o madres de familia que también se encuentran en situación de discapacidad y no saben leer o escribir. “La mayoría son de Guararí. Y la mayoría por eso presenta mucho problema, porque viven en zonas muy marginales, la pobreza y muchas cosas añadidas.” (A. Garita, comunicación personal, 14 de mayo del 2022).

Estos aspectos influyen en la vida escolar ya que pueden significar que las personas estudiantes no cuenten con suficientes redes de apoyo o recursos en sus hogares o sus comunidades para llevar su proceso de aprendizaje.

Hay varios papás que también tienen discapacidad. Esta es una parte importante, pienso yo, porque a ellos también se les dificulta mucho. Puede ser que ese papá no sepa leer y se tenga que apoyar en otros papás del grupo entonces se sienten un poco frustrados porque no saben qué mandaron en el recado [...] se les dificulta comprender muchas cosas del sistema. (A. Garita, comunicación personal, 14 de mayo del 2022).

Apoyos educativos

[...] con base en lo que recaudamos con el diagnóstico, entonces ya establecemos la forma en que vamos a trabajar con ellos. Es decir, en un mismo grupo podemos encontrar diferentes niveles de funcionamiento y de esos niveles vamos a determinar qué apoyos necesitan los chicos. O de qué nivel podemos arrancar, o si nos devolvemos un poquito.” (A. Freer, comunicación personal, 14 de setiembre del 2022)

Algunos de estos apoyos mencionados corresponden a pruebas específicas dirigidas y adaptaciones en el curriculum. “[...] esta parte de los que requieren más apoyo se les hace el examen dirigido y se le [...] baja un poco el nivel en la prueba [...] para aplicar pruebas no podemos aplicar todas las pruebas iguales porque todos tienen diferentes niveles.” (A. Garita, comunicación personal, 14 de mayo del 2022).

Además de estos apoyos, el Servicio Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez no cuenta con Servicios de Apoyo Educativo como terapia de lenguaje, terapia física, problemas emocionales y de conducta o problemas de aprendizaje. “Es que cuando usted me habla de apoyo educativo yo me visualizo en aquella escuela donde tenemos terapia de lenguaje, para problemas de aprendizaje, la parte de conducta. Eso para mí son como los apoyos educativos. Cosa que aquí no tenemos.” (A. Garita, comunicación personal, 14 de mayo del 2022).

A partir de los datos anteriores se identifican dos aspectos significativos hacia los cuales resulta viable y oportuno dirigir la producción didáctica (Ver Figura 1). El primero es la necesidad

de fortalecer el proceso de lectura y escritura desde un enfoque inclusivo para las personas estudiantes que ya han avanzado en la adquisición de estas habilidades o bien de desarrollarlo de manera que el estudiantado se apodere de su capacidad lectora y de escritura.

El segundo aspecto por abordar eran las habilidades intrapersonales e interpersonales como aspecto vital para la vida en sociedad y potenciador de la inclusión, pero que también puede fortalecer el proceso de las personas estudiantes. Por lo tanto, se tomó la decisión de abordar la lectura y escritura desde el Aprendizaje Cooperativo como eje para mejorar las relaciones de las personas participantes. Esto desde la elaboración de una Guía de Mediación Pedagógica que sirve para orientar el proceso de una forma constructiva y progresiva, que se puede adecuar a las necesidades de las personas estudiantes y también de lectura y escritura de los mismos.

Para hacer viable este producto didáctico, se logra que la persona docente pueda acceder a la Guía de Mediación Pedagógica de manera digital mediante un link con acceso al documento para consulta de la institución, ya que la existencia de una Guía de Mediación Pedagógica en temas de lectura y escritura sirve de apoyo pedagógico para las futuras generaciones, siendo esta flexible en su metodología y adaptable a personas estudiantes que lo requieran.

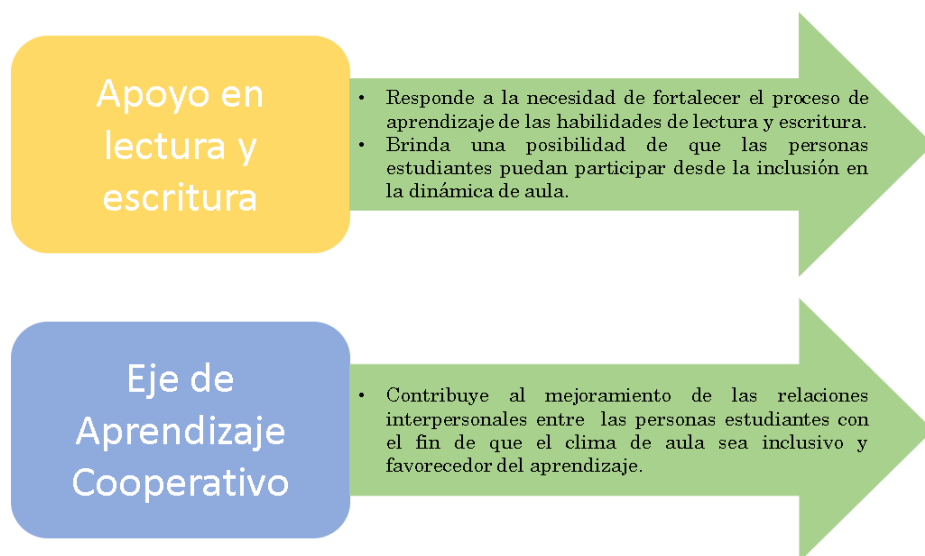


Figura 1.

Aspectos relevantes del diagnóstico considerados para la elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica.

Antecedentes vinculados a la propuesta de producción didáctica en los ámbitos nacional e internacional

La revisión de investigaciones asociadas a la lectura y escritura para personas con discapacidad cognitiva ha permitido tener un acercamiento a las aproximaciones metodológicas que otras personas docentes o instituciones han tenido al sujeto de estudio. Esto ha aportado en el análisis de las expectativas de la Guía de Mediación Pedagógica, en cuanto a la forma en que se desea que esté planteada y que sea comprendida por las personas docentes. En su mayoría, en esta revisión se encontraron documentos con estrategias para el abordaje de la lectura y escritura, algunas orientaciones generales.

Ámbito nacional

En el ámbito nacional e iniciando por el eje de la lectura y escritura, Flores (2016) presenta reflexiones de su trabajo en alfabetización con personas jóvenes y adultas durante más de 20 años. Desde su experiencia la autora primeramente permite visibilizar desde la alegría de la persona aprendiente, aquellos ámbitos de su vida en los cuales ha sido excluida por no contar con esta habilidad. Por ejemplo, la autora expone la emoción que puede sentir una persona que por primera vez puede “[...] firmar la lista de asistencia en las reuniones de la escuela de sus hijos [...] o que ya puede tomarse las medicinas sin que alguien más le lea las etiquetas, o hacer la lista del supermercado [...]” (Flores, 2016, p. 2)

En cuanto a los descubrimientos que ha tenido en la mediación de la lectura y escritura con personas adultas menciona algunos aspectos claves como reconocer la construcción de una identidad que posee la persona, que tiene gustos, intereses, conocimientos previos y una historia de vida; así como la necesidad de que estas características deben ser tomadas en cuenta. De igual manera, presenta una ruta metodológica en la que “se deben realizar, en cada una de las sesiones, actividades de lectura, escritura, conversación y trabajo lúdico-manual” (Flores, 2016, p. 4). Y recalca la importancia de en todo momento preguntar a la persona como se siente en el proceso, si le gustan las actividades, si cambiaría algo y su opinión en general sobre el proceso.

Así mismo, Flores (2016) realiza consideraciones para la mediación de este proceso, por ejemplo, con respecto a la autoestima de las personas que no han adquirido esta habilidad, a los materiales que deben ser contextualizados y los tipos de textos por utilizar que deben partir de los intereses y deben ser pertinentes para su interpretación.

Finalmente, la autora comparte la metodología que utiliza: La ruta del nombre propio. En la cual se parte de la premisa de que “El nombre propio está cargado de significado. Es una de las palabras más significativas para quien aprende a leer y escribir, es su identidad, le dignifica” (Flores, 2016, p. 11).

Sumando a los aportes anteriores, la contribución de Flores (2016) fue importante para esta producción didáctica ya que evidencia cómo la alfabetización puede ser un factor importante en la inclusión social. Además, demuestra la necesidad de tomar en cuenta la identidad de una persona en el planteamiento de una ruta metodológica para el aprendizaje, así como la significación de un material contextualizado a las características de las personas participantes.

A partir de la investigación de Ramírez (2018) se puede establecer un contraste entre lo expuesto por Flores (2016) y la realidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en secundaria. Ramírez (2018) presenta un análisis de las áreas de lectura y escritura del Programa de Estudios de Español de séptimo grado por medio del método de redes sistémicas con el fin de comprender que abarca y establecer una comparación entre su fundamentación y las nuevas líneas didácticas para los procesos de lectura y escritura. Entre los resultados de esta investigación se contempla una

[...] contrariedad de enfoques en los objetivos —constructivismo/conductismo—, supone un primer debilitamiento en cuanto a la función que deben ejercer el currículum y, además, nos hace preguntarnos si existe una confusión entre fines, conductas y objetivos que permea o condiciona todos los demás componentes curriculares en un “efecto dominó”. (Ramírez, 2018, p. 17)

Con lo anterior la autora refiere a que los objetivos permanecen en un ámbito cognitivo y de aplicación, adquisición de conductas observables, a la vez que no avanzan a niveles análisis y creación de textos. Así es que, a pesar de que en el sustento del currículum se espera que se aborde

la lectura y la escritura desde una noción crítica, esto no es coherente con las bases para la mediación (Ramírez, 2018). El “efecto dominó” que menciona la autora se refleja en que, si los objetivos posicionan a la persona docente en un evaluador de comportamientos, la horizontalidad se pierde y se recurre a una interacción donde la persona docente posee el conocimiento y el rol del estudiante es recibirlos pasivamente, entonces ya no es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como se espera.

Dado lo anterior, a pesar de que la fundamentación del Programa de Estudios de Español para séptimo grado está planteada desde líneas como el constructivismo, desde sus componentes curriculares existen incongruencias que reproducen el tradicional conductismo, razón por la cual no se produce un cambio que busca una mejora en las prácticas lectoras y escritoras de las personas estudiantes.

La investigación anterior toma como criterio para la selección del contenido curricular por analizar, los índices de deserción en séptimo grado en los últimos diez años. A propósito de lo mencionado, Portillo realiza una revisión de los estudios elaborados por el Ministerio de Educación Pública (MEP) y la Contraloría General de la República sobre la participación estudiantil y la identificación de la persona estudiante con el centro educativo. A partir de estos estudios surgen las propuestas como reformas curriculares y metodológicas, así como el fortalecimiento de actividades extracurriculares. Lo anterior, da pie a la reforma curricular “Ética, estética y ciudadanía” (2008) que busca con un enfoque de tipo constructivista y socioconstructivista una visión integral de persona estudiante que a la vez que aprende, valora y disfruta de la vida y la convivencia. En consecuencia, se elaboran nuevos programas de estudios y se introduce la figura del docente como mediador de los aprendizajes.

En el ámbito extracurricular, se crea la Dirección de Vida Estudiantil del Ministerio de Educación Pública, la cual se encarga de programas y proyectos como el Festival Estudiantil de las Artes, Juegos Deportivos Estudiantiles, Programa de Bandera Azul Ecológica, Servicio Comunal y Programa Convivir, entre otras. Todo esto con el fin de crear un “engagement” o compromiso, y un sentido de pertenencia con la institución.

Entre sus resultados, “Al ser preguntado el personal docente si con estas reformas mejoraron la convivencia social a fin de reducir los niveles de abandono escolar en secundaria y la violencia en los centros educativos, la gran mayoría respondió que casi nada [...]” (Portillo, 2015, p. 308) pero por otra parte también expresaron tener poco conocimiento sobre los nuevos programas. Por otra parte, los estudiantes manifestaron una percepción positiva sobre los cambios, más añaden no haber podido aprovecharlos debido a situaciones de índole emocionales y de conducta, económicas y académicas. Es entonces como en el 2015 se aprueba la nueva reforma curricular “Hacia la Nueva Ciudadanía”.

Los datos de esta investigación resultaron relevantes para contemplar en la elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica dado que da muestras de la relación de coherencia que debe existir entre la fundamentación filosófica de un documento como el Programa de Estudios de Español o la Guía de Mediación Pedagógica y las estrategias de mediación para que generen un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje. El Ministerio de Educación Pública (MEP) por medio de reformas curriculares y metodológicas ha buscado un cambio al constructivismo, mismo modelo desde el que se plantea la Guía de Mediación Pedagógica. Además, la investigación muestra una correspondencia entre la socialización del estudiantado por medio de actividades extracurriculares para evitar la exclusión educativa, demostrando relación entre lo social y lo educativo, aspecto al cual se dirige el eje en trabajo cooperativo de la Guía de Mediación Pedagógica.

Por otra parte, más asociado a la producción didáctica, el equipo del programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense de la Universidad Nacional de Costa Rica compuesto por personal académico-investigador y estudiantes plantea un subprograma de producción de materiales y recursos didácticos tecnológicos que puede servir de referencia para la elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica producto de la presente investigación. El equipo de investigación del programa Perfiles le brinda especial relevancia a “considerar la visión e intencionalidad pedagógica de cada uno de estos recursos para que, efectivamente, contribuyan a la pertinencia de los distintos procesos” (Angulo et al, 2018, p. 8). Lo que refiere a procesos constantes de reflexión en cuanto a las características de las personas que utilizaran los recursos, así como la valoración crítica del potencial que este vaya a tener de acuerdo con su intencionalidad.

Por otra parte, el programa Perfiles apunta a la importancia del trabajo interdisciplinario entre las personas investigadoras y la persona diseñadora; por lo que tener claro el objetivo del producto será vital para el desarrollo de su elaboración.

Un equipo multidisciplinario de investigación iniciará en esta primera etapa del trabajo, un proceso de exploración y experimentación práctica (científica y sistemática), a partir de la visión de personal pedagogo y diseñador que le apuesta a las experiencias concretas de producir materiales y recursos que serían utilizados como soporte o apoyo de unas actividades educativas específicas [...] (Angulo et al, 2018, p. 9)

Desde la propuesta de este programa, también se realiza una revisión documental de la conceptualización de material didáctico, en la cual se establece que corresponde a un recurso que en su mediación apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje desde sus diferentes funciones que pueden ir desde la motivación, pasando por la exploración y organización de conocimientos hasta permitir la creación y expresión. De igual manera incorporan algunas fases para la creación de materiales didácticos:

[...] una fase de preproducción, en la que se recuperan datos y se evalúan, de forma participativa, las necesidades o demandas del contexto o las personas participantes que emplearía el material. Luego, viene una fase de producción, donde, retomando las sugerencias y hallazgos de la fase anterior, se delimitan objetivos, contenidos, soporte, equipo requerido y presupuesto. Por último, la fase de posproducción valida el material construido, evaluando su utilidad, su claridad, el cumplimiento de objetivos, etcétera; y con base en los resultados de esta valoración, se hacen los últimos ajustes. (Angulo et al, 2018, p.14)

Esta investigación aportó a la producción didáctica en cuanto a orientaciones sobre aspectos del diseño y etapas de elaboración del material con el fin de que contribuyan a los procesos hacia los que se dirigen, en este caso el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura.

Finalmente, resultó pertinente abordar los antecedentes en cuanto a la persona adulta-joven con discapacidad dentro del contexto familiar y además como sujeto de inserción laboral, que es una de las metas que el Servicio Diversificado Vocacional busca. En esta línea Madrigal (2015)

presenta un ensayo en el que comparte sus reflexiones en cuanto a este tema desde la revisión teórica y su experiencia en el Proyecto UNA Oportunidad de empleo. En síntesis, la autora apunta a que en muchas ocasiones la familia de la persona en situación de discapacidad le sobreprotege, lo que corresponde a una barrera para su desarrollo. “[...] gran cantidad de estas personas participantes, con las competencias necesarias para adquirir puestos de trabajo, no los logra por impedimentos de carácter familiar.” (Madrigal, 2015, p.199). Esto surge a partir de la concepción de familia como un ecosistema en el que cada persona integrante de la misma influye a las demás y viceversa.

Por supuesto la autora aclara que la perspectiva de discapacidad responde a un modelo, en su mayoría tradicional o rehabilitador, por lo que la familia no es el único ente responsable de la vulnerabilización de la autonomía e independencia de las personas en situación de discapacidad; sino que desde las instituciones se debe promover el cambio hacia un modelo social en el marco de los Derechos Humanos correspondiente al paradigma de la inclusión. La importancia de este cambio como menciona Madrigal (2015), asociado a las oportunidades laborales que la persona en situación de discapacidad pueda tener, está centrada en que el trabajo es un indicador de independencia y que a su vez fortalece la autoestima, respondiendo también a las dimensiones de calidad de vida.

La autora concluye con nuestro deber como Docentes de Apoyo Educativo, de trabajar en conjunto con la familia apoyando a la persona en situación de discapacidad para que sea sujeto de su derecho a la participación plena en todas las áreas de la vida. Esto presenta un reto, y en sí este apartado presenta otros, pero también oportunidades para gestar cambios en pro de una comunidad inclusiva. En relación con la Guía de Mediación Pedagógica, esta investigación mostró la necesidad de un cambio de perspectiva social en torno a la discapacidad, el cambio al paradigma social de los Derechos Humanos y la inclusión, y cómo esta visión de la sociedad incide en los procesos de las personas en situación de discapacidad. A este respecto la Guía de Mediación Pedagógica aborda la lectura y la escritura como un factor de inclusión social, promoviendo la educación inclusiva.

A modo de síntesis, la revisión de antecedentes en el ámbito nacional permitió valorar aspectos claves para el diseño de la Guía de Mediación Pedagógica como: la importancia de la

contextualización de las rutas metodológicas y el material utilizado, la necesidad de que haya coherencia entre el marco filosófico y la mediación para la obtención de resultados esperados. Como también reafirmar aspectos sobre la fundamentación de la misma por medio de los resultados de otras investigaciones, como: la alfabetización como factor para la inclusión, la relación entre el ámbito social y educativo de una persona, la necesidad de gestar acciones para cambiar la perspectiva social a un modelo social de la discapacidad. Por lo que a continuación, se prosigue con este análisis desde el ámbito internacional.

Ámbito internacional

En el ámbito internacional, en Colombia surge una investigación denominada “Interacciones sociales en la inclusión social y educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva leve en la institución educativa Villemar El Carmen IED” en donde se aplican las técnicas de sociograma y grupo focal a un grupo de estudiantes de sexto grado para analizar las interacciones entre estudiantes en situación de discapacidad cognitiva leve y sus compañeros y compañeras. El análisis se realiza a partir de la perspectiva teórica del Construccinismo Social de Berger y Luckmann (1998).

Entre sus resultados se encuentran cuatro tipos de interacciones: de hostilidad, indiferencia, condescendencia y amistad. A este respecto, Sastoque y Lanza (2019) apuntan “Estas formas de interacción de hostilidad, indiferencia y condescendencia generan en los individuos la incapacidad de establecer una interacción mutua, mirada desde iguales, en ocasiones caracterizada por formas de violencia directa e indirecta.” (p. 3) En síntesis, se apunta a que en la interacción de personas en situación de discapacidad y sin situación de discapacidad se establecen relaciones de jerarquía por privilegios y de poder.

Esta investigación fue importante para la producción didáctica ya que da muestras de las interacciones sociales entre estudiantes en situación de discapacidad cognitiva y estudiantes sin condición de discapacidad y cómo entre menos interacción tengan estas dos personas participantes, menos se combaten los prejuicios en torno a discapacidad de manera que no se logra la educación inclusiva. En este sentido, las personas participantes de esta investigación no sólo no se relacionan

con las personas estudiantes “regulares” del liceo, sino que, dentro de la misma dinámica de aula, según se evidenció en el diagnóstico, también hay una división relacional de las personas acorde con las edades maduracionales diversas del estudiantado. Estos aspectos inspiraron a promover desde un modelo social estrategias pedagógicas desde el DUA donde no exista una segregación del estudiantado dentro del aula de clases.

En Guatemala se publicó el “Manual de Buenas Prácticas para el Desarrollo de la Lectura Funcional con Jóvenes” (2016), el cual es un manual dirigido a personas que trabajan con jóvenes para cambiar su perspectiva hacia la lectura por medio de 10 buenas prácticas que van desde el leer y comprender textos, hasta producirlos.

El autor menciona que existen “cuatro macro habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar” (Loeza, 2016, p.7) las cuales deben desarrollarse juntas, no solo leer por leer o escuchar por escuchar, sino que parte fundamental también es hablar y escribir, esto para lograr tener una mayor comprensión de lo que nos quiere transmitir un autor cuando leemos su obra y de igual forma, permitirnos expresarnos por medio de la expresión oral o escrita. Para lo anterior se toma en cuenta, los intereses de las personas estudiantes, sus contextos y motivaciones.

Este manual se enfoca en los textos discontinuos, los cuales son: recetas, mapas, folletos, etc., ya que son textos un poco más cotidianos que poemas, discursos y demás. A partir de esto, el manual cuenta con 10 prácticas las cuales van desde conocer la estructura de los textos, comprenderlos; mantener una lectura y escritura activa, hasta crear un diccionario personal con palabras según los intereses y uso de los textos en la cotidianidad.

La anterior investigación ofreció a esta investigación una ventana de ejercicios que se pueden adaptar para las personas participantes ya que está pensada para personas participantes adolescentes, esto porque evidenció que la Guía de Mediación Pedagógica debía percibir la lectura y escritura como aspectos clave para una verdadera inclusión, ya que estas habilidades van más allá de lo educativo y son herramientas que proporcionarán oportunidades a las personas participantes para un mejor futuro.

Continuando con el sector internacional, en Ecuador, Mejía (2022) desarrolla un programa de conciencia fonológica con una persona adolescente con discapacidad múltiple como un

prerrequisito potenciador del proceso lector. Primeramente, realizó una evaluación inicial con la aplicación de dos pruebas para medir el nivel de habilidades de conciencia fonológica: la prueba Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas ITPA y Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico PECO. Una vez analizados los resultados, elaboró un programa contextualizado que contenía “actividades iniciales de discriminación, memoria y asociación auditiva [...]” (Mejía, 2022, p.36). Al finalizar se realizó una evaluación final con el propósito de comparar los resultados del programa.

Esto recalca la importancia de que, al iniciar la producción de un apoyo educativo inclusivo, se debe primeramente tener muy claro el diagnóstico de la persona y lo que esto implica en su proceso de aprendizaje, así como hacer otras pruebas más específicas dependiendo de la habilidad que se desea potenciar. De igual manera, es esencial que el producto sea contextualizado a las características de la persona.

El programa desarrollado en esta investigación se organizó presentando primeramente un marco conceptual, objetivos, una descripción del caso, estructura, consideraciones, estructura de las sesiones y finalmente las sesiones. Cada sesión contempló el empleo de material concreto, visual y auditivo. De igual forma, se realizó una distribución de las aptitudes lingüísticas y habilidades de conciencia fonológica por abordar en cada sesión. Esta organización nos puede brindar un ejemplo del orden y las partes que puede tener la Guía de Mediación Pedagógica, iniciando por una fundamentación teórica basada en los objetivos que a su vez se desprenden de las necesidades de la persona y posteriormente la estructura de mediación, donde se contemplan los recursos por utilizar. Así mismo, si la producción incluye diferentes habilidades, se recomienda una distribución por la extensión del programa para organizarlas por sesión.

Esta investigación toma como referencia un estudio realizado en Costa Rica para establecer condiciones que influyen en el aprendizaje de la lectura y la escritura en estudiantes con discapacidad múltiple, entre las cuales destacan las características de la persona docente, las particularidades de las personas estudiantes y el sistema de apoyos. Estas condiciones fueron tomadas como referencia para el análisis de la presente producción didáctica.

“Además, en lo que respecta a las estrategias, se destacan tres aspectos básicos: un diagnóstico exhaustivo, la selección del método a partir de las características de los estudiantes y la adaptación de la técnica al sistema de comunicación particular.” (Mejía, 2022, p.28). Al realizar una producción didáctica en el ámbito de la lectura y la escritura, la selección del método de aprendizaje de estas habilidades fue un aspecto central, esta investigación ecuatoriana recalca tomar en consideración las características del estudiantado al hacerlo, por esta razón es esencial realizar un conocimiento previo de los participantes a la estructuración de una propuesta. A su vez, este método debe ser flexible y adaptarse a las habilidades que las personas estudiantes ya poseen y a las que están en proceso.

Los resultados de esta investigación arrojan mediante indicadores utilizados para cada habilidad de conciencia fonológica que posterior a la intervención, algunas habilidades se mantuvieron igual y otras mejoraron su puntuación. A este propósito, se recomiendan programas organizados, asequibles y que se prolonguen en el tiempo para conseguir mejores resultados. De igual forma, sugiere integrar los aprendizajes esperados en todas las facetas de la vida de las personas estudiantes para reforzar desde todos los ámbitos posibles; repasar constantemente los aprendizajes adquiridos es imprescindible para el estudiantado con discapacidad. (Mejía, 2022)

Lo sintetizado anteriormente sobre el estudio en Ecuador aporta a la presente investigación dado que muestra el proceso de elaboración de un programa de mediación pedagógica brindando un ejemplo de las pautas o fases y partes a tomar en cuenta para creación de una producción didáctica. A la vez recalca la importancia del diagnóstico para la contextualización de una propuesta, la conciencia anticipada sobre el material a utilizar y la distribución de habilidades por desarrollar a lo largo del programa

Cambiando el enfoque a uno más social, se incorpora una investigación en Málaga, España la cual tiene como objetivo conocer cómo influyen los prejuicios sociales en la autoestima, la parte académica y más adelante, laboral y la autonomía de jóvenes con diversidad funcional intelectual. Para este estudio, se trabajó bajo un modelo mixto y como participantes estuvieron una institución secundaria de Málaga y una asociación que impulsa la inclusión de personas con diversidad funcional intelectual en la sociedad.

Dentro de los resultados se pueden destacar dos perspectivas: la de los docentes y la de los compañeros de clase. En torno a la primera, el estudio mostró que los docentes no se sienten capacitados para tener un estudiante con diversidad funcional intelectual en su clase, de igual manera consideran que es necesario darles un apoyo más individualizado dependiendo de las actividades que se vayan a realizar en clase.

Así mismo, en el caso de los compañeros de clase, existen ciertos pensamientos que fomentan el acoso o la burla hacia los jóvenes con diversidad funcional intelectual, los cuales afectan mucho sus relaciones sociales y, por ende, su autoestima. Ambos puntos de vista contribuyen a la exclusión educativa y social hacia las personas con discapacidad, ya que “este alumnado con DFI es tratado como un obstáculo para la labor docente y para el aprendizaje de sus compañeros y compañeras, y no como una oportunidad de enriquecimiento social.” (Negri & Leiva, 2021, p. 8-9), lo cual evidencia que por más que se modifiquen los planes y programas, esto no beneficiará a nadie si no se cambia el pensamiento de la sociedad.

La investigación anterior enriquece a la presente desde la importancia de nuestra producción didáctica como una herramienta para la inclusión social, ya que actualmente, se transita un cambio de paradigma a nivel nacional, el cual plantea una inclusión y equidad; sin embargo, no es posible sin las herramientas e información necesarias. La Guía de Mediación Pedagógica busca disminuir las barreras existentes a nivel educativo en cuanto lectura y escritura, que a su vez incide en la disminución de barreras sociales, ya que poco a poco se reduce esa brecha entre baja literacidad y un mundo letrado.

Para finalizar con los antecedentes internacionales, se tomó en cuenta un estudio realizado en Colombia, el cual tiene como objetivo fundamentar el uso del aprendizaje activo como una herramienta para promover el trabajo en equipo y el desarrollo psicomotriz. Las personas involucradas fueron 20 estudiantes de un colegio en Bogotá.

Este estudio es una investigación-acción la cual inició con un diagnóstico y se continuó con una intervención pedagógica que dio lugar a una eventual evaluación final. En el área psicomotriz se dirigieron hacia la lateralidad, control corporal y coordinación, las cuales dieron

grandes resultados al final ya que las personas estudiantes pasaron de tener dificultades en esos aspectos, a realizar los ejercicios con mucha facilidad.

Continuando con los resultados, de igual manera se lograron muchos avances en la parte de aprendizaje y trabajo en equipo de las personas estudiantes involucradas en la investigación. Por medio del trabajo en equipo se logró que el estudiantado tuviera una mejor relación entre sus pares, hubo más motivación y participación hacia las actividades, se creó un ambiente positivo al existir respeto hacia los roles asignados a cada persona. “Se logró identificar la interdependencia positiva, donde el estudiantado aprendió a escuchar y respetar las opiniones y aportes de su equipo, con el propósito de trabajar en conjunto para lograr diferentes metas.” (Aristizabal, Ramos & Chirino, 2018, p. 15).

En relación a esta investigación y su aporte a esta producción didáctica, observamos que el Aprendizaje Cooperativo puede beneficiar e impulsar la motivación entre las personas estudiantes, ya que al aprender en conjunto se crean lazos interpersonales que apoyan el cumplimiento de alguna meta en específico, en este caso, la lectura y escritura. De igual forma, se mejora las distintas relaciones existentes dentro del aula ya sea docente-estudiante y estudiante-estudiante, las cuales suelen ser un poco más individualizadas debido a la metodología de aprendizaje utilizada dentro del contexto de aula.

Con base a los antecedentes nacionales e internacionales anteriores, se observa la importancia que tuvieron estos estudios en la producción didáctica presente como una base que sustentó la visión de incorporar la lectura y escritura junto al Aprendizaje Cooperativo para un aprendizaje integral que beneficie el presente y futuro de las personas participantes. A partir de esto, se presentan los objetivos de esta investigación para seguir encaminándonos en el desarrollo de nuestra Guía de Mediación Pedagógica.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar una guía de mediación pedagógica dirigida a docentes, basada en el Aprendizaje Cooperativo, para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes del séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez, considerando las necesidades y características observadas durante los años 2022 y 2023.

Objetivos Específicos

- Identificar los factores educativos que inciden en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de las personas estudiantes que cursaron séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez durante el 2022 mediante observaciones participantes, orientando así el apoyo pedagógico pertinente a las barreras encontradas.
- Diseñar rutas metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura pertinente a las características de las personas estudiantes que cursaron séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez durante el 2022 por medio de talleres participativos y entrevistas con especialistas en lectura y escritura.
- Elaborar la Guía de Mediación Pedagógica de manera que promueva el Aprendizaje Cooperativo de la lectura y la escritura del III Ciclo Diversificado Vocacional por medio de los Principios del Diseño Universal de los Aprendizajes.
- Validar la Guía de Mediación Pedagógica mediante su aplicación y los resultados evidenciados en un tiempo determinado a través de la retroalimentación brindada por docentes y estudiantes participantes.

Con la justificación, el diagnóstico, los antecedentes y los objetivos planteados, se procede a presentar en el siguiente apartado el plan de trabajo desarrollado para la elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica.

Capítulo II

Plan de trabajo desarrollado en la producción didáctica

Descripción y caracterización de las personas participantes meta hacia la cual va dirigida la producción didáctica.

Además de la información recolectada en el diagnóstico preliminar presentado anteriormente, propiamente en el trabajo de campo se recaban datos más específicos a partir de lo observado y de conversaciones tanto con docentes como con estudiantes. La presente producción didáctica está dirigida a las docentes del Servicio Diversificado Vocacional que imparten la materia de español (Ver Tabla 2). Este Servicio está conformado por Docentes de Apoyo Educativo, docentes de materias complementarias y docentes para las tecnologías. A las personas Docentes de Apoyo Educativo se les denomina equipo base e imparten las materias académicas.

La dinámica de esta asignación de materias es muy propia de cada grupo de docentes o bien de las indicaciones del director de la institución donde se encuentre el Servicio. Por ejemplo, en comunicaciones personales con la docente de Estudios Sociales y Ciencias de la sección 7-13, ella indica “[...] a inicios del ciclo lectivo el equipo base se organiza para determinar cuáles materias estará brindando a cuáles grupos. Es decir, no todas las personas docentes trabajan con todos los grupos ni imparten la misma materia a cada sección. Sin embargo, existen preferencias de algunas personas docentes basadas en la experiencia de la mediación de determinada materia que facilita esta asignación.” (J. Sánchez, comunicación personal, 12 de octubre del 2022)

A pesar de que la Guía de Mediación Pedagógica está dirigida a las personas docentes, su elaboración y aplicación puede resultar beneficiosa para la población estudiantil. El estudiantado cuyas características fueron tomadas para contextualizar la producción didáctica, retomando información diagnóstica del capítulo anterior, fueron 10 personas estudiantes que cursaban en la sección 7-13 del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez durante el año 2022. El estudiantado que ingresa a este Servicio viene con un informe de primaria que indica que la persona estudiante posee un apoyo curricular significativo, ya sea por dificultades en el aprendizaje o que ya haya utilizado apoyos educativos anteriormente. Una

parte de las personas estudiantes de esta sección se encuentran en un nivel presilábico o simbólico de la escritura, donde la persona ya comprende que la escritura tiene un significado más no lo codifica; la otra parte de las personas estudiantes están en el nivel lingüístico, en el cual logran dicha codificación de la escritura.

En su diversidad, hay estudiantes con Síndrome de Down, con autismo y en situación de discapacidad cognitiva entre los 12 y 14 años. También hay estudiantes con edades madurativas acordes a su edad cronológica y otros cuya expresión es más representativa de la niñez. Casualmente, en algunos casos, estas edades madurativas se asocian a lo que la docente de español refiere como “nivel de funcionamiento”, con lo cual ella relaciona si la persona estudiante tiene más o menos desarrolladas algunas habilidades cognitivas. Como respuesta a esto, la clase se ha dividido entre el estudiantado que se encontraba en proceso de adquisición de la lectura y la escritura y quienes con estas habilidades asumidas estudiaban contenidos temáticos de la materia de español.

El estudiantado recibe apoyos de tipo curricular, según las Líneas de acción para los Servicios de Apoyo Educativo que se brindan desde la Educación Especial en el Sistema Educativo Costarricense, estos corresponden a “los ajustes, adaptaciones o modificaciones temporales o permanentes de los elementos del currículo en los programas de estudio para responder a las necesidades educativas del estudiante.” (MEP, 2022, p.9) La labor de planificar estos apoyos es responsabilidad de la persona docente que imparte la materia, ya que el programa de estudios utilizado es el mismo para el Servicio Diversificado Vocacional y el III Ciclo de la Educación General Básica.

Tabla 2*Caracterización de las personas participantes*

	<u>Población Meta</u>	<u>Población Favorecida</u>
<u>¿Quiénes son?</u>	<p>General: Docentes que imparten la materia de español en el Servicio Diversificado Vocacional</p> <p>Específica: Docente de Apoyo Educativo A. Freer</p> <p>Estudios: Educación Especial con Énfasis en Integración – UNA</p> <p>Experiencia: 15 años en el servicio</p>	<p>10 estudiantes que cursaron en la sección 7-13 durante el año 2022</p> <p>Características: En su mayoría se encuentran en situación de discapacidad cognitiva; diversas edades madurativas; edades entre 12 y 14 años; niveles presilábico y lingüístico de la escritura</p>
<u>¿Dónde están?</u>	Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodriguez	
<u>¿En cuál servicio?</u>	Diversificado Vocacional	

Fuente: De Elaboración Propia

Aportes de las personas participantes en el proceso de diseño, aplicación y socialización de la producción didáctica.

Estos aportes surgen en el trabajo de campo propiamente, que se realizó mediante observaciones participantes, aplicación de talleres participativos y planeamientos de la Guía de Mediación Pedagógica y comunicaciones personales o reuniones con docentes de la institución, registrados en diario de campo y analizados por medio de la Sistematización de Experiencias de Jara (2006); la cual se detalla en qué consiste en el siguiente apartado, al igual que se detallan estas acciones por objetivo o etapa de la investigación. A continuación, se destacan los aportes en el diseño, aplicación y socialización de las personas participantes durante ese proceso.

Cabe mencionar que para el acceso al trabajo de campo se extendió una carta desde la División de Educación Básica al director de la institución para la solicitud de permiso de ingreso de las investigadoras. Así mismo, en el primer contacto con la población estudiantil se realizó la presentación de las investigadoras con el estudiantado, se les explicó el motivo de la investigación y se llevó a cabo la consulta previa de participación a las personas estudiantes, quienes estuvieron de acuerdo.

Diseño

Los aportes de las personas participantes en el proceso de diseño se dieron mediante un taller participativo donde brindaron retroalimentación en cuanto a necesidades e intereses para enfocar las estrategias de la Guía de Mediación Pedagógica por medio de preguntas realizadas por las investigadoras al final del taller como: ¿Les ha gustado la clase?, ¿qué les ha gustado más?, ¿qué cambiarían? y ¿qué les gustaría hacer en las sesiones posteriores? (Ver Figura 2). Estas anotaciones se incorporan a la Guía de Mediación Pedagógica al igual que la retroalimentación de la persona docente. Aunado con la información recolectada durante el diagnóstico preliminar de la investigación, se resumen los aspectos desarrollados:

1. Lectura y escritura: Esta es la principal meta de la Guía de Mediación Pedagógica, ya que se trabajó con estudiantes de séptimo grado que estaban en un nivel

presilábico y lingüístico, y la persona docente además de dar los contenidos del nivel, debía enseñar lectura y escritura.

2. Interacciones sociales: Durante las observaciones de la clase se dio a notar que muchas veces las personas estudiantes tenían ciertos conflictos entre ellos, pasaban de una disputa pequeña a algo muy grande en corto tiempo. Entonces se dio a la tarea buscar herramientas para que dichas relaciones sociales fueran más empáticas y fluidas, en comparación con las tensas y fuertes discusiones donde en ocasiones debía intervenir la persona docente.
3. Aprendizaje Cooperativo: Este punto también es una de las metas de la Guía de Mediación Pedagógica y tomó más fuerza al observar el punto anterior de las interacciones, se quiso poner más énfasis en el Aprendizaje Cooperativo para lograr que las personas estudiantes puedan mejorar aspectos individuales y colectivos.
4. Habilidades para el futuro: El último aspecto se basó en los comentarios de las mismas personas estudiantes, donde ellos mencionan lo que querían ser cuando sean grandes, sus ambiciones y sueños, a partir de esto se crearon estrategias que promovían el autoconocimiento y desarrollo de habilidades con la intención de dejar en las personas estudiantes una reflexión sobre su futuro y las oportunidades que pueden llegar a tener y crear.

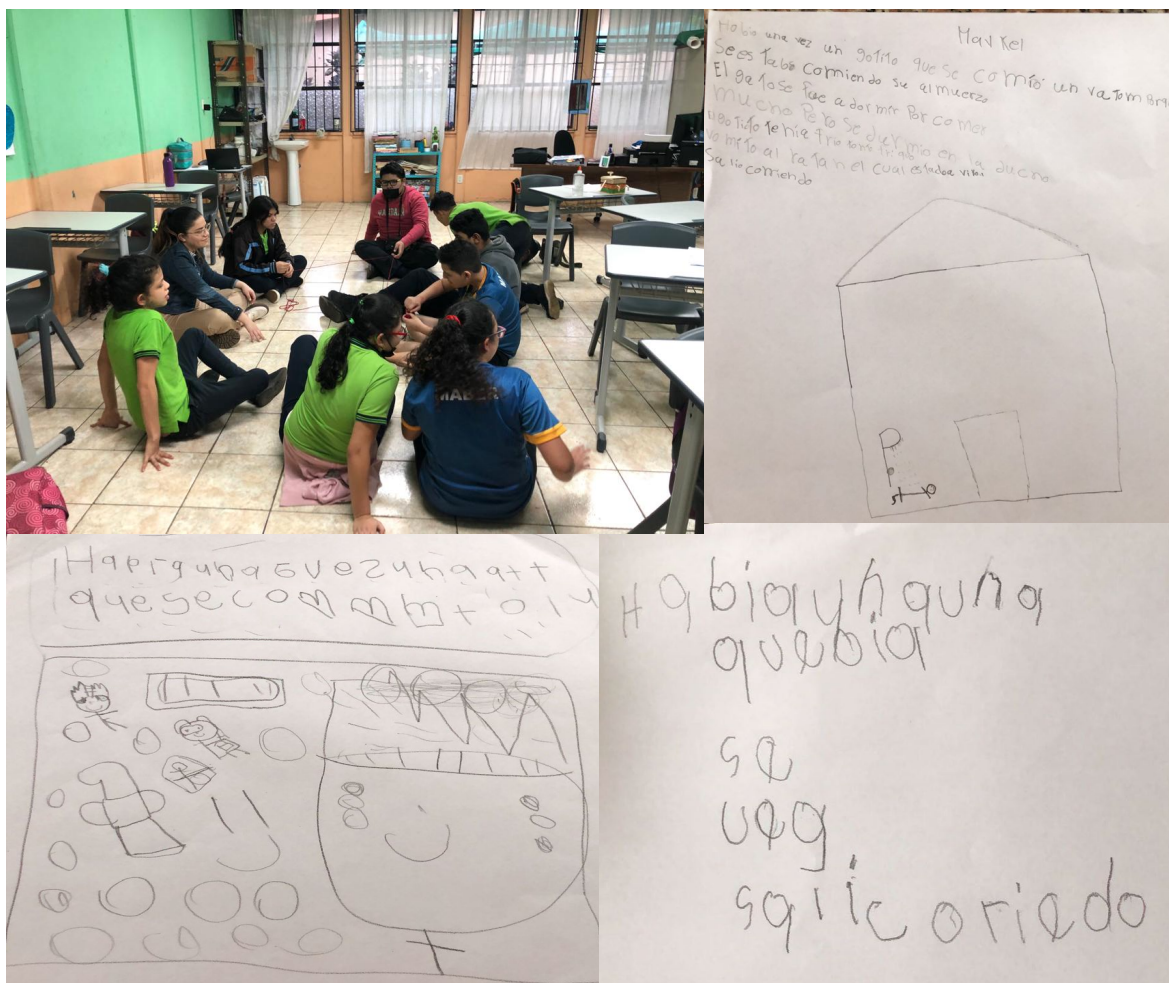


Figura 2.

Registro fotográfico del Taller participativo con las personas estudiantes.

Aplicación

Por otro lado, los aportes de las personas participantes en la aplicación de la Guía de Mediación Pedagógica se reflejan en la realización de siete encuentros de aplicación de los planeamientos en las clases de español de los días lunes en los meses de agosto a octubre del 2023, en los mismos participó el estudiantado presente en clase y fue modelado por las investigadoras con apoyo y aportes de la docente de español. (Ver Figura 3). De la reflexión desde la

sistematización de dichos encuentros a partir de la teoría se rescatan aspectos a mejorar o bien incluir dentro de la Guía de Mediación Pedagógica, entre los principales están:

- Fluidez entre las actividades de los planes: Existían momentos en los cuales los cambios entre una dinámica a otra o de un tema a otro se sentían repentinos para el estudiantado, así que se procedió con ciertas modificaciones en los planes para lograr una transición más fluida y espontánea.
- Activismo: Las personas estudiantes siempre se mostraron dispuestos a trabajar, pero principalmente a jugar; se quiso realizar la mayor cantidad de juegos posibles, evitando caer en el activismo, así que todas las actividades lúdicas presentadas tienen un propósito pedagógico.



Figura 3.

Registro fotográfico de la aplicación de la Guía de Mediación Pedagógica.

Socialización

En cuanto a los aportes en la socialización de la Guía de Mediación Pedagógica, al realizarla en una reunión virtual por la plataforma Google Meet, las investigadoras presentan el producto finalizado a la docente de español A. Freer, explicando brevemente cada parte del producto didáctico en el cual se incorporan recomendaciones y mejoras presentadas durante la aplicación del mismo. Posteriormente, se entrega a la docente un instrumento de valoración (Ver Figura 4) para obtener una retroalimentación más específica de algunos criterios de la Guía de Mediación Pedagógica. Dicho instrumento de elaboración propia consistió en una escala numerativa con criterios valorativos formulados para evaluar la utilidad, estructura, pertinencia, calidad y diseño de la Guía de Mediación Pedagógica. En el siguiente apartado se extenderá en este proceso durante la Etapa 4 de la investigación. De esta retroalimentación brindada por la docente A. Freer se resalta principalmente la siguiente oportunidad de mejora:

1. Planes: Los planes de la Guía de Mediación Pedagógica buscan apearse a los lineamientos del MEP, esto para facilitar el trabajo de las personas docentes quienes se rigen a partir de dichos lineamientos. Según la persona docente, en general, los planes siguen la línea del MEP, sin embargo, podrían adaptarse más.

Instrumento de Retroalimentación

Con base en la socialización de la Guía de Mediación Pedagógica para el Apoyo en Lectura y Escritura para Estudiantes de la Sección 7-13 del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez y la observación de la aplicación de los planeamientos que contiene la misma, puntúe del 1 al 5 (siendo 5 el puntaje más alto) los siguientes criterios valorativos.

Criterios	1	2	3	4	5
Utilidad					
1. La Guía facilita la labor docente al asesorar en cuanto a la planificación en el área de lectura y escritura.					
2. Los planeamientos propuestos en la Guía son aplicables a la realidad del aula.					
3. Los recursos ofrecidos en la Guía son de utilidad.					
4. La Guía permite flexibilidad de adaptación.					
5. Los planeamientos de la Guía se ajustan a los lineamientos del MEP.					
Estructura					
6. En la Guía se evidencia coherencia entre su fundamentación teórica y su propuesta de mediación.					
7. La estructura de la Guía es comprensible.					
8. La Guía fortalece un aprendizaje constructivo y significativo de las habilidades de lectura y escritura.					
9. La Guía articula de forma apta los contenidos del Programa de Estudios de Español III Ciclo y Educación Diversificada del MEP con el Método del Nombre Propio.					
Pertinencia					
10. La Guía promueve una adecuada estimulación cognitiva.					
11. La propuesta aborda a la persona estudiante desde su integralidad.					
12. La estrategia de Las 3 A es oportuna para la etapa etaria de la población.					
13. La Ruta Metodológica del Nombre Propio es apropiada para la población estudiantil.					
14. Las estrategias de aprendizaje cooperativo promueven las buenas relaciones interpersonales y la convivencia.					
Calidad					
15. Las estrategias propuestas en la Guía son creativas y de calidad.					
16. La guía promueve espacios de participación y educación inclusiva.					
17. La Guía responde a las necesidades del grupo.					
18. La propuesta pedagógica de la Guía se podría replicar en grupos similares.					
Diseño					
19. El diseño de la Guía es estéticamente agradable.					
20. Las ilustraciones de la Guía son apropiadas para la edad de las personas estudiantes.					
Si la calificación se encuentra entre las puntuaciones 1, 2 o 3, por favor especificar recomendaciones.					
<input type="text"/>					

Figura 4.

Instrumento de Retroalimentación utilizado en la socialización.

Descripción del producto diseñado, experiencias o actividades por etapas desarrolladas en el diseño de la producción didáctica; recursos y materiales, responsables

Se selecciona el paradigma interpretativo que propone “comprender la realidad a través del estudio de los significados que la gente asigna a esta realidad” (Roca-Cuberes, 2020, p.2) lo cual resulta apropiado al tratarse de una investigación en educación y la complejidad que resulta de tratar con seres diversos. Por ejemplo, desde la presente producción se requirió un acercamiento a la realidad de las personas estudiantes para contextualizar de manera pertinente la Guía de Mediación Pedagógica.

En esta línea, el paradigma interpretativo corresponde con el enfoque cualitativo por cuanto la investigación “se interesa por la vida de las personas, por sus subjetividades, por sus historias, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones y por sus sentidos [...]”. (Schenke y Pérez, 2018, p. 229) De hecho, al ser la educación un fenómeno social, resulta necesario tomar en cuenta esas experiencias e interacciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte significativo y efectivo.

En coherencia con ese paradigma, los métodos de recolección de información que se presentan seguidamente en cada una de las etapas fueron recopilados en diarios de campo y analizados a través de la Sistematización de Experiencias de Jara (2023), la cual propone una metodología con diferentes etapas para reflexionar sobre lo sucedido. Estas etapas son: punto de partida: la experiencia vivida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexiones de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó? y los puntos de llegada; todo esto permitía recordar lo sucedido en la clase, analizarlo y buscar soluciones.

En la primera etapa, el punto de partida, se utilizó el registro fotográfico como forma de recolección de información. Dichas fotografías evidencian el proceso de aprendizaje durante las actividades planeadas. En las preguntas iniciales se describen el objetivo, el lugar, la fecha y los participantes. En la recuperación del proceso vivido se narra lo sucedido desde un punto de vista objetivo. En la cuarta etapa, se reflexiona en lo sucedido y se estudia a la luz de la teoría. Finalmente, en los puntos de llegada se establecen conclusiones de la reflexión y oportunidades de mejora.

El propósito central de esta investigación consistió en diseñar una Guía de Mediación Pedagógica dirigida a docentes, basada en el Aprendizaje Cooperativo, para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes del séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez, considerando las necesidades y características observadas durante los años 2022 y 2023. Lo anterior como respuesta ante la barrera de exclusión que estaba generando el abordaje por separado de los distintos niveles de lectura y escritura reconocidos por medio de entrevistas y comunicaciones personales con las profesoras del servicio en la etapa diagnóstica de la investigación. Por otra parte, durante el proceso, se confirma tanto con el Departamento de Apoyo Curricular del MEP como con la docente de español, la falta de material contextualizado para adolescentes que oriente estos procesos.

No, lo que existe es el plan de estudio, nada más. Digamos que en el plan de estudios hay unas Guía de Mediación Pedagógicas de sexualidad. Solamente, pero no hay nada orientado hacia eso (lectura y escritura). Más bien sería un aporte súper significativo para las personas participantes. (D. Espinoza, comunicación personal, 30 de mayo del 2022).

Para lograr la meta, se establecieron cuatro etapas correspondientes a la ejecución de los objetivos específicos descritos para llevar a cabo la producción, las cuales se detallan a continuación.

Etapas 1: Identificación de factores incidentes en los niveles de lectura y escritura

La primera tarea consistió en identificar los factores que inciden en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de las personas estudiantes; orientando así el apoyo pedagógico pertinente a las barreras encontradas, a la vez que se consideran los factores que han potenciado ese proceso. Esta etapa se llevó a cabo mediante tres observaciones participantes utilizando guía de observación, sistematizadas en diario de campo por medio de la Sistematización por Experiencias. Así mismo, se toman en cuenta comunicaciones personales con la docente de español que se presentaron posterior a las observaciones.

Con el fin de desarrollar esta etapa se realizó un análisis del desempeño escolar, referido a la manera en que se gestan los aprendizajes de los estudiantes, tanto desde la metodología y mediación docente como también la respuesta de cada estudiante ante las mismas. Por otra parte, se consultó la percepción de la persona docente de español con respecto al rendimiento escolar y de las relaciones interpersonales u otros temas que surgieron al finalizar cada observación. Durante estas observaciones se comprueban datos suministrados por las personas docentes en el diagnóstico preliminar.

En la primera observación (Ver Apéndice D) se extrae que las personas estudiantes pierden frecuentemente lecciones de español debido a actividades administrativas o estudiantiles como reuniones de personal, entregas de notas, congresos, actos cívicos, festividades, entre otras. Al iniciar la sesión la docente expresa “Bueno, chicos, vamos a iniciar porque llevamos tres semanas sin vernos en español.” (A. Freer, comunicación personal, 6 de septiembre del 2022) Esto puede representar una desventaja para la continuidad del proceso de aprendizaje.

Dentro de la dinámica de aula se observa que a pesar de que el aula está ordenada con los pupitres en línea (Ver Apéndice D), hay estudiantes que naturalmente buscan trabajar en equipo y mueven sus escritorios, lo que denota una apertura por parte de las personas estudiantes a trabajar desde un modelo menos tradicional. Por otra parte, al ser un grupo pequeño se facilita la atención individualizada por parte de la persona docente. (Ver Tabla 3)

Casualmente en esta observación (Ver Apéndice D) se encuentra incorporándose una nueva estudiante al grupo y esta es su primera lección de español con la docente, quien la llama a sentarse con ella en el escritorio (que se encuentra al fondo del aula) y le pide sus cuadernos anteriores. Ante lo observado y algunas preguntas que la docente le realiza a la estudiante, la docente imprime un folleto, se lo entrega a la estudiante y le indica que en las lecciones de español trabajarán juntas en ese folleto. Posteriormente, la docente expresa que es escaso, casi nulo, el material para el desarrollo de la lectura y la escritura contextualizado para personas adolescentes. Esto dificulta el proceso de aprendizaje dado que las personas estudiantes en algunas ocasiones rechazan el material por ser infantilizado.

Tabla 3

Extracto del Diario de Campo Observación 1

Recuperación del proceso vivido

Se observan niveles de escritura más avanzados que de lectura, así como diversos niveles de lectura entre las personas estudiantes, quienes leen por solicitud de la docente, los ejemplos de la pizarra.

Hay una estudiante nueva con un nivel silábico, la profe le dará un folleto para trabajar con ella por aparte.

Seguidamente utilizan material impreso (hay impresora en el aula) que contiene más ejemplos y práctica.

A pesar de que la práctica se realiza de manera individual, hay 3 estudiantes que buscan trabajar en grupo.

A medida que la profesora observa que van terminando, se dirige a revisar 1 por 1 (abordaje individualizado).

La profesora se acerca a nosotras y nos comenta que cuando llegan estudiantes (investigadoras) a observar ella siempre hace el apunte de que no hay material adaptado a la edad y nivel de funcionamiento de las personas estudiantes para dar español en el área de lectoescritura.

La reflexión de fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó?

Avanzar en los temas de español vs. abordar la lectoescritura

- La profesora debe cumplir con los contenidos de español pero a la vez tiene que desarrollar el proceso de lectoescritura. ¿Esto se puede hacer simultáneamente? ¿Debería concentrarse en alguno de los dos? ¿Cual es más importante para las personas estudiantes? ¿Cómo se puede solucionar esta situación?
- El que algunas personas estudiantes trabajen en contenidos y otras en lectoescritura es un componente exclusivo dentro de la dinámica de aula.

Material adaptado para adolescentes vs. edades madurativas

La Guía de Mediación Pedagógica docente debe permitir en su flexibilidad un balance donde se contemple en el diseño las personas estudiantes con una edad madurativa acorde a su edad cronológica y a las que estas sean diferentes.

Fuente: De Elaboración Propia

A pesar de que en esa primera observación solamente la estudiante que se incorporaba al grupo estuvo con la docente la mayoría del tiempo recibiendo indicaciones sobre cómo se trabajarían las lecciones de español, en la segunda observación (Ver Apéndice E) se denota que la dinámica de integración de aula representa una barrera, ya que todas las personas están en el mismo espacio, pero se encuentran divididos dependiendo de su nivel de lectura y escritura. En el caso de las personas estudiantes en nivel pre-silábico, la docente les brinda un folleto con el cual fortalecen las habilidades en lectura y escritura por medio del método de los 20 días. El estudiantado con un nivel silábico recibe la lección de acuerdo al contenido temático del programa de estudios de español del MEP, que ese día correspondía a antónimos. Además, se recalca la importancia de la contextualización etaria de los recursos para la población en este servicio, dado que para abordar

la temática la docente presentó un video que incluía dibujos infantiles, cuyo título en sí era “Los antónimos para niños con dibujos”

En la Observación 3 (Ver Apéndice E) se reiteran los datos de las observaciones anteriores. A partir de las actividades realizadas para esta primera etapa (Ver Figura 5), se concretan los siguientes factores: sociales, como la discapacidad y educativos, como apoyos, materiales, metodología y evaluación. De los anteriores, los que son accesibles al alcance de esta investigación corresponden a los educativos, hacia los cuales se dirige la Guía de Mediación Pedagógica; sin embargo, el contexto familiar y social puede ser tomado en cuenta desde la integralidad. Cabe recalcar que se considera fundamental que la Guía de Mediación Pedagógica cumpla con los criterios de inclusión: aceptabilidad, adaptabilidad, accesibilidad y asequibilidad en su diseño de contenido como también de estética, agregando a este último la contextualización etaria.

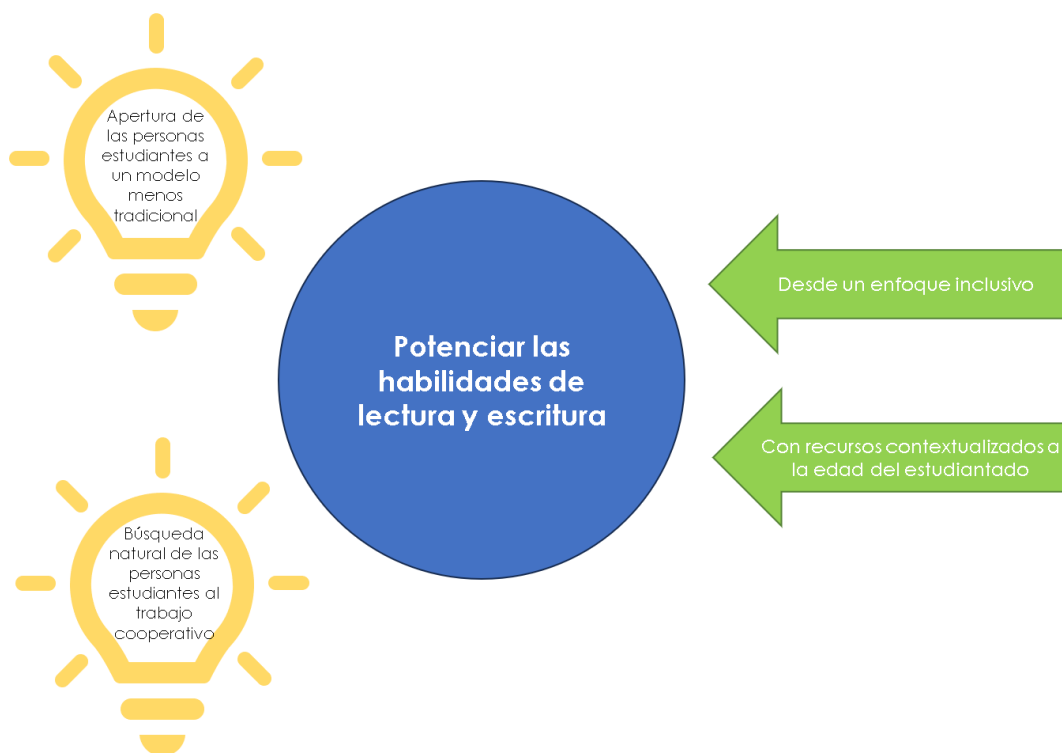


Figura 5.

Aportes de la primera etapa de identificación de factores.

Etapa 2: Determinación de rutas metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura

Una vez establecidos los factores incidentes en el proceso de aprendizaje de las personas estudiantes, la siguiente fase implica diseñar rutas metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura pertinente a las características de las personas estudiantes. Esta etapa se llevó a cabo por medio de un taller participativo denominado Taller de Producción Textual con las personas participantes y una entrevista con una pedagoga experta en lectura y escritura (Ver Apéndice G).

A partir de los resultados obtenidos verificados y recalcados la primera etapa en congruencia con el diagnóstico preliminar realizado, se evidencia una separación de las personas estudiantes en la dinámica de clase, dado que aquellas personas con un nivel de conceptualización de la escritura pre-silábico trabajan con la docente en un folleto de lectura y escritura, mientras que las demás personas estudiantes continúan con actividades sobre los contenidos temáticos de español. Desde una posición en coherencia con el modelo social de discapacidad desde los Derechos Humanos y la inclusión, se considera que esta separación resulta nociva ya que es excluyente y que el grupo puede trabajar desde un enfoque inclusivo si se utiliza el DUA, ya que es una herramienta que permite flexibilidad y toma en cuenta las habilidades y necesidades de todas las personas.

El DUA ayuda a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permitan a los educadores satisfacer dichas necesidades variadas. El currículum que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes. (Pastor, Sánchez, Sánchez, Zubillaga, pág. 3, 2013).

Para la ejecución de esta segunda etapa, se realizó una entrevista con S. Segura, quien es profesional en Pedagogía con Énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica. Y dada su experiencia en procesos de aprendizaje en lectura y escritura, se logró visualizar de manera más amplia el fundamento teórico que sustenta la Guía de Mediación Pedagógica. A partir de dicha entrevista se tomó conciencia del hilo conductor que debe llevar la producción, desde el modelo, el eje, método, los principios, niveles hasta llegar a la ruta metodológica; como lo menciona la misma pedagoga:

Entonces hay una coherencia completamente, porque al ser esto una propuesta, una producción didáctica, se requiere el alcance secuencia, que esto es a nivel curricular, que es que todo siempre tiene que ir como dice uno concatenado, o sea, tanto vertical como horizontal. (S. Segura, comunicación personal, 6 de octubre del 2022)

Con la orientación de la profesional se logró trazar la ruta metodológica que presenta la Guía de Mediación Pedagógica, se utiliza como base el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que toma en cuenta tres principios fundamentales: Motivación (¿Por qué se aprende?), Representación (¿Qué se aprende?), Acción y Expresión (¿Cómo se aprende?), lo cual a su vez permite abordar los distintos Niveles de Conceptualización de la Escritura que existen en el aula (pre-silábica y lingüística) desde un enfoque inclusivo.

Además de la utilización del DUA, se llegó al acuerdo de cuál sería la ruta que se utilizaría con respecto a la lectura y escritura. De las distintas rutas investigadas y conversadas con la pedagoga, la Ruta del Nombre Propio era la que más calzaba con las orientaciones pedagógicas de la Guía Mediación Pedagógica.

Esta Ruta propone ejercicios de lectoescritura a partir del nombre propio sobre la base de su experiencia didáctica personal. Irena Majchrzak apunta a que a partir del nombre propio la comprensión sobre la función de las letras y de la escritura es más significativa. Lo anterior debido a que se crea una relación cercana entre las letras y la identidad. "Se puede decir que en ese mismo instante el niño se convirtió en un ser letrado, ya que se vio representado por medio de letras. La relación íntima entre el niño y la lectura se ha enlazado" (Majchrzak, 1991, p.6)

Esta ruta metodológica cuenta con tres etapas o períodos: iniciación, de visualización global y presentación del alfabeto. En el período de iniciación se presenta a cada estudiante una tarjeta que tenga escrito su nombre. Este debe ser un acto armonioso ya que es un momento vital, es la base del proceso y la mediación le atribuye el valor al nombre escrito en la tarjeta. Una vez que todas las personas estudiantes reconozcan su nombre mediante diversas actividades, estas fichas se pegaran en el aula en un lugar donde sean vistosos. Esto a la vez genera una sensación de pertenecer a un espacio y a un grupo, lo que motiva y afianza los lazos con el aprendizaje y el

lugar de estudio. Y en cada lección de español, al inicio de la clase se invita al estudiantado a ir por su ficha.

En la segunda fase o período de visualización global. Se realizan ejercicios en donde la persona estudiante no solo reconozca su nombre sino el de otros compañeros o compañeras. Para esto, se puede utilizar otro set de fichas con los nombres y entregarlos al azar. Entonces cada estudiante entregará la ficha que le fue dada a quien corresponda. Esto puede ser pensado de manera que las personas estudiantes reconozcan el nombre de sus amigos y amigas o bien para socializar e incluir a aquellos que menos interactúan.

Finalmente, se inicia la fase de presentación del alfabeto. Lo más importante de esta fase es no darle tanto énfasis al nombre de la letra, sino a su sonido. De esta manera, creando una conciencia fonológica. Es importante recordar cada clase el alfabeto y asociar los sonidos de las letras con palabras conocidas por las personas estudiantes.

Además, se prioriza seleccionar un método que considere la integralidad del Ser, tomando en cuenta la situación individual, familiar y social del estudiantado, ya que existen múltiples factores internos y externos que interfieren en el aprendizaje. Por lo tanto, el enfoque de la lectura y la escritura desde el método elegido debe ser de carácter social, como una herramienta para comprender la realidad. A este respecto, el Método Natural Integral ofrece esta visión.

En el Método Natural Integral; la persona y su historia, sus conocimientos, sus características e intereses son tomados en cuenta para la construcción de la propuesta, ya que parte de “la totalidad del vocabulario que la persona posee y a la capacidad que ya ha adquirido de expresar en forma oral sus pensamientos, sus sentimientos y sus percepciones en relación con los otros y su entorno” (Carpio, 2013, p.10)

Este método se media en tres fases metodológicas, como explica Carpio (2013): Primeramente, hay un espacio de conversación para establecer un marco de experiencias que contextualiza el aprendizaje de la lectura y la escritura. “Lo anterior por cuanto el método pretende estimular al educando para que reconstruya su propia experiencia con el fin de que él mismo encuentre las constantes del conocimiento que ha construido de manera integrada”. (Cordero et al,

2006, p. 20). De manera seguida, se pasa de la oralidad a la escritura, escribiendo una de las ideas expresadas. En esta fase se propone abordar todo el abecedario, para finalmente, como tercera fase, pasar a la producción textual de la mano de ejercicios de lectura. Se espera que en esta conclusión del método la persona estudiante logre expresarse tanto de manera oral como escrita.

“Desde esa perspectiva, el docente es como un orientador del proceso de lectoescritura, propone las técnicas y las estrategias que promuevan el desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) de su alumnado”. (Cordero et al, 2006, p. 20). Lo anterior desde el marco contextualizado de experiencias que las personas estudiantes han compartido. Claro está, que no todas las personas habrán tenido las mismas experiencias, por lo que esta investigación debe contemplar la diversidad de las personas estudiantes según su nivel de conceptualización de la escritura con el fin de que la Guía de Mediación Pedagógica tome en cuenta esos niveles.

Por otra parte, en general, pero con mayor relevancia para la población con discapacidad, los aprendizajes deben ser prácticos y aplicables a la realidad, de esta forma este enfoque permite priorizar el contexto en que la lectura y la escritura serán necesarias para el estudiantado no solo en el ámbito escolar.

Posteriormente de la entrevista, se plantea un el Taller de Producción Textual (Ver Apéndice G), para trabajar con las personas estudiantes, con el fin de reconocer intereses y características que se puedan utilizar como motivadores para la elaboración y aplicación de la Guía de Mediación Pedagógica. Así como también para definir orientaciones metodológicas por tomar en cuenta en la fundamentación teórica de la producción didáctica en correspondencia con las orientaciones aportadas por S. Segura. Cabe mencionar que a pesar de que este taller es de producción textual, se planteó desde el Método Natural Integral de manera que las personas estudiantes sintieran que a pesar de estar en proceso sus habilidades de lectura y escritura, ellas pueden crear textos. Por lo que primeramente hubo un marco de socialización y conversación, seguidamente se animó al estudiantado a la oralidad a la escritura donde crear ideas y estas fueron escritas por las mediadoras (las investigadoras) y finalmente se promovió la expresión de estas ideas desde la escritura o bien el dibujo.

A partir de este taller se lograron identificar aspectos indispensables (Ver Apéndice H) que la Guía de Mediación Pedagógica debía contener, entre ellas:

- Participación de las personas estudiantes: se pretendía que la Guía de Mediación Pedagógica tuviera espacios en los cuales las personas estudiantes puedan expresar sus ideas, conversar con sus compañeros sobre los temas vistos y también motivarlos a expresarse por medio de dinámicas.
- Persona estudiante como protagonista: dentro de los cambios que se intentó hacer es cambiar la dinámica de clase, que la persona estudiante sea el centro, quien dicte la pauta del aprendizaje, y que la persona docente medie y guíe este aprendizaje.
- Desarrollo de habilidades: a partir de los dos puntos anteriores se estableció que la Guía de Mediación Pedagógica también debía contribuir con desarrollar habilidades sociales, la creatividad y demás que ayuden a la persona estudiante a desenvolverse para su presente y futuro.

Estos puntos fueron de suma importancia durante el proceso de diseño y elaboración ya que en cada actividad planeada se buscó tomar en cuenta estos aspectos para motivar a las personas estudiantes. La aplicación del DUA se visibilizó en la aplicación del taller realizado con las personas estudiantes, ya que permite conocer sus intereses, sus distintas formas de relacionarse entre ellos, sus necesidades, etc. (Ver Apéndice H). Todo esto fue parte indispensable para la elaboración de la producción didáctica.

A través de la sistematización del taller, se toma la decisión de que la base que fundamente la Guía de Mediación Pedagógica sea el Modelo Constructivista, para que sea la persona estudiante el centro de la construcción de los aprendizajes significativos; esto en congruencia con lo aportado por la experta en Departamento de Apoyo Curricular del MEP “Y lo que se intenta más bien es que el estudiante se apropia del proceso de lectura y escritura. Para que el estudiante se apropie, tiene que vivirlo, tiene que construirlo con base en sus propias experiencias.” (D. Espinoza, comunicación personal, 22 de mayo del 2022). Ahora bien, este es un aspecto que se refleja en la planificación de las estrategias, de manera que haya coherencia entre la fundamentación y la mediación.

Además, este modelo fue congruente con la selección del Método Natural Integral y la Ruta Metodológica del Nombre Propio, lo cual se determina a partir de la entrevista con la pedagoga S. Segura; ya que estos permiten una visión funcional integral de la lectura y la escritura, lo cual responde a las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, toma en cuenta el Aprendizaje Cooperativo como un eje, al incorporar estrategias grupales donde se promuevan roles para fortalecer la comunicación y las buenas relaciones interpersonales. Junto con esto, se promueve el desarrollo de habilidades intrapersonales como el autoconocimiento y la toma de decisiones, lo que a su vez puede influir positivamente en el clima de aula. De igual forma, se considera importante para la planificación de las estrategias tomar en cuenta la creatividad del estudiantado y su afinidad por la tecnología.

A continuación, se puede observar el esquema con la fundamentación teórica y la ruta metodológica para la Guía de Mediación Pedagógica (Ver Figura 6).

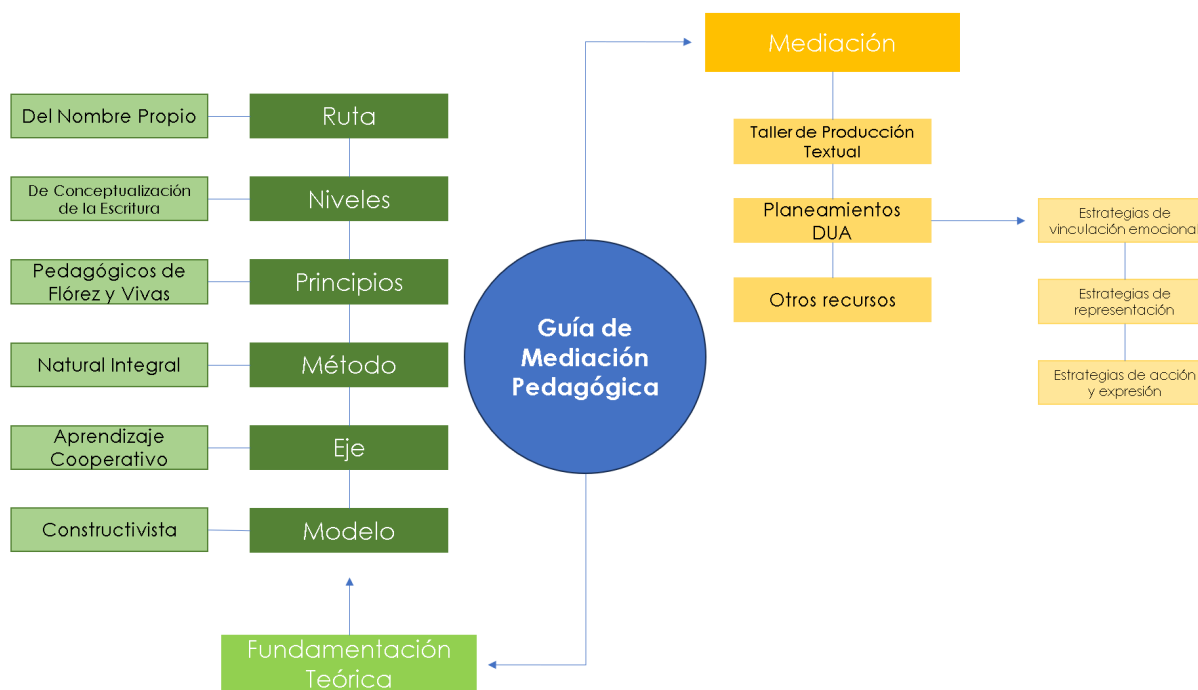


Figura 6.

Esquema de los apartados de fundamentación teórica y mediación de la Guía de Mediación Pedagógica.

Etapa 3: Elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica

Una vez realizado lo anterior, corresponde la tercera etapa de elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica de manera que promueva el Aprendizaje Cooperativo de la lectura y la escritura del III Ciclo Diversificado Vocacional por medio de los Principios del Diseño Universal de los Aprendizajes. Esta etapa se realizó primeramente mediante una búsqueda de plataformas para diseño, luego reuniones semanales para planeamiento, junto con el proceso de retroalimentación por parte de las personas estudiantes, y la coordinación con la persona ilustradora. Por efecto de tiempo y coordinación de los encuentros, el proceso de planeamiento y aplicación de los planes se fue realizando simultáneamente, razón por la cual se van obteniendo las primeras retroalimentaciones en este proceso.

Por medio de una búsqueda de plataformas en línea, se da inicio a la elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica en Flipsnack, una herramienta digital de creación de catálogos, folletos o revistas (Ver Figura 7). El diseño de la misma es en su totalidad de elaboración propia, utilizando colores vivos, una tipografía legible, formas, figuras e ilustraciones. Primeramente, se estructuró la fundamentación teórica desde el Modelo Constructivista y el enfoque del Aprendizaje Cooperativo; incorporando los Principios Pedagógicos, el Método Natural Integral y la ruta metodológica seleccionada anteriormente.

Se prosigue con la realización de los planes en la plataforma digital Google Docs, esto ya que corresponden a borradores sobre los cuales se podrían efectuar cambios dependiendo de la retroalimentación brindada por las personas estudiantes, así como por la docente. En este punto se considera tomar en cuenta la estimulación cerebral como potenciador del aprendizaje de la lectura y la escritura. Así que se decide que estas estrategias se encuentren entre las del principio de motivación según el DUA. Teniendo tres momentos clave para la lección, asociados a los tres momentos DUA, se propone cambiar los nombres de estrategias de motivación, representación y expresión y acción a estimulación cerebral, ruta metodológica y contenidos temáticos, y las 3 A correspondientemente. La respuesta pedagógica de estos principios se encuentra en el siguiente capítulo.

El proceso de elaboración de los planes tomó varias semanas; para luego finalizar con la coordinación con una persona profesional en Diseño Plástico con Énfasis en Diseño Pictórico para la creación de las ilustraciones contextualizadas a la edad del estudiantado. Se tomó la decisión de

que dichas ilustraciones representaran a personas jóvenes realizando acciones cotidianas, lo anterior con el fin de promover la autonomía y además para que las mismas pudieran ser más prácticas dado que usualmente los ejemplos que la docente del grupo incluye en el material de apoyo de las lecciones es sobre acciones cotidianas. Esto fue posible mediante el contacto con la Bachiller en Diseño Plástico con énfasis en Diseño Pictórico Y. Bolaños de la Universidad de Costa Rica (UCR), quien creó ilustraciones inclusivas incluidas en la Guía de Mediación Pedagógica.

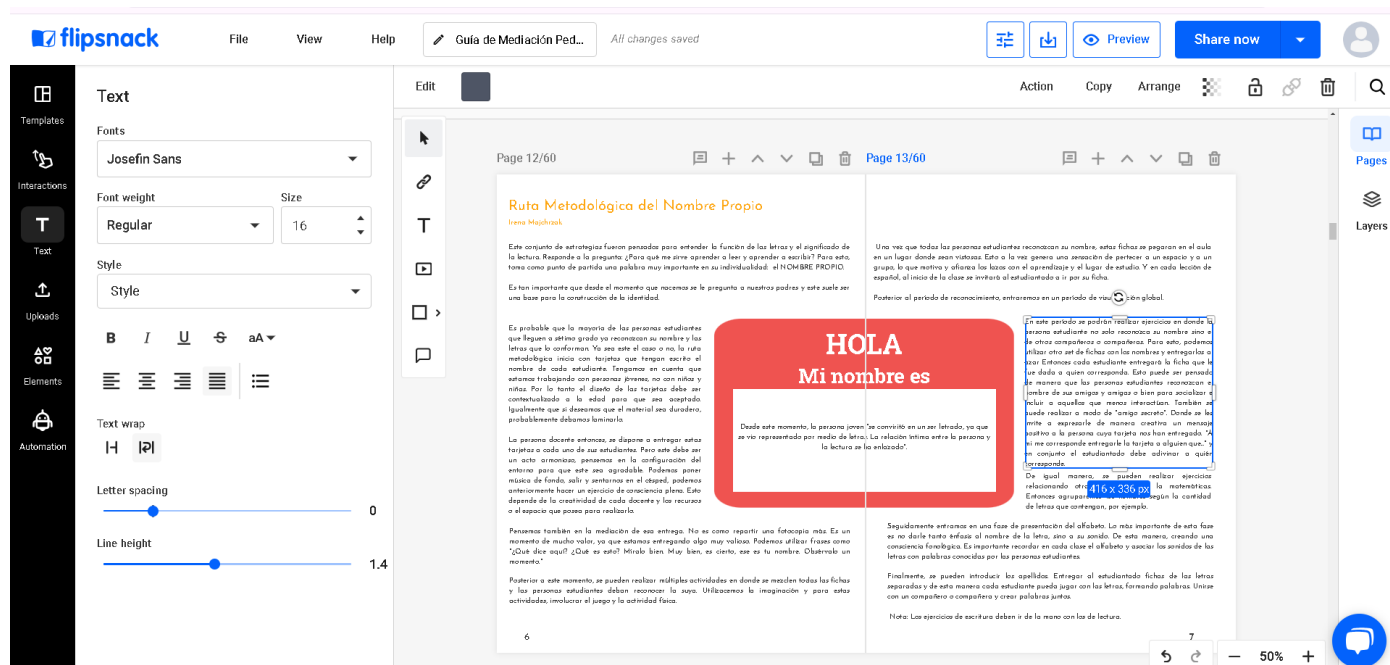


Figura 7.

Visualización desde la plataforma de diseño Flipsnack.

Etapa 4: Validación de la Guía de Mediación Pedagógica

La aplicación de los planeamientos corresponde a la cuarta y final fase de validación de la Guía de Mediación Pedagógica mediante su aplicación y los resultados evidenciados en un tiempo determinado a través de la retroalimentación brindada por docentes y estudiantes participantes.

Esto se realizó entre los meses de agosto a octubre del 2023, los días lunes en dos lecciones de la materia de español, en donde la docente de español nos entregaba al grupo para la aplicación de los planeamientos, por lo que la mediación de la Guía de Mediación Pedagógica fue realizada por las investigadoras con la observación participante de la docente A. Freer. La información recolectada se ordenó mediante un diario de campo y se analizó mediante la estrategia de Sistematización de Experiencias (Ver Apéndice I).

En algunos encuentros, en el transcurso de la clase se notaba que ciertas actividades requerían modificaciones específicas ya sea por articulación entre los momentos de la lección o por refuerzo del tema. Estas anotaciones se hacían durante la sistematización y paralelamente se realizaba el cambio en la Guía de Mediación Pedagógica. En el siguiente apartado se extiende en cuanto a aspectos de esta etapa.

Descripción de las estrategias de consulta para validación y socialización desarrolladas para el diseño de la propuesta de producción didáctica

Para el proceso de validación de la Guía de Mediación Pedagógica, se mantuvo una dinámica durante la aplicación de los planeamientos que son parte de este producto didáctico donde la docente de español estuvo presente apoyando en las actividades o en aspectos conductuales, observando y brindando retroalimentación. Al finalizar cada encuentro, se realizaba un conversatorio sobre la clase en la que el estudiantado compartía sus opiniones sobre las actividades realizadas y se les preguntaba si les había gustado la clase, qué les gustó más, si cambiarían algo o qué les gustaría hacer en próximas sesiones.

En este espacio final de la clase, al realizarle las preguntas al estudiantado, sus respuestas eran cerradas y cortas. Por ejemplo: “- ¿Les gustó la clase? - Sí. - ¿Qué cambiarían? - Nada. - ¿Qué les gustó más? - Jugar.” De hecho, por esta razón fue que la expresión de pensamientos y emociones fue un aspecto esencial tomado en cuenta desde la ruta metodológica de la Guía de

Mediación Pedagógica. Sin embargo, la mayor retroalimentación brindada fue capturada mediante el diario fotográfico donde se evidencia la disposición del estudiantado durante las lecciones, experiencia vivida de primera mano por las investigadoras, que a su vez permitía evaluar cambios en los planeamientos a partir de la respuesta socioemocional del estudiantado a las estrategias. (Ver Figura 8).



Figura 8.

Evidencias de retroalimentación desde la respuesta socioemocional a las estrategias de mediación durante la aplicación de la Guía de Mediación Pedagógica.

Toda esta información se describió en las sistematizaciones de aplicación de la Guía de Mediación Pedagógica. De forma general se plantearon comentarios y recomendaciones como:

- No sobreestimar al estudiantado con demasiadas estrategias de una misma temática, esto porque las personas estudiantes buscaban el propósito de cada dinámica y cómo les iba a ayudar en su proceso de lectura y escritura, entonces los juegos que se realizaban siempre tienen que ver con los temas del planeamiento. Al revisar los mismos se buscó la intención pedagógica de cada actividad.

- Planear actividades de acuerdo a su edad, ya que el estudiantado recalca mucho que eran personas adolescentes y muchas veces lo que realizaban en clase era para niveles más escolares y no les parecía correcto.
- Existían momentos en la clase donde se cambiaba de temática y dicho cambio era muy brusco, no se percibía la conexión o cohesión entre los contenidos tratados. Así que se buscó tener transiciones más armoniosas para que las personas estudiantes no perdieran el hilo conductor de lo visto en clase.

De lo anterior, todas estas recomendaciones se incorporaron a la versión final de la Guía de Mediación Pedagógica, siendo parte del quehacer docente, que requiere ser flexible, tomar en cuenta necesidades y aprendizajes que puede ir reconociendo en el proceso de mediación para darle a las personas estudiantes las herramientas y recursos que requieren para alcanzar sus metas. De igual forma, es parte del deber docente escuchar la opinión del estudiantado porque son actores principales de la mediación en el aula.

Tabla 4*Extracto de la Sistematización 4 de la Aplicación (validación) de la Guía de Mediación Pedagógica*Recuperación del proceso vivido

El estudiantado se encuentra inquieto, incluso ellos mismos hacen la observación. Por lo que pasamos a una actividad más de ejecutar. Por cuestiones de tiempo y consideraciones en términos de si la siguiente actividad del planeamiento era o no activismo, decidimos eliminarla. Se estará planteando otra estrategia en lugar de esta.

La actividad consistía en que cada estudiante crearía la inicial propia a partir de material de reciclaje. Consideramos que la actividad sería redundante ya que los estudiantes manejan bien su nombre y las letras que estos contienen; además de que sentimos que en el tema de las mayúsculas se requieren estrategias de refuerzo del contenido. Sin embargo, la actividad de la inicial se podría tomar en cuenta en un nivel más inicial o introductorio al nombre. Por otra parte, se considera también que el cambio de temática del uso de las mayúsculas a la parte de las 3 A fue un poco abrupto, por lo que vale la pena estimar una manera de entrelazar ambos momentos.

La reflexión de fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó?

Al hacer una Guía pedagógica estamos conscientes de que no todas las actividades planeadas van a funcionar o que se tendrán que hacer modificaciones para el bien de los estudiantes, así que vimos esto como una oportunidad de crecimiento para nuestro bien y el de nuestra propuesta pedagógica.

“Si se particulariza al docente en su ejercicio profesional, esta sería una práctica de reflexión constante, dado que implica nada menos, que la formación de las personas” (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019, p. 602), como docentes siempre es necesario tener en mente que trabajamos con personas ya que no solo hay que tomar en cuenta lo que pasa en el aula para planificar las actividades, sino las emociones y el contexto de cada persona, el ambiente en el que estamos y algunos conocimientos previos; por lo anterior consideramos que los profesores debemos ser flexibles y abiertos para aceptar los retos que nos aparezcan y verlos como oportunidades de mejora.

Fuente: De elaboración propia.

Partiendo de esto, el proceso de socialización de la Guía de Mediación Pedagógica se llevó a cabo por medio de una presentación de la misma en una reunión virtual por medio de la plataforma Google Meet con la participación de las investigadoras y la docente A. Freer, docente a cargo de impartir la materia de español al grupo participante de esta investigación. Durante la presentación se proyectó directamente la Guía de Mediación Pedagógica, se explicó la fundamentación teórica de la Guía de Mediación Pedagógica, así como las partes que la conforman y el por qué se diseñó de esta forma tomando en cuenta las barreras y necesidades observadas en el grupo de participantes. De igual forma, se explicó y compartió a la docente el acceso digital al producto didáctico por medio de un código QR o link a la plataforma de almacenamiento Google

Drive, donde se encuentra la Guía de Mediación Pedagógica. Las personas docentes que quieran hacer uso de este recurso serán por medio de este mismo acceso, el cual se encuentra disponible en el siguiente capítulo de este informe.

Posteriormente se abrió un espacio para preguntas o comentarios, de igual manera se hizo la invitación al inicio de la presentación de realizar sugerencias, ideas o inquietudes en el momento. Cabe mencionar que las retroalimentaciones de la docente durante el proceso de aplicación podrían resultar subjetivas, por lo que se decidió elaborar un instrumento de retroalimentación de elaboración propia que consiste en una escala con criterios valorativos objetivos formulados para evaluar la utilidad, estructura, pertinencia, calidad y diseño de la Guía de Mediación Pedagógica en una escala numerativa. Así es que, para finalizar esa reunión, se le agradeció a la docente por su participación y disposición en el proceso y se le envió el instrumento. Esta retroalimentación será considerada en el apartado de resultados del proceso de socialización y valoración del siguiente capítulo.

Consideraciones éticas vinculadas a la producción didáctica

Para la elaboración de esta producción didáctica ha sido de vital importancia los datos suministrados por los actores claves, tanto docentes como estudiantes y otros expertos acompañantes en el proceso. Parte de las consideraciones éticas ha sido informar claramente el propósito de la investigación, así como sus implicaciones por medio de comunicaciones personales. De igual manera, al iniciar entrevistas se solicitó el permiso para la grabación de las mismas, el cual se encuentra tanto en la transcripción de estas como en el audio.

En el caso del acceso al estudiantado, se presentó una carta al director de la institución y una solicitud de permiso a los padres, madres y encargados de las personas estudiantes para contar con su consentimiento como responsables (Ver Apéndice D) para trabajar con el grupo. De igual manera, durante la conclusión de esta investigación se efectuó una devolución de los resultados a los actores como parte de estas consideraciones.

Con el fin de resguardar el anonimato de las personas participantes se incluyen seudónimos en código para su identificación. Para las personas estudiantes el código corresponde a *Estudiante (Letra)* y para profesionales para efecto de citación de comunicación personal se utilizó *Inicial, Primer Apellido*.

Capítulo III

Presentación del producto diseñado

Presentación del producto diseñado en función de la respuesta pedagógica dada a las necesidades identificadas y los principios que la sustentan

La producción didáctica corresponde a una Guía de Mediación Pedagógica que pretende orientar el planeamiento docente en el área de lectura y escritura de las lecciones de español mediante una ruta metodológica creativa e inclusiva. La elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica para el Apoyo en Lectura y Escritura en su contexto justifica cada apartado y cada base elegida para sustentar la mediación y la metodología. Esto quiere decir, que la selección de cada aspecto del marco pedagógico fue intencionada para las necesidades del estudiantado hacia la cual se encuentra contextualizada. A continuación, se resumen estas necesidades identificadas en las etapas anteriores de la investigación, así como la respuesta pedagógica brindada desde la Guía de Mediación Pedagógica.

La fundamentación teórica se presenta desde lo macro siendo el Modelo Constructivista y se va poco a poco enfocando en orientaciones pedagógicas más específicas que conservan la coherencia hasta llegar en sí a la ruta por utilizar y las estrategias derivadas de esta en articulación con los contenidos temáticos del programa de estudios de español del MEP. Se desarrolla de esta manera para que la persona docente que la utilice se pueda ubicar y tener claridad del tipo de metodología.

En su primer apartado, se presenta la fundamentación teórica, en la cual se explican brevemente las bases que dispone la mediación. Dichas bases son: Modelo Constructivista, Eje de Aprendizaje Cooperativo, Método Natural Integral, Principios Pedagógicos. También se contemplan en este apartado los Niveles de Conceptualización de la Escritura de modo que la persona docente que utilice la Guía de Mediación Pedagógica pueda ser consciente del nivel en que se encuentran sus estudiantes y las habilidades que han obtenido hasta ese punto. Finalmente se encuentra la Ruta Metodológica del Nombre Propio, seleccionada de acuerdo a las necesidades de la población

En primera instancia, el Modelo Constructivista propone que las personas estudiantes sean sujetos activos de su propio aprendizaje. Esto quiere decir, que se encuentren directamente vinculadas con el proceso de aprendizaje, que mediante su participación se activen reacciones cognitivas de implicación para la propia realidad.

[...] el conocimiento depende de una construcción que se hace a través de un significado, un entorno, las secuencias y unas acciones internas, por ende no es impuesto desde el exterior del individuo sino a partir de unas dinámicas internas, tales dinámicas son individuales porque el significado ni la construcción es igual para todas las personas, depende del individuo, de sus intereses y motivaciones, de sus relaciones internas y de sus aprendizajes previos, esto porque las personas hacen sus construcciones a partir de sus creencias, vivencias y experiencias. (Trujillo, 2017, p. 32)

Esta selección fue necesaria dada la importancia de que el estudiantado aprenda de manera significativa las habilidades y estos conocimientos trasciendan a una incorporación y aplicación de los aprendizajes a la vida real. Durante las observaciones iniciales, se visualizó un modelo donde al estudiante se le proponía conocimientos mediante fotocopias o ejercicios escritos en la pizarra; el constructivismo por otra parte busca la participación estudiantil, que sean ellos y ellas quienes planteen, opinen y creen. Se identifica igualmente una necesidad de expresión de pensamientos y sentimientos en la población para potenciar su autonomía y pensamiento crítico, para no crear la conciencia de ser pasivo ante situaciones de la vida, sino tomar parte en estas.

Además, un aspecto necesario y que se refuerza no solo en el Modelo Constructivista, sino también en el Método Natural Integral, desde los Principios Pedagógicos y en la Ruta del Nombre Propio es tomar en cuenta los aprendizajes previos. Al tener una población adolescente, no podemos negar o ignorar los procesos o métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura anteriores, así como tampoco sus intereses y motivaciones, necesarios para un aprendizaje significativo.

Tan importante es el vínculo que como docentes tengamos con nuestros estudiantes, como la conexión que estos puedan tener con su propio proceso de aprendizaje, en especial cuando pueden existir experiencias escolares anteriores tanto positivas como negativas. La capacidad de conectar se da por tanto compartimos, empatizamos y co-creamos, para esto reconocer e incorporar

intereses y motivaciones del estudiantado en las lecciones puede resultar una valiosa herramienta.

Instaurar un potente vínculo en el aula desde el primer momento asegura unos niveles de oxitocina muy saludables que preparan a nuestro cerebro y a todo nuestro cuerpo para desear aprender, compartir, cooperar y generar auténticos trabajos de equipo. Estaremos en estado de equilibrio neurobiológico, no de estrés, cosa que mejora la salud, la calidad de vida y los recursos cerebrales. (Lluch y De La Vega, 2019, p.47)

Continuando con el Eje de Aprendizaje Cooperativo, este se eligió especialmente por una situación expresada en las primeras entrevistas con las docentes y observada en clase, que corresponde a conflictos sociales entre las personas estudiantes. De modo que se seleccionó como eje y en cada planeamiento se encuentra una actividad grupal con el doble propósito de que el estudiantado aprenda a trabajar en grupo con todos sus compañeros y compañeras, y también por lo beneficioso en la parte de construcción grupal de los aprendizajes y conocimientos en el tema de lectura y escritura.

El fortalecimiento de las relaciones interpersonales se plantea dado que cada persona estudiante en el grupo posee un rol, este rol se establece dependiendo de la actividad, la persona docente establece una acción o responsabilidad a cada persona estudiante con el fin de alcanzar la meta final; por ejemplo: en una exposición, una o dos personas estudiantes son quienes seleccionan la información que se utilizará, otras dos personas estudiantes determinan cómo se presentará la información y elabora la presentación. Estos roles se pueden designar conociendo las habilidades y fortalezas del estudiantado para propiciar el reconocimiento de estas y la buena autoestima.

Estos roles le otorgan protagonismo a cada estudiante, lo que promueve su participación en coherencia con el Modelo Constructivista. De manera que todos los miembros del grupo pueden comunicarse y buscar las formas de solucionar conflictos. Expuestos a esta socialización es como se desarrollan habilidades blandas como la empatía, la paciencia, la tolerancia y el trabajo en equipo.

Como resultado se espera una sensación de responsabilidad y esfuerzo individual en pro del bien común, colaboración, motivación compartida y un aprendizaje en conjunto donde cada estudiante es capaz de explicar lo que aprendió en su proceso y desde su rol. Por otra parte, se obtiene un beneficio integral, más allá de lo académico, como lo son las habilidades intrapersonales de autogestión, autorregulación, autoevaluación y pensamiento crítico que se

desarrollan en el compartir con otras personas.

La elección del Método Natural Integral se realizó en correspondencia con el Constructivismo ya que parte de la contextualización tanto de conocimientos previos de las personas estudiantes en este caso en cuanto al proceso de alfabetización que se haya gestado en sus años escolares; así como su historia, sus características e intereses. A la vez que toma en cuenta la capacidad de expresión oral de pensamientos y sentimientos de la persona que aprende, ya que considera la lectura y la escritura como herramientas para leer la realidad y la cotidianidad, por lo que parte del vocabulario que la persona ya posee. (Ver Figura 9).



La palabra natural hace referencia a lo espontáneo, instintivo o involuntario; y la palabra integral, a todos los aspectos esenciales que nos hacen seres humanos. Para nuestro estudiantado con discapacidad, lo más importante que necesiten leer o escribir será lo que en su contexto inmediato le apoye a tener autonomía e igualdad de oportunidades, por ejemplo el nombre de la ruta de autobús que toman, su horario de clases o las opciones de almuerzo en el comedor estudiantil; elementos de su cotidianidad que poco a poco se incorporan a su rutina y su lectura o escritura se naturaliza.

Figura 9.

Extracto de la Guía de Mediación Pedagógica sobre el Método Natural Integral.

Los Principios Pedagógicos expuestos a continuación son las bases del cómo se comprende la pedagogía desde el enfoque de la Guía de Mediación Pedagógica, se incorporan a la fundamentación teórica ya que se consideran vitales en toda acción pedagógica. En el apartado de mediación presentado posteriormente en esta misma presentación de la producción didáctica se encuentran los Principios del DUA, sin embargo, estos son propios de la mediación y son considerados los momentos de la lección.

Aclarado lo anterior, se escogen algunos Principios Pedagógicos propuestos por Flórez y Vivas (2007) que mantienen la consistencia con lo desarrollado en la fundamentación teórica. Partiendo de que la vocación del educador nace del afecto, este debe manifestarse en la atmósfera de aprendizaje y esto se da desde que la persona docente entra al aula desde su forma de saludar, hasta cómo responde ante los estímulos en el aula y el esfuerzo que pone en el material de apoyo que vamos a entregar a sus estudiantes. En esta misma línea, el principio del buen maestro aspira a ser una figura mediadora, flexible y dispuesta a negociar en el aula.

La experiencia natural y entorno de aprendizaje son principios que refieren a aspectos que ya hemos abordado sobre los conocimientos previos que no podemos negar nuestros estudiantes poseen y la contextualización al entorno y la realidad de la persona estudiante. Por otra parte, el desarrollo grupal nos recuerda la importancia del trabajo en conjunto y de cómo distintos puntos de vista enriquecen el aprendizaje.

El principio de la actividad remite a las distintas formas de aprender y a la interacción con el medio y con los demás. De acuerdo con este principio la Guía de Mediación Pedagógica propone diferentes momentos que estimulen esas diversas formas de aprender y de interactuar con los contenidos, las habilidades y demás compañeros y compañeras. Los principios de desarrollo progresivo e individualización también están vinculados con el ritmo y la forma de aprendizaje que predomina en cada persona. La forma de aprender se relaciona con el principio anterior de la actividad, donde la Guía de Mediación Pedagógica ofrece múltiples formas de motivación, representación, acción y expresión de los contenidos por medio de las estrategias planteadas, de manera que se pueden abordar las diferentes formas de aprender de las personas estudiantes. En cuanto al ritmo de aprendizaje, cada contenido temático del programa de estudios de español del MEP está contemplado desde la Guía de Mediación Pedagógica para desarrollarse en un mes. De igual forma, se propone el planeamiento presentado en la Guía de Mediación Pedagógica sea introductorio y sobre el cual la persona docente pueda orientarse para crear los siguientes, la Ruta Metodológica del Nombre Propio es flexible a extender cada fase cuanto sea necesario y sabemos que las personas estudiantes en su diversidad y ritmos de aprendizaje necesitarán procesos de repaso en cada lección.

Los Niveles de Conceptualización de la Escritura se incorporan a la Guía de Mediación

Pedagógica para que la persona docente pueda reconocer y ser consciente en cada lección del nivel en que se ubican los estudiantes, y de esta forma poder contextualizar las estrategias, así como ser consciente de otras habilidades que el estudiante requiere en su proceso para avanzar en su aprendizaje de la escritura. En este caso, por el grado escolar de las personas estudiantes y de acuerdo con el diagnóstico realizado, la Guía de Mediación Pedagógica se diseña para los niveles simbólico o presilábico y lingüístico. En la mayoría de actividades de los primeros planeamientos no se requiere de la habilidad de la escritura, sino que se trabajan la escucha, habla y lectura.

La Ruta Metodológica del Nombre Propio, en cohesión con el Método Natural Integral, parte de la primera palabra que la mayoría conocemos y aprendemos a leer y escribir, que además nos identifica y esa significancia se proyecta que se traslade al proceso en general para que el estudiantado se apropie de estas habilidades y el aprendizaje sea significativo, como se recalca desde otros puntos de la fundamentación teórica. Por otra parte, se selecciona esta metodología ya que es flexible con los procesos de aprendizaje de lectura y escritura anteriores, con los conocimientos previos del estudiantado; a la vez que no es tan rígida y su enfoque es más global a la funcionalidad y trascendencia de la lectura y la escritura. Además, permite un proceso de consciencia en la identidad y darle relevancia al nombre propio puede potenciar la autoestima, necesidad identificada en el estudiantado.



Figura 10.

Componentes que constituyen la Guía de Mediación Pedagógica.

En el segundo apartado, el apartado de mediación, se inicia proponiendo un modelo de diagnóstico en forma de taller (Taller de Creación de Textos), como recurso previo a la introducción de la metodología propuesta en la Guía de Mediación Pedagógica (ver Figura 10). Para efectos de esta investigación, se realizó una contextualización a la población meta específica, sin embargo, para que la Guía de Mediación Pedagógica pueda ser replicable en otros contextos y utilizada por otros docentes del Servicio Diversificado Vocacional, se diseña el taller diagnóstico para que la persona docente que la utilice pueda enfocar detalladamente características del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de cada estudiante, así como sus intereses y motivaciones,

con el objetivo de adaptar los planeamientos modelo a las habilidades y gustos de su estudiantado. Este Taller de Producción Textual se encuentra planificado desde el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). En el mismo se toman en cuenta las habilidades previas de escucha, habla, lectura y escritura en la producción textual.

En los planeamientos se incorporan los Principios del DUA: motivación, representación, acción y expresión, de forma creativa e innovadora, cambiándoles el nombre y adaptándolos a las necesidades de las personas estudiantes. De esta forma, se introduce: Estimulación Cerebral, Ruta Metodológica del Nombre Propio - Contenidos de Séptimo Grado y Las 3 A; como la estructura de la planificación de las lecciones, por lo que corresponden a los tres momentos secuenciales de la lección. (Ver Figura 11).

De cada uno de estos principios se desprenden habilidades específicas, las cuales se organizan en la Guía de Mediación Pedagógica en una distribución trimestral. En el principio de Estimulación Cerebral se aborda la estimulación auditiva, del lenguaje, visual y háptica. Para la Ruta Metodológica del Nombre Propio y Contenidos de Séptimo Grado se realiza una articulación asociativa en las estrategias entre las fases de la Ruta Metodológica y los Contenidos de Séptimo Grado según el programa de estudios de español del MEP. Y en el principio de las 3 A se toma del modelo de De Mezerville los niveles actitudinales de la autoestima: autoimagen, autovaloración y autoconfianza para abordar la integralidad de las personas estudiantes. A continuación, se especifican cada uno de estos.

Motivación. ¿Por qué se aprende? De acuerdo con el DUA, una implicación emocional entre el objeto de estudio y la persona estudiante es vital para iniciar el proceso de aprendizaje. Esto quiere decir que para que un cerebro aprenda, debe estar motivado e interesado, por lo que se busca que las estrategias de estimulación cerebral dispongan al estudiante para aprender. Por lo tanto, deben sacar al estudiante de su rutina, incluyendo lo lúdico, la emoción, el juego y la diversión en el aula de clases, sin perder de vista la intencionalidad pedagógica. A su vez, trabajando la estimulación auditiva, del lenguaje, visual y háptica se desarrollan habilidades que se requieren para aprender a leer y escribir. Entre estas se incluyen utilizar instrumentos musicales, ilustraciones multi-elementales, ejercicios de movimiento del nervio óptico, juegos de

direccionabilidad, sonidos de la naturaleza, meditaciones, ejercicios de consciencia plena, ejercicios corporales, objetos con diferentes texturas, rimas y trabalenguas, pinturas, entre otras.

En la Guía de Mediación Pedagógica este principio se llama Estimulación Cerebral, el cual es cuando se conecta con el estudiantado ya que involucra la parte emocional y de la motivación pero a la vez conectan con su propio proceso ya que gracias a la Neurociencia hemos descubierto cómo aprenden nuestros cerebros y cuáles herramientas nos favorecen en el proceso de lectura y escritura, sabemos que el juego es un gran medio para aprender y para estimular ciertas zonas cerebrales que utilizamos para la lectura y la escritura. Además, para recordar los aprendizajes se requiere la activación de neurotransmisores asociados con el placer y disfrute.

El vínculo también provoca el aumento de determinados neurotransmisores como la serotonina, la dopamina y las endorfinas, que regulan el estado anímico, la motivación y el bienestar. En conjunto, provocan mayor activación de la corteza prefrontal y capacidad de aprendizaje, y a su vez potencian la disminución del miedo y la reactividad de las amígdalas. Mejora la memoria, la atención, la resolución de los ejercicios académicos propuestos, el trabajo en equipo, la cooperación, la alegría y las ganas de compartir. Disminuye el estrés y todo nuestro cuerpo lo agradecerá: nuestro corazón, nuestra circulación y nuestros sistemas inmune, hormonal, digestivo y renal. Nuestra salud mejorará, con un estado en el cual podemos dedicarnos a aprender. (Lluch y De La Vega, 2019, p.47)

De acuerdo con el DUA, las estrategias de este primer momento deben captar el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia, así como autorregularse para disponerse a aprender. De manera espontánea estas estrategias tienden a ser atractivas para el estudiantado debido a que se salen de la rutina estricta tradicional de las clases.

Los ámbitos sensoriales y cognitivos que se trabajan en el primer momento de Estimulación Cerebral se encuentran divididos en:

- Estimulación del lenguaje: La estimulación del lenguaje resulta oportuna puesto que, aunque el Método Natural Integral propone iniciar desde el vocabulario conocido, sin

embargo, es importante reconocer la forma en que el estudiantado nombra los objetos con el fin de contextualizar el vocabulario utilizado en clases al de las personas estudiantes, a la vez que se identifican situaciones de dicción que requieran de apoyo. De igual manera, es importante que el vocabulario del estudiantado se expanda.

- Estimulación visual: Para la lectura especialmente, el entrenamiento del nervio óptico para su adecuado movimiento en la discriminación visual de las letras a la vez que los ojos se desplazan por las mismas para formar la palabra es esencial.
- Estimulación auditiva: Desarrolla habilidades necesarias para leer, tales como: consciencia fonológica, afinación del oído, volumen del habla para una comunicación óptima, discriminación auditiva, entonación, escucha activa, seguimiento de instrucciones y comprensión de mensajes.
- Estimulación háptica: Puede ser importante para la escritura en términos de la motricidad y coordinación en el momento de manipular objetos como el lápiz.

Como se mencionó estas actividades funcionan como un preámbulo a lo que se hará durante la clase, corresponden al primer momento de la lección, al ser estrategias lúdicas se pretende hacer la clase más dinámica y entretenida para las personas estudiantes, activando la motivación sin olvidar la intención pedagógica ni el proceso de lectura y escritura.

Tema: Tilde Diacrítica	Estimulación Cerebral	Lectura y Escritura Contenidos	Los 3 A
<p>Competencias</p> <p>1. Distinguir el uso de la tilde diacrítica en los monosílabos dé, de, él, el, más, mas, mí, mi, sé, se, sí, si, té, te, tú, tu, "qué, quién/es, cuál/es, cómo, cuán, cuánto/a/os/as, cuándo, dónde, adónde, aún; y casos especiales, tales como periodo - período.</p> <p>2. Emplear la tilde diacrítica en los monosílabos dé, de, él, el, más, mas, mí, mi, sé, se, sí, si, té, te, tú, tu,</p>	<p>Estimulación Auditiva</p> <p>Las personas estudiantes elaboran instrumentos musicales con material reciclado.</p> <p>Estos se utilizarán de manera lúdica para experimentar con la intensidad de los sonidos.</p> <p>Ejemplos</p> <p>Fuerte-débil. Similar a la dinámica de enano-gigante, las personas estudiantes deberán seguir la instrucción de tocar su instrumento de manera fuerte o débil según lo indique la persona docente.</p>	<p>Fase I</p> <p>Presentación del nombre propio</p> <p>Se organiza la clase de manera armoniosa según las posibilidades del centro educativo. Se puede realizar en un área verde por ejemplo, o bien sentados en el piso del aula en un círculo.</p> <p>Cada estudiante recibe una tarjeta con su nombre. La docente dará las instrucciones de observar el nombre, contar cuántas letras tiene, pensar cómo suena cada letra, compararlo con el de los demás compañeros.</p> <p>Posteriormente, la persona docente esconde las fichas por todo el espacio destinado para la actividad y los estudiantes deberán buscar su ficha. Si encuentran la de otra persona, deberán esconderla en otro sitio.</p>	<p>Autoimagen</p> <p>Se acomoda el aula de manera que los estudiantes puedan sentarse en el piso, en un círculo. Se inicia una conversación reflexiva a partir de la pregunta ¿Qué cualidades veo en mí? Se motiva a las personas estudiantes a participar. Si otro estudiante desea expresar una cualidad a otra persona, puede hacerlo o bien la persona docente.</p>
<p>Recursos: Materiales de reciclaje, fichas de los nombres propios, imágenes de la cotidianidad, pizarra, marcadores, computadora, proyector, equipo de sonido.</p>			

Figura 11.

Estructura de los planeamientos de la Guía de Mediación Pedagógica.

Representación. ¿Qué se aprende? Este segundo principio del DUA recibe el nombre de Lectura y Escritura-Contenidos, esto porque contamos con la unión entre la Ruta Metodológica del Nombre Propio y los contenidos de Séptimo Grado del Programa de Estudios de Español de Tercer Ciclo y Educación Diversificada del MEP. Esto quiere decir que las estrategias de mediación involucran ambas, ejercicios de reconocimiento del tema en donde a la vez se trabajan la lectura y la escritura según la estructura de la Ruta Metodológica, la cual se divide en fases, como se ampliará más adelante.

Esta sección es la más concentrada de los planes ya que hubo una articulación entre la lectura y escritura, y los contenidos de séptimo grado, la cual es el propósito central de esta Guía de Mediación Pedagógica de manera que las personas estudiantes no sean divididas en la dinámica de clase por su nivel en las habilidades de lectura y escritura, eliminando así esta barrera que produce exclusión. (Ver Figura 12).

Lectura y Escritura
Contenidos

Fase II Presentación del alfabeto

C, N, B, V, R

La persona docente escribe en la pizarra los adjetivos usados para describir los objetos de la actividad anterior de estimulación háptica. Seguidamente, realiza la pregunta al estudiantado de qué es lo contrario del adjetivo escrito. Para apoyar a los estudiantes, la docente puede presentar otros objetos que correspondan a los antónimos.

Se realiza la explicación de sinónimos y antónimos.

Las personas estudiantes buscan sinónimos a palabras entregadas en una lista por la docente. Dichos sinónimos deben iniciar con las letras m, p, s, l. Posteriormente, se leen haciendo énfasis en el sonido inicial de cada palabra.

Figura 12.

Ejemplo de articulación entre los Contenidos Temáticos y la Ruta Metodológica del Nombre Propio.

Dicha cohesión requirió un análisis de los contenidos del Programa del MEP y de la Ruta Metodológica para poder encontrar el punto donde ambas partes podían confluir desde la creatividad y hacían ese ‘clic’ en las actividades y dinámicas planteadas. En esta columna se realizaron entre dos o tres estrategias de los contenidos, dos o tres de la Ruta y una o dos actividades de tipo transición donde ambos tópicos se mezclaban y generaban un cambio repentino entre los temas.

Los temas del Programa de Estudio de Español de Tercer Ciclo y Educación Diversificada son:

- Tilde diacrítica en monosílabos.
- Usos de la mayúscula.
- Usos de la B y V.
- Usos de los signos de puntuación.
- Conjugaciones verbales con las diversas formas de tratamiento.
- Sinónimos y antónimos.
- Homónimos.
- Polisemia y monosemia.
- Sujeto y verbo.
- Análisis de textos.
- Creación de textos.

Los últimos dos temas se ven de manera transversal durante todo el ciclo lectivo, además se refuerzan en el taller de cierre.

La Ruta del Nombre Propio presenta 3 fases las cuales se trabajan durante todo el ciclo

escolar, primeramente se trabaja con el nombre de las personas estudiantes, con la intención de que se vayan familiarizando con su nombre, el de los demás y las letras que observan; posteriormente se presenta el alfabeto. A continuación, una explicación más detallada.

Fase 1. Presentación del nombre propio. La Ruta Metodológica del Nombre Propio inició como un conjunto de estrategias pensadas para entender la función de las letras y el significado de la lectura. Para esto, se toma como punto de partida el nombre propio, tanto por su significancia como por ser para muchos la primera palabra que una persona aprende a identificar y escribir. Es probable que la mayoría de las personas estudiantes que lleguen a séptimo grado ya reconozcan su nombre y las letras que lo conforman. Ya sea este el caso o no, la ruta metodológica inicia con tarjetas que tengan escrito el nombre de cada estudiante. La persona docente entonces, se dispone a entregar estas tarjetas a cada uno de sus estudiantes.

Posterior a este momento, se pueden realizar múltiples actividades en donde las personas estudiantes deban reconocer su nombre entre los de los demás compañeros e interactuar con los otros. Una vez que todas las personas estudiantes reconozcan su nombre, estas fichas se pegarán en el aula en un lugar donde sean vistas. Y en cada lección de español, al inicio de la clase se invitará al estudiantado a ir por su ficha. Prosigue entonces un período de visualización global. En este, se podrán realizar ejercicios en donde la persona estudiante no solo reconozca su nombre sino el de otros compañeros o compañeras.

Fase 2. Presentación del alfabeto. Seguidamente entramos en una fase de presentación del alfabeto. Lo más importante de esta fase es no darle tanto énfasis al nombre de la letra, sino a su sonido. De esta manera, creando una conciencia fonológica. El orden de la presentación del alfabeto inicia con las vocales y se van presentando 5 letras nuevas cada mes. Es importante recordar en cada clase el alfabeto y asociar los sonidos de las letras con palabras conocidas por las personas estudiantes. De igual forma, los ejercicios de escritura deben ir de la mano con los de lectura.

Fase 3. Creación de textos. Estos contenidos se abordarán durante todo el proceso con estrategias de análisis y creación de textos en cada lección, aunque al principio estos textos no se

escriban y los ejercicios se realicen de forma oral. Como parte de la tercera etapa de la Ruta del Nombre Propio, se incluye un taller específicamente para estas habilidades.

Acción y Expresión. ¿Cómo se aprende? Este último principio es llamado Las 3 A, esto porque se trabajan las áreas actitudinales del Autoestima: Autovaloración, Autoimagen y Autoconfianza, los cuales están tomados del modelo de De Mézerville. Se trabaja la comunicación y la expresión con el fin de abordar al estudiantado desde su integralidad, tanto el área académica como el área emocional son vitales para sus procesos de aprendizaje.

Dichas áreas están directamente asociadas con la autonomía de una persona, lo cual busca mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Las estrategias, que buscan que el estudiantado se apropie de herramientas emocionales, están divididas en un primer momento de creación y otro posterior de reflexión, se parte desde las creencias de las personas estudiantes sobre ellos mismos, percepciones propias y de otros adoptadas en la construcción de la identidad, con el fin de ir moldeando las estructuras de pensamiento o autoestima negativas en positivas, haciendo reflexiones y estableciendo una mirada hacia las metas a futuro. Adicionalmente, se trabaja también el emprendedurismo desde las habilidades propias, como opción laboral, además se aplican dinámicas en grupo para fortalecer sus habilidades sociales.

La etapa de la adolescencia es una de las más complicadas de la vida ya que existen muchos cambios hormonales, sociales y emocionales, ya las personas conviven más con sus pares, existe la incertidumbre sobre el futuro y están atravesando el viaje de autoconocimiento, para esto es necesario proporcionar herramientas emocionales para lograr una transición agradable y segura.

Durante los años de la adolescencia aparece en escena la búsqueda de la identidad, definida por Erikson como una concepción coherente del yo, compuesta por metas, valores y creencias con las que la persona establece un compromiso sólido. (...) Forma parte de un proceso saludable y vital que se basa en los logros de las etapas anteriores — sobre la confianza, la autonomía, la iniciativa y la laboriosidad— y sienta las bases para afrontar los desafíos de la adultez. Sin embargo, la crisis de identidad rara vez se resuelve por completo en la adolescencia, pues los problemas de esta etapa surgen una y otra vez durante la vida adulta. (Papalia, 2005, p. 390).

Así que las estrategias de este momento de la lección se diseñan con el fin de fomentar un diálogo interno positivo, reconociendo sus habilidades y reflexionando sobre lo que pueden ser capaces y cómo gestionar el presente y prepararse para el futuro con una autoestima saludable.

Finalmente se presentan los planeamientos diseñados desde la metodología expuesta, las estrategias creativas son sugeridas y se anima a enriquecerlas o proponer nuevas desde la imaginación de cada docente. En cada planeamiento existe una estrategia que fomenta el Aprendizaje Cooperativo, de igual forma, en cada planeamiento se especifican las competencias extraídas del Programa de Estudios del MEP según el contenido temático, además de los recursos necesarios para cada actividad.

Luego de los planes, está el segundo taller llamado Taller de Análisis y Creación de Textos que es un cierre a nivel general sobre lo visto durante el curso lectivo y está enfocado en los contenidos de Análisis y Creación de textos del Plan de Estudios de Español de Tercer Ciclo y Educación Diversificada; la idea principal es motivar a las personas estudiantes a reflexionar sobre todo el camino recorrido durante el año, sus conocimientos y habilidades aprendidas. De igual modo, este taller puede funcionar de forma evaluativa del proceso, al aplicar los conocimientos de lectura y escritura obtenidos a través de la Ruta Metodológica del Nombre Propio, o bien se puede utilizar como un diagnóstico sobre el perfil de salida del estudiantado durante el curso lectivo.

Para finalizar, la Guía de Mediación Pedagógica tiene unas imágenes cotidianas contextualizadas a la edad de las personas estudiantes que sirven como material para utilizar en la clase, esto ya que, desde el inicio de nuestra investigación, un interés que las personas docentes mencionaron era que nunca había material educativo para jóvenes, siempre eran infantilizadas, lo que generaba inconformidad en las personas estudiantes. Por lo tanto, con la ayuda de una diseñadora de la Universidad de Costa Rica, creamos una serie de ilustraciones inclusivas que representan actividades del día a día con la intención de apoyar los planes.

Todo lo anterior se diseñó de manera que la Guía de Mediación Pedagógica cumpla con los estándares de accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad tanto en su diseño de contenido como estético, para que sea verdaderamente inclusiva.

En el link presentado a continuación se adjunta la Guía de Mediación Pedagógica para una completa observación y análisis. (Ver Figura 13).

[Guía de Mediación Pedagógica](#)



Figura 13.

Link y código QR para ingresar a la Guía de Mediación Pedagógica.

Resultados del proceso de socialización y valoración de la producción diseñada: fortalezas y aspectos de mejora identificados en la valoración.

La aplicación de los planes que conforman la Guía de Mediación Pedagógica se realizó durante los meses de agosto, setiembre y octubre del 2023, en estos meses se trabajó con las personas estudiantes, que en este punto de la investigación ya habían pasado de curso escolar a octavo, durante las lecciones de español de la docente A. Freer, los lunes de 12:15 p.m. a 1:35 p.m. La buena disposición representó una fortaleza general del proceso, el grupo siempre se presentó muy atento y colaborador con las dinámicas, además la docente siempre nos recibía de manera receptiva y hubo una comunicación muy constante y fluida.

Después de cada encuentro se les preguntaba a las personas estudiantes y a la persona docente si tenían algún comentario o recomendación hacia la Guía de Mediación Pedagógica ya que ha sido indispensable para este proceso investigativo, conocer las opiniones de los participantes para así realizar modificaciones necesarias, en este caso a nivel de planeamientos. Paralelamente a los comentarios de las personas participantes, se llevó a cabo una serie de sistematizaciones en un diario de campo donde se documentó lo sucedido en las lecciones de español, además de reflexiones sobre lo más destacado de la clase y las conclusiones de dichas partes.

De las sistematizaciones de las clases se pueden extraer fortalezas y puntos de mejora que se observaron y analizaron durante y después de la aplicación de los planes en clase. En las fortalezas se destaca la participación de las personas estudiantes en las actividades, se les preguntaba, se les permitía dar ejemplos, mostrar sus creaciones, expresarse y demás, esto con la intención de que ellos mismos fueran creando sus propios aprendizajes, fueran a su ritmo y pudieran sentirse a gusto dentro de las clases. No solo sentarse y escuchar, sino tomar un rol protagónico e integral, que los hiciera motivarse cada vez más, esto a partir del Modelo Constructivista.

Así, también, se les daba un rol evaluador porque se les preguntaba qué les pareció la clase del día. Esto fue de suma importancia porque, aunque la Guía de Mediación Pedagógica está dirigida a las personas docentes, preguntarle al estudiantado su opinión nos parece pertinente

porque son actores del aula y son ellos quienes construyen su aprendizaje a partir de las dinámicas y herramientas que se les proporciona.

Continuando con las fortalezas en cuanto a la participación de las personas estudiantes, también se observó que fue un gran acierto el reconocer y trabajar las habilidades individuales en distintos momentos de la clase y darles seguimiento durante todo el tiempo de los encuentros. Motivándolos a conocerse, buscar pasatiempos y aceptarse cómo son, se logró un gran avance en su autoestima y en su proceso de descubrimiento como personas en una sociedad.

Además, se les incentivó a la reflexión de su futuro, qué quieren hacer con sus vidas, cómo quieren aportar a sus familias y a la sociedad, crear la consciencia de que ellos también pueden ser emprendedores, jefes, personas exitosas en el área laboral, sin dejar de lado lo personal. Esto sumado a los esfuerzos de la institución educativa y las personas docentes quienes les ayudan a desarrollar habilidades y destrezas para una buena calidad de vida.

Uno de los grandes puntos fuertes de la Guía de Mediación Pedagógica es la contextualización de las imágenes cotidianas que se realizaron por medio de una diseñadora pictórica, ya que, desde el inicio de nuestra investigación, las personas docentes nos comentaron que era una queja constante de parte de las personas estudiantes, casi todo el material de lectura y escritura es para niños, así que a ellos no les gustaba porque los hacía ver como niños y ellos ya son adolescentes. Al crear ilustraciones cotidianas adaptadas a la edad motivó a las personas estudiantes e impulsó su imaginación en las actividades.

Como parte del quehacer docente y el constante aprendizaje que se obtienen en distintas experiencias, se reflexiona la necesidad de mejora para hacer el producto didáctico cada vez más contextualizado para las personas a quienes está dirigida. En el caso de esta Guía de Mediación Pedagógica, durante la aplicación se tuvo la oportunidad de ir reflexionando sobre las actividades que se planearon, las distintas reacciones de las personas estudiantes y la persona docente; esto para modificar e inclusive, eliminar dichas dinámicas que se tenían contempladas.

Dentro de los aspectos de mejora se menciona que al inicio fue un poco complicado que las personas estudiantes estuvieran 100% de acuerdo en trabajar grupalmente, esto porque no todos

se llevaban muy bien o algunos preferían trabajar individualmente. Al ser el trabajo cooperativo uno de los ejes principales de esta Guía de Mediación Pedagógica, se tuvo la responsabilidad de ir motivando poco a poco al estudiantado, primero a relacionarse entre ellos y luego, a trabajar en conjunto; ambas acciones se iban realizando conforme las clases avanzaban, así que fue todo un proceso.

La idea era mejorar las relaciones sociales pero la mayoría de las veces deseaban trabajar en los mismos grupos, con las personas que se llevaban bien, la conciliación de sucesos fue primordial para que se dispusieran a trabajar con otras personas; pero de igual forma se sabía que algunas personas estudiantes no se llevaban bien con otras, así que evitaban trabajar juntas, entonces no se forzaban ciertas relaciones para el bien del ambiente de clase y del estudiantado.

El diseño de los planes de la Guía de Mediación Pedagógica, al estar divididos en tres momentos, se tiene el propósito de hacer una transición de una a otra de manera no tan abrupta, sino que todo fluyera linealmente y estuviera conectado. Sin embargo, en algunos encuentros, se notaba que ciertas actividades requerían modificaciones específicas por esto mismo o por refuerzos de temas, ya que se hacían las transiciones de manera brusca y se sentía como si se dejaran vacíos entre los contenidos. Estas anotaciones se hacían durante la sistematización y seguidamente se realizaba el cambio en la Guía de Mediación Pedagógica, tratando de realizar dinámicas donde se integran ambos temas para un cambio más paulatino o añadiendo actividades donde se observaba que era necesario reforzar la materia vista durante la clase.

Para finalizar con los puntos de mejora, se indica que la Guía de Mediación Pedagógica no cuenta con alguna forma de evaluación de los aprendizajes, se tiene consciencia de que el sistema educativo nacional requiere notas cuantitativas para determinar el conocimiento de las personas estudiantes. Este aspecto evaluativo se deja a criterio y preferencia de cada persona docente según los requerimientos del MEP. No obstante, se recomiendan propuestas de evaluación de los aprendizajes cualitativas, utilizando rúbricas con los criterios de evaluación de cada planeamiento, registros de desempeño, registros anecdóticos o técnicas como el diario de clase o portafolio, entre otros.

A manera de referencia se sugiere “Para el proceso de evaluación emplear diferentes instrumentos que permitan al profesor registrar y evaluar habilidades y avances que poseen el caso con multidiscapacidad.” (Mejía, 2022, p.122) Se sugiere que los criterios de los instrumentos de evaluación sean accesibles, enfocándose en valorar el proceso y no el resultado, y dándole prioridad a los avances. Inclusive podría resultar renovador incluir la autoevaluación como parte de la integralidad y la capacidad de las personas estudiantes de reconocer sus esfuerzos y avances, beneficiando su proceso de calibración.

Siguiendo las pautas del DUA, la parte de evaluación se realiza de manera muy reflexiva ya que se hacen autoevaluaciones, coevaluaciones, se presentan situaciones donde los estudiantes deben poner en práctica sus aprendizajes; todo lo anterior con la intención de alcanzar las metas propuestas desde el inicio del curso lectivo. “Cuando enfrentas al alumnado a una situación real, a una situación auténtica, cuando resuelve ese problema, habrá demostrado su competencia. Es por lo tanto una evaluación motivante, puesto que lo que aprende es útil para la vida.” (Elizondo, 2018, p.10).

Es importante recordar que es un proceso, los ajustes de mejora se pueden ir dando en el camino, es necesario y de mucha ayuda preguntarse si las cosas van funcionando, cómo modificarlas para que funcionen y se adapten mejor a las necesidades de la población a la cual está dirigida. Al ser una Guía de Mediación Pedagógica contextualizada a la población de esta investigación, se buscó que fuera lo suficientemente inclusiva, no obstante, para su replicación puede que sea necesario recurrir a la flexibilidad que es posible a través de su metodología.

En la socialización se le presentó a la docente de español la Guía de Mediación Pedagógica, a la vez que se iba explicando cada parte de esta. A la persona docente únicamente se le presentó durante la proyección de la Guía de Mediación Pedagógica solamente uno de los planeamientos, debido a que ella observó los demás planes mientras eran puestos en práctica, el fin era visualizar la estructura plasmada de los mismos. Al final la docente expresó sus felicitaciones haciendo énfasis en que en este nivel educativo las personas estudiantes ya han tenido procesos de aprendizaje de la lectura y escritura anteriores cuya metodología ella desconoce por lo que puede que aplique el mismo método, que no está del todo mal porque ellos requieren el reforzamiento;

pero que la metodología de la Guía de Mediación Pedagógica es distinta e innovadora, además que promueve un aprendizaje significativo. Finalmente, se le agradeció a la docente y ella solicitó permiso para utilizar la Guía de Mediación Pedagógica por lo que se brindó el acceso por medio del link de Google Drive y código QR.

En la escala de retroalimentación proporcionada (Ver Apéndice O) la docente asignó el puntaje total (5) a la mayoría de los criterios, excepto el criterio N° 5 de utilidad: Los planeamientos de la Guía de Mediación Pedagógica se ajustan a los lineamientos del MEP, en el cual marcó 4 puntos (Ver Figura 14). En el apartado de observaciones y recomendaciones la docente indica: “La propuesta es interesante y llamativa para el estudiante. Propone un aprendizaje significativo. La presentación del documento facilita la comprensión del mismo por parte del docente y se muestra estéticamente llamativa. Las imágenes o ilustraciones que se proponen están acorde con la edad del estudiante y claramente comprensibles.” (A. Freer, comunicación personal, 31 de julio del 2023).

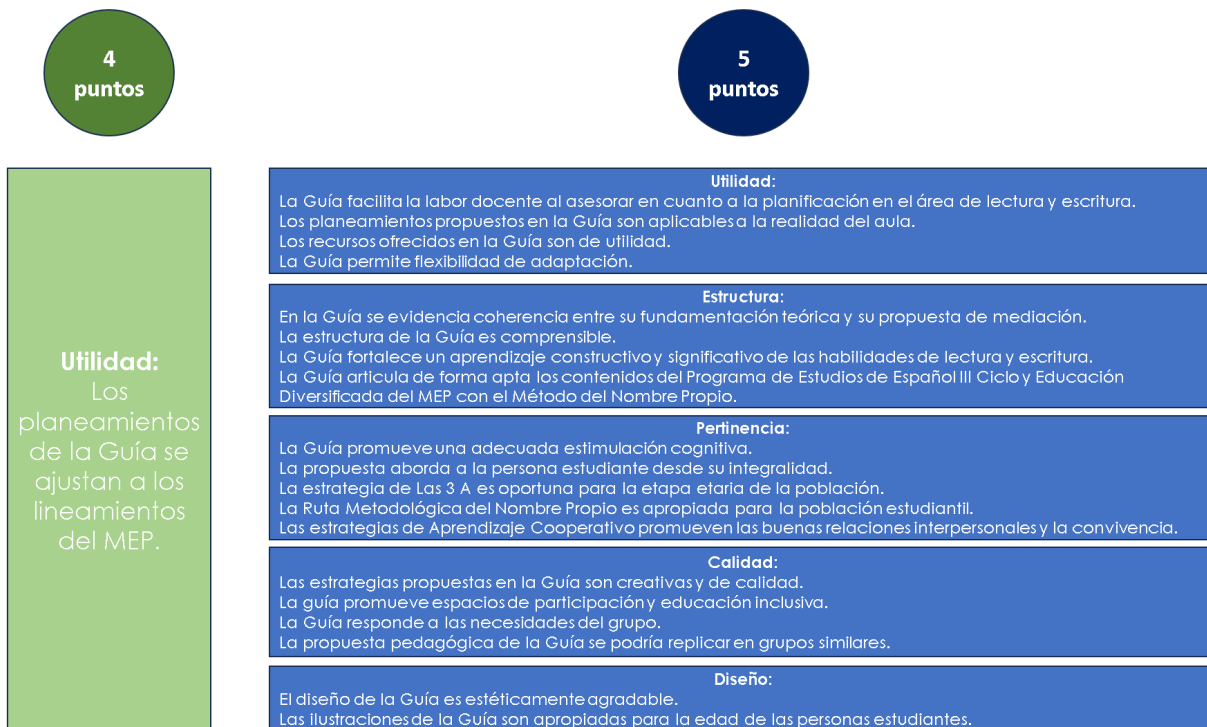


Figura 14.

Puntaje de los criterios evaluados en el Instrumento de Retroalimentación.

Con respecto a los criterios, “si bien la estructura de planeamiento que propone la Guía de Mediación Pedagógica es innovadora y no convencional, puede que no se alinee a los lineamientos del MEP” (A. Freer, comunicación personal, 31 de julio del 2023), sin embargo, la Guía de Mediación Pedagógica es flexible para adaptar sus estrategias a otros formatos y sí es aplicable a la realidad del MEP, lo cual es importante. En cuanto a los comentarios tres son referentes a los beneficios para las personas estudiantes y uno para las personas docentes. En relación con los comentarios sobre el estudiantado, esto denota que se cumplió el cometido de que tanto la Guía de Mediación Pedagógica como las ilustraciones fueran contextualizadas a las características, intereses y motivaciones de las personas estudiantes. De igual forma, según la apreciación de la docente la Guía de Mediación Pedagógica aspira al aprendizaje significativo.

En cuanto al comentario sobre el beneficio docente, facilita la comprensión y es

estéticamente llamativo, la docente hizo énfasis en que la Guía de Mediación Pedagógica se entiende, lo cual es de vital importancia al ser una guía dado que su sencilla interpretación favorece o impulsa la verdadera aplicación de la misma. En el Sistema Educativo Costarricense frecuentemente se introducen cambios que pueden resultar positivos, sin embargo, la capacitación sobre los mismos se realiza en forma de cascada, por lo que en este proceso se pierde parte la información o bien no llega a todas las personas docentes. Por lo cual es importante que los documentos en sí sean claros en cuanto a entender el cómo aplicarlos o utilizarlos, y este fue un punto de especial atención en la elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica.

Para finalizar, a continuación, se presentan algunas conclusiones y recomendaciones de la reflexión del proceso de esta investigación.

Capítulo IV

Conclusiones

Al iniciar este viaje de la producción de una Guía de Mediación Pedagógica para la lectura y escritura en el III Ciclo Diversificado Vocacional, el único objetivo que se tenía era que las personas estudiantes logaran leer y escribir, ya que al conocerlos y ver que sus capacidades cognitivas no estaban tan comprometidas, no era comprensible cómo estaban en séptimo grado de colegio si ambas habilidades se ‘adquieren’ en primaria o inclusive antes. Se pretendía ayudar a las personas docentes a avanzar en tema de lectura y escritura, y en los contenidos de grado que da el MEP, esto también porque se observaba un desbalance entre avanzar en los temas, pero estar atrasados en lectura y escritura. No obstante, conforme hubo interacción entre las investigadoras, el estudiantado y las personas docentes, se entendió de que la problemática era más profunda que lo anterior y fue la pasión docente la que motivó a crear algo más que una Guía de Mediación Pedagógica para la lectura y escritura.

A continuación, se realiza una revisión final de los objetivos de la investigación según el proceso para reflexionar en el cumplimiento de estos. logro, aprendizaje, pensares, retos o puntos de mejora para cada uno de ellos

Objetivo específico 1: Identificar los factores educativos que inciden en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de las personas estudiantes que cursaron séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez durante el 2022 mediante observaciones participantes, orientando así el apoyo pedagógico pertinente a las barreras encontradas.

Las observaciones por medio de las cuales se cumplió este objetivo fueron de gran ayuda para empezar a idear la Guía de Mediación Pedagógica, el observar las interacciones entre las personas estudiantes y de estas con la persona docente, ver cómo se daba una clase, cómo se manejaba el tema de lectura y escritura sabiendo que existían dos niveles de conceptualización de lectura y escritura; observar todos los factores que inciden en el aprendizaje de las personas estudiantes, dio ideas sobre cómo iniciar el producto, qué queríamos ofrecer, cómo ofrecerlo y la intención detrás de cada dinámica y recurso.

Se identificaron factores incidentes en los procesos de aprendizaje, así como barreras para la inclusión y se pensó en la manera de abordarlos desde la integralidad de la Guía de Mediación Pedagógica. Sin embargo, existen factores que van más allá del ámbito escolar los cuales se dificulta abordar desde las posibilidades de la presente investigación, así como barreras que se extienden a otras instancias. Entendemos que la labor docente en cuanto a inclusión es continua y cada aporte supone un avance, lo más importante es identificar y brindar los apoyos que fortalezcan los procesos del estudiantado en el momento indicado.

Objetivo específico 2: Diseñar rutas metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura pertinente a las características de las personas estudiantes que cursaron séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez durante el 2022 por medio de talleres participativos y entrevistas con especialistas en lectura y escritura.

Durante el proceso de elegir las rutas metodológicas fueron muy importantes las reuniones que tuvimos con las personas docentes del colegio, además de la Pedagoga S. Segura. Como investigadoras y docentes, se tenían muchas ideas sobre qué se deseaba producir, sin embargo, estaba la desventaja de no estar de forma permanente dentro del contexto escolar, ni tener una especialización en métodos de lectura y escritura. Así que el proceso de orientaciones fue muy enriquecedor ya que enseñó cómo entrelazar y ordenar nuestras ideas con los métodos y rutas metodológicas existentes, además de tomar en cuenta las necesidades y habilidades de las personas estudiantes; para poder crear una Guía de Mediación Pedagógica apta y flexible para quienes la vayan a utilizar.

Objetivo específico 3: Elaborar la Guía de Mediación Pedagógica de manera que promueva el Aprendizaje Cooperativo de la lectura y la escritura del III Ciclo Diversificado Vocacional por medio de los Principios del Diseño Universal de los Aprendizajes.

La elaboración de la Guía de Mediación Pedagógica fue muy ardua y extensa, ya que eran bastante orientaciones pedagógicas por abordar y enlazar entre sí, desde el hecho de modificar los Principios del DUA hasta la relación que se tuvo que hacer entre los contenidos de séptimo grado y la ruta del nombre propio, que fue muy meticuloso porque se escogieron temáticas que respondían directamente a una necesidad, por lo que poseían una intencionalidad clara que debía mantenerse y ser coherente con los demás aspectos. Tener un esquema de los apartados y la

distribución deseada de los mismos, junto con el hallazgo de la plataforma Flipsnack, simplificó este proceso.

Cada actividad colocada en los planes fue contextualizada para el grupo de estudiantes en cuestión, pero teniendo en cuenta la flexibilidad necesaria para otras poblaciones, los materiales fueron pensados tomando en cuenta los recursos que el espacio de clases ofrecía y las ilustraciones tuvieron la intención de cambiar la idea de que los recursos para lectura y escritura eran solo para niños y niñas, no existían para adolescentes.

Desde el inicio se tuvo la intención de crear un producto innovador para que las personas docentes tuvieran la facilidad de seguir el plan de estudios de la materia de español y continuar potenciando el proceso de lectura y escritura paralelamente, pero también para que las personas estudiantes se sintieran escuchadas, participantes y tuvieran un proceso más ameno y adaptado a ellos.

Objetivo específico 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica mediante su aplicación y los resultados evidenciados en un tiempo determinado a través de la retroalimentación brindada por docente y estudiantes participantes.

La validación fue muy enriquecedora esto porque se logró poner en práctica las estrategias planeadas con tanto esmero, así como la completitud de la metodología y finalmente evaluar su capacidad de impacto en el aprendizaje del estudiantado. Las personas docentes reconocen que la incertidumbre es parte del quehacer docente, muchas veces las cosas no salen como se planean y se deben realizar cambios para alcanzar el objetivo. Esto fue lo que significó este objetivo, reflexionar sobre si las actividades funcionaban o requerían modificaciones, escuchar opiniones y recomendaciones de las personas a quienes va dirigida la Guía de Mediación Pedagógica con el fin de mejorarlas, ya que todo el proceso de investigación y creación del producto fue y es para ellos y ellas.

De esta manera, retomando objetivo general, fue posible diseñar un producto didáctico para docentes, presentado en una Guía de Mediación Pedagógica, basada en el Aprendizaje Cooperativo, para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes del séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel

Benavides Rodríguez, considerando las necesidades y características observadas durante los años 2022 y 2023.

Además de lo anterior, a modo de reflexión, hubo consciencia de que no solo era la lectura y escritura, sino tomar todo y preguntarse cómo se puede avanzar en lo académico, pero sin dejar de lado lo emocional del estudiantado que estaba muy dañado por las etiquetas y barreras de la sociedad. Se descubrió cómo unir estas partes para tener planes integrales que tuvieran sus momentos de reflexión, expresión y acción, lo anterior porque ya no solo se buscaba que las personas estudiantes lograran leer y escribir, sino que expresaran sus sentires y pensares, terminaran las clases con motivación, que se fueran conociendo poco, mantuvieran mejores relaciones sociales, potenciaran sus habilidades cognitivas mediante la estimulación y realizaran actividades fuera de lo rutinario que a la vez mejoraran su autoestima.

A partir de la experiencia tanto de esta investigación como del ámbito laboral y de capacitación de las investigadoras, ahora existe la consciencia de que, en algunos casos, la habilidad fluida de la lectura y la escritura en adolescentes con discapacidad que no tuvieron una adecuada estimulación en estadios más tempranos, puede ser un objetivo difícil, y en algunos casos, ilusorio. Pero también la visión se ha ampliado en términos de que estas personas no requieren leer o escribir fluido para tener una vida adulta autónoma y completa, mientras tengan los apoyos que su rutina diaria demande, por ejemplo, si requieren tomar un autobús o saber la dirección de su casa. Inclusive en el ámbito laboral las empresas que contratan personas con discapacidad hoy en día no solicitan que sepan leer y escribir, sino que posean habilidades blandas y de trabajo en equipo.

En relación con el proceso pedagógico y de gestión que como estudiantes desarrollamos durante la elaboración de esta producción didáctica, fue enriquecedor para nuestra formación docente ya que el crear un producto inédito significó desarrollar habilidades investigativas, de resolución, de diseño y planificación que nos permite incluirlas en nuestra labor docente día a día en un proceso de mejora continua, por ejemplo el proceso de validación significó poner a prueba la Guía de Mediación Pedagógica lo cual nos permitió autoevaluarnos. Por otra parte, resaltamos la importancia del trabajo colaborativo y la creación de redes de apoyo entre docentes y otros profesionales para retroalimentar nuestro proceso e incorporar sus recomendaciones para obtener

mejores resultados en pro de la educación inclusiva. Esta modalidad significa un reto profesionalmente pero su nivel de gratificación es muy valioso al ver el resultado en concreto.

Recomendaciones

Como recomendación a docentes del III Ciclo Diversificado Vocacional, es importante iniciar a potenciar el futuro de las personas estudiantes, gestionar apoyos para la autonomía y calidad de vida, esto porque están en una etapa donde se comienzan a descubrir, qué quieren, qué les gusta, cómo se ven más adelante, etc. A nivel institucional llegan las ferias vocacionales, introducen las preguntas sobre su futuro y puede generar miedo y ansiedad en ellos, si se trabaja en el desarrollo de habilidades y cómo potenciarlas, se puede encaminarlos a ser más seguros sobre sus ambiciones y metas, tener conocimientos sobre lo necesario para emprender o ser un líder.

Desde la investigación, se establecía que la Guía de Mediación Pedagógica era una herramienta que iba más allá de la lectura y escritura, sino que, por las observaciones y lo que nos mencionaron las personas docentes al inicio de la producción, se requería abordar temas emocionales y sociales que fortalecieran la interacción entre los miembros y los motivaran a creer en sus habilidades y conocimientos para tener un gran futuro como profesionales.

Como personas docentes, es vital motivar a nuestro estudiantado por medio de dinámicas y recursos que se salgan de lo rutinario, para generar aprendizajes significativos. Sin embargo, se debe también considerar al profesional docente y su disposición; se debe estar motivado para lograr motivar a otros; ser flexible, para adaptarse a la necesidades y circunstancias del momento; ser creativo y anticipar, observar que tal vez una actividad no vaya a funcionar y cambiarla por otra. Todo esto para el beneficio de las personas estudiantes como también de los profesionales educativos.

Dentro de un aula la incertidumbre siempre va a estar presente, por más planificaciones que se realicen. De igual manera, se sabe que no todas las personas aprenden igual, cada quien va a su ritmo. Es labor docente abrazar esas ‘diferencias’ y potenciarlas; el proceso de la lectura y escritura conlleva mucho tiempo, esfuerzo, avances y retrocesos. No obstante, los resultados no son solo académicos, sino también personales, al incentivar valores como la empatía y la tolerancia, lo que genera un aprendizaje más integral en las personas estudiantes. Todo esto de la mano de las personas docentes quienes están presentes para guiar a grandes metas.

Como recomendación direccionada al Ministerio de Educación Pública, se comprende que el ritmo de aprendizaje de esta población no se puede medir por hitos del desarrollo, ya que pocas veces estos se cumplen. Y aunque para algunas de estas personas su condición vaya deteriorando su proceso de aprendizaje, para otras puede que con constancia logren adquirir las habilidades fluidas en algún punto de sus vidas. Lo más determinante será la cantidad de exposición y relación que la persona tenga con las letras en su día a día. Relacionado con esto, la coordinación de las visitas al centro educativo y la cantidad de estas se vio desfavorecida por la pérdida de lecciones por cambios de horario, actividades escolares, entre otras. Se considera importante la revisión de esa situación ya que influye en el aprendizaje de las personas estudiantes por tanto su proceso se vuelve irregular e interrumpido y el retomar el proceso toma tiempo y energía tanto de las personas estudiantes como de la persona docente.

De igual forma, como recomendación a la carrera de Educación Especial de la UNA, se propone desarrollar otras investigaciones afines a la presente en donde se desarrollen propuestas integrales para este servicio que funcionen para el aprendizaje de la lectura y la escritura desde las materias de matemáticas, ciencias y sociales. O bien otro tipo de propuestas para las necesidades y barreras identificadas en esta población.

Referencias

- Angulo, L., Miranda, L., y Román, G. (2018). El programa Perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense: Una propuesta para la innovación pedagógica y la producción de materiales y recursos didácticos tecnológicos en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.10>
- Aristizabal, J. L., Ramos, A., & Chirino, V. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 319-344. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.16>
- Arón, A.M. y Milicic, N. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar, ECLIS–. *Universitas Psychologica*, 11 (3). <https://www.redalyc.org/pdf/647/64724634010.pdf>
- Carpio, M. (2013). Escritura y lectura: Hecho social, no natural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878016.pdf>
- Comisión de Trabajos Finales de Graduación, División de Educación Básica - CIDE. (2020). Definición y especificaciones de las Modalidades de TFG y Lineamientos para la elaboración, presentación y aprobación de Trabajos Finales de Graduación.
- Cordero, H., Delgado, W., y Fournier, A. (2006). *El método natural integral en la enseñanza de la lectoescritura en primer grado de la escuela San Juan Bosco en Concepción Arriba de Alajuelita al sur de la provincia de San José*, [Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica]. <http://repo.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/2858>
- Decreto Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense. 19 de marzo de 2018. Alcance No. 59. https://detce.mep.go.cr/sites/all/files/detce_mep_go_cr/adjuntos/alca59_19_03_2018_req_uisitos_de_graduacion_pag._44.pdf
- Elizondo, C. (2018). Aprendizaje basado en proyectos y diseño universal para el aprendizaje. *Mon petit coin d'éducation*. <https://coralelizondo.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/DUAABP.pdf>
- Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, 3. http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm

- Flores, L. E. (2016). Alfabetización entre personas jóvenes y adultas. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.22>
- Flores, L. E. y Hernández, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Electrónica Educare*, 7(1), 1-20.
- Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (47).
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6680/6122>
- Fragueiro, M., Muñoz, M., y Soto, J. (2012). «1-2-4». Una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla aplicada al área de conocimiento del medio natural, social y cultural. *Innovación Educativa* (22). <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/733>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2019). *Encuesta Nacional sobre Discapacidad 2018*. San José, Costa Rica.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.
- Loeza, P. (2016). Manual de buenas prácticas para el desarrollo de la lectura y escritura funcional con jóvenes. *USAID leer y aprender. Guatemala*. <http://biblioteca.red-lei.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=16699>
- López, J. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, LXIX (273). <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>
- Lluch, L. y De La Vega, I. (2019). *El ágora de la neuroeducación. La neuroeducación explicada y aplicada*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Madrigal, A. M. (2015). El papel de la familia de la persona adulta con discapacidad en los procesos de inclusión laboral: Un reto para la educación especial en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 197-211. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.12>
- Majchrzak, I. (1991). *Ejercicios de lectoescritura. Alfabetización a partir del nombre propio* (2da ed.) Ediciones Robin, S.A de C.V.
- Marcillo, E. y Zambrano, M. (2021). *Importancia de la intervención psicoeducativa a*

- personas con discapacidad para fortalecer su autoestima en la Fundación Huerto de los Olivos, Guayaquil, Ecuador* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Guayaquil].
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/56424>
- Márquez, C. y Sánchez, S. (2023). *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Mejía, L. (2022). *Programa de conciencia fonológica en un caso de multidiscapacidad*. [Tesis de Bachillerato, Universidad del Azuay]. Repositorio Universidad del Azuay.
<https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/12281>
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Descripción de la oferta de servicios de Educación Especial y del proceso de transición en el que se encuentra de cara a la educación inclusiva*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Decreto Ejecutivo No. 40955-MEP*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Estado de la Educación*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (2023). *Estado de la Educación*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2022). *Líneas de acción para los Servicios de Apoyo Educativo que se brindan desde la Educación Especial en el Sistema Educativo Costarricense*. [MODELO DE TRABAJO \(mep.go.cr\)](https://mep.go.cr/Modelo-DE-TRABAJO)
- Ministerio de Educación Pública. (s.f.a). *Batería de técnicas para la evaluación y ubicación de estudiantes con discapacidad que desean iniciar procesos de alfabetización o continuar sus estudios en el I Ciclo de la Educación General Básica en los servicios educativos que ofrece el Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (DEPJA) o la Educación Especial*.
- Ministerio de Educación Pública. (s.f.b). *Servicio Educativo de Tercer Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional*. <https://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/yo-me-apunto/servicio-educativo-vocacional>
- Negri, M. I., & Leiva, J. J. (2021). Actitudes y concepciones socioeducativas hacia jóvenes con diversidad funcional intelectual en el contexto escolar andaluz. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 415-433. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.23>
- Orellana, P. (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: Desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir Y Descubrir*, 1(3), 8-23.

- Organización de Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Palacios, A., & Bariffi, F. (2013). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/3912>
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2005). *Desarrollo humano* (9ª. Ed.). Bogotá, Colombia: McGraw Hill Interamericana, S.A.
- Pastor, C. A., Sánchez, P., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Traducción al español, Versión, 2*. [dua_pautas_2_0.docx](http://dua.pautas_2_0.docx) (live.com)
- Pineda, R. y Chapa, J. (2018). Exclusión de las personas analfabetas en la vinculación laboral. *Revista Mexicana de Sociología*, 80(4).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032018000400767
- Pino, D., & Pincheira, D. (2016). Approaching Reading from the Perspective of the Ministry of Education and the Dialogic Pedagogy" Enlazando Mundos". *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 120-140.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/8579>
- Portillo, M. C. (2015). Propuesta de un nuevo enfoque para reducir el abandono escolar en secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 303-316. doi:
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.17>
- Quesada, R. y Hernández, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *DIDAC* (75), 40–47. doi:
https://doi.org/10.48102/didac.2020.75_ENE-JUN.36
- Quirós, M. y Cerdas, J. (s.f.). *Estrategias de mediación sugeridas para la alfabetización de personas participantes con discapacidad intelectual*. Ministerio de Educación Pública. Dirección de Desarrollo Curricular.
<https://mep.janium.net/janium/Documentos/11356.pdf>

- Ramírez, C. (2018). Un compás que hace cuadrados: La escritura y la lectura en el currículum de séptimo año en Costa Rica. *Revista Actualidad Investigativas en Educación*, (18) 1. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000100003
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [16 de septiembre del 2024].
- Roca, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. En: Lopezosa, C.; Díaz-Noci, J.; Codina, L. (ed.). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, n.1 (p.01-03). Barcelona: DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra
- Sastoque, A. y Lanza, M. (2019). Inclusión social de jóvenes con discapacidad cognitiva leve en el ámbito educativo. Encuentro con semilleros: aportes y reflexiones, 1(1), 111-123. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/encuentros/article/view/1605/1490>
- Schenke, E. y Pérez, M. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *ACTA Geográfica*, 12 (30). <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/5201>
- Skliar, C. (2018). *Pedagogía de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. (1^a. Ed.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Solís, K. (s.f.). *Los modelos o paradigmas sobre la discapacidad*. Ministerio de Educación Pública. Dirección Regional Educación Alajuela. Equipo Técnico Interdisciplinario Regional. <https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/Modelo%20social%20de%20Discapacidad.pdf>
- Trujillo, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Universidad de Guadalajara. (2018). *Pedagogía de la Literacidad*. Editorial Universitaria.
- Villanueva, R. K. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis entre las interacciones de estudiantes y docentes. *Revista peruana de investigación educativa*, 12(12), 187-216. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/178>

Apéndice A

Guía de Entrevista a la Docente de Habilidades para la Vida de la sección 7-13

Participantes:

Daniela Zúñiga Rodríguez. Rol: Investigadora
Maryángel Morales Parreaguirre. Rol: Investigadora
A. Garita. Rol: Docente de Habilidades para la Vida

Fecha: Viernes 13 de Mayo, 2022

Hola, nuestros nombres son Daniela y Maryángel. Somos estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Nacional. En este momento estamos haciendo el anteproyecto del trabajo final de graduación que trata sobre el apoyo pedagógico en procesos de transición a séptimo grado de la Educación General Básica durante el periodo 2022. Nos ha parecido pertinente la institución en la que usted labora debido a que cuenta con Plan Nacional, lo que da lugar a que exista educador especial a diferencia de las instituciones que no cuentan con este.

El presente instrumento pretende recolectar información sobre la población en transición a sétimo grado, así como los factores de exclusión educativa que influyen en su proceso académico con el fin de crear una producción didáctica de apoyo pedagógico para el Liceo Ingeniero Manuel Benavides con el propósito de contribuir con los apoyos organizativos de la institución. Se realizarán diferentes preguntas con respecto a las áreas de: caracterización de la población, proceso de transición, factores de exclusión educativa y apoyos.

La información será utilizada con la mayor confidencialidad y únicamente para propósitos investigativos. Una vez concluida la investigación realizaremos la devolución de resultados.

Preguntas:

Sobre la caracterización de la población:

1. ¿Cuántos estudiantes de séptimo hay matriculados en lo que va del curso lectivo?
2. ¿Cuántos hombres y cuántas mujeres? ¿Entre cuáles edades oscilan los estudiantes? ¿Hay personas repitentes?
3. ¿Hay estudiantes con condición de discapacidad u otras condiciones de vulnerabilidad (problemas familiares, sociales, entre otros)?

4. ¿De cuáles comunidades?
5. ¿Reciben el curriculum completo?
6. En general, ¿cómo es el rendimiento académico de los estudiantes de séptimo?
7. ¿Cómo es la relación entre las secciones o entre los mismos estudiantes de séptimo? ¿Cómo es la relación entre los grados?

Sobre el proceso de transición:

8. ¿Recibe el colegio los expedientes de los estudiantes? ¿Estos se revisan? ¿Hay estudiantes que reciben apoyos? ¿Qué pasa con ellos? ¿Los apoyos continúan en secundaria?
9. ¿Hubo algún incremento o baja en la matrícula en relación a la pandemia?
10. ¿Cuál es el rol de la familia en el proceso educativo de los estudiantes?
11. ¿Existe alguna estrategia a nivel de institución para el período de transición?

Sobre los factores de exclusión:

12. ¿Existe algún registro de la exclusión educativa (estudiantes que desertan o repiten)?
13. ¿Cuáles son los factores que más influyen en la deserción? ¿Cuáles son los factores que más influyen en la repitencia?
14. ¿Cuál es el perfil o cuáles son las características de ese estudiante?
15. ¿Cuáles necesidades de apoyo identifican en la población de séptimo en general? ¿Y de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa?

Sobre los apoyos:

16. De total de estudiantes, ¿Cuántos reciben apoyo por parte de los docentes de apoyo? ¿Qué tipo de apoyo reciben? (Especificar en las estrategias)
17. ¿Cómo es la relación entre los docentes de apoyo y los estudiantes de séptimo?
18. ¿De qué forma la institución se asegura que el apoyo recibido tenga impacto en el rendimiento escolar?
19. Desde su punto de vista, ¿Cuál es el rol del educador especial en séptimo grado? ¿Cuál es el rol del educador especial en las situaciones de exclusión?

Apéndice B

Guía de Entrevista a la Docente de Español de la sección 7-13

Investigadora(s): Daniela Zúñiga y Maryángel Morales

Fecha: 14 de setiembre

Hola, nuestros nombres son Daniela y Maryángel. Somos estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Nacional. En este momento estamos haciendo el anteproyecto del trabajo final de graduación que trata sobre apoyo pedagógico en lectoescritura enfocado en el aprendizaje colaborativo.

La presente entrevista tiene como objetivo identificar los factores que inciden en el proceso de lectoescritura de las personas estudiantes de séptimo grado del III Ciclo diversificado vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides, orientado así el apoyo pedagógico pertinente a las barreras encontradas.

La información será utilizada con la mayor confidencialidad y únicamente para propósitos investigativos, por lo que solicitamos permiso para grabar. Una vez concluida la investigación realizaremos la devolución de resultados.

De antemano agradecemos su colaboración.

Datos Generales	
¿Cuál ha sido su formación? (Universidad, año, paradigma de discapacidad, especialización)	UNA énfasis en integración
¿Cuántos años de experiencia tiene en el servicio?	15 años
¿Cómo conceptualiza la discapacidad?	Condición que presentan algunas personas que hace que su forma de aprender sea diferente

Preguntas:

1. Al ingresar a séptimo grado, ¿se realizan diagnósticos?
2. (Si la respuesta anterior es positiva) ¿Se generan apoyos a partir de las necesidades identificadas en esos diagnósticos?
3. (Si la respuesta anterior es positiva) De estos apoyos, ¿algunos están dirigidos al área de lectoescritura?
4. ¿Cómo percibe el nivel de lectoescritura de los estudiantes? (Bueno, malo, regular)
5. ¿Qué habilidades han desarrollado en ese nivel?
6. ¿Qué considera que incide en que las personas estudiantes tengan estos niveles de lectoescritura?
7. ¿Cómo percibe el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes?
8. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que aplica?
9. ¿Cómo selecciona el material que utiliza en las clases?
10. ¿Cómo describirían recursos didácticos aptos para adolescentes?
11. ¿Cómo se siente usted ante la respuesta de los estudiantes con respecto a sus estrategias de mediación?
12. En su metodología de aula, ¿se trabaja en grupos?
13. ¿Qué tipo de interacción estudiante-estudiante requiere para el desarrollo de su clase?
14. ¿Cómo percibe la interacción estudiante-estudiante en su trabajo de aula?
15. ¿Cómo describiría su interacción con las personas estudiantes? (aspectos relacionales)
16. En promedio, ¿cuántas clases de español se ven interferidas o canceladas por actividades administrativas? (entregas de notas, cambios de horarios, etc.)

*Apéndice C***Consentimiento Informado**

Estimados padres, madres y/o encargados,

Les saludan Maryángel Morales y Daniela Zúñiga, estudiantes de la Universidad Nacional. Este comunicado tiene como motivo **solicitar permiso** para que las personas estudiantes de la sección 7-13 participen en actividades como talleres interactivos realizados por nosotras durante las lecciones de español. Se espera que estas actividades apoyen el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de las personas estudiantes y son parte de nuestro trabajo final de graduación.

Yo _____ (su nombre) doy permiso de que _____ (nombre de la persona estudiante) participe de estas actividades.

Por favor marque en la casilla según su respuesta.

Sí		No	
----	--	----	--

Muchas gracias.

Apéndice D

Sistematización de Observación 1

Resultados

A partir de una observación realizada el día martes 6 de septiembre del 2022 en el Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez con la sección 7-13 del Servicio Diversificado Vocacional, cuyos estudiantes en ese momento se encontraban en las lecciones de español. La presente observación responde a las actividades por realizar para el cumplimiento del objetivo I de la investigación, a partir de esta se despliegan los siguientes resultados.

El punto de partida		
Diario de Campo		
Sistematización		
Codificación		
Puntos en común	Mary	Dani
Utilizan material impreso (hay impresora en el aula)	A las profes no les gusta dar Español	Hay cierto nivel de escritura más avanzado que lectura
Escriben muy poco, como estilo resumen.	Hace 3 semanas que no reciben español	Hay 2 séptimos. La 7-13 es más lenta que la 7-12
NO hay material adaptado a la edad y su nivel de funcionamiento. (Adaptabilidad)	Preferencia por parte de las docentes hacia el colegio que la escuela	El aula está organizado en filas y el escritorio de la profe está al fondo.
La profe iba revisando 1 por 1 (abordaje individualizado)		
Hay 3 estudiantes que buscan trabajar en grupo		
La hora de las lecciones son muy pesadas		
Una estudiante nueva con un nivel silábico, la profe le dará un folleto para trabajar con ella por aparte		

Las preguntas iniciales
Objetivo 1: Identificar los factores que inciden en el proceso de lectoescritura de las personas estudiantes de séptimo grado del III Ciclo diversificado vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides, orientado así el apoyo pedagógico pertinente a las barreras encontradas.
Lugar: Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez - Servicio Diversificado Vocacional

Tiempo: Martes 6 de Setiembre, 1:40pm-3:00pm

Guía de observación:

¿Cómo se desarrollan las clases de español? (temas-trabajo en clase).

¿Se evidencia el uso de algún método de lectoescritura? ¿Cuál? ¿Qué material utiliza? (paradigma, orientaciones pedagógicas de la docente)

¿Cómo se aborda el ritmo de aprendizaje? ¿Individual o colectivamente? (preguntarles también a estudiantes)

¿Cómo es la interacción docente-estudiante?

¿Cuál es el ambiente del aula en la clase de español? (accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de las personas con los contenidos y la forma de dar la clase.

Estudiantes ¿Cómo se sienten con su proceso de lectoescritura/en las clases de español? ¿Les gusta?

Participantes: Profesora A. Freer, 7 estudiantes de la sección 7-13, Maryángel Morales y Daniela Zúñiga

Recuperación del proceso vivido	La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?
<p>Al llegar a la institución nos recibe la profesora J. Rodríguez y nos dirige al pabellón del Servicio Diversificado Vocacional. En este entablamos una conversación donde destacan los siguientes datos brindados por la docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dos de las cuatro docentes expresan que por experiencias anteriores tiene preferencia a la labor en secundaria vs. primaria. ● Al menos dos de las cuatro docentes expresan inconformidad por dar las lecciones de español. ● Hay dos secciones sétimo. La 7-13 es más “lenta” que la 7-12. <p>Seguidamente J. nos presenta con la docente A. Freer, quien imparte las lecciones de español en la sección 7-13.</p> <p>Al ingresar al aula la docente nos solicita explicar ante las personas estudiantes el</p>	<p>Se podría establecer una relación entre el nivel de lectoescritura de las personas estudiantes y la desmotivación de las profesoras por la materia de español. Como menciona Francis (citado por Pereira, 2010, pág. 13), “el docente, como persona, refleja su condición humana en las relaciones que establece, explicitando sus valores y creencias, así como las teorías que rigen su práctica profesional.” Esta cita lo podemos relacionar con la forma en la que las docentes perciben la materia de español, la cual no es tan positiva, con el progreso del estudiantado en materia de lectoescritura y la motivación que tienen para aprender no solo a leer y escribir, sino también los contenidos del currículo.</p> <p>Por otra parte, la preferencia de las docentes por el Servicio en secundaria puede causar que surjan por parte de ellas argumentos sobre la permanencia del Servicio vs. la movilización a Servicios más inclusivos para las personas estudiantes.</p>

<p>motivo de la visita por lo que solicitamos permiso a las personas estudiantes para permanecer en el aula.</p> <p>El aula está organizada en filas y el escritorio de la profe está al fondo.</p> <p>La docente inicia con un repaso del tema anterior: el sujeto y el predicado, partiendo de un ejemplo.</p> <p>En la conversación inicial la docente expresa los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La hora de las lecciones son muy pesadas para este material. (Dos estudiantes repetían que tenían sueño) ● Hace 3 semanas que no reciben español. <p>Posterior al repaso oral, la docente solicita a las personas estudiantes escribir en sus cuadernos la fecha y la información. Esta información es resumida.</p> <p>Se observan niveles de escritura más avanzados que de lectura, así como diversos niveles de lectura entre las personas estudiantes, quienes leen por solicitud de la docente, los ejemplos de la pizarra.</p> <p>Hay una estudiante nueva con un nivel silábico, la profe le dará un folleto para trabajar con ella por aparte.</p> <p>Seguidamente utilizan material impreso (hay impresora en el aula) que contiene más ejemplos y práctica.</p> <p>A pesar de que la práctica se realiza de manera individual, hay 3 estudiantes que buscan trabajar en grupo.</p>	<p>Según el Decreto Ejecutivo No. 40955-MEP (2018) Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense a partir del 2018 todas las personas estudiantes en Servicios de Educación Especial integradores están en su derecho de ser incluidos en Servicios regulares desde las líneas de acción en Educación Especial.</p> <p>De manera tal que las personas estudiantes en cuestión podrían estar en el área regular con un apoyo significativo. Sin embargo, esto representaría para la persona docente del área regular, una carga laboral extra y un trabajo colaborativo con Docentes de Apoyo Educativo, lo que representa un cambio en la dinámica, los roles docentes y la forma de ejercer la Educación Especial. En sí, el cambio de paradigma que se debe gestar al modelo social de inclusión.</p> <p>A su vez, si las personas estudiantes estuvieran matriculadas en el área regular, el Servicio Diversificado Vocacional efectivamente desaparecería al no tener matrícula, administrativamente cerrando códigos para las personas docentes que trabajan en esta área. Por lo que, si se establecen estas relaciones para acercarse a la explicación de los factores que inciden en los procesos de lectoescritura de los estudiantes de la 7-13 de este Servicio, se requeriría realizar un análisis multidimensional de las barreras.</p> <p>Por otra parte, la pérdida de lecciones de español por motivos administrativos puede provocar un retroceso en el avance de la lectoescritura.</p> <p>Avanzar en los temas de español vs. abordar la lectoescritura</p>
--	---

A medida que la profesora observa que van terminando, se dirige a revisar 1 por 1 (abordaje individualizado).

La profesora se acerca a nosotras y nos comenta que cuando llegan estudiantes a observar ella siempre hace el apunte de que no hay material adaptado a la edad y nivel de funcionamiento de las personas estudiantes para dar español en el área de lectoescritura. (Adaptabilidad).

Finalmente, la profesora se despide de las personas estudiantes, quienes se dirigen a recreo.

- La profesora debe cumplir con los contenidos de español, pero a la vez tiene que desarrollar el proceso de lectoescritura. ¿Esto se puede hacer simultáneamente? ¿Debería concentrarse en alguno de los dos? ¿Cuál es más importante para las personas estudiantes? ¿Cómo se puede solucionar esta situación?
- El que algunas personas estudiantes trabajen en contenidos y otras en lectoescritura es un componente exclusivo dentro de la dinámica de aula.

Según Grundy (citado por Pereira, 2010, pág. 10), el currículo va más allá de los contenidos, tiene componentes culturales y sociales que afectan a todos en la institución educativa; de acuerdo a esto, debemos tomar en cuenta dichos componentes para responder a estas preguntas, ya que los contenidos no dependen solo de la docente sino que tienen un trasfondo del por qué no es posible enfocarse solo en lectoescritura, aunque lo vemos como un aspecto necesario para la continuación educativa del estudiantado.

Material adaptado para adolescentes vs. edades madurativas

La Guía de Mediación Pedagógica docente debe permitir en su flexibilidad un balance donde se contemple en el diseño las personas estudiantes con una edad madurativa acorde a su edad cronológica y a las que estas sean diferentes.

Relaciones:

Que se pierdan tantas lecciones - la urgencia de abarcar los contenidos

Interpretación crítica

	<p>Interrogantes:</p> <p>¿Por qué a las docentes del equipo base de este Servicio (2/4) en esta institución no les gusta dar español?</p> <p>¿Por qué las docentes del equipo base de este Servicio en esta institución prefieren secundaria?</p> <p>¿Por qué no se centran solamente en la lectoescritura?</p> <p>Estas interrogantes se abordarán en siguientes entrevistas al equipo base.</p> <p>(¿Se puede solucionar desde este espacio educativo? Sería importante explicarlo/ profundizar en esa línea. Una solución puede ser la propuesta de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura a otro espacio de tiempo y espacio (Centro Cívico por la Paz). Es pertinente porque hay una deficiencia en el sistema.)</p> <p>¿Por qué no hay material en estas edades para abordar la lectoescritura?</p> <p><u>Intentando comprender la lógica de la experiencia</u></p> <p>¿Cuál es la lógica entre los bajos niveles de lectoescritura y la dinámica de clases?</p> <p>Según nuestra reflexión (subjetiva/hipótesis) porque la lectoescritura no se ve de manera directa o explícita sino como algo secundario, “por debajo” o “por ratitos”. De una manera poco significativa y desde la individualidad.</p> <p><u>Planteamientos teóricos</u></p> <p>¿Cuánto afecta que la lectoescritura no sea el eje temático?</p>
--	---

	<p>Según Barton y Hamilton (2012) las prácticas letradas no son comportamientos observables ni un conjunto de habilidades, sino que, desde el enfoque de literacidades, es la manera en la que se usa la lengua en un contexto social determinado. Desde este concepto que se acerca a un modelo ecológico, la literacidad está mediada por las relaciones que se den en el contexto situado. Continuando con esta línea teórica, no es necesario que la lectoescritura sea el eje de la vida académica de estos estudiantes.</p>
<p>Puntos de llegada</p> <p>Objetivo 1: Identificar los factores que inciden en el proceso de lectoescritura de las personas estudiantes de séptimo grado...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta o pérdida de clases. - “Solución”: Abordaje de la continuidad del proceso de aprendizaje de la lectoescritura en vacaciones de final-inicio de año en el Centro Cívico por la Paz. - Las personas estudiantes no se pueden enfocar directamente en la lectoescritura. - Percibimos una desvalorización (se le resta importancia) a la materia. - La falta de material contextualizado. - Inquietud: ¿Motivación de los estudiantes? - Inquietud: ¿Metodología de las clases? 	

Referencias bibliográficas

- Barton, D. y Hamilton, M. (2012). *La literacidad entendida como práctica social*.
<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-practica-social.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Decreto Ejecutivo No. 40955-MEP (2018) Establecimiento de la Inclusión y la Accesibilidad en el Sistema Educativo Costarricense*. San José, Costa Rica.
- Pérez, Z. P. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista electrónica educare*, 14, 7-20.

Apéndice E

Sistematización de Observación 2

Resultados

A partir de una observación realizada el día martes 13 de setiembre del 2022 en el Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez con la sección 7-13 del Servicio Diversificado Vocacional, cuyos estudiantes en ese momento se encontraban en las lecciones de español. La presente observación responde a las actividades por realizar para el cumplimiento del objetivo I de la investigación, a partir de esta se despliegan los siguientes resultados.

El punto de partida

Diario de Campo

Observación

2

Fecha: 13 de setiembre

Tema: Antónimos

Notas	Preguntas
<p>El aula cuenta con proyector.</p> <p>Solo hay 6 estudiantes.</p> <p>La profesora estaba tratando de poner en el proyecto un video sobre los antónimos pero la imagen no se apreciaba bien y no se escuchaba por la fuerte lluvia.</p> <p>El video incluía dibujos para niñas y niños, no contextualizado para adolescentes.</p> <p>Al terminar el video las personas estudiantes trabajan en fotocopias. Maykel trabaja en el folleto de lectoescritura en el escritorio de la profesora.</p> <p>Kimberly y Natasha son muy cercanas, y participan menos que las demás personas estudiantes en clases.</p> <p>La profesora les dice mi amor.</p> <p>La profesora le pide a Michael que debe mejorar su letra.</p> <p>Michael le regala unas galletas a Kimberly en secreto. Kimberly tiene varios paquetes de galletas, le regala uno a Mercedes.</p> <p>Mercedes le presta su borrador a Michael y al final este se pierde. Mercedes se preocupa.</p>	<p>1.¿Cómo se desarrollan las clases de español? (temas-trabajo en clase).</p> <p>2.¿Se evidencia el uso de algún método de lectoescritura? ¿Cuál? ¿Qué material utiliza? (paradigma, orientaciones pedagógicas de la docente)</p> <p>3.¿Cómo se aborda el ritmo de aprendizaje?¿Individual o colectivamente? (preguntarle también a estudiantes)</p> <p>4.¿Cómo es la interacción docente-estudiante?</p> <p>5.¿Cuál es el ambiente del aula en la clase de español? (accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de las personas con los contenidos y la forma de dar la clase.</p> <p>6. Estudiantes ¿Cómo se sienten con su proceso de lectoescritura/en las clases de español? ¿Les gusta?</p>
	<div style="background-color: #f8bbd0; text-align: center; padding: 2px;">Situaciones emergentes</div> <p>A Mercedes le enviaron boleta en clases de educación física y estaba expresando que en la casa la iban a regañar. No quiso contar la causa de la boleta pero sí expresó que fueron Kimberly y Natasha que la delataron.</p>

Las preguntas iniciales

Objetivo 1: Identificar los factores que inciden en el proceso de lectoescritura de las personas

estudiantes de séptimo grado del III Ciclo diversificado vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides, orientado así el apoyo pedagógico pertinente a las barreras encontradas.

Lugar: Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez - Servicio Diversificado Vocacional

Tiempo: Martes 13 de Setiembre, 1:40pm-3:00pm

Guía de observación:

¿Cómo se desarrollan las clases de español? (temas-trabajo en clase).

¿Se evidencia el uso de algún método de lectoescritura? ¿Cuál? ¿Qué material utiliza? (paradigma, orientaciones pedagógicas de la docente)

¿Cómo se aborda el ritmo de aprendizaje? ¿Individual o colectivamente? (preguntarles también a estudiantes)

¿Cómo es la interacción docente-estudiante?

¿Cuál es el ambiente del aula en la clase de español? (accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de las personas con los contenidos y la forma de dar la clase.

Estudiantes ¿Cómo se sienten con su proceso de lectoescritura/en las clases de español? ¿Les gusta?

Participantes: Profesora A. Freer, 6 estudiantes de la sección 7-13, Maryángel Morales y Daniela Zúñiga

Recuperación del proceso vivido	La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?
<p>Al llegar al colegio las personas estudiantes se encuentran en receso, por lo que permanecemos en un área común en el patio del pabellón.</p> <p>Una vez que las personas estudiantes ingresan al aula, nos dirigimos a la misma y les saludamos.</p> <p>La profesora ya se encuentra en el aula, conectando el proyector a su computadora y conectado el equipo de sonido. Mientras tanto las personas estudiantes están conversando por el aula, otros permanecen sentados. Lluvia muy fuerte y casi no se escucha.</p> <p>La docente tiene problemas para conectar el audio y la imagen no se proyecta muy claro por la distancia entre el proyector y porque la</p>	<p>La utilización de los materiales o recursos: en este caso se visibiliza la falta de material contextualizado para adolescentes no solo en lo que a material impreso concierne sino también material audiovisual. Aunque en este caso las personas estudiantes no mostraron una actitud de rechazo ante el video, para nuestra perspectiva es evidente que el material es para niños y niñas e incluso el nombre del video está a disposición de las personas estudiantes, lo que les podría hacer sentir infantilizadas.</p> <p>Por otra parte, se encuentra el aprovechamiento del recurso. En este caso dado que llovía, no se pudo apreciar mucho. Además, que se apagaron las luces y algunas personas estudiantes se acostaron en su escritorio por lo que no había una atención centrada. Con respecto a la producción</p>

imagen se proyecta en la pared donde está la pizarra y las ventanas, por lo que se corta la imagen. Sin embargo, la docente recuerda a sus estudiantes el tema que están viendo: los antónimos y pone el video una primera vez leyendo los ejemplos.

Los ejemplos vienen acompañados por una imagen, que parece ser descontextualizada para la edad de las personas estudiantes, el mismo video en sí lleva por nombre “Los antónimos para niños con dibujos”.

Posteriormente la docente intenta conectar de nuevo el audio y esta vez sí funciona, por lo que vuelve a poner el video; mencionando que lo pondrá de nuevo la próxima clase de español porque casi no se escucha por la lluvia.

Cuando termina el video la profesora hace un repaso oral del video pidiendo a los estudiantes que digan el antónimo de la palabra que ella dice.

Luego la docente procede a desconectar el proyector y el equipo de sonido, y reparte unas hojas con ejemplos y práctica. Mientras tanto Maykel trabaja en el folleto de lectoescritura en el escritorio con la profesora.

Mientras hacen la práctica, Michael y Kimberly se dicen algo en secreto, y al cabo de un rato Michael le lleva a escondidas un paquete de galletas a Kimberly. Kimberly saca más galletas y se las enseña a Natasha, mientras se come una. Luego Kimberly llama a Mercedes y le da una galleta.

Mercedes le presta su borrador a Michael y al cabo de un rato se lo pide, pero ya no lo encuentran. Mercedes se preocupa y expresa que sus papás la van a regañar por haber

didáctica esto nos indica la necesidad de que las estrategias puedan adaptarse y sean flexibles al contexto.

Finalmente, en cuanto a las relaciones, la situación emergente de esta semana permitió visibilizar el aspecto relacional de las personas estudiantes entre ellas. Parece haber un mayor nivel de enlace entre las personas estudiantes con una edad maduracional similar, por lo que puede ser estimulante generar estrategias donde se creen otras interacciones dentro de la dinámica de aula con el fin de ver qué provocan esos encuentros. A este respecto, Sastoque y Lanza (2019) en su investigación destacan cuatro formas de interacciones entre estudiantes en situación de discapacidad y sin esta condición. Estas son: de hostilidad, indiferencia, condescendencia y amistad. A pesar de que en el contexto de este TFG las personas estudiantes todas se encuentran en situación de discapacidad cognitiva, existe una clara división entre las edades madurativas y el nivel de funcionamiento, como refieren las docentes del Servicio. Algunas personas estudiantes se acercan más a características etarias de la adolescencia y otras a la niñez. Por lo que se pueden generar a su vez, relaciones de jerarquía y poder, como apuntan las autoras mencionadas anteriormente. Con respecto a las interacciones que se encontraron a partir de esta investigación realizada en Colombia, las autoras mencionan: “Estas formas de interacción de hostilidad, indiferencia y condescendencia generan en los individuos la incapacidad de establecer una interacción mutua, mirada desde iguales, en ocasiones caracterizada por formas de violencia directa e indirecta.” (Sastoque y Lanza, 2019, p. 3) Lo anterior recalca la importancia de generar redes de interacción que promuevan el intercambio entre las personas estudiantes de

<p>perdido el borrador y porque le enviaron boleta en la clase de educación física. Mercedes no cuenta la razón de la boleta, pero expresa que Natasha y Kimberly la delataron. Luego continúa buscando su borrador.</p> <p>Finalmente, la docente comienza a llamar a las personas estudiantes para revisarles el trabajo y les dice que pueden ir guardando y alistándose para salir.</p>	<p>las edades madurativas mencionadas anteriormente.</p>
<p>Puntos de llegada</p> <p>Objetivo 1: Identificar los factores que inciden en el proceso de lectoescritura de las personas estudiantes de séptimo grado...</p> <ul style="list-style-type: none"> - La falta de contextualización de material para el aprendizaje de la lectura y la escritura para personas adolescentes. - El grado de adaptabilidad y flexibilidad para mantener la motivación de las personas estudiantes en diferentes condiciones de aula. El material nunca debe perder su intencionalidad ni su funcionalidad. - Inquietudes: ¿Qué pasaría si se promueven otras relaciones entre las personas estudiantes diferentes de las ya establecidas? - Taller 	

Referencias bibliográficas

- Sastoque, A. y Lanza, M. (2019). Inclusión social de jóvenes con discapacidad cognitiva leve en el ámbito educativo. *Encuentro con semilleros: aportes y reflexiones*, 1(1), 111-123. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/encuentros/article/view/1605/1490>

Apéndice F

Sistematización de Observación 3

Resultados

A partir de una observación realizada el día martes 4 de octubre del 2022 en el Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez con la sección 7-13 del Servicio Diversificado Vocacional, cuyos estudiantes en ese momento se encontraban en las lecciones de español. La presente observación responde a las actividades por realizar para el cumplimiento del objetivo I de la investigación, a partir de esta se despliegan los siguientes resultados.

El punto de partida Diario de Campo		
Sistematización 3		
Codificación		
Puntos en común	Mary	Dani
Mercedes, Maykel y Kristel trabajaron en el folleto al lado de la profesora	Espejo de clase	Hay seis mujeres y cuatro hombres
Las demás personas estudiantes realizaron una práctica de sinónimos y antónimos.	Mercedes cuenta con el apoyo de su madre para estudiar en casa	Martes, jueves y viernes de la semana anterior no hubieron lecciones
		Cuando terminaron se pusieron en grupos o en parejas a conversar
		Natasha le quitó la hoja a Kimberly o para copiar o para revisar
		Hacia el final de la lección llegó el profesor de Industriales con otros estudiantes a poner una pizarra en la pared y la clase se detuvo por el ruido

Las preguntas iniciales

Objetivo 1: Identificar los factores que inciden en el proceso de lectoescritura de las personas estudiantes de séptimo grado del III Ciclo diversificado vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides, orientado así el apoyo pedagógico pertinente a las barreras encontradas.

Lugar: Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez - Servicio Diversificado Vocacional

Tiempo: Martes 4 de Octubre, 1:40pm-3:00pm

Guía de observación:

¿Cómo se desarrollan las clases de español? (temas-trabajo en clase).

¿Se evidencia el uso de algún método de lectoescritura? ¿Cuál? ¿Qué material utiliza? (paradigma, orientaciones pedagógicas de la docente)

¿Cómo se aborda el ritmo de aprendizaje? ¿Individual o colectivamente? (preguntarles también a estudiantes)

¿Cómo es la interacción docente-estudiante?

¿Cuál es el ambiente del aula en la clase de español? (accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de las personas con los contenidos y la forma de dar la clase.

Estudiantes ¿Cómo se sienten con su proceso de lectoescritura/en las clases de español? ¿Les gusta?

Participantes: Profesora A. Freer, 10 estudiantes de la sección 7-13, Maryángel Morales y Daniela Zúñiga

Recuperación del proceso vivido	La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?
<p>Al llegar al colegio las personas estudiantes se encuentran en receso, por lo que permanecemos en un área común en el patio del pabellón.</p> <p>Una vez que las personas estudiantes ingresan al aula, nos dirigimos a la misma y les saludamos.</p> <p>Posteriormente ingresa la profesora quién saluda al estudiantado y a nosotras. La docente comienza a recordar el tema de los sinónimos y antónimos desde su escritorio, a la vez que hace el recordatorio de que tres días de la semana anterior no tuvieron clases.</p> <p>Seguidamente pasó lista y procedió a llamar a Mercedes y Kristel para que se acercaran a su escritorio, dado que estas estudiantes trabajarían junto con ella en el folleto. Maykel también trabaja en el folleto, pero desde su escritorio. Mientras tanto, la profesora le solicita a Joel ayuda para repartir la práctica.</p>	<p>Al igual que en la primera observación se evidencia la pérdida de lecciones recurrente. Lo que, a nuestra percepción, afecta en el seguimiento tanto de los contenidos de español como en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.</p> <p>En esta observación se visualiza de una manera más clara la división de la dinámica de clases, dado que siete estudiantes trabajaban en la práctica del tema y tres en el folleto de lectura y escritura. De las siete personas trabajando en la práctica, dos de ellas recurrían con mayor frecuencia a la profesora y un estudiante de las tres personas en el folleto se encontraba en su lugar y no junto con la profesora. En esta última relación, podemos evidenciar las edades madurativas de las personas estudiantes. Maykel (el estudiante que trabajaba en el folleto, pero desde su lugar) demuestra</p>

<p>El estudiantado se dispone a sus labores y la docente desde su escritorio pregunta a sus estudiantes su avance en la práctica y les anima a acercarse al escritorio si tienen dudas. Al mismo tiempo, la docente se encuentra pendiente de las estudiantes que trabajan en el folleto, apoyándolas.</p> <p>A medida que comienzan a terminar, se ubican en parejas o grupos para conversar.</p> <p>Hacia el final de la lección el profesor de Artes Industriales ingresa al aula con otros dos estudiantes para colgar una pizarra en una pared del aula por lo que la clase se detiene por el ruido y cambio en la dinámica ya que algunas personas estudiantes se tuvieron que mover del espacio donde iba a ir la pizarra.</p> <p>Finalmente, la profesora dejar salir al estudiantado y nos disponemos a realizarle algunas consultas sobre las actividades de final de año.</p>	<p>mayor autonomía y por ende una edad maduracional mayor a las estudiantes que se encontraban junto al escritorio de la profesora. Según Papalia 2012 algunas características de la adolescencia son “el desequilibrio entre la madurez biológica y la social, el mayor deseo de autonomía y la disminución en la supervisión adulta.” (p. 413)</p> <p>Según Flores y Hernández (2008) podríamos ubicar a las personas estudiantes en dos grupos de nivel de conceptualización de la escritura: presilábico (aquellas personas estudiantes que trabajan en el folleto de lectura y escritura) y lingüístico (aquellas personas estudiantes que trabajan en los contenidos temáticos de español)</p> <p>Interrogantes: ¿Hasta qué punto es funcional esta división dentro del aula?</p>
<p style="text-align: center;">Puntos de llegada</p> <p>Objetivo 1: Identificar los factores que inciden en el proceso de lectoescritura de las personas estudiantes de séptimo grado...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a la docente el folleto utilizado para su revisión. - En relación con la entrevista no estructurada a la pedagoga S. Segura, se establecen dos niveles para la formulación de la Guía de Mediación Pedagógica docente: presilábico y lingüístico. - Inquietud: ¿Motivación de los estudiantes? 	

Referencias bibliográficas

- Flores, L. E. y Hernández, A. M. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Electrónica Educare*, 7(1), 1-20.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2005). *Desarrollo humano* (9ª. Ed.). Bogotá, Colombia: McGraw Hill Interamericana, S.A.

Apéndice G

Planificación del Taller de Producción Textual (Diagnóstico)

Taller de producción textual en el marco del trabajo final de graduación
**Guía de Mediación Pedagógica para el apoyo en lectura y escritura para
estudiantes de la sección 7-13 del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo
Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez**

Objetivo Específico: Determinar rutas metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura pertinente a las características de las personas estudiantes de séptimo del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez por medio de diferentes encuentros con las personas participantes.

Etapas 2: Determinación de rutas metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Objetivo del taller: Reconocer intereses y características que se puedan utilizar como motivadores para la elaboración y mediación de la Guía de Mediación Pedagógica.

Participantes: Estudiantes de la sección 7-13, Maryángel Morales, Daniela Zúñiga y Profesora A. Freer

Tema: Creación de textos Grupo meta: Estudiantes de la sección 7-13	Actividades de vinculación socioemocional ¿Por qué? ¿Para qué?	Actividades de representación ¿Qué aprendo?	Actividades de acción/ expresión ¿Cómo aprendo?
Eje temático El ser humano se comunica de diversas formas y en contextos distintos como medio de convivencia en la sociedad nacional y global, aprovechando todo tipo de recursos. Criterio de Evaluación Crear párrafos con coherencia y cohesión, constituidos por frase tópica y frases secundarias, según el contexto de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad “Una verdad y una mentira” Las personas participantes se sientan formando un círculo en el centro de la clase. En el centro del círculo, habrá una ruleta con las iniciales de las personas. La primera persona en girar la ruleta será la próxima en cumplir años. Iniciaré la actividad la persona cuya inicial señale la flecha en la ruleta. Esta persona dirá una mentira y una verdad sobre sí misma, en la que se puede referir a aspectos de la personalidad, gustos y preferencias, 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad “Cuento de la Telaraña” Las personas estudiantes construyen un cuento en conjunto. Una persona toma el inicio de un ovillo de lana e introduce el cuento a partir de su imaginación, luego lanza el ovillo de lana a otro compañero o compañera, sin soltar su parte. El compañero o compañera que reciba el ovillo debe construir sobre la idea anterior, de esta 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad “¿Cómo lo imaginamos?” A partir de la página web Pixton, las personas estudiantes crean en conjunto al personaje principal del cuento. https://app-es.pixton.com/#/

	<p>experiencias de vida, entre otras. Las demás personas deberán adivinar cuál es la mentira. La persona que adivine o bien la misma persona que está compartiendo su verdad y mentira será la que gira la ruleta nuevamente para elegir a la siguiente persona.</p> <p>De esta manera hasta que todas las personas participantes hayan compartido su verdad y su mentira.</p>	<p>manera sucesivamente hasta finalizar el cuento. Conforme se desarrolla el cuento, la persona docente lo anota.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad “¿Qué cambiaría?” A partir del cuento elaborado, de forma individual las personas estudiantes escriben o dibujan en una hoja lo que cambiarían del cuento. Quienes deseen pueden compartir los cambios que harían al cuento. 	
--	--	---	--

Recursos ruleta digital con las iniciales de las personas participantes, computadora, proyector, parlantes, ovillo de lana, pizarra, marcadores, hojas blancas, lápices de escribir, lápices de colorear.

Apéndice H

Sistematización del Taller de Producción Textual (Diagnóstico)

Resultados

La presente sistematización responde a los resultados de las actividades mediadas por parte de las estudiantes investigadoras junto con las personas estudiantes y persona docente de la sección 7-13 en la materia de español para el Taller de Producción Textual, el cual responde al cumplimiento del objetivo II de la investigación. A partir de este se despliegan los siguientes resultados.

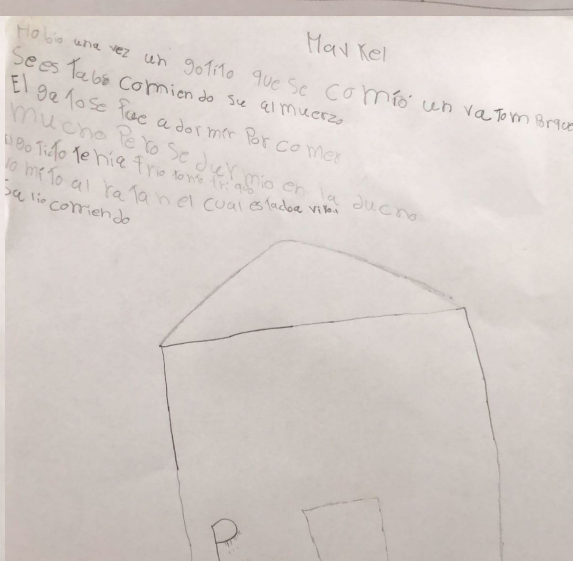
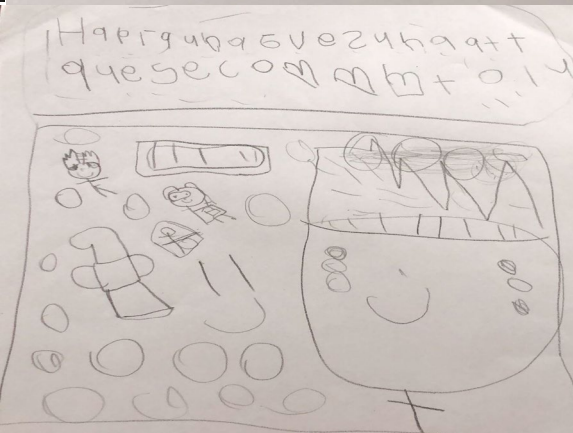
El punto de partida

Diario de Campo - Registro Fotográfico

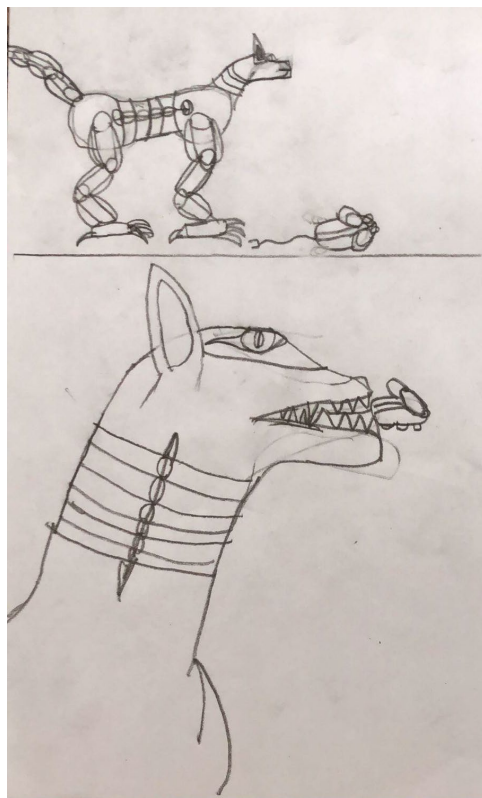
Había una vez, un gatito que se comió un ratón porque se estaba comiendo su almuerzo. El gato se fue a dormir por comer mucho. Pero se durmió en la ducha, y luego la dueña abrió el grifo y lo mojó. El gatito tenía frío, tanto frío que vomitó al ratón, el cual estaba vivo, y salió corriendo.



Había una vez un
gatito
que se comió
un ratón
porque se estaba
comiendo su
almuerzo.
El gato se fue
a dormir por
comer mucho.
Pero se durmió
en la ducha,
y luego la dueña
abrió el grifo
y lo mojó.
El gatito tenía
frío, tanto frío
que vomitó al
ratón, el cual
estaba vivo,
y salió corriendo.



Había una vez un gatito que se comió un ratón porque se estaba comiendo su almuerzo. El gato se fue a dormir por comer mucho. Pero se durmió en la ducha, y luego la dueña abrió el grifo y lo mojó. El gatito tenía frío, tanto frío que vomitó al ratón, el cual estaba vivo, y salió corriendo.



Las preguntas iniciales

Objetivo 2: Determinar rutas metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura pertinente a las características de las personas estudiantes.

Lugar: Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez - Servicio Diversificado Vocacional

Tiempo: Martes 8 de noviembre, 1:40pm-3:00pm

Participantes: Profesora A. Freer, 8 estudiantes de la sección 7-13, Maryángel Morales y Daniela Zúñiga

Recuperación del proceso vivido	La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?
<p>Ingresamos al aula y la docente nos recibió, iniciamos con el proceso de preparar los materiales para el taller. La clase inició con un saludo, la docente pasando lista y entregando los</p>	<p>En el ámbito de la participación de las personas estudiantes, cabe realizar cuestionamientos en torno a su rol como estudiantes y la expresión libre de ideas.</p>

exámenes de español, llegaron 8 estudiantes.

Al terminar, la profesora nos dio el espacio para iniciar con el taller. Comenzamos invitando a las personas estudiantes a participar en las actividades que estaríamos llevando a cabo. Al inicio mostraron timidez, al permanecer callados, queditos y con algunas sonrisas, como a la expectativa, pero dispuestos a participar.

Se les animó a colocarse sentados en el piso en un círculo. Para la primera actividad, Maryángel explicó el juego con un ejemplo; posteriormente inició Daniela con su verdad y su mentira, para que luego siguieran las personas estudiantes. Notamos que había un poco más de vergüenza por parte de las mujeres que los hombres, estos últimos participaron primero y luego las mujeres. También, que al principio permanecían más pensativos con lo que iban a decir sobre sí mismos. A medida que el juego avanzaba ya tenían más ejemplos que usar.

Las personas estudiantes demostraron conocerse hasta cierto punto, y apoyarse en la actividad. Se mostraron emocionadas a medida que transcurría la actividad, ya que estaban esperando a ver qué decían sus compañeros y compañeras.

Para la segunda actividad, permanecimos en los mismos lugares y Daniela explicó la actividad. Maryángel inició con la frase “Había una vez” y lanzó el ovillo a una estudiante. De esta manera se fue construyendo el cuento, donde a la mayoría de las personas estudiantes se les ocurrían con facilidad ideas, sin embargo, estas eran ideas cortas. Maryángel aportó la idea de cierre.

Seguidamente, en la tercera actividad, las personas estudiantes regresaron a sus espacios respectivos y se les brindó una hoja blanca en donde podrían cambiar el final del cuento, de forma textual o por medio de un dibujo. En esta actividad la mayoría de los estudiantes decidió no cambiar el final, por lo que solamente hicieron un dibujo del cuento o bien lo transcribieron de la pizarra.

Para la última actividad, hubo un inconveniente con la conexión del proyector, por lo que la actividad se realizó sentados en círculo, como las

Dado que a pesar de que la política educativa desde sus reformas plantea al estudiante como centro del proceso educativo, otorgándole un rol activo, en la realidad educativa persiste una organización vertical en el grado de participación de estudiantes y profesores dentro de la dinámica de clase, donde mayoritariamente las personas docentes son quienes emiten las comunicaciones y las personas estudiantes quienes la reciben. Por ejemplo, se puede ejemplificar este rol cuando las personas participantes de este taller, en lugar de crear otro final al cuento o siquiera hacer un dibujo del mismo, deciden transcribirlo de la pizarra, actividad a la que están acostumbradas.

Reconocemos como aspecto vital para la determinación de rutas que la persona estudiante sea protagonista en la construcción de sus aprendizajes. Esto porque para nosotras resulta importante la participación y la expresión de ideas y reflexiones no solo en el espacio áulico, sino también social, cultural y político de estas personas estudiantes. Lo que a su vez fortalecerá el ejercicio de desarrollo y la profundidad de ideas. En especial en relación con la reivindicación de la discapacidad para promover la inclusión.

Por otra parte, para tener esta seguridad propia al participar en un grupo se requiere el desarrollo de otro tipo de habilidades sociales intrapersonales como el reconocimiento de la voz propia y la toma de decisiones. Aspectos que se pueden potenciar desde la mediación.

Un dato relevante es la puesta en práctica de la creatividad que manejan las personas estudiantes como una característica que se puede utilizar en la mediación de la Guía de Mediación Pedagógica. Con respecto a esto, la estrategia de creación del avatar para historietas y la herramienta Pixton

<p>primeras dos actividades, con la computadora. Se les explicó a las personas estudiantes la herramienta a utilizar e inició la creación del avatar del cuento, las decisiones se tomaron de manera democrática. Las personas estudiantes se mostraron interesadas en su participación activa. Al finalizar se les agradeció y consultó a las personas estudiantes cómo se sintieron y si les gustó el taller. Estas, expresaron que sí les gustó. Se llegó al acuerdo de que las investigadoras imprimirían el cuento ilustrado en la misma herramienta de creación de historietas y se las entregarían la próxima semana.</p>	<p>puede ser de gran utilidad para tomar en cuenta en la determinación de la ruta de mediación.</p>
<p style="text-align: center;">Puntos de llegada</p> <p>Objetivo 2: Determinar rutas metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura pertinente a las características de las personas estudiantes.</p> <p>A pesar de que en la dinámica de aula regularmente las personas estudiantes trabajan divididas e individualmente, en una dinámica grupal se notó el compañerismo al apoyarse.</p> <p>Se reconocen las siguientes características a tomar en cuenta para la determinación de rutas metodológicas para potenciar la participación y expresión de ideas, lo cual se puede realizar desde el eje del Aprendizaje Cooperativo. Por otra parte, el desarrollo de habilidades intrapersonales para potenciar esta expresión. Para lo cual, se pretende utilizar la propuesta de la Fundación Telefónica “Mi genoma creativo”.</p> <p>A nivel de fundamentación teórica de la Guía de Mediación Pedagógica, como en la planificación de estrategias, tomar en cuenta el rol activo de las personas estudiantes como protagonistas.</p> <p>Tomando todas estas ideas se llega a la decisión de utilizar desde el constructivismo y la persona estudiante como protagonista, además en coherencia con el Método Natural Integral, la Ruta Metodológica del Nombre Propio. La cual se puede adaptar desde el DUA a los niveles de conceptualización de la escritura. Por otra parte, se propone utilizar la herramienta Pixton para, junto con el nombre propio, desarrollar habilidades intrapersonales que se espera potencie la expresión de la voz propia.</p> <p>De esta manera, se tomarán en cuenta además la creatividad del estudiantado y su afinidad por la tecnología.</p>	

Apéndice I

Sistematización 1 de la Aplicación (validación) de la Guía

Resultados

La presente sistematización responde a los resultados de la aplicación del planeamiento 1 de la Guía por parte de las estudiantes investigadoras junto con las personas estudiantes y persona docente de la sección 8-1 en la materia de español el día lunes 28 de agosto del 2023, el cual responde al cumplimiento del objetivo IV de la investigación. A partir de este se despliegan los siguientes resultados.

El punto de partida Registro Fotográfico



Las preguntas iniciales

Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.

Lugar: Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez - Servicio Diversificado Vocacional

Tiempo: Lunes 28 de agosto 2023, 12:15pm-1:35pm

Participantes: Profesora A. Freer, estudiantes de la sección 8-1, Maryángel Morales y Daniela Zúñiga

Recuperación del proceso vivido	La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?
<p>Ingresamos al aula, donde las personas estudiantes nos esperan. La docente se encuentra hablando con ellos y ellas. Cuando entramos al aula algunos estudiantes gritan. Nos dirigimos al escritorio de la profesora donde ella nos saluda y les explica a las personas estudiantes quiénes somos y por qué estamos ahí, pero nos permite explicar este segundo punto mejor a nosotras.</p> <p>Dani y yo vamos al frente del aula, les recordamos nuestros nombres y nos presentamos con quienes no nos conocían. Les explicamos que estamos realizando una investigación para poder graduarnos, y que ellos nos pueden ayudar a ver si el “libro para aprender a leer y escribir” que hicimos funciona y qué le podemos cambiar para que sea mejor. Los estudiantes aceptan ayudarnos. Posteriormente cada uno se presenta diciéndonos su nombre.</p> <p>Iniciamos con las actividades de estimulación auditiva diciéndoles que primero vamos a jugar un poco y que les traemos una sorpresa, que son maracas. Repartimos las maracas y ellos las reciben con sonrisas y comienzan a tocarlas. Cuando todos las tienen damos las instrucciones de la actividad. Les explicamos que, en una orquesta, cuando el director cierra la mano, significa silencio. Y que iremos dando comandos y que ellos van a intentar seguirlos. Primeramente, iniciamos con los comandos fuerte, débil y silencio. Los estudiantes muestran buen manejo de instrucciones. Posteriormente, les preguntamos quién quería hacer un ritmo, y los demás lo seguiríamos. Un estudiante tomó la iniciativa y los demás lo siguieron. Posteriormente otros dos o tres estudiantes quisieron tomar la iniciativa, sin embargo, les salía el mismo ritmo. Daniela creó</p>	<p>Romper la rutina, que nos visite alguien nuevo, la expectativa de lo que vamos a hacer, elementos sorpresa, movimiento y emoción; según la neurociencia, estos son factores que pueden influir en la motivación y la atención. Por esta razón, son indispensables en el diseño de una clase.</p> <p>Las actividades de estimulación auditiva llevaron a la reflexión sobre el control inhibitorio y las funciones ejecutivas como punto de interés, ya que el apartado de estimulación cerebral no fue pensado para estimular las funciones ejecutivas sino los sentidos, pero en el diseño de las actividades se encuentran implícitas.</p> <p>A propósito de esto, se investigó sobre la importancia de las funciones ejecutivas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y la calidad de vida en personas con discapacidad.</p> <p>En cuanto a la lectura y la escritura los autores Restrepo, Calvachi, Cano y Ruiz (2019) describen aprender a leer y escribir como habilidades cognitivas de alto nivel que involucran la inhibición, la flexibilidad, la actualización cognitiva y la memoria de trabajo. A su vez apuntan que es bidireccional, tanto aprender a leer y escribir potencia las funciones ejecutivas, así como la maduración de las funciones ejecutivas propician el aprendizaje.</p> <p>“En otro orden de ideas, las funciones ejecutivas, según la literatura científica, también se relacionan con la memorización, la metacognición, el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la regulación del comportamiento. (Tirapu-Ustároz, & Muñoz-Céspedes, 2005)”</p>

un ritmo diferente. Finalmente, les mencionamos a los estudiantes que si hay alguna canción que les gustaría hacer con los instrumentos. Un estudiante propone “A sky full of stars” de la banda Coldplay. La ponemos una vez en un parlante facilitado por la profesora para que quienes no la han escuchado, se familiaricen con la misma. Seguidamente la volvemos a poner tratando de seguir el ritmo. Los estudiantes lo hacen de una manera bastante acertada. Finalizamos y nos brindamos un aplauso.

Durante estas primeras actividades, una estudiante pregunta cómo lo que estábamos haciendo le va a ayudar a aprender a leer y escribir. Nos sorprende la pregunta e iniciamos una conversación sobre los sentidos y la estimulación de los mismos para desarrollar habilidades asociadas a la lectura y la escritura. De igual manera, la relación entre los sentidos y cómo estos están “conectados” al cerebro. Algunos estudiantes se sorprenden.

También notamos como Ángel, un estudiante que el año pasado se percibía muy tímido, ahora es quien toma la iniciativa en las actividades. Y su amigo, Maykel, que el año pasado se presentaba desinteresado, ahora muestra motivación.

Posteriormente, para continuar con la entrega de las tarjetas con los nombres de cada estudiante, les pedimos que se sentaran en el piso en un círculo, se los dimos y ellos identificaron directamente que era su nombre. De manera que, les pedimos que observaran bien su nombre, qué letras tenían, cuántas letras tenían, si alguna letra se repetía, etc. Contamos las letras y dijimos quiénes tienen el nombre más largo y quién el más corto.

María Gabriella y Christopher nos mencionaron que su nombre estaba mal escrito en sus tarjetas, así que nos comprometimos a llevarles bien sus

(Restrepo et al., 2019, p. 84) Esto es importante dado que la metacognición y el comportamiento son otros aspectos en los cuales se detalla seguidamente.

En cuanto a calidad de vida, si desglosamos las diferentes habilidades que se desprenden de la memoria de trabajo, la inhibición, el control inhibitorio y la flexibilidad (funciones ejecutivas), nos daremos cuenta que son factores que repercuten en la autonomía, que es lo que busca la inclusión para las personas adultas con discapacidad y por lo tanto es importante trabajarlas desde estadios tempranos.

Esto es algo que se ha sugerido desde el 2006. “En 2010, Danielsson, Henry, Rönnberg y Nilsson realizaron un estudio longitudinal de 5 años de entrenamiento de funciones ejecutivas con adultos con discapacidad intelectual obteniendo resultados positivos en las diferentes tareas planteadas.” (Bestué Laguna, Escolano-Pérez y Acero Ferrero, 2021, p. 319) Por lo que vemos, es algo que debe trabajarse con la población de forma continua y sostenida, a largo plazo y que se ha comprobado tiene éxito.

Otro aspecto digno de reflexión ha sido la metacognición que se percibe a partir de la pregunta “¿en qué me va a ayudar esto a aprender a leer y escribir?” lo cierto es que “es posible afirmar que los estudiantes conscientes de sus procesos lectores son más estratégicos y se desempeñan mejor que los estudiantes no conscientes de ello” (Rodríguez, 2019, p. 31)

Sin embargo, profundizar en el tema de la metacognición ha traído a colación otra observación de lo sucedido, dado que los estudiantes expresan no saber leer ni escribir o tener problemas al hacerlo, no obstante,

nombres la próxima clase. Ángel menciona que su nombre tiene una tilde en la A, a lo que nosotras decimos que ese es el tema de la siguiente clase.

Continuamos con la segunda actividad, en la cual las investigadoras esconden los nombres en toda el aula y les pedimos a los estudiantes que buscaran su nombre, pero si encontraban el nombre de otro compañero, no podían agarrarlo ni decirle a ese compañero dónde estaba su nombre. Los estudiantes estaban emocionados por buscar su nombre, algunos los encontraron rápido, hubo como dos estudiantes que tardaron en encontrar sus nombres, así que Mary les ayudó con el juego de ‘frío o caliente’. Realizamos este juego dos veces a petición de un estudiante.

Para la siguiente actividad, nos sentamos en el suelo y les repartimos a todos el nombre de un compañero al azar, cada uno tenía que decir pistas con respecto al nombre que les tocó (empieza con la letra “X”, tiene “X” cantidad de letras, etc.), y los demás tenían que adivinar de quién era el nombre; la mayoría decían, además de aspectos del nombre, características de la persona (que eran mejores amigos, que estaban cerca de ellos). En esta actividad observamos que las personas estudiantes reconocen las letras de los nombres con facilidad.

Notamos que Ángel respondía muy rápido y de manera correcta. Por otra parte, Kristel y Christopher pasaban hablando y distrayéndose mucho. Según los estudiantes, ellos son una pareja. Además, observamos que, en ocasiones, los estudiantes se relacionan de manera grosera, con golpes o con palabras un poco groseras. Un acontecimiento emergente fue que Kristel comenzó a gritar, conducta que, según la docente, tiende a ser recurrente. Ante los gritos María Gabriella le pidió que hiciera silencio, pero Kristel más bien gritó más fuerte y hubo un

reconocen en gran parte el alfabeto, los sonidos de las letras y la combinación de las consonantes con las vocales.

Así es como nos encontramos con el concepto de calibración, que es la autoevaluación que los estudiantes hacen sobre su desempeño. No se encuentran investigaciones sobre la calibración en estudiantes con discapacidad intelectual. Sin embargo, los autores vislumbran el concepto de percepción de autoeficacia donde influye el éxito en tareas anteriores y la retroalimentación. “En estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje la motivación es un aspecto específicamente problemático. Debido a la larga historia de fracasos escolares, los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen una baja autoestima” (Rodríguez, 2019, p. 41)

No solo su historial escolar repercute en este aspecto, sino lo que han escuchado a sus padres, familiares, amigos y profesores sobre su desempeño o su condición estas “etiquetas” repercuten en la autoestima, por lo tanto, en la motivación y en su calibración. A este respecto se orienta la Guía de Mediación Pedagógica en su apartado de las 3 A.

Por último, pero no menos importante, observamos la importancia de las relaciones interpersonales en el aprendizaje, que pueden ser tanto factores potenciadores como frenadores del proceso. Potenciadores por cuanto resultan en la motivación y participación en clase, por lo tanto, la exposición al conocimiento significativo. Por otra parte, las conductas disruptivas a causa de las interacciones también pueden ser frenadoras del proceso ya que desvían la atención y la disposición del estudiantado.

Un aspecto positivo de la Guía de Mediación

<p>pequeño altercado. La docente intercedió, separándolas y llevándose a Kristel fuera del aula. Cuando regresó, calmada, Mercedes fue a "consolarla" y ella se puso a llorar de nuevo. La profesora le dijo a Mercedes que la dejara porque ya estaba tranquila. Después de eso ya no quería participar, pero después de un tiempo participó de nuevo.</p>	<p>Pedagógica en este respecto, y de la reflexión sobre las funciones ejecutivas, es que, en el caso concreto de lo sucedido, trabajar el control inhibitorio podría funcionar en que los estudiantes regulen su impulso de gritar, que a su vez detona a los estudiantes con autismo.</p>
<p style="text-align: center;">Puntos de llegada</p> <p>Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vista la importancia de las funciones ejecutivas en los procesos de aprendizaje y la calidad de vida de las personas con discapacidad, se decide visibilizar en la Guía cuáles funciones ejecutivas se están trabajando en las estrategias. - Profundizar teóricamente en el tema de la metacognición para retroalimentar el apartado de la Guía de las 3A, con el fin de mejorar la calibración y la autoeficacia de las personas estudiantes, de esta forma cambiar la narrativa de los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. - Revisar en la Guía las actividades que promuevan sanas relaciones interpersonales y agregar si fuera necesario. 	


Referencias bibliográficas

- Bestué Laguna, M., Escolano-Pérez, E., y Acero Ferrero, M. A. (2021). Evaluación de las funciones ejecutivas en adultos con discapacidad intelectual: implicaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2(2), 317–324.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2238>
- Restrepo, G., Calvachi, L., Cano, I., y Ruiz, A. (2019). Las funciones ejecutivas y la lectura. Revisión sistemática de la literatura. *Informes Psicológicos*. 19(2), 81-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044260>
- Rodríguez, M. (2019). *Explorando las habilidades metacomprendivas y motivación lectora en alumnos con Discapacidad Intelectual que asisten a Escuelas Diferenciales municipales de la provincia de Concepción*. [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción].
<http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/771>

Apéndice J

Sistematización 2 de la Aplicación (validación) de la Guía de Mediación Pedagógica Resultados

La presente sistematización responde a los resultados de la continuación de la aplicación del planeamiento 1 de la Guía por parte de las estudiantes investigadoras junto con las personas estudiantes y persona docente de la sección 8-1 en la materia de español el día lunes 4 de setiembre del 2023, el cual responde al cumplimiento del objetivo IV de la investigación. A partir de este se despliegan los siguientes resultados.

El punto de partida Registro Fotográfico	
	
Las preguntas iniciales	
<p>Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.</p> <p>Lugar: Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez - Servicio Diversificado Vocacional</p> <p>Tiempo: Lunes 4 de septiembre 2023, 12:15pm-1:35pm</p> <p>Participantes: Profesora A. Freer, estudiantes de la sección 8-1, Maryángel Morales y Daniela Zúñiga</p>	
Recuperación del proceso vivido	La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?
Saludamos a la docente y a las personas	Desde que hemos trabajado con los

estudiantes e iniciamos tratando de recordar el comentario de Ángel de la semana pasada sobre su nombre. Observamos el nombre del estudiante tratando de identificar qué tiene de peculiar. Los demás estudiantes no recordaban, entonces Ángel les dijo que era que su nombre se escribe con tilde en la letra a. Seguidamente los estudiantes notaron que los nombres María y Elías también se escriben con tilde, de manera que les preguntamos para qué sirve una tilde. Ángel tomó la iniciativa diciendo que las palabras sonaban más fuertes donde tienen la tilde e hizo ejemplos.

Después de eso, Dani y yo nos extendimos un poco en la explicación y los ejemplos, para introducir el tema de la tilde diacrítica. Les dijimos que, aunque dos palabras estuvieran escritas igual, una tilde podría cambiarles el significado. Posteriormente, presentamos algunas diapositivas con ejemplos de la tilde diacrítica en monosílabos, haciendo comparación visual con imágenes y comentando ejemplos. Los estudiantes participaron dando ejemplos. Seguidamente se presentaron también algunas diapositivas con los interrogativos. Finalmente expusimos la idea central, que era la importancia de saber tildar para dar el significado que deseamos cuando escribimos.

Para la siguiente actividad, las personas estudiantes se distribuyeron en tríos. Solamente Ángel nos expresó que deseaba trabajar solo. A cada equipo se le dio a escoger entre 10 ilustraciones de la cotidianidad. A las personas estudiantes les llamaron la atención las imágenes y se tardaron algunos minutos en escoger. Este fue el material diseñado por una ilustradora para la Guía con el propósito de brindar apoyo visual contextualizado a la edad de los estudiantes.

Las interrogantes se escribieron en la pizarra y les dijimos a los estudiantes que usaríamos la imaginación para responder a las preguntas según las ilustraciones elegidas. De esta manera, cada

estudiantes, ya sea una observación o aplicando un plan, hemos notado cierta emoción por parte de los muchachos, están muy dispuestos a participar en las actividades planeadas y aprender, o repasar contenidos con nosotras.

A partir de esto vemos la importancia de la motivación y participación en clase, y cómo estas afectan en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria, esto al observar la manera en que los estudiantes se desenvuelven cuando les hacíamos preguntas.

Según Vázquez-Toledo, et al (2021), dentro de los aspectos que motivan a los estudiantes, está la participación, apertura de los docentes hacia los estudiantes y estilo de enseñanza de los contenidos (p. 119); para nosotras fue indispensable crear nuevas maneras de mostrar los contenidos al estudiantado, escuchar opiniones de ellos y hacerlos sentir que las clases no eran solo sentarse y escuchar, sino también expresarse entre ellos y con nosotras, sobre qué les parecía las actividades, qué podíamos modificar y mejorar.

Al hacer partícipes a los estudiantes, pudimos observar una mejor atención por parte de ellos hacia las actividades y explicaciones que dábamos.

De la misma forma, notamos que parte importante de la motivación es el trabajar solos o en conjunto, ya que, dependiendo del estudiante, prefieren una u otra. Como el aprendizaje colaborativo es uno de los ejes principales de nuestra Guía, algunas de las actividades serían en conjunto, ya sea todo el grupo junto o en subgrupos; sin embargo, como Ángel nos dijo que

estudiante iba inventando una historia con su imagen a medida que nosotras les hacíamos preguntas como quiénes eran los personajes, qué estaban haciendo, dónde estaban, cuántos eran, cómo se llamaban, etc. Al finalizar felicitamos a los estudiantes por su imaginación y brindamos un aplauso.

Para terminar, pasamos al momento de las 3 A. Para esto, las personas estudiantes se sentaron en el piso y comenzamos a comentar sobre las cualidades que cada persona cree que tiene. Algunas que se mencionaron fueron: buenos para el fútbol, para cantar, dulce con los bebés, alegre. Algunas de estas, los estudiantes mencionaron que se las habían dicho sus familiares. Estanli contó una historia de que una vez Maykel le había dicho que él era malo para el fútbol, entonces él le hizo un gol para probarle lo contrario. Aprovechamos el comentario para hacer énfasis en que debemos tratar a los demás con respeto y que en esa clase solo vamos a decir cualidades positivas de las personas.

Finalmente, los estudiantes se colocaron frente al proyector y presentamos el video. Al terminar el video, explicamos de una manera más sencilla que ese señor en la vida real había hecho el experimento de exponer gotas de agua a diferentes palabras, positivas y negativas, y que cuando el agua se congelaba lo hacía de diferentes maneras. Proyectamos imágenes de los copos de nieve del amor y del odio, entonces los estudiantes los observaron y dijeron que era más bonito el del amor. Entonces les preguntamos si sabían que el cuerpo humano está compuesto un 80% de agua, y algunos de ellos sí sabían. Por lo que, hicimos la analogía de que hablarnos de manera positiva o negativa a nosotros mismos y a los demás nos puede afectar en nuestro cuerpo y en cómo somos. Los estudiantes mostraron interés y que les había gustado el mensaje. De esta forma finalizamos el primer planeamiento.

quería trabajar solo, nos dimos cuenta que ese aprendizaje colaborativo iba a hacer un poco más complicado por el hecho de que normalmente, estamos acostumbrados a trabajar individualmente.

Por la manera en que la sociedad ha colocado todo como una competencia entre pares, el trabajar conjuntamente para un mismo objetivo, nos resulta difícil porque no sabemos desempeñarnos de esa forma. Epelde-Larrañaga, et al (2019), menciona que el trabajo colaborativo “requiere diálogo entre los miembros del equipo y compartir ideas entre compañeros, escuchándolos y respetándolos; permite construir aprendizajes nuevos, transformar pensamientos.” (p.16), ese diálogo es lo que permite que en el aprendizaje sea más amplio ya que está compuesto de varias ideas, y a la vez hacemos que los estudiantes desarrollen habilidades no solo en el área educativa sino para su día a día.

Para nosotras y nuestra Guía ese aprendizaje grupal es de suma importancia porque les da un significado distinto a las clases, es por esto que cuando pasó la situación del estudiante que quería trabajar solo, lo permitimos, pero supimos de inmediato que necesitábamos que la motivación no fuera solo la emoción de ver que llegan unas profesoras nuevas, sino que la motivación tenía que estar en cada una de las actividades, incluyendo en las dinámicas grupales.

Puntos de llegada

Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.

- Notamos la importancia de la motivación para los aprendizajes significativos, esta debe estar en cada una de las actividades que realizamos, como docentes es nuestro deber hacer actividades llamativas para nuestros estudiantes. Igualmente, comprendimos que el aprendizaje colaborativo es un poco más difícil de lo que pensamos porque los estudiantes no están acostumbrados a trabajar de esta manera, sino a hacer todo de manera individual.
- Entendemos que este tipo de aprendizaje conlleva más tiempo, desorden y demás, sin embargo, los resultados son muy positivos ya que no solo aportan a lo educativo, sino que desarrolla habilidades como la tolerancia, paciencia, empatía, etc., lo que permite un avance más integral en los estudiantes; y con una buena Guía de Mediación Pedagógica se pueden dar grandes resultados.

Referencias bibliográficas

- Epelde-Larrañaga, A., Chacón-Cuberos, R. y Oñederra Ramírez, J.A. (2019). *El trabajo colaborativo en Primaria y Secundaria: diferencias según sexo y curso*. Acta Sociológica, 79: 11-32. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/65945>
- Vázquez-Toledo, S., Latorre-Cosculluela, C. y Liesa-Orús, M. (2021). Un análisis cualitativo de la motivación ante el aprendizaje de estudiantes de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 116-131. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30743>

Apéndice K

Sistematización 3 de la Aplicación (validación) de la Guía de Mediación Pedagógica Resultados

La presente sistematización responde a los resultados de la aplicación del planeamiento 2 de la Guía por parte de las estudiantes investigadoras junto con las personas estudiantes y persona docente de la sección 8-1 en la materia de español el día lunes 11 de setiembre del 2023, el cual responde al cumplimiento del objetivo IV de la investigación. A partir de este se despliegan los siguientes resultados.





Las preguntas iniciales

Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.

Lugar: Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez - Servicio Diversificado Vocacional

Tiempo: Lunes 11 de septiembre 2023, 12:15pm-1:35pm

Participantes: Profesora A. Freer, estudiantes de la sección 8-1, Maryángel Morales y Daniela Zúñiga

Recuperación del proceso vivido	La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?
<p>Llegamos y saludamos a los estudiantes y a la profesora. Solicitamos el proyector y la computadora.</p> <p>Daniela da la instrucción a los estudiantes de que para comenzar vamos a hacer un ejercicio de estimulación del lenguaje. Para esto nos sentamos en el suelo a ver la imagen proyectada. Las personas estudiantes mencionan todos los elementos en la imagen en un tiempo corto.</p> <p>Seguidamente les decimos que esperamos que hayan prestado atención porque vamos a hacer una competencia. Vamos a formar dos grupos y cada una de nosotras se va a ir con uno. Les vamos a entregar una imagen y ellos nos van a decir la mayor cantidad de elementos en un minuto, nosotros las vamos a ir anotando mientras ellos las dicen. Un grupo dijo 23 palabras y otro 17. Una alternativa para evaluar el vocabulario de manera individual sería pasar la misma ficha en círculo y que cada uno tenga que decir un elemento diferente. Los estudiantes se mostraron emocionados con esta actividad.</p> <p>Posteriormente les entregamos una ilustración a cada uno y les dijimos que ahora íbamos a dibujar los elementos que pudiéramos imaginar que hacían falta en esa escena. Repartimos las</p>	<p>En esta sesión probamos las ilustraciones diseñadas tomando en cuenta la edad de los estudiantes. Para hacerlo se tomaron en cuenta los indicadores del derecho a la educación de Tomasevski (2004): asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Especialmente su aceptabilidad y adaptabilidad.</p> <p>La creación de estos indicadores surge en el marco del Informe Global 2003/4 sobre Educación para Todos dado que se requería una forma de medir datos que estadísticamente no se reflejaban como discriminación por cuestiones de género, etnia, religión, lengua, género, pobreza o discapacidad en la educación. “El Informe Global 2003/4 sobre Educación para Todos (EFA, Education for All) ha incluido a los derechos humanos para enfatizar su importancia en la consecución de la educación para todos y todas. En efecto, el compromiso por una educación inclusiva, gratuita y de calidad es compartido por la EFA y el derecho internacional de los derechos humanos.” (Tomasevski, 2004, p. 342)</p> <p>Así es como estos indicadores se utilizan para valorar la medida en que las prácticas educativas sean inclusivas. El acceso y la asequibilidad en el caso de las ilustraciones no se evaluarán en este caso ya que las investigadoras son quienes las están poniendo al alcance tanto a los profesores como a las personas estudiantes.</p> <p>Estos indicadores fueron planteados en macro, por lo que la aceptabilidad por ejemplo refiere a analizar que todas las partes que convergen en la acción educativa acepten este acto sin oposición, lo que da lugar a la conversación sobre muchos factores que no están relacionados con lo que a las ilustraciones respecta. Por lo que, para valorar las mismas nos hemos dirigido directamente al significado del indicador como tal. De esta manera aceptabilidad se refiere a recibir sin oposición y adaptabilidad a la capacidad de ajustarse o</p>

<p>ilustraciones y marcadores. Algunos estudiantes dibujaron muchos elementos, otros (Maykel, Ale, Mercedes, Jael) pocos. Después de dibujar, los estudiantes que quisieran pasaron al frente a mostrar y explicar lo que habían dibujado.</p> <p>Para continuar, nos sentamos en el piso en un círculo y les entregamos las fichas con los nombres. Hicimos la actividad donde se reparten los nombres al azar, se muestran y los estudiantes deben identificar el suyo. Todos identificaron quién tenía su nombre con facilidad.</p> <p>Para terminar, les dijimos que nosotras teníamos la tarea para la próxima clase de hacer fichas con palabras que iniciaran con la primera letra de su nombre. Entonces les consultamos a cada uno. Esta es la lista:</p> <p>Mamá Iglú Iglesia Iguana Anillo Elefante Jirafa Maleta Mata Eme Kiwi Koala León Gato</p> <p>La mayoría de estudiantes dijo una palabra con facilidad. A otros les</p>	<p>modificarse.</p> <p>Ahora bien, al indagar sobre la respuesta emocional y conductual ante una imagen, fue necesario referirse a otras áreas de conocimiento donde convergen la neurociencia y alguna ciencia de impacto visual como el mercadeo o la arquitectura.</p> <p>Así es como se encontró un estudio biométrico arquitectónico donde se analizó la percepción de las personas participantes ante imágenes y espacios. Sus reacciones se examinaron por medio de técnicas como el seguimiento ocular y la interpretación emocional a partir de las expresiones faciales. Lo que da lugar a la discusión sobre los resultados de este tipo de estudios siendo interpretativos.</p> <p>De igual manera, cabe aclarar que la reacción de una persona ante un estímulo sensorial depende de la sensibilidad de la persona, todos tenemos diferentes reacciones ante la información que recibimos del entorno por medio de los cinco sentidos.</p> <p>Al ser pocos estudiantes quienes utilizaron las ilustraciones, pudimos observar sus expresiones faciales y su comportamiento durante el uso de las mismas. Sabemos que las emociones pueden condicionar el comportamiento, la motivación, y a largo plazo, la actitud sobre determinado tema u actividad. De igual forma, las emociones suelen tener detonantes, los cuales usualmente provienen de alguna experiencia previa positiva o negativa de la cual se puede ser consciente o no.</p> <p>“La apreciación e incluso el juicio que realiza un individuo frente a una obra arquitectónica no es más que la manifestación de su propia realidad, expectativas que desencadenan su juicio moral, es decir el sujeto construye la interpretación de lo que observa y lo hace selectivamente.” (Donoso, Navarrete y Vielma, 2023, p. 74)</p> <p>Así es que, como dicen los autores, la interpretación de lo que se observa es la manifestación de la propia</p>
---	--

<p>tomó más tiempo o fueron apoyados por sus compañeros. (Jael, Gabriel, Kristel)</p> <p>Finalmente les preguntamos qué les había parecido la clase, si les había gustado, les dimos las gracias y nos despedimos.</p> <p>Kristel trabajó mejor sin Christopher, quien estaba ausente.</p>	<p>realidad. Sabemos que algunos estudiantes de manera más consciente rechazaban el material infantilizado (que contenía ilustraciones infantiles) provisto por los profesores y otros no lo hacían del todo. Así que en este respecto convergen muchos factores, desde la realidad de cada estudiante, sus experiencias previas hasta su nivel de madurez y consciencia. Sin embargo, no pretendemos conocer todos estos detalles para saber que la infantilización de la población con discapacidad es una problemática que afecta su inclusión y, a decir verdad, a ningún adolescente que es consciente de su edad le gusta ser tratado como un niño.</p> <p>¿Cómo reaccionaron los estudiantes a las imágenes?</p> <p>En esta sesión se utilizaron diferentes tipos de imágenes en diferentes momentos. Para la primera actividad eran fotografías de objetos, en la segunda eran ilustraciones de lugares, sin embargo, no tenían colores demasiado brillantes ni pastel, tampoco formas muy suaves (que usualmente es el formato de ilustraciones infantiles) por lo que no se observó rechazo ni disgusto ante las mismas, sino más bien emoción o interés, los cuales se manifestaron en el grado de participación, la atención en las actividades y también en las expresiones faciales de las personas estudiantes.</p> <p>En la tercera actividad se introdujeron las ilustraciones diseñadas para la Guía de Mediación Pedagógica. Cada estudiante eligió la ilustración que más le llamó la atención, al ver el abanico de opciones algunos abrían bien los ojos o incluso la boca y las examinaban cuidadosamente, otros al ver un elemento que les gustara elegían esa ilustración inmediatamente. Es positivo, por lo tanto, que las ilustraciones contemplen diferentes temáticas, escenarios y personajes. Como los estudiantes ya habían recibido la instrucción, apenas eligieron su ilustración y recibieron un marcador de pizarra, iniciar a dibujar más objetos según el entorno del personaje. Ningún estudiante se quedó con su ilustración en blanco o le fue complicado iniciar a dibujar, la mayoría rellenó todo el espacio con dibujos.</p>
--	---

	<p>En general, el grado de concentración y participación con la actividad fue satisfactorio por lo que dimos la aceptabilidad de las ilustraciones aprobada.</p> <p>Un factor que puede influir en la adaptabilidad es el hecho de que las ilustraciones no están completas, se introduce una persona y una acción de la vida diaria, sin embargo, el entorno del personaje es desconocido, lo que da paso a la imaginación. De igual forma, puede ser un recurso útil para la persona docente para la mediación de muchos temas.</p>
<p>Puntos de llegada</p> <p>Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las ilustraciones contextualizadas a la edad de las personas estudiantes fueron validadas mediante su aceptabilidad y adaptabilidad. - Las personas educadoras deben ser cuidadosas y observadoras en cuanto que no existan en sus prácticas educativas detonantes de emociones negativas en sus estudiantes. Y si esto sucediera, disponer de flexibilidad y orientación al cambio. 	

Referencias bibliográficas

- Donoso, S., Navarrete, S., y Vielma, I. (2023). La influencia de la presencia humana en los espacios arquitectónicos: Estudio biométrico de las reacciones fisiológicas y emocionales de las personas. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. (197). pp 69-88. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/9658/16277>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40. pp.341-388. <https://repositorio.iidh.ed.cr/items/6e89c31e-aef3-49a8-b33e-87004902e7eb>

Apéndice L

Sistematización 4 de la Aplicación (validación) de la Guía de Mediación Pedagógica Resultados

La presente sistematización responde a los resultados de la continuación de la aplicación del planeamiento 2 de la Guía por parte de las estudiantes investigadoras junto con las personas estudiantes y persona docente de la sección 8-1 en la materia de español el día lunes 25 de setiembre del 2023, el cual responde al cumplimiento del objetivo IV de la investigación. A partir de este se despliegan los siguientes resultados.

El punto de partida Registro Fotográfico



Las preguntas iniciales

Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.

<p>Lugar: Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez - Servicio Diversificado Vocacional</p> <p>Tiempo: Lunes 25 de septiembre 2023, 12:15pm-1:35pm</p> <p>Participantes: Profesora A. Freer, estudiantes de la sección 8-1, Maryángel Morales y Daniela Zúñiga</p>	
<p>Recuperación del proceso vivido</p>	<p>La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?</p>
<p>Llegamos, saludamos a las personas estudiantes y nos dirigimos al fondo del salón a dejar nuestros bolsos. Saludamos a la profesora, y esta a su vez les indica a los estudiantes organizarse.</p> <p>Iniciamos saludando, algunas personas estudiantes mencionan como noticia que Kristel y Christopher terminaron su relación y se encuentran distraídos por eso. Ambos estudiantes parecen estar emocionalmente estables, como si el suceso fuera más bien causante de risa. Christopher expresa que eso siempre pasa, que siempre lo cambia por otro. El resto de estudiantes e incluso la profesora mencionan que es una situación recurrente.</p> <p>Recordamos la tarea que Daniela y yo nos habíamos llevado hace dos semanas (el 18 de septiembre fue feriado) y uno de ellos menciona que la tarea era traer fichas con palabras que ellos nos dieron que comienzan con la inicial de sus nombres.</p> <p>Dani comienza a mostrar las fichas, los estudiantes las leen y mencionan cuál nombre inicia con esa misma letra y mencionan otras.</p> <p>Cuando hacemos referencia a la diferencia entre las palabras en las fichas y los nombres propios, fácilmente un estudiante apunta que los nombres propios se escriben con mayúscula. De manera que, introducimos el tema de los usos de la mayúscula.</p> <p>A continuación, proyectamos un texto sobre el uso de la mayúscula mas no con la</p>	<p>Un punto que sin duda nos hizo reflexionar durante esta clase fue que, en medio de actividades, ambas nos tuvimos que poner de acuerdo en aplicar o eliminar una de las dinámicas porque sentimos que no calzaba del todo con lo que llevábamos de lección, en 10 segundos tuvimos que resolver la situación y buscar una forma de acomodarnos.</p> <p>Al final, decidimos eliminar la actividad en el momento, y poner una nueva en la Guía, pero ese acto de autoevaluación de nuestra labor en el momento, nos hizo reflexionar en la manera en que los docentes, en segundos, tenemos que tomar ese tipo de decisiones según el ambiente del aula, los materiales, cómo están los estudiantes y hasta cómo está el docente.</p> <p>Para nosotras como docentes, la autoevaluación es una parte muy importante del quehacer docente, ya que permite evaluar nuestra filosofía, las actividades en clase y nuestro desempeño en el aula;</p> <p>Una práctica reflexiva que lo encamina a examinar, cómo dispone las estrategias y herramientas que decida implementar, pero principalmente, cómo se lleva a cabo el proceso, y si el mismo, está respondiendo a los fines y a los propósitos con que fueron concebidos. (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019, p. 602.)</p> <p>Al hacer una Guía pedagógica estamos</p>

intención de leerlo, sino de encontrar mayúsculas y preguntarnos ¿Por qué esa palabra está con mayúscula? De esta manera encontramos nombres propios, inicios de oraciones, después de un punto. Las personas estudiantes parecen recordar este tema con facilidad.

El estudiantado se encuentra inquieto, incluso ellos mismos hacen la observación. Por lo que pasamos a una actividad más de ejecutar. Por cuestiones de tiempo y consideraciones en términos de si la siguiente actividad del planeamiento era o no activismo, decidimos eliminarla. Se estará planteando otra estrategia en lugar de esta.

La actividad consistía en que cada estudiante creara la inicial propia a partir de material de reciclaje. Consideramos que la actividad sería redundante ya que los estudiantes manejan bien su nombre y las letras que estos contienen; además de que sentimos que en el tema de las mayúsculas se requieren estrategias de refuerzo del contenido. Sin embargo, la actividad de la inicial se podría tomar en cuenta en un nivel más inicial o introductorio al nombre. Por otra parte, se considera también que el cambio de temática del uso de las mayúsculas a la parte de las 3 A fue un poco abrupto, por lo que vale la pena estimar una manera de entrelazar ambos momentos.

Les indicamos a las personas estudiantes regresar a sus lugares y que les vamos a entregar algo. Dani comienza a repartir una revista a cada estudiante. Posteriormente brinda la instrucción, explicando primero qué es un collage y repartimos también hojas blancas. Hacemos un recorrido por cada escritorio preguntándoles a los estudiantes cuáles son sus pasatiempos favoritos y ayudándoles a buscar en otras revistas para encontrar más imágenes. Algunos de ellos tuvieron facilidad de decir su pasatiempo o

conscientes de que no todas las actividades planeadas van a funcionar o que se tendrán que hacer modificaciones para el bien de los estudiantes, así que vimos esto como una oportunidad de crecimiento para nuestro bien y el de nuestra propuesta pedagógica.

“Si se particulariza al docente en su ejercicio profesional, esta sería una práctica de reflexión constante, dado que implica nada menos, que la formación de las personas” (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019, p. 602), como docentes siempre es necesario tener en mente que trabajamos con personas ya que no solo hay que tomar en cuenta lo que pasa en el aula para planificar las actividades, sino las emociones y el contexto de cada persona, el ambiente en el que estamos y algunos conocimientos previos; por lo anterior consideramos que los profesores debemos ser flexibles y abiertos para aceptar los retos que nos aparezcan y verlos como oportunidades de mejora.

Otro aspecto que nos llamó la atención fue en la actividad del collage, en el cual conversamos con los estudiantes sobre sus hobbies, el hecho de que tuvimos ambos extremos (algunos sabían muy bien su hobby y otros no), nos dio la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de conocerse a uno mismo, sus cualidades y destrezas, así como sus necesidades, y la influencia de estos en la motivación y aprendizaje.

En la etapa de adolescencia, los chicos están más influenciados por sus pares, socializan más y van buscando su identidad, todo esto afecta en el proceso de aprendizaje.

En este viaje de autoconocimiento, se va creando la autoeficacia que, según Woolfolk, (2019), la autoeficacia se enfoca en las habilidades que poseemos para alcanzar una

hobbie (María Gabriella, Estanli, Isabel, Kristel), pero para otros fue un poco más difícil pensar en qué actividades les gusta hacer (Mercedes, Jael); las tratamos de motivar con las preguntas: ¿Qué haces después del cole? ¿Qué te gusta hacer?

En general el estudiantado se mostró entusiasmado por buscar en las revistas imágenes y por el contenido de estas. Solamente Jael expresó que estaba aburrida y que ella quería escribir, así que comenzó a transcribir un texto de una de las revistas.

Para finalizar, hicimos una ronda sentados en el piso y cada estudiante presentó su collage, explicando cuáles son sus pasatiempos favoritos, cuáles imágenes incluyeron y cuáles habilidades se requieren para practicar dichas actividades. Algunas de las habilidades extraídas fueron: físicas o deportivas, artísticas, tecnológicas, sociales. Incluso las personas estudiantes mencionaron otras cualidades como la paciencia, la observación, la comunicación y podían asociar unas con otras.

Terminamos la clase haciendo una concientización sobre las habilidades que poseemos y una reflexión basada en la idea de que cuanto más practiquemos aquello que nos gusta, potenciamos estas habilidades.

Se considera que, la estrategia de la feria de habilidades es una actividad que puede empoderar y motivar aún más a las personas estudiantes a este respecto de reconocer sus habilidades. Sin embargo, esta no se realizó por cuestiones de tiempo y organización. Se propone que el docente, quien tiene más tiempo y disponibilidad con los chicos, proponga a la clase realizar la feria para continuar con la motivación y búsqueda de habilidades de los estudiantes.

Posterior a la aplicación de la clase, Dani y yo conversamos sobre esta última parte del planeamiento, reflexionando en que las personas estudiantes parecen reconocer

meta en específico (p.434), dichas habilidades son las que nos permiten ser ‘buenos en algo’: algún deporte, escribiendo o leyendo, en las matemáticas, en el canto, etc. Este tipo de habilidades hacen que crezca la motivación hacia esa tarea en específico, entonces es posible que esa misma autoeficacia se puede utilizar en el aprendizaje.

Esa motivación de la cual hablamos hace que la persona se proponga metas altas, sea disciplinado y se esfuerce hasta alcanzar su objetivo (Woolfolk, 2019, p.437), por lo anterior es importante que los estudiantes se conozcan a ellos mismos, ya que al saber si son buenos o no en alguna materia permite que busquen ayuda cuando la necesitan o que ellos ayuden a otros, también que sepan qué estrategias de aprendizaje o estudio les funciona mejor, tengan expectativas altas y reales sobre su futuro.

aspectos centrales de quiénes son ellos.	
<p style="text-align: center;">Puntos de llegada</p> <p>Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es necesario siempre ser consciente de los cambios dentro del aula, preguntarse por qué esa actividad funcionó o no, por qué mis estudiantes reaccionaron de esa manera a esta dinámica, autoevaluarse es una herramienta muy útil para crecer como docente. De igual forma, motivamos a hacer partícipes a los estudiantes de las autoevaluaciones y siempre tener un plan B en caso que una actividad no sea la mejor en el momento. - La motivación es un aspecto muy importante para la educación en secundaria y hay que tomar en cuenta todos los aspectos que influyen en ella. Es importante animar a los estudiantes a autodescubrirse, probar cosas nuevas, explorar actividades, esto con la intención de ayudarles a desarrollar su identidad en esta etapa que juega un indispensable papel en sus futuros. 	

Referencias bibliográficas

- Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y sociedad*, 16(3), 597-610.
https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Medina-Zuta/publication/340771229_La_evaluacion_formativa_desde_el_rol_del_docente_reflexivo_The_formative_evaluation_from_the_role_of_the_reflexive_teacher/links/5e9c83e7299bf13079aa23dd/La-evaluacion-formativa-desde-el-rol-del-docente-reflexivo-The-formative-evaluation-from-the-role-of-the-reflexive-teacher.pdf
- Woolfolk, A. (Ed.14) (2019). *Educational Psychology*. Pearson.

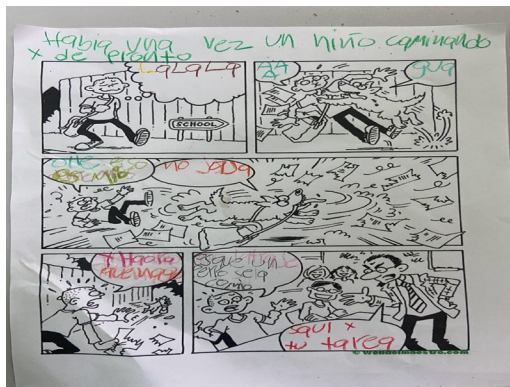
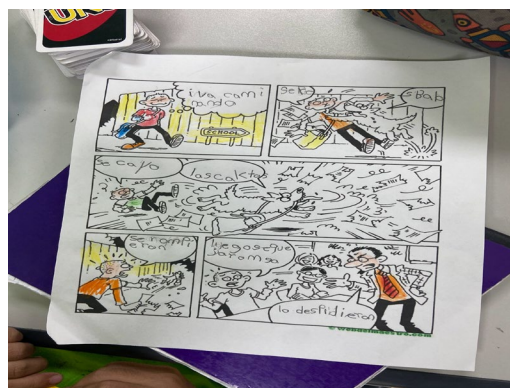
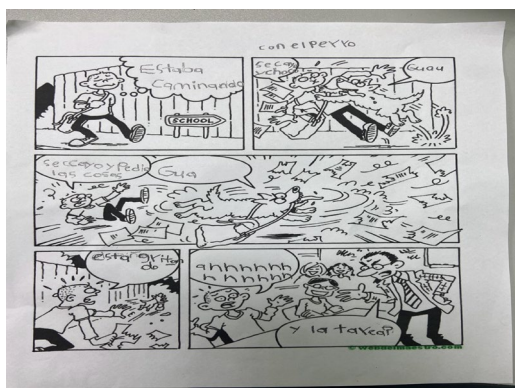
Apéndice M

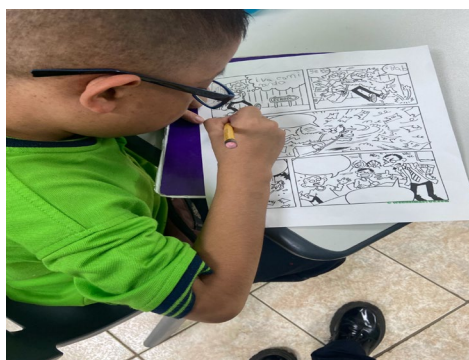
Sistematización 5 de la Aplicación (validación) de la Guía de Mediación Pedagógica Resultados

La presente sistematización responde a los resultados de la aplicación del planeamiento 3 de la Guía por parte de las estudiantes investigadoras junto con las personas estudiantes y persona docente de la sección 8-1 en la materia de español el día lunes 2 de octubre del 2023, el cual responde al cumplimiento del objetivo IV de la investigación. A partir de este se despliegan los siguientes resultados.

El punto de partida

Registro Fotográfico





Las preguntas iniciales

Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.

Lugar: Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez - Servicio Diversificado Vocacional

Tiempo: Lunes 2 de octubre 2023, 12:15pm-1:35pm

Participantes: Profesora A. Freer, estudiantes de la sección 8-1, Maryángel Morales y Daniela Zúñiga

Recuperación del proceso vivido

Llegamos y saludamos a los estudiantes. Daniela les pregunta cómo han estado mientras Maryángel pega en la pared las imágenes de la primera actividad. Mercedes ofrece ayuda para pegarlas.

Seguidamente, les solicitamos sentarse cerca de la pared y comenzamos la actividad. Primero se decían los nombres de los objetos en las imágenes, los estudiantes movían la cabeza y a veces tardaban buscando con sus ojos la imagen. Luego, cada uno, por turno, iba diciendo las imágenes. Les divirtió esta actividad, aunque les dio un poco de dolor de cabeza, según expresaron algunos.

En la segunda actividad, los estudiantes en parejas se turnaban para dar los comandos con las manos. Se les complicó bastante ver hacia la dirección contraria y no a la misma que indicaban los compañeros (inhibición de impulsos), pero algunos lo lograron. Otros, optaron por usar sólo dos direcciones, arriba y abajo (resolvieron). A los estudiantes les gustó esta actividad.

Luego de jugar, volvemos a los asientos y les entregamos las historietas, de igual forma les damos la instrucción. Cuando ellos inician, nos turnamos yendo por los asientos para

La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

Al encontrarnos con jóvenes que no han dominado totalmente la lectura y la escritura en secundaria somos conscientes de que han pasado por diversos profesores en primaria que probablemente han usado diferentes métodos para el aprendizaje de estas habilidades, por lo que los estudiantes poseen valiosos conocimientos previos que se deben retomar y analizar dónde, en esos procesos cognitivos, está el área de mejora para fortalecer estas habilidades.

En esta sesión, dedicada plenamente a la escritura, notamos la falta de conciencia fonológica en los estudiantes, ya que ellos asocian la letra al nombre de la misma o bien a alguna palabra que inicie con esta o la contenga. ¿Cómo podemos fortalecer esta habilidad metalingüística?

Mejía (2022) apunta al respecto “Así el desarrollo de la Conciencia Fonológica, según Ríos (2013) se empieza con las unidades más grandes del habla (palabras y sílabas) y luego evoluciona con el tiempo en unidades más pequeñas (fonemas) (Soares, 2017).” (p.29). Por lo que podemos pensar

apoyar a quienes se les dificulta un poco más la lectoescritura. A algunos les tuvimos que ayudar dictando por sonido o nombre de la letra, algunos asociaban la letra a una palabra. Todos lo hicieron según su imaginación y sus ideas, esto fue muy enriquecedor. Solo a pocas personas tuvimos que Guía de Mediación Pedagógica los hacia lo que podía estar pasando en la historia por medio de preguntas generadoras y descripción de la imagen. Cuando terminaron, los estudiantes quisieron pintarlas. Posteriormente, algunos las compartieron frente a sus compañeros. Finalmente, las pegaron en su cuaderno de español.

Para terminar, colocamos las letras del alfabeto en la pizarra y les dimos las instrucciones a los estudiantes de no decir el nombre, sino hacer el sonido de cada letra. Fue una actividad a la que le agarraron fácilmente el método de decir el sonido. Solamente en algunas letras tuvimos que apoyarles, como ch, j, k, ñ, q, w, x, y.

que la estimulación auditiva y del lenguaje pueden apoyar a este proceso en las unidades más grandes del habla, y al introducir cada letra en la ruta metodológica de lectura y escritura, hacerlo siempre por su sonido. La cual es la forma en que la Guía propone hacerlo.

“Algunas investigaciones sugieren que los niños/as con discapacidad intelectual no poseen conciencia fonológica completa, puesto que, si bien son capaces de identificar fonemas iniciales en las palabras, no han mostrado comprensión de que los fonemas son invariantes; por lo tanto, recurren menos a las habilidades de conciencia fonológica.” (Mejía, 2022, p.30)

La invariabilidad de los fonemas es algo que se debe trabajar desde la cotidianidad, y que a medida que se trabaje con las letras todos los días, los estudiantes irán internalizando. Este constante repaso de los aprendizajes es vital en la población, la docente nos ha realizado esta acotación numerosas veces, cada vez que los estudiantes pierden clases, la próxima sesión de encuentro hay que retomar el tema de la lección anterior. Y como hemos vislumbrado anteriormente, la pérdida de clases constante es una situación que entorpece la continuidad del proceso de aprendizaje de estos estudiantes.

Mejía (2022) también apunta a que el apoyo visual es necesario en los procesos de lectura y escritura de la población con discapacidad intelectual. Incluso menciona que otros autores le dan mucha importancia a potenciar la memoria visual por medio de un sistema aumentativo de la comunicación. Esta es una recomendación que podemos tomar para el momento en la ruta metodológica en que se comienzan a formar oraciones.

	<p>Otro aspecto que llamó la atención de este encuentro fue la motivación de los estudiantes frente a la creación de la historieta, lo que una vez más nos invita a pensar en lo positivo de llevar actividades diferentes a la clase, que involucren la creatividad. La historieta es una estrategia que ya se había utilizado en los primeros encuentros diagnósticos con la población y que dio muy buenos resultados, dado que la capacidad creativa de estos estudiantes es muy buena.</p> <p>Es importante reflexionar en la medida en que estrategias como estas, que involucran la creación y la imaginación, pueden estimular las áreas cognitivas que presentan una limitación por la condición de discapacidad, como lo son la conducta adaptativa y las habilidades conceptuales, sociales y prácticas dado que “la cognición se recrea mediante procesos por los cuales el sujeto obtiene la información (percibir), elabora los conceptos (pensar) y forma su respuesta (crear o elaborar).” (Pinilla, 2017, p.35). Este es justo el proceso que se lleva a cabo en estas actividades y los estudiantes han demostrado gran capacidad para hacerlo.</p>
<p style="text-align: center;">Puntos de llegada</p> <p>Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Guía se da a la tarea de promover la conciencia fonológica por medio de la estimulación auditiva, del lenguaje y también por el hecho de que, en la ruta metodológica de lectura y escritura, las letras se introducen siempre por su sonido y no su nombre. - Es necesaria la estimulación diaria de la lectura y la escritura para apropiarse de los nuevos aprendizajes y ponerlos en práctica. - Se valora utilizar pictogramas en la ruta metodológica cuando esta avanza hacia la 	

formación de oraciones.

- La creatividad es una fortaleza de este grupo de estudiantes. Estrategias que promuevan estos procesos deben estar presentes constantemente en los encuentros, ya que estimulan sus procesos cognitivos.

Referencias bibliográficas

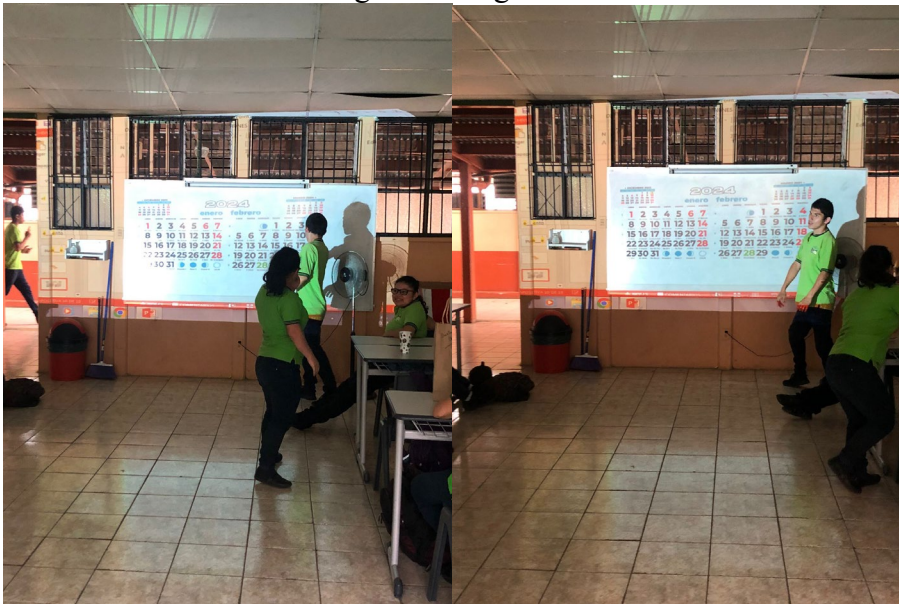
- Mejía, L. (2022). *Programa de Conciencia Fonológica en un Caso de Multidiscapacidad*. [Tesis de Licenciatura, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/12281/1/17808.pdf>
- Pinilla, K. (2017). *CREANDO MUNDOS. CREATIVIDAD EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI)*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10055>

Apéndice N

Sistematización 6 de la Aplicación (validación) de la Guía de Mediación Pedagógica Resultados

La presente sistematización responde a los resultados de la aplicación del planeamiento 3 de la Guía por parte de las estudiantes investigadoras junto con las personas estudiantes y persona docente de la sección 8-1 en la materia de español el día lunes 9 de octubre del 2023, el cual responde al cumplimiento del objetivo IV de la investigación. A partir de este se despliegan los siguientes resultados.

El punto de partida
Registro Fotográfico



Las preguntas iniciales

Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.

Lugar: Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez - Servicio Diversificado Vocacional

Tiempo: Lunes 9 de octubre 2023, 12:15pm-1:35pm

Participantes: Profesora A. Freer, estudiantes de la sección 8-1, Maryángel Morales y

Daniela Zúñiga	
Recuperación del proceso vivido	La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?
<p>Entramos y saludamos a los estudiantes y a la profesora, pedimos el proyector para irnos preparando para la segunda actividad, faltó Isabel.</p> <p>Iniciamos con un breve repaso de la clase anterior sobre el abecedario, continuando con el bingo, Dani explicó las reglas e indicó que había premios, a los cuales los muchachos se mostraron muy felices.</p> <p>Comenzó el bingo y ellos estaban muy atentos, notamos que los estudiantes reconocen muy bien las letras del abecedario, nosotras estuvimos pasando por los pupitres por si necesitaban ayuda y Mary apuntaba en la pizarra, las letras que decíamos. La primera ganadora fue Mercedes, quien estaba muy alegre. Los demás muchachos se emocionaron y pedían que dijéramos letras de sus nombres para poder ganar.</p> <p>Jugamos tres veces más, después de cada ganador, les decíamos que no botaran los frijoles para poder seguir jugando. Al final, todos recibieron un premio.</p> <p>Posteriormente, continuamos con la explicación de los usos de la B y V. Proyectamos algunos usos de B y V, Mary los explicó a los estudiantes, hicimos ejemplos en donde los chicos observaban una imagen y tenían que adivinar la palabra y</p>	<p>En esta sesión de validación, comprobamos la importancia del juego para generar interés y aprendizajes significativos en los estudiantes. Normalmente, en la secundaria, las clases se vuelven muy monótonas, ya que se deja de lado el juego porque creemos que como los estudiantes son adolescentes, ya no están interesados en jugar o realizar actividades fuera de lo cotidiano; nosotras desde la Guía queríamos buscar un enfoque más dinámico para tratar de hacer las clases llamativas y entretenidas para los estudiantes, sin caer en el activismo y tampoco realizar actividades muy infantiles ya que esto fue un tema que los estudiantes nos mencionaron que no les gustaba.</p> <p>Con distintas dinámicas hemos observado que algo tan simple como tirarnos al suelo, jugar bingo, dibujar o pintar, etc., ya cambian el clima del aula y hasta la disposición de los chicos; de igual manera cuando hay refuerzos o premios, existe una motivación que hace que ellos presten atención, quieran aprender y así obtener un aprendizaje más significativo; como lo mencionan Hamari, Koivisto y Sarsa (Citados por Rangel, Castillo, Hernández, Ramos, Madrigal, 2023), “se crea un ambiente de curiosidad en los estudiantes, hace que se disfruten las clases y que exista mayor satisfacción al momento de juego por lo que se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (pág. 8624).</p> <p>Varias investigaciones han mostrado que el juego, no solo convierte la clase en algo más llamativo, sino que también aporta a nivel social, con las relaciones interpersonales que se encuentran dentro del aula y a nivel cognitivo, ya que estimula la atención, memoria, lenguaje, entre otras. “La importancia del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje es reconocida, pues se considera que enmarcado en una actividad didáctica potencia el desarrollo</p>

<p>cómo se escribía. Tuvimos varios intentos y los estudiantes participaron bastante.</p> <p>Para finalizar, les presentamos a los estudiantes unas palabras a las cuales les hacían falta la letra B o V según el caso. Les decíamos la palabra, su significado y les preguntamos con cuál letra creían que se escribía la palabra.</p>	<p>cognitivo, afectivo y comunicativo, que son aspectos determinantes en la construcción social del conocimiento.” (García, 2021, pág. 95).</p> <p>Estos aspectos junto con el aprendizaje colaborativo, llevan más allá el aprendizaje de los contenidos y el proceso de lectura y escritura de la Guía, ya que no solo nos enfocamos en los académicos, sino también estimulamos lo cognitivo y lo social, al relacionarnos todos con todos y también ponemos en práctica nuestras habilidades y desarrollamos otras nuevas que nos van a servir para el futuro.</p>
<p>Puntos de llegada</p> <p>Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Guía promueve el aprendizaje por medio del juego, ya que se ve como un recurso en el cual se puede generar aprendizaje significativo, desarrollar habilidades para la vida y darle más protagonismo al estudiantado. - Importante recordar que, al incorporar el juego dentro de las actividades, no debemos caer en el activismo, sino que cada dinámica debe tener una verdadera intención detrás. 	


Referencias bibliográficas

- García, F. (2021). Juego, Plasticidad Cerebral y Habilidades Cognitivas. *Salud y Bienestar Colectivo*, 5(1), 90-104. [Juego, Plasticidad Cerebral y Habilidades Cognitivas | SALUD Y BIENESTAR COLECTIVO \(revistasaludybienestarcolectivo.com\)](https://revistasaludybienestarcolectivo.com)
- Rangel, G. Z., Castillo, M. G. H., Hernández, V. M. H., Ramos, S. K. M., & Madrigal, M. V. (2023). Gamificación en el aula: estrategia didáctica para el aprendizaje significativo en estudiantes de bachiller. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8618-8630. [Gamificación en el aula: estrategia didáctica para el aprendizaje significativo en estudiantes de bachiller | Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar](https://www.cienalab.com)

Apéndice Ñ

Sistematización 7 de la Aplicación (validación) de la Guía de Mediación Pedagógica Resultados

La presente sistematización responde a los resultados de la finalización de la aplicación del planeamiento 3 e inicio de la aplicación del planeamiento 4 de la Guía por parte de las estudiantes investigadoras junto con las personas estudiantes y persona docente de la sección 8-1 en la materia de español el día lunes 30 de octubre del 2023, el cual responde al cumplimiento del objetivo IV de la investigación. A partir de este se despliegan los siguientes resultados.

El punto de partida Registro Fotográfico	
	
Las preguntas iniciales	
<p>Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.</p>	
<p>Lugar: Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez - Servicio Diversificado Vocacional</p>	
<p>Tiempo: Lunes 30 de octubre 2023, 12:15pm-1:35pm</p>	
<p>Participantes: Profesora A. Freer, estudiantes de la sección 8-1, Maryángel Morales y Daniela Zúñiga</p>	
Recuperación del proceso vivido	La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

Ingresamos al aula y los estudiantes nos recibieron con saludos y abrazos, saludamos a la profe e iniciamos con la clase.

La primera actividad fue de la tercera columna del tercer planeamiento (usos de la b y la v), les preguntamos a los estudiantes si sabían qué era un emprendimiento, a lo cual Ángel y María Gabriella nos respondieron que era una empresa o un negocio, a partir de aquí dimos ejemplos, como panaderías, florerías, etc. Dani dio la indicación de que, en grupos de 3, buscaran o conversaran sobre emprendimientos que ellos conocían y qué habilidades tendríamos que tener para ese emprendimiento. El grupo se dividió en tres: Christopher, Estanli y Gabriel; Ángel y María Gabriella; Mercedes, Isabel, Jael y Kristel (esta última casi no participó en la clase, ya que por ratos no mostraba interés o se molestaba).

Dimos unos 5-10 minutos para que conversaran, para luego proponer que cada grupo creara su propio emprendimiento y mencionara cuáles habilidades necesitan.

Ángel y María Gabriella harían una compañía de ciberseguridad y robótica, Estanli y Gabriel abrirían una cancha de fútbol para entrenar jugadores, Cristopher dijo que no revelaría su idea para que no se la quitaran, y las chicas (Mercedes, Jael e Isabel) tendrían una granja.

Nos llamó mucho la atención que cada emprendimiento que escogieron los grupos tiene que ver con los intereses de los estudiantes, también fue interesante verlos pensar qué cosas deberían de considerar para poder llevar a cabo esos negocios, por ejemplo: proveedores, habilidades físicas, paciencia, amor, conocimiento sobre tecnología.

Posteriormente, para finalizar, hicimos una pequeña meditación, en la cual los chicos se recostaron en su escritorio o se acostaron en

Para cerrar con la reflexión de este proceso de aplicación de la Guía de Mediación Pedagógica, oportunamente abordamos un tema asociado a la vida adulta. Al iniciar la investigación, el grupo en cuestión se encontraba en su transición de la escuela al colegio, y aunque en el presente se encuentran en noveno año, las investigaciones de los últimos años en vida adulta y discapacidad destacan la importancia de preparar a los jóvenes con antelación para lo que harán como adultos. La población de esta investigación tiene a su favor que les brindan habilidades para la vida, hogar, informática, artes industriales y artes plásticas como parte del currículum en este Servicio de Educación Especial. Esto de algún modo les favorece dado que les permite explorar sus habilidades y sus gustos en algunos campos en los que posteriormente se pueden desarrollar laboralmente ya sea por medio de algún emprendimiento o con un empleo formal.

Durante décadas, investigadores y académicos se han dedicado a estudiar sobre el aprendizaje de las personas con discapacidad, por lo que se han centrado en la etapa escolar. Los avances en estos temas, apoyados con la neurociencia y neuroeducación, hoy nos permiten ver un poco más lejos, hacia la adultez de estas personas que deben ejercer sus derechos a la calidad de vida y la inclusión laboral. La realidad es que muchas personas con discapacidad intelectual, al concluir sus estudios regresan a sus hogares o bien ingresan a algún centro para adultos con discapacidad. Así lo demuestran las estadísticas, en donde “Más del 18% de los costarricenses mayores de 18 años son personas con discapacidad (PcD), además la desocupación laboral en este grupo es mayor que la de la población general, alcanzando el

el suelo, colocamos la música en el parlante, les solicitamos que hicieran silencio y prestaran atención a los sonidos de la música. Al inicio fue difícil que hicieran silencio ya que jugaban o se molestaban entre ellos, pero luego se fueron relajando y tranquilizando, al punto donde dos o tres se durmieron.

Mientras los chicos meditaban, Mary y Dani llamaban uno a uno a distintos estudiantes para realizar la grabación de voz para sus futuros yo, íbamos a fuera del aula para evitar el ruido e iniciamos una conversación con el estudiantado sobre sus habilidades y qué le querían decir a su futuro yo.

Grabaciones:

- Estanli: estuvo muy decidido al hablarle a su yo del futuro, mencionó que ojalá tenga su cancha de fútbol y esté practicando mucho.
- Mercedes: fue un poco complicado con ella ya que no sabía muy bien qué decir, se le hicieron algunas preguntas como para ir indagando en las habilidades que posee (qué le gusta hacer, cómo es ella).
- Cristopher: habló muy bajito porque no quería que nadie descubriera su idea, la cual era sobre un lugar de computación y tecnología. También habló muy seguro de sus habilidades y hacia su futuro yo.
- Ángel: Hola yo del futuro, le voy a pedir que no se rinda, simplemente no se rinda. Ya sé que va a pasar tiempos difíciles pero lo importante es tener los ánimos arriba, estar feliz, estar contento con la vida. Acuértese de sus habilidades que tenía cuando era joven y mantenga a su familia, a su hermano, a su hermana, a todos. No sé cómo le va a ir en el futuro,

60%.” (Canossa, 2020, p.50). Sin embargo, cada vez más se abren oportunidades laborales para personas con discapacidad en comercio e industria, de igual forma en cuanto a emprendimientos.

En Costa Rica, por ejemplo, la Fundación “Yo puedo, ¿y vos?” promueve acciones para generar espacios de inclusión laboral para personas con discapacidad intelectual, creando relación con empresas, preparando a las personas para sus labores y brindándoles el seguimiento necesario. En el VI Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down, en una charla de un miembro de esta fundación comentaba que las empresas, lejos de buscar habilidades puntuales en informática, matemáticas o inclusive que sepan leer o escribir, buscan en estos trabajadores habilidades blandas como el respeto, el trabajo en equipo y la empatía.

Otra opción, que es el emprendedurismo, se requiere que los jóvenes reconozcan sus gustos y habilidades, lo cual va de la mano con su autoconocimiento.

Además de las habilidades que buscan empresas o las que se desarrollan en el currículum escolar del servicio de Plan Nacional, otro de los factores que buscábamos trabajar con los estudiantes era su autoestima, ya que, desde el inicio, con las entrevistas con las docentes, nos mencionan que este aspecto era un poco complicado para los adolescentes ya que están en un punto crucial de sus vidas donde dejan de ser niños y empiezan a buscar su lugar en el mundo.

Normalmente, a partir de los 16 años se empieza a buscar la carrera o vocación, se les pide a los chicos ir investigando sobre qué les gustaría estudiar en la universidad, qué se

<p>pero sé que le va a ir bien, porque yo tengo fe en usted, yo del futuro.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Kristel: Hola, soy Kristel. La quiero mucho, es muy bonita, hermosa. Eres muy linda. ● Isa: Soy Isabel y esto es lo que le quiero decir a mi Isabel del futuro. Que se esfuerce y que se despierte porque en la vida hay muchos delincuentes y que no confíe en nadie y que luche por su vida y que se esfuerce. ● Gabriel: Gabriel de futuro, la cancha de fútbol. ● Jael: Yo me llamo Jael. ● María Gabriela: Hola yo soy María Gabriella, y para mi Mari del futuro quiero decir unas cosas. Espero que en el futuro podamos ser alguien muy grande y de valor, espero lograr llegar a mis sueños y si tu lograste por fin ser la artista que tanto querías ser espero que podamos seguir teniendo esa meta de cuando éramos niñas. Espero con todo corazón que por fin podamos conseguir lo que queríamos tanto. 	<p>ven ejerciendo en un futuro, etc., lo que genera estrés y ansiedad en ellos. Esto hace que los adolescentes se cuestionen qué les gusta, qué habilidades tienen, qué tan buenos son; lo que puede generar confrontaciones con su autoestima, ya que dependiendo de cómo se perciban, tendrán metas altas o no.</p> <p>Implica la confianza en la capacidad de pensar y de enfrentarse a los desafíos básicos de la vida; además refiere al sentimiento de ser respetables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar las necesidades y carencias y finalmente alcanzar los principios morales y a gozar del fruto de los esfuerzos. Tapia (citado por Mendoza y Olivera, 2019, pág. 26).</p> <p>Por estas razones decidimos conocer la manera en que se perciben e integrar esto dentro de la Guía, trabajar con ellos en distintas actividades para que puedan conocerse, descubrir habilidades y darse cuenta que ellos son capaces de cumplir sus deseos o metas, crecer como profesionales y como personas para su bienestar.</p> <p>El adolescente, al hacer una elección vocacional está definiendo su futuro, define quien ser y no ser, está prefiriendo con que trabajar, para que hacerlo, es decir decidiendo incorporarse a un área en especial de la realidad ocupacional con lo cual está eligiendo un rol. (Mendoza y Olivera, 2019, pág. 43).</p> <p>Esta decisión es vital para el resto de la vida del adolescente, ya que marca un antes y un después en su vida, por ello es necesario que estén 100% seguros de su decisión y que no la tomen a la ligera; sabemos que este trabajo es en conjunto con los profesionales de orientación o psicología, pero como docentes, debemos también apoyar a</p>
--	---

	nuestros estudiantes y darles el espacio para que esta decisión pueda ser fácil para ellos.
<p>Puntos de llegada</p> <p>Objetivo 4: Validar la Guía de Mediación Pedagógica docente mediante la utilización y los resultados en un tiempo determinado que proporcione evidencias a partir de su uso desde la mirada de las personas estudiantes y las docentes, aportando a una educación inclusiva en séptimo grado del III Ciclo Diversificado Vocacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es necesario dar espacios para que los estudiantes aprendan sobre ellos mismos, en especial en las edades donde están en proceso de elección de carrera, esto para mostrarles apoyo y darles seguridad sobre su elección. - Afortunadamente, en la actualidad, existen empresas o fundaciones que contratan a personas con discapacidad y los van incluyendo en distintos ambientes laborales, como docentes, debemos conocer a esas empresas, esto para motivar a los estudiantes y mostrarles que sí es posible esa inserción laboral. 	

Referencias bibliográficas

Canossa, H. (2020). Retos para la Inclusión Laboral de Personas con Discapacidad en Costa Rica. *Economía y Sociedad*, 25 (58), 50-68.

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/eys/v25n58/2215-3403-eys-25-58-50.pdf>

Mendoza, O. T., & Olivera, M. J. (2019). Autoestima y motivos de logros y su influencia en las motivaciones vocacionales de los adolescentes de la ciudad de Paraná.

<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9003>

Apéndice O

Instrumento de Validación de la Socialización

Instrumento de Retroalimentación

Con base en la socialización de la Guía de Mediación Pedagógica para el Apoyo en Lectura y Escritura para Estudiantes de la Sección 7-13 del III Ciclo Diversificado Vocacional del Liceo Ingeniero Manuel Benavides Rodríguez y la observación de la aplicación de los planeamientos que contiene la misma, puntúe del 1 al 5 (siendo 5 el puntaje más alto) los siguientes criterios valorativos.

Criterios	1	2	3	4	5
Utilidad					
1. La Guía de Mediación Pedagógica facilita la labor docente al asesorar en cuanto a la planificación en el área de lectura y escritura.					X
2. Los planeamientos propuestos en la Guía de Mediación Pedagógica son aplicables a la realidad del aula.					X
3. Los recursos ofrecidos en la Guía de Mediación Pedagógica son de utilidad.					X
4. La Guía de Mediación Pedagógica permite flexibilidad de adaptación.					X
5. Los planeamientos de la Guía de Mediación Pedagógica se ajustan a los lineamientos del MEP.				X	
Estructura					
6. En la Guía de Mediación Pedagógica se evidencia coherencia entre su fundamentación teórica y su propuesta de mediación.					X
7. La estructura de la Guía de Mediación Pedagógica es comprensible.					X
8. La Guía de Mediación Pedagógica fortalece un aprendizaje constructivo y significativo de las habilidades de lectura y escritura.					X
9. La Guía de Mediación Pedagógica articula de forma apta los contenidos del Programa de Estudios de Español III Ciclo y Educación Diversificada del MEP con el Método del Nombre Propio.					X
Pertinencia					
10. La Guía de Mediación Pedagógica promueve una adecuada					X

estimulación cognitiva.					
11. La propuesta aborda a la persona estudiante desde su integralidad.					X
12. La estrategia de Las 3 A es oportuna para la etapa etaria de la población.					X
13. La Ruta Metodológica del Nombre Propio es apropiada para la población estudiantil.					X
14. Las estrategias de aprendizaje cooperativo promueven las buenas relaciones interpersonales y la convivencia.					X
Calidad					
15. Las estrategias propuestas en la Guía de Mediación Pedagógica son creativas y de calidad.					X
16. La Guía de Mediación Pedagógica promueve espacios de participación y educación inclusiva.					X
17. La Guía de Mediación Pedagógica responde a las necesidades del grupo.					X
18. La propuesta pedagógica de la Guía de Mediación Pedagógica se podría replicar en grupos similares.					X
Diseño					
19. El diseño de la Guía de Mediación Pedagógica es estéticamente agradable.					X
20. Las ilustraciones de la Guía de Mediación Pedagógica son apropiadas para la edad de las personas estudiantes.					X
Si la calificación se encuentra entre las puntuaciones 1, 2 o 3, por favor especificar recomendaciones.					
<p>Observaciones y recomendaciones:</p> <p>La propuesta es interesante y llamativa para el estudiante. Propone un aprendizaje significativo.</p> <p>La presentación del documento facilita la comprensión del mismo por parte del docente y se muestra estéticamente llamativo.</p> <p>Las imágenes o ilustraciones que se proponen están acorde con la edad del estudiante y claramente comprensibles.</p>					