



# MEDIACIÓN PEDAGÓGICA COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE: REFLEXIÓN DESDE LA FORMACIÓN INICIAL

## **KARLA PAOLA FLORES LAGOS**

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL ESTATAL, PROFESOR JESÚS PRADO LUNA  
karla\_flola@hotmail.com

## **SUSANA MARTÍNEZ MARTÍNEZ**

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL ESTATAL, PROFESOR JESÚS PRADO LUNA  
susana\_martinez2005@hotmail.com

## **NAYELI JESÚS SOTO LÓPEZ**

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL ESTATAL, PROFESOR JESÚS PRADO LUNA  
Nayelisotolopez@gmail.com

## **RESUMEN**

En la actualidad la profesión docente requiere ampliar sus posibilidades de acción, por medio de insumos como la investigación. Este documento describe el proceso de investigación-acción realizado en un grupo de tercer grado de primaria, realizado por una docente en formación inicial. Mismo que implicó que se propiciara un ambiente de aprendizaje a partir de elementos esenciales de la práctica docente, tales como las estrategias didácticas, observación y comunicación en el aula y las adecuaciones a las actividades para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Resaltando la importancia de la mediación pedagógica como facilitadora del proceso de aprendizaje de los estudiantes del grupo mencionado.

**Palabras clave:** Mediación pedagógica, estrategias didácticas, comunicación en el aula, adecuaciones curriculares, formación docente.

## **INTRODUCCIÓN**





La mediación didáctica juega un rol de suma importancia en la educación, ya que permite al docente adecuar su actuación a los intereses y necesidades de sus estudiantes. Por ello se realizó un proceso de investigación-acción (I-A), que permitiera, según Latorre (2009), "... comprender e interpretar las prácticas sociales (indagación) para cambiarlas (acción) y mejorarlas (propósito)" (p. 373). Así pues, en el documento se presenta una descripción sobre el desarrollo de la investigación, que incluye la fase de diagnóstico, confrontación teórica, explicación del método, análisis de resultados así como una fase de conclusiones.

## **DIAGNÓSTICO**

Para iniciar el proceso de I-A se realizó un diagnóstico de áreas de oportunidad. En él se identificó que los estudiantes del tercer grado de una escuela primaria pública de Ensenada, Baja California, presentaban dificultades para entender y realizar las actividades de aprendizaje planificadas por la maestra adjunta (entendiendo esta como la estudiante que realizó la investigación durante el quinto semestre, de la licenciatura en educación primaria, en su formación inicial).

A partir de lo anterior, se describen situaciones que evidenciaron la problemática. La primera surgió al iniciar una sesión de matemáticas, mientras se realizaron "... preguntas al grupo de forma oral, intentando recuperar los conocimientos previos de los niños sobre: lectura y uso del reloj de manecillas" (Flores-Lagos, FLLK-131014-23). Dicha actividad no logró su propósito porque participaron pocos miembros del grupo. Esto tuvo como consecuencia que los estudiantes no realizaran las actividades de modo individual y sólo ejecutaran algunas consignas sin atribuirles significado. Un ejemplo se evidenció al resolver un mapa conceptual pidiendo participaciones individuales, todos decían entender, sin embargo "al pedirle a algunos que pasaran a completar el mapa requerían ayuda de otros compañeros" (Flores-Lagos, FLLK-061014-5).

Por otra parte, después de iniciar una sesión de español con preguntas grupales, la practicante utilizó el tiempo planeado para la socialización en "completar el formulario del directorio definitivo porque, a pesar de haberlo trabajado durante las sesiones de la semana, aún había niños que faltaban" (Flores-Lagos, FLLK-161014-29). Esto es un ejemplo de cómo las





dificultades que tuvieron los estudiantes para realizar las actividades no permitían que culminaran el producto final.

En lo referente a las instrucciones planteadas por la docente adjunta, los niños hacían comentarios como “no le entiendo” o “está muy difícil”. Como en el caso de la asignatura de español al pedirles que copiaran del pizarrón un cuadro sinóptico a lo que ellos “argumentaron que era difícil, que no comprendían la información y ocupaban ayuda individual” (Flores-Lagos, FLLK-071014-7), a pesar de haberlo hecho de modo grupal, reflejando la falta de comprensión, originando un retraso en las actividades de aprendizaje e incluso, algunas no fueron concretadas. Por lo que se les repetían las consignas de forma verbal.

Continuando con el diagnóstico, las adecuaciones realizadas para los niños con NEE no atendieron sus particularidades, ya que durante el desarrollo de las sesiones de práctica, dos estudiantes con NEE se rehusaron a trabajar con sus compañeros argumentando que las actividades eran difíciles y pedían hacer algo diferente al resto. A partir de lo anterior “se escribieron en el pintarrón las situaciones previas respondiéndolas de modo grupal y aclarando dudas de los estudiantes” (Flores-Lagos, FLLK-071014-9).

Además, la maestra titular identificó que “no siempre se estableció una correspondencia adecuada entre la naturaleza y el grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos de sus alumnos” (Orozco, ORCA-171014-2). Lo anterior evidenció que la docente adjunta no realizaba una adecuada mediación, resaltando que esta va más allá de una adecuación al currículo ya que implica habilidades de observación, comunicación, diseño y aplicación de estrategias didácticas.

## **CONFRONTACIÓN TEÓRICA**

En consecuencia, fue necesario que se adecuara el currículo a las necesidades de los estudiantes, de modo que “... alcanzaran el dominio de su propio comportamiento al producir aprendizajes por medio de la mediación” (Labarrere, 2008). Lo anterior reconociendo que la mediación pedagógica incluye también las actitudes y valores que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje, mismo que está permeado docentes como mediadores y los estudiantes como individuos cuyos conocimientos previos, intereses y estilos de aprendizaje son diversos.





Atendiendo la problemática identificada se establecieron objetivos para la I-A:

Objetivo central:

Realizar las actividades de aprendizaje con éxito por parte de los estudiantes.

Objetivos específicos:

Aplicar estrategias adecuadas a los conocimientos previos y el nivel de competencia curricular de los estudiantes.

Identificar las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes por medio de la observación.

Plantear instrucciones claras y concretas.

Lograr que los estudiantes expresen sus dudas.

Realizar adecuaciones para los niños con NEE que atiendan sus necesidades específicas.

Partiendo de estos objetivos surgió la necesidad de delimitar campos de acción. Dichos campos de acción son los siguientes: estrategias didácticas (ED), abordado desde el ámbito de mediación pedagógica; observación en el aula (OA), enfocada en la identificación de necesidades; comunicación en el aula (CA), desde el ámbito de planteamiento de consignas; y adecuaciones para los estudiantes con NEE desde el ámbito de planeación. Por lo que se presenta el sustento teórico de la propuesta de intervención docente distinguiendo los campos de acción antes mencionados.

Primeramente la docente adjunta debió cumplir un rol mediador. Entendiendo éste como una labor esencial, misma que “supone que pueda seleccionar adecuadamente los procesos básicos del aprendizaje en cada materia y subordinar la mediación a su desarrollo, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitiva” (Gutiérrez, s.f., p. 2). Esto implicó un reto para el profesional en formación, asignándole un papel de intermediario entre el conocimiento y el nivel de desempeño de sus estudiantes.

El primer campo de acción son las ED. Partiendo de que Cecilia Bixio (2000) resalta que éstas “... deben partir y apoyarse en las construcciones de sentido previas que hayan realizado los alumnos acerca de los objetos de conocimiento que se proponen, de manera de garantizar la





significatividad de los conocimientos que se construyan” (p.3). En este sentido fue necesario contemplar estos conocimientos previos durante el diseño e implementación de las estrategias.

También se consideraron materiales y recursos atractivos para los estudiantes, que auxiliaran en la realización de las actividades. Algunos ejemplos son imágenes, preguntas, canciones, videos, materiales manipulables, entre otros, con la intención de que permitan por un lado, a los estudiantes, compartir lo que conocen sobre un tema y por otro, a la docente adjunta, orientarlos a la situación que pretendía abordar. Desde esta perspectiva, por medio de las propuestas de trabajo por parte de la docente adjunta, el alumno logró atribuirle sentido a las situaciones cuando las anteriores se relacionan con el entorno cotidiano en el cual se desarrolla.

El segundo campo refiere a la observación en el aula (OA). En este se propuso el uso de la OA como instrumento que permitió identificar las dificultades que se presentaron en el aula de modo que se pudiera regular el proceso de aprendizaje de los alumnos. Ya que, a través de la OA, los docentes “... modificamos, ajustamos y aconsejamos a los alumnos para poder practicar una ayuda individualizada” (Meirieu, 1997, pp. 139-137). Así pues, la docente adjunta ajustaría las sesiones al ritmo de trabajo de sus estudiantes, de modo que pudieran interactuar para alcanzar un objetivo en común.

El tercer campo hace referencia a la comunicación en el aula (CA). De modo que el docente cumplió un rol de mediador. Puesto que “... se considera esta función mediadora que realizan los agentes sociales de una determinada cultura, crucial para el desarrollo cognitivo del niño (...), [tomando en cuenta que] la interacción verbal ocupa un lugar privilegiado en los intercambios, que niño y adulto establecen para llegar a compartir ciertos significados sobre las cosas que le rodean” (Monereo, 1998, p. 45-46). Así, es esencial comunicar de modo adecuado las consignas a realizar.

Otro reto de la docente adjunta fue utilizar sus habilidades de comunicación para establecer un clima de confianza en el aula propiciando que los estudiantes expresen sus dudas. Un ejemplo de estas actividades fue preguntarles ‘quién ha entendido y puede compartir las consignas con sus propias palabras’. De esa manera “... el profesor comprueba que los estudiantes saben lo que tienen que hacer, mediante un ejemplo aportado por los alumnos o permitiendo que uno de los estudiantes traduzca, a la lengua madre del grupo, las instrucciones” (Báyes, 2012, p. 26).

Entendiendo como ‘lengua madre’ al lenguaje que utilizan los estudiantes para comunicarse en





situaciones dentro y fuera del aula, mismo que les permite compartir ideas y tomar acuerdos sin la intervención de adultos.

Haciendo referencia al papel preponderante de la CA, Chávez y Gutiérrez (2008) mencionan que “un profesor que establece una relación con sus alumnos desde una posición natural y personal estará en mejores condiciones de establecer un lazo comunicativo sano y una buena relación de asesoría académica y personal” (p. 42). Puesto que las relaciones humanas requieren vías de comunicación efectivas en las que los participantes expresen dudas e inquietudes con el fin de mejorar el colectivo en el que se desenvuelven.

El cuarto campo de acción hace referencia a las adecuaciones para estudiantes con NEE. De acuerdo con García-Cedillo (2009):

Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen una propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo (p. 132).

Lo anterior se relaciona con el diagnóstico de casos de estudiantes con NEE en el grupo en cuestión. Estas modificaciones realizadas al currículo buscaron “... el máximo desarrollo de las competencias básicas” (Del Pozo, M. 2011, p. 8). Resaltando entre estas competencias las de comunicación e inclusión a la sociedad. Es así como se prestó atención a los estudiantes tomando en cuenta su desarrollo individual y el avance evidenciado durante el proceso de logro de los objetivos escolares.

De modo más específico, Del Pozo (2011) propone las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) como una “... medida de atención a la diversidad que deberá aplicarse después de haber desarrollado las medidas ordinarias” (p. 8). Y para ser coherentes al observar y evaluar a los estudiantes, entre las finalidades de las ACI, destacan dos: “...prepararle trabajo ajustado a su nivel y evaluarlo de acuerdo a los objetivos establecidos para él” (Del Pozo, M. 2011, p. 8). Lo cual funcionó e incluso permitió integrar a una de los estudiantes con NEE al pedirle en una sesión de matemáticas que trabajar con el número uno las tablas de multiplicar, “... se le preguntó que significaba ‘x’ en una multiplicación y ella respondió que el número de veces” (Flores-Lagos, FLLK-151014-27).





## MÉTODO

Con base en lo anterior, se plantearon algunas hipótesis de acción, mismas que se sustentaron a partir de actividades y materiales concretos, descritos a continuación. En la primera hipótesis se postuló que, iniciar las situaciones didácticas recuperando los conocimientos previos de los estudiantes, garantizaría la significatividad de los conocimientos que construyeran. A partir de lo anterior la acción planeada fue realizar estrategias para recuperar los conocimientos previos de los estudiantes al inicio de cada sesión.

Lo anterior con permitió adecuar el uso que se le daba a los conocimientos previos de los estudiantes que se identificaban en cada sesión incluyendo, en el diario de observación de la práctica como instrumento de recolección de datos, incluyendo en el notas de campo. Todo, teniendo como indicador de logro, el número de sesiones en donde se utilizan los conocimientos previos identificados.

Análogamente, la segunda hipótesis de acción refiere a que, mejorar el registro de observaciones en el aula permitiría ajustar las actividades de aprendizaje y reduciría las dificultades que los alumnos enfrentaban al resolverlas. En consecuencia se planteó el registro y la adecuación a las actividades del día a partir de las barreras de aprendizaje que presentaron los estudiantes en cada sesión.

Por otra parte, la tercera hipótesis de acción planteó que utilizar la voz, el lenguaje corporal y presentar ejemplos, al momento de compartir las instrucciones con los estudiantes, causaría motivación y emoción en ellos hacia el aprendizaje. Lo anterior a partir de dos actividades referidas a modular el uso del lenguaje, oral y corporal, y a utilizar ejemplos al dar las instrucciones.

La cuarta y última hipótesis recayó en el hecho de que realizar ACI permitiría potenciar la construcción de conocimientos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes con NEE. Conforme a la propuesta de Mónica Del Pozo (2010). Acorde con lo anterior, se propuso mostrar la planeación didáctica con ACI a la maestra de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y a la docente titular con la finalidad de recuperar información acerca de la pertinencia de las ACI. A lo que "... la docente titular revisó todas las planeaciones y comentó que





el plan de trabajo individual para la estudiante con NEE le parecía pertinente a lo que ella y las docentes de USAER están trabajando con la niña” (Flores-Lagos, FLLK-251114-5).

Aunado a lo anterior, se propuso apoyar de modo individual a los estudiantes. Eso con el fin de recuperar el impacto de la guía individual en el desarrollo de actividades a partir de notas de campo, tomando como indicadores de logro el número de actividades adecuadas que no lograron realizar los estudiantes con NEE.

Lo antes descrito muestra cómo se llevó la teoría a la práctica esperando como resultado que las evidencias de aprendizaje fueran concretadas y reflejaran la internalización del saber.

## **INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

Como siguiente fase de la investigación se realizó la interpretación de los resultados obtenidos en el proceso de aplicación del plan de acción. Incluyendo en ella la fase de reducción y representación de la información. Primeramente se plantearon las siguientes sub-categorías:

- ✓ Participación de los estudiantes en dinámicas de recuperación de conocimientos previos.
- ✓ Sesiones modificadas a partir de la observación.
- ✓ Ayuda individualizada al observar dificultades.
- ✓ Resolución de dudas que expresan los alumnos.
- ✓ Actividades que motivaron a los alumnos a partir de la comunicación.
- ✓ Actividades contempladas en las ACI que Gab puede realizar.
- ✓ Integración de Gab a las actividades grupales.
- ✓ Pertinencia de las ACI para Gab según la docente titular.

A partir de esta categorización se pudieron relacionar registros de la práctica, resultados obtenidos e interpretaciones realizadas. Por otra parte, se organizó la información de los indicadores en gráficas para poder comparar los resultados logrados.







### Participación de los estudiantes en dinámicas de recuperación de conocimientos previos



### Modificación de sesiones al observar que los estudiantes presentaban dificultades



### Atención individualizada al observar dificultades



### Resolución de dudas que expresan los alumnos





### Actividades que motivaron a los alumnos



### ACI para Gab



Dichos resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes participaron en las dinámicas de conocimientos previos. Además, menos de la mitad de las sesiones pudieron ser modificadas a partir de que se observaron dificultades por parte de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes presentaban dudas y se logró que más de la mitad las expresaran de forma oral para obtener ayuda individualizada.

Referente a las actividades, las que más motivaron a los estudiantes fueron aquellas que incluían materiales que ellos pudieran observar o manipular, a diferencia de las sesiones en que sólo se utilizaban consignas verbalizadas o leídas. En relación con las adecuaciones curriculares, la mayoría de las actividades pudieron ser realizadas por Gab e incluso en algunas actividades pudo integrarse al ritmo de trabajo grupal. Resaltando la relación directa e indispensable entre la mediación pedagógica y los campos de acción antes planteados y una relación recíproca entre estos últimos y las sub-categorías.

## CONCLUSIONES

El proceso implementado representó un reto para la formación inicial de la docente adjunta porque implicó reflexionar personalmente sobre las debilidades identificadas durante la jornada de prácticas, analizar distintos aportes teóricos para atender la problemática identificada, así





como identificar y desarrollar actividades, promoviendo interacciones entre los estudiantes buscando potenciar al máximo sus competencias.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos, se plantea el uso de recursos materiales para compartir las consignas con los estudiantes ya que, en la presente investigación, se identificó que los alumnos centraban y mantenían su atención en las actividades al contar con materiales concretos. Además de que la interacción entre estudiantes, docentes y conocimientos en un ambiente de motivación y participación activa facilita la construcción de aprendizajes significativos.

## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

- Báyes. (2012). La formulacion de instrucciones en la clase de ELE: propuesta de análisis funcional, de Máster. Recuperado de:  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32283/1/Memoria%20m%C3%A1ster%20ELE%20%20Marc%20Ba%C3%BDes%202012.pdf>. El día: 23 de octubre de 2014.
- Bixio. (2000) Capítulo 2. Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. En: Enseñar a aprender (pp. 1-6). Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe.
- Chávez y Gutiérrez (2008). (enero-mayo, 2008). El rol del profesor: mediador y asesor. *Revista Rhombus*, 4 (11). Recuperado de:





[http://www.ulacit.ac.cr/files/careers/5\\_elnuevoroldeprofesor\\_mediadoryasesor.pdf](http://www.ulacit.ac.cr/files/careers/5_elnuevoroldeprofesor_mediadoryasesor.pdf). El día: 25 de octubre de 2014.

Del Pozo. (Marzo-2010). La atención a la diversidad en educación primaria. Reflexiones y experiencias innovadoras en el aula. N. 30. Recuperado de: [http://www.didacta21.com/documentos/revista/Marzo11\\_Del\\_Pozo\\_Rodriguez\\_Monica.pdf](http://www.didacta21.com/documentos/revista/Marzo11_Del_Pozo_Rodriguez_Monica.pdf)

Flores-Lagos. (2014). Diario de prácticas. Manuscrito no publicado. Benemérita Escuela Normal Profesor Jesús Prado Luna. Ensenada, México.

García-Cedillo. (2009). La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias. Recuperado de: [http://www.sepbcs.gob.mx/Carrera\\_Magisterial/Integra\\_Edu\\_Aula\\_Esc.pdf](http://www.sepbcs.gob.mx/Carrera_Magisterial/Integra_Edu_Aula_Esc.pdf). El día: 21 de diciembre de 2014.

Gutiérrez. (s.f.). *El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje*. En *Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante*. México: ANUIES. Recuperado el 25 de abril de 2009. En: <http://scenfer.licenfer.umich.mx/avisos/modulo2/OfeliaGtz.pdf>.

Labarrere. (2008). (Noviembre, 2008). Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica. *SUMMA psicológica UST*, 5 (2). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206>. El día: 26 de Noviembre de 2014.

Latorre, A. (2009). La investigación acción. En R. Bisquerra Alzina, Metodología de la investigación educativa (p. 373). Barcelona, España: La Muralla

Meirieu. (1997). Las estrategias de aprendizaje. En P. Meirieu *Aprender sí, pero ¿Cómo?* (pp. 139-167). Barcelona: OCTAEDRO.

Monereo (Coordinador), Castello, Clariana, Palma y Pérez. (1998) La necesidad de formar al profesorado en estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp. 45-74). España: COOPERACIÓN ESPAÑOLA.

Orozco-Ceja. (2014). Diario del tutor. Manuscrito no publicado. Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna. Ensenada, México.





Rodríguez. (2011). Instrumentos de evaluación. Recuperado de:

<http://es.slideshare.net/regulador23/instrumentos-de-evaluacin-8490190>. El día: 11 de  
Noviembre de 2014.

