

**Orientaciones metodológicas que coadyuvan en el aprendizaje significativo de los ejes transversales: Monografía, Formato APA y Lenguaje inclusivo de género del Programa de Estudio de Español. Transformando espacios de investigación académica para cuatro estudiantes de la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén, Heredia, Costa Rica**

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

Para optar al grado de Licenciatura en  
Pedagogía con énfasis en Didáctica

Claudia Guerrero Barahona  
Stward Porras Fernández

Setiembre, 2022

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN CIDE**  
**DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA**  
**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON ÉNFASIS EN DIDÁCTICA**

**“ORIENTACIONES METOLÚDICAS QUE COADYUVAN EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS EJES TRANSVERSALES: MONOGRAFÍA, FORMATO APA Y LENGUAJE INCLUSIVO DE GÉNERO DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DE ESPAÑOL. TRANSFORMANDO ESPACIOS DE INVESTIGACIÓN ACADÉMICA PARA CUATRO ESTUDIANTES DE LA SECCIÓN 8-1 DEL LICEO EXPERIMENTAL BILINGÜE DE BELÉN, HEREDIA, COSTA RICA”**

**ESTUDIANTES:**

CLAUDIA MICHEL GUERRERO BARAHONA

BRAYAN STWARD PORRAS FERNÁNDEZ

SE HACE CONSTANCIA DE QUE EL PRESENTE TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN MODALIDAD PRODUCCIÓN DIDÁCTICA FUE APROBADO MEDIANTE SESIÓN VIRTUAL PLATAFORMA ZOOM REALIZADA EL 28 DE SETIEMBRE DEL 2022 A LAS 5:00 P.M.

**EL COMITÉ EVALUADOR SE CONFORMÓ DE LA SIGUIENTE MANERA:**

MED. LEONEL ARIAS SANDOVAL	TUTOR
MED. SILVIA GARCÍA VARGAS	ASESORA
MED. MARCO LÓPEZ SALAS	ASESOR
MED. MARÍA JESÚS ZÁRATE MONTERO	REPRESENTANTE DECANATO
MED. MARCELA GARCÍA BORBÓN	REPRESENTANTE EDUCOLOGÍA

FIRMA DE LA DIRECTORA DE LA UNIDAD ACADÉMICA

## **DEDICATORIA**

A quien me dotó de sabiduría para enfrentar las adversidades con entereza; a mi amada madre y amiga Kathen Barahona Méndez, persona a la cual debo este y todos mis triunfos; a mi estimada Sonia Marín Barrantes, cuya fortaleza quisiera igualar, a ella, especialmente, quien tomó un viaje sin retorno, pero sigue mis pasos desde lo más alto y venerable de mi pequeño universo: a ustedes, con amor y humildad, les dedico este logro.

**Claudia Guerrero Barahona**

Dedico esta Producción didáctica a Dios por haberme dado la iluminación necesaria para alcanzar esta meta, a mi Santa Madre María por dotarme siempre de una paz inconmensurable en los momentos donde más lo necesitaba, a mi querida abuela materna Isabel Fernández Barrientos por acuerparme académicamente y por creer desde un inicio en que esta meta nos sería posible; a ella, quien desde niña soñó con ser docente y cuya valentía me inspiró a alcanzar este logro por los dos. Finalmente y no menos importante, a mi esposo Anthony Alvarado por infundirme aliento, fuerza y coraje desde el primer paso que di en este arduo proceso.

**Stward Porras Fernández**

## **AGRADECIMIENTO**

A nuestro mentor, Leonel Arias Sandoval, por enderezar cada una de estas páginas con sabiduría, estima y dedicación. A él, quien nos acompañó desde el primer día que emprendimos este arduo camino hacia una vida profesional llena de pedagogía, didáctica e investigación.

A las personas lectoras, docentes y a las que a lo largo de la construcción de nuestro trabajo final de graduación nos tendieron una mano colaboradora en la lectura y validación de esta propuesta, que nos llena de gran motivación para forjar un cambio.

A todos ustedes, con afecto, les externamos un sincero agradecimiento por apoyar cada una de las ideas de transformación pedagógica que integran la presente meta.

Con aprecio

Claudia Guerrero Barahona y Stward Porras Fernández

## Resumen

Guerrero, C. y Porras, S. *Orientaciones metolúdicas que coadyuvan en el aprendizaje significativo de los ejes transversales: Monografía, Formato APA y Lenguaje inclusivo de género del Programa de Estudio de Español. Transformando espacios de investigación académica para cuatro estudiantes de la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén, Heredia, Costa Rica.*

El propósito de esta investigación fue el abordaje de tres ejes transversales: Monografía, Formato APA y Lenguaje inclusivo de género del *Programa de estudios de Español* (2017). Esto mediante la construcción de una producción didáctica basada en una metodología lúdica, la cual conllevó al desarrollo de un aprendizaje efectivo sobre los contenidos mencionados. Lo dicho se efectuó mediante el diseño de dos historias abocadas en el tópico del viaje del héroe, tales diégesis contemplan personajes y espacios vinculados con la cotidianidad y situaciones triviales a las que se enfrentan las personas cuando realizan un viaje. Asimismo, la producción contempla, por un lado y a modo de juego, la creación de palabras que se usan para nombrar empresas, personajes y lugares; por otro, un valor dialéctico que le permite al alumnado interactuar con los contenidos. Además, en varias actividades se desarrolló una evaluación previa (diagnóstica) y posterior (autoevaluativa), a fin de que la persona estudiante como sujeto protagónico observe y reflexione sobre los conocimientos adquiridos.

Para llevar la propuesta del trabajo final de graduación se optó por estudiar la realidad educativa de cuatro estudiantes de la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén (Heredia), así como la percepción de la docente del grupo de los temas mencionados. Se decidió tomar en cuenta un enfoque de carácter naturalista, el cual opera desde adentro; vale aclarar que responde a una condición holística, por ende, las etapas se desarrollan de manera interactiva, asimismo, las técnicas o instrumentos de investigación se caracterizan por la libertad en que se construyen, lo cual valora de manera interesada la opinión de los informantes. Dentro de los principales resultados que se obtuvieron sobresalió una gran motivación por utilizar el material elaborado de forma grupal e individual; además, el estudiantado mostró una respuesta aceptada en cuanto a las dinámicas tanto tecnológicas como físicas (dentro del contexto áulico).

**Palabras claves:** Pedagogía, innovación, didáctica, metolúdica, investigación.



## Tabla de contenido

Dedicatoria	III
Agradecimiento	IV
Resumen	V
Tabla de contenido	VII
Índice de tablas	IX
Índice de figuras	XI
Listas de abreviaturas	XII
CAPÍTULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
Nombre de la producción didáctica	1
Objetivos	1
<i>Objetivo general</i>	1
<i>Objetivos específicos</i>	1
Justificación	2
<i>Antecedentes</i>	6
Formato APA	6
Monografía	9
Lenguaje inclusivo de género	13
CAPÍTULO II	18
REFERENTE CONTEXTUAL	18
Contexto geográfico, social, educativo, económico, ambiental de la población meta	18
Población estudiantil	19
Metodología de la investigación diagnóstica	19
Diagnóstico de necesidades, intereses, situaciones o demandas didácticas	20
<i>Problema</i>	20
Problema general	20
<i>Objetivos</i>	21
Objetivo general	21
Objetivos específicos	21
<i>Aproximación diagnóstica</i>	21
CAPÍTULO III	53
REFERENTE TEÓRICO	53
Constructos teóricos que sustentan la producción didáctica	53
<i>Relación entre la formación y el saber técnico</i>	53
Pedagogía	53
Lingüística	61

CAPÍTULO IV	66
REFERENTE METODOLÓGICO	66
Experiencia de aula	66
Población meta	69
Descripción del plan de trabajo	69
<i>Cronograma</i>	75
Estrategias para la validación y aplicación	76
Consideraciones éticas	76
CAPÍTULO V	78
RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN Y APLICACIÓN	78
CAPÍTULO VI	81
PRODUCCIÓN DIDÁCTICA	81
Descripción de la producción didáctica	81
Orientaciones generales para la utilización de la producción didáctica	89
CAPÍTULO VII	91
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, ALCANCES Y LIMITACIONES	91
Conclusiones	91
Alcances	93
Recomendaciones	94
Limitaciones	95
REFERENCIAS	97
APÉNDICES	100
Apéndice 1: Instrumentos de diagnóstico para cuatro discentes	100
Apéndice 2: Entrevista para la docente informante	106
Apéndice 3: Entrevista aplicada a la docente informante	108
Apéndice 4: Encuesta aplicada a las personas estudiantes	109
Apéndice 5: Carta de ingreso para la aplicación de los instrumentos	111
Apéndice 6: Experiencia de aula	112
Apéndice 7: Recurso didáctico diseñado para la producción didáctica	113

## Índice de tablas

Tabla 1: <i>Dosificación de contenidos por tema</i>	112
Tabla 2: <i>I Sección. Preguntas generales</i>	23
Tabla 3: <i>I Sección. Preguntas generales</i>	25
Tabla 4: <i>I Sección. Preguntas generales</i>	26
Tabla 5: <i>II Sección. Monografía</i>	27
Tabla 6: <i>II Sección. Monografía</i>	28
Tabla 7: <i>II Sección. Monografía</i>	29
Tabla 8: <i>II Sección. Monografía</i>	30
Tabla 9: <i>II Sección. Monografía</i>	30
Tabla 10: <i>III Sección. Lenguaje inclusivo de género</i>	31
Tabla 11: <i>III Sección. Lenguaje inclusivo de género</i>	33
Tabla 12: <i>III Sección. Lenguaje inclusivo de género</i>	34
Tabla 13: <i>III Sección. Lenguaje inclusivo de género</i>	35
Tabla 14: <i>IV Sección. Formato APA</i>	35
Tabla 15: <i>IV Sección. Formato APA</i>	36
Tabla 16: <i>IV Sección. Formato APA</i>	37
Tabla 17: <i>I Sección. Preguntas generales</i>	38
Tabla 18: <i>I Sección. Preguntas generales</i>	38
Tabla 19: <i>I Sección. Preguntas generales</i>	39
Tabla 20: <i>I Sección. Preguntas generales</i>	40
Tabla 21: <i>II Sección. Monografía</i>	41
Tabla 22: <i>II Sección. Monografía</i>	41
Tabla 23: <i>II Sección. Monografía</i>	42
Tabla 24: <i>II Sección. Monografía</i>	42
Tabla 25: <i>II Sección. Monografía</i>	43
Tabla 26: <i>II Sección. Monografía</i>	43
Tabla 27: <i>II Sección. Monografía</i>	44
Tabla 28: <i>III Sección. El lenguaje inclusivo también denominado lenguaje no sexista y lenguaje de respeto hacia el género femenino</i>	45
Tabla 29: <i>III Sección. El lenguaje inclusivo también denominado lenguaje no sexista y lenguaje de respeto hacia el género femenino</i>	46

Tabla 30: <i>III Sección. El lenguaje inclusivo también denominado lenguaje no sexista y lenguaje de respeto hacia el género femenino</i>	47
Tabla 31: <i>III Sección. El lenguaje inclusivo también denominado lenguaje no sexista y lenguaje de respeto hacia el género femenino</i>	48
Tabla 32: <i>IV Sección. Formato APA</i>	49
Tabla 33: <i>IV Sección. Formato APA</i>	50
Tabla 34: <i>IV Sección. Formato APA</i>	50
Tabla 35: <i>IV Sección. Formato APA</i>	51

## Índice de figuras

<i>Figura 1:</i> Claridad del mensaje. Tomado de Rojas y Porras (2015).	16
<i>Figura 2:</i> Etapas del proyecto final de graduación.	71
<i>Figura 3:</i> Elementos para la producción y diseño del trabajo	73
<i>Figura 4:</i> Cronograma	75
<i>Figura 5:</i> Evidencias de la entrevista aplicada a la docente informante.	108
<i>Figura 6:</i> Evidencias de la encuesta aplicada a las personas discentes (preguntas 1-4)	109
<i>Figura 7:</i> Evidencias de la encuesta aplicada a las personas discentes (pregunta 5 y 6).	110
<i>Figura 8:</i> Evidencia de la recepción y aprobación del ingreso a la institución.	111
<i>Figura 9:</i> Evidencia de la experiencia de aula.	112
<i>Figura 10:</i> Evidencia de un recurso adicional durante la producción didáctica.	113

## **Listas de abreviaturas**

APA	American Psychological Association (Asociación Americana de Psicología)
DLE	Diccionario de la Lengua Española
LIG	Lenguaje inclusivo de género
MEP	Ministerio de Educación pública
RAE	Real Academia Española
TFG	Trabajo Final de Graduación
UA	Unidad Académica

## **Capítulo I**

### **Introducción**

En el presente capítulo se explicitan el problema y los objetivos que sustentan la investigación que se llevó a cabo sobre la tríada de contenidos transversales del *Programa de Estudio de Español* (2017) (a saber: Lenguaje inclusivo de género, Formato APA y Monografía) que le interesa estudiar a esta pesquisa. Lo dicho, con el fin de proyectar un aprendizaje efectivo en la población estudiantil de secundaria.

#### **Nombre de la producción didáctica**

La producción didáctica desarrollada lleva por nombre *Ser, estar e investigar: de la educación a la realidad*. El título de este trabajo surge tras la relación con la disciplina de Español en lo que respecta a los verbos copulativos: ser, estar y parecer; sin embargo, el último se altera para darle una pincelada introductoria a la investigación en el área, la cual es el eje central de esta modalidad. Asimismo, la explicación que aparece añadida después de los dos puntos aclara que la metodología del material elaborado responde a un acercamiento directo de la realidad en la educación, debido a las historias que aborda el folleto.

Puesto en claro este sucinto panorama, se procede a mostrar el problema y los objetivos que articulan la producción didáctica.

#### **Objetivos**

##### ***Objetivo general***

- a. Diseñar una producción didáctica lúdica mediante estrategias dinámicas y constructivistas que favorezcan el aprendizaje efectivo en los temas Monografía, Formato APA y el Lenguaje inclusivo de género en el estudiantado de la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén, Heredia, de acuerdo al Programa de estudios de Español.

##### ***Objetivos específicos***

- a. Construir dos historias interactivas en función de la realidad social del entorno educativo costarricense, que faciliten el desarrollo de las actividades

de los temas Monografía, Formato APA y el Lenguaje inclusivo de género en el estudiantado de la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén, Heredia, de acuerdo al Programa de estudios de Español.

- b. Establecer un corpus de actividades lúdicas que favorezcan la mediación pedagógica para un aprendizaje efectivo y constructivista en los temas Monografía, Formato APA y el Lenguaje inclusivo de género en el estudiantado de la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén, Heredia, de acuerdo al Programa de estudios de Español.
- c. Ejecutar la producción didáctica diseñada en el estudiantado de la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén, Heredia, de acuerdo al Programa de estudios de Español.

### **Justificación**

Esta investigación ahondó en el análisis de tres ejes transversales presentes en el *Programa de Estudio de Español (2017)*, los cuales son: Monografía, formato APA y Lenguaje inclusivo de género. Interesó profundizar en estos contenidos, pues son temas que fueron recientemente integrados en los planes de estudio de Español para ser enseñados a lo largo del Tercer Ciclo y Educación Diversificada.

En el sistema educativo nacional, específicamente, en instituciones de educación superior y en secundaria, se exige el desarrollo de proyectos que incentiven la habilidad exploratoria en los/las discentes, lo cual, de manera tácita, requiere de la apropiación de un formato para efectuar trabajos académicos.

Como consecuencia de las modificaciones de la Política Educativa *Educar para una nueva ciudadanía*, se añadió la monografía como rubro de evaluación, en el cual se solicita la elaboración de un trabajo investigativo que verse sobre un tema *optatorio*, es decir, la persona educadora ofrece al estudiantado un limitado repertorio con líneas de acción tanto sociales como ambientales y literarias sobre las cuales llevará a cabo su pesquisa.

Esta dinámica se realiza desde séptimo año hasta undécimo nivel y para ejecutar la indagación es menester contar con diversas competencias (que no necesariamente poseen los alumnos y las alumnas, o bien, no las han desarrollado), tales van desde la redacción, que incluye un lenguaje, oraciones, párrafos, coherencia, ortografía; la elaboración de objetivos e hipótesis; la

construcción del estado de la cuestión; la citación y construcción de bibliografía, entre otros.

Por lo anterior, resulta insoslayable tomar en cuenta el Formato APA, tal es inherente a la creación de investigaciones monográficas, académicas, científicas y demás. Asimismo, la utilización de este tipo de formato contribuye con la ética profesional que se desarrolla en la indagación, dado que cuando una persona toma conocimientos ajenos para plasmarlos en su trabajo (sea para reproducirlos; sea para debatirlos), se verá en la obligación de indicar de quién y de dónde lo tomó para respetar la autoría de quienes investigan y no atentar contra su ética intelectual. En suma, la información que se obtenga o la que se ofrezca requiere ser sometida a un escrutinio científico que le dará validez al trabajo, el cual deberá cumplir con una serie de parámetros predispuestos por un formato específico, por ejemplo, el formato del manual APA.

Por otra parte, toda monografía demanda del uso de un tipo de lenguaje abocado en el registro formal escrito. Actualmente, existen dos vertientes que apelan por la construcción de párrafos según determinadas convenciones lingüísticas, estas son: la tradicional y la que promueve la integración del Lenguaje inclusivo de género (LIG). Resulta importante brindarle al estudiantado un acercamiento a la última postura, debido a que dentro de la consciencia lingüística de los hablantes costarricenses, este tipo de lenguaje es usado de forma inadecuada, generalmente, empleando así grafemas como la vocal «e», la letra «x» o el símbolo «@» para aludir a los dos géneros gramaticales (masculino y femenino).

El Ministerio de Educación Pública se ha pronunciado ante este nuevo panorama lingüístico. Su posición es a favor de dicha política, integrándola así como un eje transversal en el actual *Programa de Estudio de Español*. Nótese a continuación

- 1) Recordar constantemente, cuando se elaboran textos orales y escritos, el uso del lenguaje inclusivo; 2) Evidenciar, en textos propios, tanto orales como escritos, el uso del lenguaje inclusivo; y 3) Comprometerse con el uso del lenguaje inclusivo para fomentar una convivencia respetuosa de las diferencias (2017, p. 35).

De ahí que resulte posible desprender varias causas del porqué es conveniente emplear el LIG, tales como las siguientes: 1) sirve para visibilizar a las personas que anteriormente fueron marginalizadas por el canon heteronormativo —sobre todo a las mujeres—; 2) al aplicarse el lenguaje no sexista en el aula, se pretende lograr que existan roles igualitarios en la población infantil y juvenil; ya que, por medio del lenguaje, se construyen conceptos mentales que cambian la cosmovisión de cada persona. Asimismo, se crean actitudes y se modifican las creencias que construyen la identidad; y, 3) se fomenta en los/las estudiantes el uso adecuado del lenguaje inclusivo para recordar la importancia de todos los sujetos en la sociedad.

La investigación que se desarrolló fue significativa en tanto se pretendió abordar dicha propuesta bajo una serie de metodologías lúdicas, oponiéndose así a los enfoques educativos academicistas que imperan de forma tácita en la enseñanza costarricense; con el fin, de fortalecer valores tales como: el respeto, la tolerancia, la paz, el amor, entre otros que ayudan a favorecer la convivencia dentro del grupo.

A raíz de lo dicho, la presente producción didáctica intenta subsanar, por un lado, la ausencia de conocimiento en los ejes mencionados, los cuales se hallan estrechamente vinculados; pues como se mencionó en párrafos anteriores, al elaborar una investigación se requiere de manera conjunta un formato que permita sustentar y validar el trabajo. Asimismo, tal pesquisa requiere de un tipo de lenguaje, para efectos de las disposiciones dadas por el Ministerio de Educación Pública (MEP), esta producción recomienda el uso del lenguaje no sexista. Por otra parte, se intenta potenciar el aprendizaje, para ello, se abocó en los siguientes tres elementos:

1. Actitudinal: Refiere a las normas en las cuales se contemplan las ideas y creencias del alumnado. Además, dentro de este aspecto se integra lo interpersonal, es decir, la relación armónica entre los sujetos.
2. Conceptual: Dentro de tal campo se comprenden los saberes disciplinarios. En este caso, nuestro foco de interés estribó en los tres ejes transversales del programa de estudio.
3. Procedimentales: Responde a un esquema de acción, en donde se valoraron las habilidades intelectuales, las destrezas, las competencias de forma sistemática y gradual.

De esta manera, surgió la necesidad de aportar en el quehacer docente en relación con el aprendizaje sobre la investigación monográfica, puesto que la idea es formar personas que prioricen indagar y cuestionar lo que se les ofrece, mas no contribuir con el mecanicismo de la escuela tradicional.

A partir de lo anterior, la intención de esta producción didáctica estribó en brindarle al alumnado las herramientas básicas sobre el proceso investigativo, con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo que tuviera su aplicación en la cotidianidad.

La población beneficiada es de octavo año. En este sentido se escogieron cuatro integrantes de la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén, porque a partir de la experiencia docente, se detectó que las debilidades de cualquier aprendizaje deben reforzarse desde niveles tempranos para poder facilitar el progreso que desarrollará el alumnado en los niveles superiores. Además, se tomó en cuenta a tales discentes, debido a que, generalmente, poseen escaso conocimiento sobre dichos temas.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores, se decidió realizar una producción didáctica que contribuya a instruir en los ejes transversales seleccionados a los educandos y educandas, de forma lúdica. Al respecto, se optó por la presente modalidad educativa; ya que, a diferencia de otras, esta propicia un insumo activo con el cual interactúan las personas docentes y estudiantes.

Asimismo, vale destacar que tal producción resulta novedosa, pues al consultar a la docente colaboradora e informalmente a otros(as) compañeros(as) del área, todos apuntaron a la limitante de recursos didácticos existentes para la medición pedagógica de estos tres temas. Además, subrayaron que los medios utilizados para la enseñanza de tales se encuentran ligados a libros de trabajo que brindan un amplio panorama de los ejes sin importar el nivel.

Partiendo de las preocupaciones, la producción didáctica segmenta los temas para adecuarlos a los niveles cognitivos del alumnado de Tercer Ciclo y Educación Diversificada. Por otra parte, utiliza como medio para llamar la atención de los/las discentes dos historias que rigen la participación de estos para poder alcanzar las distintas metas que, a su vez, responden a elementos relacionados con los ejes mencionados. Dicha producción, además, se halla configurada con mucho color, lo cual coadyuva a resaltar una belleza estética para el público meta

que, sumado al valor de ser una historia que retoma a la figura del/la discente, forja gran interés en este.

Otra arista relevante en la producción didáctica estriba en mostrar actividades de clase que pueden ser ejecutadas de forma individual y colectiva. En este punto, es importante mencionar que los temas Monografía, Formato APA y Lenguaje inclusivo de género femenino son percibidos por quienes educan como ejes rígidos; lo cual, inherentemente, forja una educación magistral por el desconocimiento de dinámicas que se pueden desarrollar.

Aunado al punto anterior, es preciso señalar que también se retoma el aspecto tecnológico; pues, así como las sociedades contemporáneas se están transformando paulatinamente, la educación debe encomendar sus pasos a los nuevos panoramas biopsicosociales. Por tanto, la producción integra este rasgo dentro de sus actividades, sea por medio del uso de una aplicación, el motor de búsqueda de información y demás.

Resulta importante acotar que tales contenidos son ejes transversales, por lo que se abordan de forma gradual en el periodo lectivo. Por tanto, es preferible, como se explicó en líneas precedentes, considerar poblaciones de Tercer Ciclo para cimentar las bases que les ayudarán a desarrollar, de una forma más amena, el estilo de una monografía exploratoria en los niveles venideros.

### ***Antecedentes***

Al consultar la literatura relacionada con el tema propuesto, se determinó que este no ha sido estudiado por otras voces de autoridad, por lo cual se identificó una necesidad de abordaje metodológico de los tres ejes transversales seleccionados; dado que se demostró viabilidad para efectuar esta investigación. Para aludir a los datos recolectados, se procede a subdividir la información de los antecedentes en las siguientes secciones: a) Monografía, b) Formato APA y c) Lenguaje inclusivo de género.

**Formato APA.** En lo que respecta a este subtema, se hallaron resúmenes del manual; sin embargo, tales poseen un enfoque lineal, como en: la *Guía para elaborar citas y referencias bibliográficas* (2014) de González, cuyo trabajo está

orientado al público universitario, y la guía publicada por Sánchez y Leiva *Estilo de la APA* (2016), las cuales sintetizan las principales características del formato.

De este modo, es sabido que un trabajo académico, ya sea de secundaria o universitario requiere seriedad, por ello, es oportuno que se evidencien las citas de las fuentes consultadas para obtener la información pertinente. Es de carácter obligatorio que las investigaciones demuestren la citación adecuada de acuerdo con algún formato específico, con el fin de evitar que el trabajo realizado sea considerado como plagio. Por consiguiente, existen normas que regulan la presentación de tales documentos, una de las más comunes es la normativa APA, la cual proporciona requerimientos determinados para elaborar cualquier tipo de trabajo investigativo.

Respecto al abordaje del manual APA, González (2014) logra una guía simplificada donde considera las principales directrices. El trabajo de la susodicha va dirigido a la población universitaria (el alumnado y el profesorado), quienes realizan documentos de carácter científico y académico, en los cuales resulta fundamental referenciar las fuentes de donde obtuvieron la información. Asimismo, trae a colación una serie de ejemplos cuidadosamente seleccionados, que contempla referencias impresas y referencias electrónicas, de una forma adecuada para el personal académico y administrativo de la Universidad de Costa Rica.

Sumado a lo anterior, el documento de González ofrece una breve reseña historiográfica sobre *American Psychological Association* y la importancia de la construcción de artículos científicos, desde la Psicología en constante expansión hacia diversas disciplinas contempladas dentro de una variedad de áreas del saber humano.

Ahora bien, la guía diseñada por Sánchez y Leiva (2016), se enfoca en establecer, a modo de resumen, el formato del manual; empero, el contenido que ofrece, presenta una variedad de reglas sobre la citación de documentos que suelen tener poco uso en secundaria, tal es el caso de escritos legales o trabajos de graduación. Por lo tanto, en esta producción didáctica se tomaron en cuenta únicamente los elementos que se consideraron adecuados para la construcción de citas y referencias de la monografía que exige el Ministerio de Educación Pública en el nuevo programa de Español.

De acuerdo con lo anterior, se extrajo, entonces, tanto de *Estilo de la APA* como de *Guía práctica para elaborar citas y referencias bibliográficas*, la citación

más habitual que realiza el estudiantado de fuentes digitales y físicas. Por ejemplo: libros impresos y electrónicos, artículos, entradas de blogs, películas, música, imágenes, entre otros.

Por otra parte, es imperativo mencionar que la búsqueda de fuentes fiables de información funciona como una base para la elaboración de trabajos académicos de cualquier índole, así el estudiantado

Debe documentarse consultando diversas fuentes, pero el trabajo no puede consistir en una mera recopilación de datos, sino que dichas fuentes deben servir para construir los resultados a los que se pretende llegar. Las fuentes empleadas, ya sean libros, artículos de revistas, periódicos, páginas webs, etc., deben citarse, en caso contrario el trabajo será considerado un plagio y será inmediatamente descatalogado para su presentación (Cores y Valenzuela, 2015, p. 4).

De acuerdo con el fragmento citado, se enfatiza la necesidad de recolectar información mediante una serie de trabajos fidedignos. Así pues, las citas no deben ser lo único que sustente la investigación, dado que es deber del alumnado dialogar con las diversas referencias; con el propósito de generar nuevo conocimiento.

Lo anterior responde al objetivo primordial de la labor académica, la cual, actualmente, va más allá de una recepción pasiva de los datos, puesto que aboga para que la persona discente asuma un rol activo en la construcción de su conocimiento.

El formato de citación APA como eje transversal del *Programa de Estudio de Español* se imparte, casi en su totalidad, bajo la perspectiva de la ética intelectual, es decir, aboga por una reflexión crítica y objetiva sobre la necesidad e importancia de respetar los derechos de autor: “Atender las normas vigentes establecidas por APA para citar las ideas de otros autores y escribir las referencias bibliográficas” (MEP, 2017, p. 34). En este sentido, —como ya ha sido mencionado—, la propiedad literaria es tan solo un punto relevante de los tantos que se deben abordar de dicho formato.

Con base en la cita anterior, es posible evidenciar que el MEP recomienda que la monografía debe seguir el modelo de la escritura de las citas y referencias

APA según la normativa actual, por lo que se tomaron para efectos de la producción didáctica los postulados de la séptima edición, aunque originalmente había sido pensada con los de la sexta. Cabe resaltar que en dicho programa no hay cabida para el señalamiento de las partes del manual que se requieren enseñar en secundaria, puesto que solo se brinda un acercamiento general a la precisión de su empleo.

Bajo este panorama, poco detallado por parte del MEP, surgió la necesidad de proponer otro abordaje metodológico para la instrucción de este eje transversal. Por ello, la producción didáctica realizada promueve un aprendizaje basado en la metolúdica y contempla todas las partes del manual de citación: formato general (tipo y tamaño de letra, márgenes, alineación del texto, espaciado, sangrado, figuras...), citación (corta, larga y parafraseo); propiedad intelectual, redacción (impersonal y primera persona singular o plural) y referencias (portada, tema y asunto, pregunta o hipótesis, resumen, cronograma, justificación, marco teórico, desarrollo, conclusiones, referencias, anexos). Es importante señalar que, para efectos de la presente producción didáctica, se tomaron las fuentes de las referencias más utilizadas por el alumnado, dicha información parte de lo visto tanto en el curso *Desafíos didácticos en la Práctica docente para la Enseñanza del Español* como en el quehacer profesional docente.

Así, se intenta solventar con la propuesta generada los vacíos a nivel institucional debido a la poca información que se brinda en el documento principal para la enseñanza de la materia. Además, se desea difundir a nivel de colegas para que nuestros(as) aprendices posean mejores bases para el ingreso a la educación superior y con ello, evitar la presencia frecuente de dificultades a nivel investigativo en su formación profesional.

**Monografía.** Debido a que existen diversas nociones sobre lo que en sí refiere la monografía, se detallará la cosmovisión de distintas voces de autoridad, del MEP y la que adoptó la presente investigación. En primera instancia, Cores y Valenzuela (2015), afirman que es un trabajo escrito de carácter científico, el cual es producto de la investigación bibliográfica sobre un tema específico. Además, las autoras destacan que existen varios tipos de monografías, entre estos sobresalen los siguientes: de compilación, de investigación y de análisis (p. 2).

En secundaria, las monografías suelen ser de investigación, estas se caracterizan porque requieren textos o cualquier tipo de material impreso o digital como fuentes principales para la recolección de datos; sin embargo, se parte de los estudios previos sobre el tema para poder brindar un aporte mediante la reflexión crítica de este (Campos, 2017, p. 15).

Asimismo, se necesita un carácter formal para la presentación del documento escrito, por lo tanto, se debe cumplir con un formato que garantice la seriedad del trabajo. Las teóricas mencionadas arriba afirman que la sección de referencias bibliográficas es indispensable en trabajos académicos, puesto que dan soporte teórico a la monografía (Cores y Valenzuela, 2015, p. 12).

El Ministerio de Educación Pública (2017) brinda en el quinto anexo (denominado La monografía) del *Programa de estudio de Español* una concepción teórica de cómo el profesorado debe percibir y abordar el tema Monografía. Para dicha institución, este contenido se comprende de la siguiente manera

Es una investigación bibliográfica anual basada en una hipótesis o una pregunta definida por el o la estudiante o grupo de estudiantes, de acuerdo con sus intereses y con la lectura de textos literarios (del programa de estudio u otro) y no literario. El propósito es la investigación, análisis y construcción del trabajo [...] Se entregará una producción propia y profunda, de acuerdo con el nivel (p. 206).

Como se evidencia en la cita anterior, la monografía es un estudio investigativo que surge mediante la creación de una pregunta, o bien, de una hipótesis. Tales parten de un estudio crítico basado en un determinado interés, el cual debe guardar relación con un objeto de estudio, en el caso del que propone el MEP en dicho programa, estos pueden partir tanto de textos literarios como no literarios. Ante esta premisa, resulta imperativo mencionar que dicho interés está condicionado; es decir, aunque en el apartado se expone en reiteradas ocasiones que las pesquisas responden a un “interés” del alumnado, en el subapartado a) *Selección del tema* se limitan las investigaciones a tres pilares, estos son: 1. El desarrollo de la sociedad, con un enfoque axiológico; 2. El ambiente, pues se promueve una conciencia ecológica; y, 3. Retos actuales, en función de forjar una sociedad nacional y global sostenible.

Asimismo, el Ministerio enfatiza que el producto final no puede ser escueto, sino que debe poseer una reflexión personal y profunda. Con ello, se demuestra que el fin de tal institución estriba en forjar un análisis fundamentado en la subjetividad de los/las discentes, lo cual resulta una disyuntiva en el sentido que excluye la apropiación de ideas ajenas.

Al final de este quinto anexo, se encuentran las ocho partes que para el MEP debe contener una monografía, estas son: portada, escritura de un resumen en español o inglés, tema y asunto, objetivos, justificación, cronograma, desarrollo del tema, conclusiones y recomendaciones, bibliografía de referencia y de consulta y anexos. Seguido a ello, el Anexo V finaliza con recomendaciones de estructura textual interna y externa.

Vale decir que en esta institución el cuerpo docente está en la obligación de abordar o evaluar el presente contenido de manera anual, por medio de avances que demuestren el conocimiento y la reflexión la persona educanda, así como la integración de las recomendaciones en pro de la mejora investigativa.

Finalmente y enlazado a la idea anterior, es menester subrayar que para este órgano educativo la producción textual para dicho tema responde al nivel con el que se vaya a desarrollar, de manera que la dosificación recaerá en la cantidad de palabras. Tras el análisis de esta documentación, la presente producción didáctica tuvo como punto de partida la necesidad de generar una dosificación que le permitiera al profesorado registrar un avance investigativo. Para ello, se efectuó una división tanto en lecciones como en dos niveles: Tercer Ciclo y Educación Diversificada; en la tabla 1 se evidencia lo propuesto.

Tabla 1

*Dosificación de contenidos por tema*

Nivel	Monografía	Formato de citación	Lecciones estimadas
Sétimo	Portada Tema y asunto Pregunta o hipótesis Objetivos Resumen	Formato: Tipo y tamaño de fuente Márgenes Interlineado Alineación Redacción	Quince lecciones, de las cuales: 8 corresponden al Formato APA y 7 a la monografía.
Octavo	Portada Tema y asunto Pregunta o hipótesis Objetivos Resumen <b>Cronograma</b> <b>Referencias</b>	Formato: Tipo y tamaño de fuente Márgenes Interlineado Alineación Redacción  <b>Citación:</b> Citas (corta y larga)  <b>Referencias:</b> Libros físicos y digitales Canciones Entrada a un diccionario físico y digital Redes sociales Páginas web  <b>Importancia sobre los derechos de autor (plagio)</b>	Quince lecciones, de las cuales: 8 corresponden al Formato APA y 7 a la monografía.
Noveno	Portada Tema y asunto Pregunta o hipótesis Resumen Cronograma <b>Justificación</b> <b>Marco teórico</b> <b>Desarrollo</b> <b>Conclusiones</b> Referencias <b>Anexos</b>	Formato: Tipo y tamaño de fuente Márgenes Interlineado Alineación Redacción  Citación Citas (corta, larga y parafraseo) Referencias: Libros físicos y	Veinte lecciones, de las cuales: 5 corresponden al Formato APA y 15 a la monografía.

Noveno	digitales Videos Canciones Blog <b>Artículos</b> <b>Redes sociales</b> <b>Películas</b>	
Diversificado Décimo	Creación de una monografía según los intereses del alumnado. Deben de seguir los lineamientos establecidos en el Tercer Ciclo. En este nivel se desarrolla la introducción, el marco teórico y el cronograma de la monografía.	Veinte lecciones.
Diversificado Undécimo- Doudécimo	En este nivel se finaliza la monografía iniciada en décimo.	Veinte lecciones.

Nota: Esta dosificación surge a través del diagnóstico permanente que se ha llevado a cabo durante los años de experiencia laboral de las personas investigadoras.

La propuesta metodológica presente en la tabla 1 pretende abordar el tema de forma continua para no perder el hilo conductor de aprendizaje en el alumnado. Se espera que el cuerpo docente desarrolle los subtemas seleccionados en cada nivel para cumplir con lo estipulado y la dosificación, a fin de consolidar las bases necesarias sobre el contenido para el siguiente nivel. Vale decir que lo destacado con negrita corresponde a lo nuevo que se enseñará en cada grado.

Finalmente, resulta insoslayable mencionar que la cantidad de lecciones está sujeta al contexto de la población estudiantil, es decir, puede variar el número según las necesidades de cada grupo; sin embargo, no se recomienda utilizar menos de lo sugerido en la tabla 1.

**Lenguaje inclusivo de género.** Mucho se ha discutido sobre el Lenguaje inclusivo de género, también llamado Lenguaje no sexista; no obstante, resulta conveniente aclarar lo que significa *igualdad de género*. Para la Honorable Cámara de Diputados de la Nación (HCDN), este término alude a lo siguiente:

Cuando hablamos de perspectiva de género o de igualdad de género, el término género no equivale a mujeres, sino que hacemos referencia a un sistema de relaciones sociales que involucra y afecta a personas tanto del género femenino como del masculino. Esas construcciones sociales y culturales son dispositivos de poder y utilizan el lenguaje para nombrar o silenciar. El lenguaje participa en la distribución de poder en una sociedad (HCDN, 2016, pp. 16-17).

Ateniéndose a lo anterior, el lenguaje canónicamente ha sido un instrumento de poder que visibiliza e invisibiliza sujetos. Por lo general, la mujer y lo relativo a lo femenino, se ha omitido en el lenguaje, debido a esto, aproximadamente, en la década de los 70 del siglo anterior, se comenzó a buscar una estrategia que materializara al género femenino, tanto en el registro oral como en el escrito, para dotar de representación a ambos sexos. Como es sabido, la lengua cambia y sufre una adaptación de acuerdo con las realidades y necesidades de la comunidad en la cual está inmersa.

Además, se establece que el lenguaje sexista, o bien, androcéntrico, ocasiona una construcción de un género excluyente y anulador (véase también *Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario* (2011) de Román & Traverso), el cual esconde una relación de subordinación, lo que provoca, tácitamente, una condena contra las mujeres que desaparecen como sujetos dentro del discurso. En el párrafo que sigue, se propone la implementación del lenguaje inclusivo de género debido a lo siguiente

La cambiante realidad actual, donde el empoderamiento y protagonismo progresivo de las mujeres en diversos ámbitos de la vida social es un hecho en el mundo y en la región, plantea la urgente necesidad de visibilizar los avances de un mundo que camina hacia la igualdad de género. El uso correcto del lenguaje desde una perspectiva de género –aquel que no oculta, no subordina, no infravalora, no excluye, no estereotipa– es hoy un desafío crucial para la visibilización de estos cambios y su fortalecimiento para una mirada más igualitaria e inclusiva de la realidad (RAADH, 2018, p. 2).

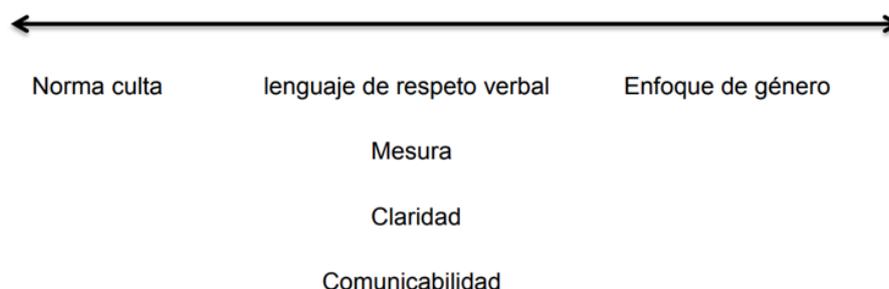
Con base en esta cita, se puede apreciar que el lenguaje sufre modificaciones de acuerdo con las necesidades de las comunidades de los

hablantes de un grupo social. Por lo que se propone la implementación del Lenguaje inclusivo de género, para proyectar los cambios que se han originado en el pensamiento y estilo de vida de las sociedades actuales.

Asimismo, se establece que un lenguaje no sexista es aquel que “No jerarquiza, ni excluye, ni valora más a un sexo que a otro. Procura evitar expresiones que ridiculizan, invisibilizan o minusvaloran a las mujeres, y contribuye a mostrar la realidad social tal cual es, compuesta por mujeres y hombres” (RAADH, 2018, p. 6). Partiendo de esta premisa, es importante no recurrir a estereotipos y refranes que, tras varias generaciones, se han encargado de anular al género femenino. Con ello, se evita seguir perpetuando el paradigma lingüístico androcéntrico que promueve la omisión de lo susodicho.

Abocándose en el registro escrito, Jiménez y Román (2011) explican que, dentro de la norma culta, al utilizar el género gramatical masculino como genérico y el uso de duales-arentes, resultan ser manifestaciones del sexismo en el lenguaje, ya que se excluye lo femenino, destacando así el menosprecio hacia lo que es y representa este sujeto (p. 175).

Enlazado con lo anterior, Mercado y Mercado (2016) reflexionan acerca de lo que significa emplear el lenguaje incluyente en el registro formal escrito. Para las teóricas, usar el LIG dentro de una redacción (un manual que propone varias estrategias para la implementación del lenguaje inclusivo de género en la redacción es el *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje inclusivo* (2015) de Guichard), no es tarea sencilla; por consiguiente, proponen una serie de estrategias que demandan la creatividad de quien emite un mensaje (escrito) o enunciado (oral). No obstante, señalan que quien desea transmitir una idea debe conocer a la perfección las estrategias discursivas que hacen inclusivo al lenguaje, con el objetivo de no incurrir en una ambigüedad. Rojas y Porras grafican esta información de la siguiente manera:



*Figura 1: Claridad del mensaje. Tomado de Rojas y Porras (2015).*

En esta figura se puede observar que la idea que plasman las autoras citando la figura expresada por Mercado y Mercado (2016), estriba en que el lenguaje de respeto verbal no debe significar o tenerse como obstáculo en la transmisión del mensaje, puesto que el codificador debe afianzar de manera organizada y clara lo que desea comunicar. Insisten, además, en que es superfluo estar recurriendo constantemente a los desdoblamientos léxicos (entendidos como la declinación que se realiza de los sustantivos, adjetivos, determinantes y artículos, en masculino y femenino). Proponen que esto puede solucionarse recurriendo a la heteronimia y la moción genérica: estrategias del enfoque inclusivo de género en la norma culta.

Desde un ámbito educativo, la tesis de Cruz (2018), promueve a través de prácticas innovadoras la igualdad de género en el aula. Da gran importancia al lenguaje inclusivo de género como una herramienta para visibilizar tanto niños como niñas. Según esta autora, se concibe el lenguaje no sexista como el conjunto de propuestas orales, escritas y representativas que se utilizan para personalizar a hombres y mujeres y así incluir ambos sexos.

Por otra parte, plantea que el lenguaje es una herramienta que sirve para crear nuevos conceptos mentales. A raíz de esto, se fomentan ciertas creencias, actitudes, pensamientos, ideales, y el mismo condiciona nuestra forma de relacionarnos con los demás.

Siguiendo con Cruz (2018), explica que el papel del cuerpo docente es esencial para generar el cambio, ya que “lo fundamental de su rol, es que son quienes, de alguna manera, a través del contacto diario con niños y niñas, se convierten en transmisores de cultura, de valores y creencias” (p. 23). Es

insoslayable mencionar que el profesorado juega un papel relevante, debido a que es el encargado de crear un ambiente de igualdad en el aula; asimismo, son quienes merman las cogniciones, mitos, estereotipos o prejuicios sociales que han impregnado de manera negativa en el estudiantado.

Finalmente, con la presente sección del trabajo no se intenta imponer un tipo de ideología, sino proyectar un abanico de herramientas lingüísticas adecuadas para que los educandos y educandas implementen dichos recursos en el registro escrito, sea en un ámbito formal (tal como el académico), o bien, en el cotidiano.

Ante el surgimiento de las propuestas lingüísticas que promueven el empleo de un lenguaje inclusivo de género, la Real Academia Española brinda la siguiente posición

El uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino. Por ello, es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Así, *los alumnos* es la única forma correcta de referirse a un grupo mixto, aunque el número de alumnas sea superior al de alumnos varones (RAE, 2019).

La RAE expone que el género no marcado abarca tanto al masculino como al femenino; es decir, que su función estriba en nombrar, a parte del conjunto de individuos de sexo masculino, al género femenino. Por lo que recomiendan emplear este tipo de género no marcado para referirse a grupos compuestos por ambos géneros, aunque en este prime la cantidad de mujeres.

Además, aconseja evitar el uso de los desdoblamientos en el registro oral y escrito, puesto que resultan innecesarios, y a su vez, se estaría violando el principio de economía del lenguaje, lo cual es asociado pragmáticamente con la máxima de cantidad (propicie la cantidad necesaria de información) y con la de modo (sea claro y breve), propuestas por Grice (1975).

Asimismo, apoyan su posición basándose en una explicación diacrónica, la cual menciona que las terminaciones del género masculino y neutro en latín (lengua de la cual provienen todos los idiomas romances) evolucionaron en el masculino del español.

## **Capítulo II**

### **Referente contextual**

#### **Contexto geográfico, social, educativo, económico, ambiental de la población meta**

Históricamente, esta institución se fundó en el cantón urbano de Belén (Heredia) durante el año 1974, operando bajo la modalidad académica. Luego, en los primeros años del siglo XXI esta casa de enseñanza tuvo una visión contextualizada y transformadora, por lo que se transformó en una institución bilingüe fortaleciendo así la enseñanza del Inglés, asimismo, liga este cambio con las aristas de la informática.

La ubicación geográfica del Liceo Experimental Bilingüe de Belén corresponde a una región perteneciente a la Gran Área Metropolitana, por tanto, cuenta con un servicio de transportes variado; ello favorece a que el estudiantado no se ve afectado en el desplazamiento a la institución. Asimismo, cabe mencionar que el colegio se encuentra apartado de zonas de riesgo natural como ríos, montañas, guindos, etcétera.

Dentro de su currículo institucional se observa la inserción axiológica de valores éticos y morales que responden a un perfil de salida humanitario en el estudiantado. Lo cual contribuye a reforzar el enfoque integral de la educación costarricense, esto se caracteriza por el equilibrio entre lo académico y la formación social.

Aunado a lo expuesto en el párrafo anterior, es importante acotar que tal institución cuenta con acceso a recursos tecnológicos, por lo que se aparta de ciertas limitaciones como la carencia de recursos didácticos contemporáneos, lo cual favorece la mediación pedagógica durante el desarrollo de las clases.

En cuanto a la arista ambiental, se evidencia que este liceo promueve distintas prácticas ambientales; ello se denota con su amplia conservación de zonas verdes; así como su participación en proyectos ligados a las líneas ecológicas (ejemplo de ello es su integración a Bandera Azul y similares).

Finalmente, cabe decir que la institución ha contado desde sus inicios con una infraestructura pertinente en cuanto a las aulas, pizarras y demás mobiliario. Actualmente, sus instalaciones cumplen con lo requerido por la Ley 7600, lo cual

favorece a la adaptación que requieren las personas por motivo de algún tipo de limitación motora, visual, auditiva, entre otras.

### **Población estudiantil**

La población estudiantil seleccionada corresponde a cuatro jóvenes de la sección 8-1 (dos mujeres y dos hombres) del Liceo Experimental Bilingüe de Belén. Estos sujetos sobresalen por poseer un rendimiento académico alto, debido a que el colegio exige mantener un promedio tanto trimestral como anual superior a ochenta. Adicional a ello, el alumnado requiere mostrar actitudes y dominios temáticos, inclusive, antes de ingresar; dado que la dinámica de este colegio exige aprobar un examen de admisión.

La elección del estudiantado colaborador partió de una variable etaria que ronda las edades entre los trece y catorce años. Asimismo, se tomó en cuenta dentro de tal población el género; vale aclarar que este elemento respondió a un criterio investigativo que requiere una distribución equitativa entre las respuestas de ambos géneros. Lo dicho, se contempló porque el criterio emitido por un hombre y una mujer puede diferir.

### **Metodología de la investigación diagnóstica**

Es importante dedicar un sucinto panorama a la metodología de la investigación diagnóstica. Según Sosa (2003) la investigación naturalista es indefectiblemente inductiva, es decir, opera desde adentro. Asimismo, responde a una condición holística en la que no se generan fases de forma lineal y sucesiva, sino de manera interactiva. Dicho en otros términos, existe siempre una relación directa entre la recopilación de los datos, las hipótesis, la muestra y la fundamentación teórica; de este modo, el análisis de los datos es un proceso complementario, puesto que lo que resulta conocido y lo que podría ser entendido se fusionan.

Lo anterior demuestra que este tipo de paradigma no arroja resultados de afuera, por el contrario, son construidos durante el proceso de investigación. Por ello, se dice que no predomina una realidad objetiva desde la comprensión y conceptualización; es una realidad construida mediante la intersubjetividad social.

Adicional a lo dicho, el conocimiento en el paradigma naturalista es un proceso constructivo que se enfoca en comprender e interpretar la realidad,

además, incorpora los valores de quienes investigan. En consecuencia, las técnicas de investigación se caracterizan por ser abiertas y construidas con libertad, ya que las hipótesis iniciales se van edificando a partir de las observaciones continuas durante el desarrollo del proceso, y en este sentido, se destaca una comunión identitaria entre el sujeto y el objeto de estudio (Sosa, 2003, p. 20).

En lo relativo al enfoque cualitativo se determinó que su objeto de estudio certifica hechos relativos en la comprensión de las acciones; por su parte, en las técnicas empleadas por este enfoque se generan observaciones de los/las participantes y un respectivo análisis; en cuanto a los instrumentos, estos visualizan poca estructuración (guías para observaciones, entrevistas, grupos de discusión, etc. ), y en tanto a los procedimientos, se reflejan diseños abiertos y muy flexibles, pues no atienden sujetos o reglas fijas (Sosa, 2003, p. 34).

Para los métodos de investigación se diseñaron estrategias con la finalidad de dar respuesta a las interrogantes y objetivos de la investigación en curso, asimismo para vislumbrar la hipótesis formulada. En esta línea, se ejecutó una entrevista mediante la plataforma Zoom con la docente a cargo del grupo y un cuestionario para la población seleccionada. En segmentos anteriores se ha detallado la finalidad, descripción y ejecución de tal metodología.

### **Diagnóstico de necesidades, intereses, situaciones o demandas didácticas**

En el presente apartado se expone el problema general y los objetivos que articulan la presente investigación. Asimismo, se ofrece una descripción sobre el diagnóstico de necesidades, intereses, situaciones o demandas didácticas para el aprendizaje de las temáticas abordadas.

#### ***Problema***

**Problema general.** ¿Cómo abordar los ejes transversales correspondientes a la Monografía, Formato APA y Lenguaje inclusivo de género del *Programa de estudios de Español* desde una metodología lúdica y orientada en el Aprendizaje Significativo en cuatro estudiantes de la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe Heredia, Costa Rica?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

- a) Abordar los ejes transversales correspondientes a la Monografía, Formato APA y Lenguaje inclusivo de género del Programa de estudios de Español desde una metodología lúdica y orientada en el Aprendizaje Significativo de cuatro estudiantes de la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén, Heredia, Costa Rica.

### **Objetivos específicos**

- a) Describir los ejes transversales de la Monografía, Formato APA y Lenguaje inclusivo de género durante su enseñanza en la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén.
- b) Reconocer el proceso de mediación pedagógica durante el desarrollo de los ejes transversales de la Monografía, Formato APA y Lenguaje inclusivo de género en la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén, Heredia, Costa Rica.
- c) Desarrollar el aprendizaje significativo mediante estrategias lúdicas para abordar los ejes transversales: Monografía, Formato APA y el Lenguaje inclusivo de género en el estudiantado de la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén, Heredia, de acuerdo al Programa de estudios de Español.

## ***Aproximación diagnóstica***

En lo referente a la aplicación de los instrumentos diagnósticos, se optó por una encuesta para cuatro estudiantes de la sección 8-1 (ver apéndices 1 y 4) y una entrevista con la docente del grupo (ver apéndices 2 y 3), ambos del Liceo Experimental Bilingüe de Belén, Heredia, Costa Rica. A los primeros se les aplicó un formulario de Microsoft Forms; mientras que a la educadora, se le solicitó una entrevista, la cual fue realizada bajo la plataforma Zoom. Ello para obtener cualquier otro dato sugerente que sea de utilidad para el desarrollo de la producción didáctica.

Es importante referir que la población que se escogió respondió a un criterio profesional investigativo que apela por la igualdad en la distribución de géneros (femenino y masculino), dos hombres y dos mujeres. Lo anterior se dio porque el

criterio emitido por un varón y una dama puede cambiar, por ende, lo recomendado es utilizar esta variable *mixta* en trabajos de campo.

Enlazado a ello, porque la muestra contemplando una sección completa (30 estudiantes) no evidenciaba una hipótesis más satisfactoria. Sin embargo, adicional a los cuatro sujetos seleccionados, se emplearon dos cuestionarios más (un hombre y una mujer) por si los datos del estudiantado tomado en cuenta inicialmente brindaban resultados inconexos que interrumpieran o alteraran la revelación de las demás personas informantes.

Cabe mencionar que debido al contexto pandémico en el que se ha visto el país y el mundo en los últimos años, las estrategias para recolectar la información sufrieron modificaciones en consecuencia de este panorama. Así pues, los instrumentos fueron recreados tanto para la presencialidad como para la virtualidad; no obstante, se decidió ejecutar la entrevista mediante la plataforma de Zoom y los cuestionarios dedicados a la población estudiantil de manera presencial. Las causas y el procedimiento realizado se detallan en el marco metodológico, específicamente en el plan de trabajo.

Ambos instrumentos están configurados de la siguiente manera: incluyen un apartado de datos personales, donde se consulta la edad, el grado académico y la fecha de realización. Asimismo, se aclara en una nota que los datos proporcionados son recolectados con fines académicos y que la información es confidencial; por lo tanto, se omitirá el nombre de ambos agentes.

Además, poseen un apartado de preguntas de carácter exploratorio de las cuales se pretende conocer qué saben sobre los temas estudiados (Monografía, Formato APA y Lenguaje inclusivo de género). Tales instrumentos se segmentan en cuatro partes: la primera, responde a una serie de interrogantes que involucran generalidades sobre los tres temas; la segunda, se dedica al Formato APA; la tercera, intenta detectar el conocimiento sobre la Monografía; mientras que la cuarta, responde a consultas sobre el Lenguaje inclusivo de género.

En cuanto a las categorías de análisis las preguntas de las susodichas partes del diagnóstico se intersecaron por los siguientes pilares: 1) *Exploración del tema*, las primeras dos interrogantes de cada subapartado tienen el propósito de ahondar en el conocimiento que posee el alumno/a sobre el tema; 2) *Enseñanza del tema por parte la docente*, con estas preguntas se pretende explorar la metodología empleada en clase para abordar el tema; y, 3) *Opinión del o la*

*estudiante sobre el aprendizaje obtenido*, con tales incógnitas de cierre se pretende conocer la postura del alumno/a y su aprendizaje en relación con el tema del subapartado.

La finalidad de este análisis recayó en la compilación de datos sobre la percepción y experiencia de los participantes del proceso educativo arriba mencionados, con el fin de obtener resultados reales y apegados a la realidad costarricense sin intervención de juicios de valor o similares por parte de las personas investigadoras.

A partir de lo dicho, se procedió a crear tablas para sistematizar las respuestas obtenidas de cada uno de los agentes informantes. Vale destacar que se retoma la visión de mundo del estudiantado y de la docente colaboradora, es decir, interesa más la opinión brindada por ellos y no un valor numérico de lo interpretado.

La entrevista que se le aplicó a la docente colaboradora fue semiestructurada. Se utilizó la plataforma virtual de Zoom como medio de comunicación para llevar a cabo tal entrevista. A continuación, se sistematizan las respuestas obtenidas del instrumento.

Tabla 2

*I Sección. Preguntas generales*

Pregunta 1	Respuesta
¿Cuál(es) recurso(s) didáctico(s) y material(es) educativo(s) emplea en sus clases para abordar un determinado tema?	“Yo siempre he considerado que recursos didácticos es todo lo que tenemos al alcance y dependiendo de las circunstancias de los centros educativos y de cada grupo estudiantil. Entonces, de recursos didácticos yo le puedo contar que tan aventurera como la escoba y la pala (ríe) siendo ahí don Quijote, Sancho y Rocinante... este, mucho, eh, yéndonos ya a las exigencias modernas, verdad, ahora nosotros necesitamos más material como videos, preparar presentaciones, como elaborar diferentes materiales impresos que sean mucho más explícitos o claros; ahora lo que se llaman las Guías de Trabajo Autónomo para que los mismos grupos estudiantiles puedan ellos abordar, verdad, o cada uno en su individualidad abordar un aprendizaje esperado y demás. Entonces, creo que es así de amplio y variado. Ahora ha sido una gran herramienta la internet, la

---

computadora, el servicio móvil (celular), también, para ir llegando a más espacios, a la mayoría de la población y que haya más accesibilidad de lo que es la educación. Entonces, hemos tenido que aprender también muchos de nosotros los docentes de lo nuevo de la tecnología y utilizarlo y demás y los grupos estudiantiles”

---

En el primer apartado de la entrevista efectuada a la docente colaboradora se obtuvo un acercamiento a la proyección de sus clases y, en consecuencia, de su metodología. Como es sabido, la metodología involucra una serie de elementos propios del proceso educativo, que son inherentes a la práctica pedagógica, como los recursos didácticos, las estrategias de mediación, la evaluación, el tiempo, etc.

En la tabla 2 se interrogó uno de esos elementos fundamentales de la educación: los recursos didácticos; en este caso, los empleados por la docente de Español en las clases. La intención principal de este cuestionamiento radicó en obtener una aproximación teórica en cuanto al desarrollo de la pedagogía activa y lúdica en el centro educativo en cuestión, a partir de la información recolectada.

En relación con lo mencionado, la docente expuso que considera como recurso didáctico todo aquello que posee a su alrededor una institución educativa, según sus posibilidades. A partir de lo dicho, se evidenció una adaptación, lo que resulta imprescindible en la labor pedagógica; así, desde una herramienta como la escoba o la pala representando un personaje literario, por ejemplo, y hasta la tecnología como un avance de impacto radical para el apoyo del conocimiento, su labor social cumple el objetivo en consideración a lo cotidiano de la enseñanza. Además, la profesora enfatizó en la misión que debe de cumplir un pedagogo en cuanto a la difusión de la sabiduría, es decir, en la necesidad de la accesibilidad de cada persona estudiante, considerando su realidad, condiciones y posibilidades.

En conclusión, se detalló una respuesta amplia y completa de la visión de recurso didáctico, en la que sobresalió la necesidad de la vida diaria para aprender, de los avances tecnológicos, la autonomía estudiantil en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, la empatía con los sujetos que se instruyen bajo nuestras profesiones.

Tabla 3

*I Sección. Preguntas generales*

Pregunta 2	Respuesta
¿Qué tipo de metodología emplea en su clase para desarrollar un tema específico?	“Bien, nosotros, como ustedes ya conocen, tenemos ahora que enseñar la Nueva Fundamentación de la educación costarricense; ahora con el asunto de la pandemia hemos tenido que ir modificando de acuerdo con las exigencias contextuales y parte de la metodología, verdad, que ahora se está implementando, eh, va más guiada a cumplir ciertos momentos de la educación. Entonces, esas estrategias metodológicas, pues van desde que se establece una conexión para la persona estudiante, verdad, de lo que ellos manejan como conocimientos previos, de hacer lluvias de ideas, de buscar espacios de conversación, hacer esa conexión, ya después nosotros clarificar, eso también está estipulado. Conexión, clarificando ya después la aplicación, esa es la metodología [...] Entonces, en lo que son las clases virtuales tratamos de que haya participación estudiantil, eso es muy difícil que se dé, entonces buscamos también diferentes metodologías más lúdicas, verdad para hacer esa conexión con los estudiantes, más visuales, más gráficas y demás”.

En la tabla 3 es posible apreciar la respuesta brindada a la pregunta *¿Qué tipo de metodología emplea en su clase para desarrollar un tema específico?*, de la cual se generó la siguiente argumentación.

Según la profesional que formó parte de la población y muestra de esta investigación, la metodología que emplea el Ministerio de Educación Pública es reciente, tal dato es fundamental para el desarrollo de este trabajo final de graduación, en tanto que al implementarse documentación reciente, suelen ocurrir desfases educativos en el cambio gradual de una adaptación. Sin embargo, la profesora afirmó que su metodología se apega a las exigencias del proceso docente y discente como a la contextualización de este. Otro aspecto valioso es la división del tema en lapsos, es posible que se refiriera a los tres momentos que recomienda el *Programa de Estudio de Español (2017)*.

Asimismo, reflejó que tras la situación sanitaria, la educación tuvo que reinventarse en cuanto a la metodología aplicada en la presencialidad, por ende, la

virtualidad representó un reto en las metodologías lúdicas, pues era imperativo conectar con la población estudiantil y generar mayor participación.

Tabla 4

*I Sección. Preguntas generales*

Pregunta 3	Respuesta
<p>Para llevar a cabo la dinámica de clase, según su planeamiento, ¿cómo organiza el trabajo de aula propuesto en las distintas actividades que debe desarrollar el estudiantado?</p>	<p>“El modelo de bimodalidad es muy complicado. Cuando hemos tenido nosotros, en mi centro educativo, hemos tenido que atraerlos con diferentes dinámicas que a ellos les parezcan interesantes y divertidas, ya que es muy difícil si las personas estudiantes llegan con mucho miedo, muy ansiosos, eh, verdad, hay muchas emociones y actitudes que se maneja que cuesta mucho nosotros entrarle a nuestra materia [...] En mi caso, yo trato que mi planteamiento responda más a esto, y siempre también he sido amiga de las clases dinámicas, divertidas, participativas, este, donde ellos construyan su conocimiento, que dependa mucho de las habilidades de cada persona estudiante, de cada competencia, o sea, esto, motivar a esto. No llevar la clase tan magistral [...] yo permito eso, que los grupos vayan creando de acuerdo con sus gustos y necesidades”.</p>

En la última pregunta del primer apartado, como se detalla en la tabla 4, para la dinámica de clase, en línea con el planeamiento, se interrogó sobre la organización del trabajo de aula. En este sentido, la profesional entrevistada apeló a la complicación del factor organizativo en la bimodalidad (presencialidad y virtualidad), ya que la frustración generada por la crisis sanitaria vigente entorpece el proceso de enseñanza y aprendizaje. Debido a esto, ella ha apelado —a pesar de la dificultad— a una promoción de clases activas y constructivistas, además de dinámicas y creativas, donde cada discente sea guía de su propio proceso.

Las siguientes cinco tablas sistematizan las preguntas realizadas a modo de diagnóstico. Con ello, se pretende conocer —como ya se ha puesto de manifiesto en las partes previas del presente trabajo— la metodología, las técnicas y los respectivos apartados del tema Monografía que utilizó la docente para abordar tal contenido con los discentes del nivel de octavo, sección 8-1.

La primera interrogante sobre el tema antes dicho es *¿Cuántas lecciones le dedicó al tema Monografía?* Conocer este dato temporal resulta de gran relevancia,

pues brinda un ligero acercamiento a la concepción e importancia que la persona educadora dedica a este nuevo eje transversal de la malla curricular de la asignatura de Español. Véase a continuación:

Tabla 5

*II Sección. Monografía*

Pregunta 1	Respuesta
¿Cuántas lecciones le dedicó al tema Monografía?	“Si hacemos referencia al año anterior [2020] y a este [2021], el año anterior dediqué, a lo sumo, dos lecciones por grupo porque lo íbamos a introducir cuando vino la pandemia.

Dentro de esta respuesta, se aprecia que la docente entrevistada comenzó con el tema Monografía, al cual le dedicó dos lecciones efectivas; además, aclara que durante estas clases se dedicó solamente a introducir el contenido. No obstante, no pudo continuar con el abordaje de este, por causa de distintos factores contextuales: aumento en los casos de COVID-19 y, enlazado a ello, la transformación educativa que se experimentó en el país con la enseñanza virtual y presencial durante los años 2020-2021.

La situación expresada resulta entendible, puesto que en 2020 se presentó la susodicha pandemia; sin embargo, es insoslayable mencionar que el tema Monografía no fue enseñado como se rige en el *Programa*, es decir, de forma anual. Por otra parte, la educadora manifiesta que en el 2021 no abordó tal contenido, lo cual priva al alumnado de forjar una actitud crítica e investigadora.

En relación con la segunda pregunta realizada *¿Cuáles partes de la monografía ha abordado en el nivel de octavo?* Se pretendía delimitar las partes de la monografía vistas, con el objetivo de contrastar estos datos con el tiempo utilizado en la enseñanza del contenido. De este modo, se procuró verificar la congruencia entre las dos primeras respuestas. A continuación, se muestra en la tabla 6 lo respondido por la docente.

Tabla 6

*II Sección. Monografía*

Pregunta 2	Respuesta
¿Cuáles partes de la monografía ha abordado en el nivel de octavo?	“Es que ese es el asunto, cuando tuve octavo lo primero que pude abordar fue APA como introducción. Que ellos supieran cómo presentar un trabajo, cómo se estructura la portada, el tamaño de letra, etc. las consideraciones básicas de APA. A ellos se les dio la oportunidad de ir formulando su tema de investigación y hasta ahí llegamos”.

La profesora en esta respuesta expuso que cuando estuvo enseñando el contenido, lo entrelazó con otro: Formato APA. Asimismo, menciona que durante el periodo lectivo de 2020 solamente les compartió a sus discentes de octavo la manera adecuada de cómo debe estructurarse la portada y el tema de investigación; empero, tuvo la limitante de la pandemia por lo que no pudo profundizar en estos dos contenidos.

Al respecto, como sujetos investigadores y docentes de la asignatura de Español, conocer estos datos nos genera gran preocupación, dado que a la temática y al desarrollo de habilidades no se le está brindando la importancia que merece, ya que se omite de forma parcial en 2020 y total en 2021. Este sentimiento se acrecienta al observar que en dos lecciones se brinda un abordaje, por un lado, completo sobre el tema Formato APA; por otro, introductorio, de la monografía. Lo cual denota una enseñanza poco gradual, en tanto se pretendía abordar mucho contenido en tan poco tiempo.

Como tercera incógnita está *¿Cómo planteó la elección del tema de investigación de la monografía?* El motivo por el cual se integró tal pregunta estribó en conocer si: a) la investigación monográfica nace de los intereses del alumnado; b) surge de un listado optatorio externado por la docente o institución; o bien, c) la educadora es quien postula el tema al estudiantado.

En la tabla 7 se adscribe la respuesta dada por la docente. Véase a continuación.

Tabla 7

*II Sección. Monografía*

Pregunta 3	Respuesta
¿Cómo planteó la elección del tema de investigación de la monografía?	“Bueno, algo que a mí me gusta mucho realizar en el centro educativo, es que tengamos el apoyo de varias materias [...] Entonces, a mí me gusta que los estudiantes visualicen alguna área en la que ellos tengan afinidad, que lleguen a un consenso y postulen un tema y me lo compartan a mí y ahí lo vamos puliendo”.

La docente externa que el tema de las monografías realizadas parte de un rasgo trascendental, el cual estriba en el interés y afinidad de sus estudiantes en otras áreas del saber. Con ello, se devela que cada discente tiene la libertad de postular un trabajo de investigación de acuerdo con sus gustos; aunado a ello, la profesora indica que la población estudiantil cuenta con el apoyo del personal docente, en caso de que la persona alumna posea alguna inquietud sobre algún contenido. No obstante, es la educadora de Español con la que se mejora el tema y se construye la investigación.

La metodología que postula la profesora resulta pertinente, dado que el alumnado podrá contar con una doble guía (si así este lo quisiera), en tanto podrá compartir sus inquietudes con otra persona docente y con la encargada de revisar y evaluar su monografía.

Sin embargo, pese a que la forma en la que se aborda la investigación monográfica le concede gran libertad a cada discente de elegir un tema de su interés, no se debe perder de vista los tres ejes optatorios que se indican en el *Programa*, tales son: el humanitario, el ambiental y el literario. Sobre todo, este último, pues el alumnado podrá utilizar las metodologías del análisis literario que se estudian en clase cuando se abordan los textos literarios y no literarios.

Para efectos de conocer la operatividad dada a la investigación, se procedió a efectuar la siguiente pregunta *Durante el abordaje del tema de la monografía, ¿las asignaciones se efectuaron de forma grupal o individual? Explique el motivo de su elección.* Al igual que con las preguntas anteriores, con esta se pretende vislumbrar los espacios de investigación y cómo el tema es abordado. Véase la respuesta en la tabla 8.

Tabla 8

*II Sección. Monografía*

Pregunta 4	Respuesta
<p>Durante el abordaje del tema de la monografía, ¿las asignaciones se efectuaron de forma grupal o individual? Explique el motivo de su elección.</p>	<p>“Individual, por lo mismo, primero, por la práctica educativa, ya que era un tema muy nuevo en nuestra área. Yo vi la necesidad de conocer a la persona estudiante a partir de estos trabajos [...] Me pareció mucho más rico hacerlo de forma individual”</p>

Para la educadora, la investigación debe realizarse de manera individual. Vale decir que la respuesta obtenida no ofrece un sustento congruente por el cual se haya elegido esta forma de trabajar, solamente se brinda una opinión subjetiva que expresa la importancia de conocer a la persona estudiante a través de esta temática.

La presente investigación pedagógica-disciplinar no pretende juzgar las metodologías o formas de enseñanza utilizadas por las personas docentes; al contrario, intenta brindar un acercamiento diferente a estos contenidos para que los discentes puedan visualizar de forma lúdica y colaborativa al tema de la Monografía. Por ello, bajo la óptica en la cual se desarrolló la Producción didáctica, se establece el trabajo colaborativo, dado que le permite al sujeto discente compartir, discutir y consensuar sus opiniones con las de su compañero o compañera de trabajo.

Finalmente, se aplicó la pregunta *Para la construcción de su monografía, ¿usted asignó avances? ¿Cuántos?* a la docente, dado que interesa conocer la dosificación del tema puesto en estudio. Véase la tabla 9 con la respuesta obtenida.

Tabla 9

*II Sección. Monografía*

Pregunta 5	Respuesta
<p>Para la construcción de su monografía, ¿usted asignó avances? ¿Cuántos?</p>	<p>“Eh, sí. Bueno, igual... 11°.</p>

La respuesta ofrecida por la docente resulta afirmativa; sin embargo, se refirió a la forma en que trabajó con la población de undécimo año, ya que con el nivel de octavo en el 2021 no abordó el contenido de la Monografía. Por esta razón, como se mencionó en el apartado Justificación, se postula el abordaje dinámico-cooperativo de este eje transversal presente en el *Programa de estudios de Español* (2017).

El segundo contenido por el cual se consultó fue el Lenguaje no sexista. En torno a este tema, el cual funge como eje transversal dentro de la malla curricular de la asignatura, se ejecutaron cuatro preguntas con el fin de obtener un acercamiento al tipo de lenguaje usado en las distintas redacciones del alumnado. Cabe señalar que la presente Producción liga este eje de forma optativa en cuanto a la construcción morfosintáctica de la monografía; es decir, con ella se intenta reforzar la implementación adecuada del susodicho lenguaje, para no incurrir en estructuras gramaticales inadecuadas.

Puesto en claro este sucinto panorama sobre la percepción del Lenguaje inclusivo de género, se procede a externar mediante una tabla sistematizadora, la respuesta dada por la docente en relación con la interrogante *¿Bajo qué perspectiva (social o gramatical) abordó el tema del Lenguaje inclusivo de género?* Véase a continuación:

Tabla 10

*III Sección. Lenguaje inclusivo de género*

Pregunta 1	Respuesta
¿Bajo qué perspectiva (social o gramatical) abordó el tema del Lenguaje inclusivo de género?	“Pude entrarle al tema desde las dos perspectivas, la población como que tiene esa chispita de la inclusión. Era muy bonito porque el grupo generaba comentarios y cuando ya veían una parte gramatical descubrían que ocupaban el diccionario para hacerla más inclusiva.”

Como se aprecia en la respuesta anterior, la educadora proyecta que el tema ha sido abordado bajo ambas perspectivas: la gramatical y la social. A través de lo comentado es posible determinar, además, que las nuevas generaciones están interesadas en utilizar este tipo de lenguaje, pues lo consideran incluyente hacia el género femenino. Asimismo, se denota una preocupación por parte del

estudiantado en cuanto a la fundamentación teórico-normativa para justificar el uso de los lexemas y las construcciones gramaticales inclusivas.

De lo expuesto, resulta importante subrayar que el tema del LIG adquiere vital importancia, pues los y las jóvenes son conscientes del fenómeno gramatical en estudio; dada esta circunstancia es menester brindar un asesoramiento gramatical y social pertinente sobre este nuevo contenido.

Como segunda pregunta se tuvo *¿Cuál(es) estrategia(s) gramatical(es) enseñó durante el abordaje de este tema?* Lo que motivó a esta investigación a consultar sobre las estrategias gramaticales para visibilizar al género femenino estribó en el conocimiento de las distintas construcciones morfosintácticas que se enseñan o repasan en octavo grado.

Nótese lo contestado por la profesora en torno a la pregunta anteriormente destacada.

Tabla 11

*III Sección. Lenguaje inclusivo de género*

Pregunta 2	Respuesta
¿Cuál(es) estrategia(s) gramatical(es) enseñó durante el abordaje de este tema?	“Bueno, yo en realidad utilicé el conocimiento adquirido con la profesora Lillyam Rojas. Diferente, ya te digo, analizar a la luz del diccionario, de la etimología, de la morfología, buscando que tuvieran un conocimiento amplio y que ellos pudieran justificarlo a la luz de la gramática. Así íbamos comparando prácticas y normas también. Vieras que utilicé desde la parte más global hasta esto, enseñarles a ellos diferentes adjetivos, lo que se considera apropiado, cuáles son sustantivos”.

A partir de la respuesta anterior, se observa una enseñanza normativa sobre el tema, donde prima la utilización del diccionario y la gramática para abordar las distintas estrategias que coadyuvan en la integración del género femenino. Las construcciones gramaticales aludidas por la docente responden a una sola estrategia, denominada *Desdoblamiento de los sustantivos y adjetivos*.

Con la modalidad del Trabajo Final de Graduación escogida se integran cuatro estrategias gramaticales (Desdoblamiento de los sustantivos y adjetivos; Empleo de determinantes y adjetivos para establecer el género del sustantivo; Término global o universal; y, Sustantivos con un solo género), con ello se pretende compartir un panorama estándar sobre el abanico de posibilidades que ofrece la gramática para integrar al género femenino en el registro escrito y oral. Además, con la enseñanza de ello, se intenta nutrir el estilo del alumnado.

La tercera incógnita dirigida a la educadora fue *¿Al reflexionar sobre el tema, usted indicó que es importante implementar un lenguaje formal y no sexista?, ¿por qué?* Los datos obtenidos se especifican en la tabla 12.

Tabla 12

*III Sección. Lenguaje inclusivo de género*

Pregunta 3	Respuesta
¿Al reflexionar sobre el tema, usted indicó que es importante implementar un lenguaje formal y no sexista?, ¿por qué?	“Sí, claro. A mí se me hace curioso que antes uno no tenía ese cuidado al hablar y al escribir en todos los contextos. Todos van en el mismo saco, hombres y mujeres, pero con todo este estudio y esta necesidad de implementar un lenguaje inclusivo, entonces esto se necesita para buscar una sociedad más pacífica y equitativa, al momento de redactar tanto uno como los grupos van buscando eso y hasta queda más elegante. Esto trasciende más allá de la lengua”.

De esta tercera pregunta, la educadora indica que sí se ha encargado de mostrar la importancia del tema y lo que este conlleva, pues todo ello forja una sociedad más equitativa y pacífica. Asimismo, destaca que al usar este lenguaje las redacciones se vuelven elegantes y son congruentes con su contexto. Por último y no menos importante, menciona que el cambio lingüístico trasciende cualquier lengua, posiblemente, tal idea la trató de enlazar a otros ámbitos como el social y el cultural.

Llama la atención esta última premisa, dado que precisamente son los cambios externos a la lengua los que inician a modelar el lenguaje. Desde una perspectiva sincrónica, las comunidades idiomáticas construyen y flexionan sus referentes léxicos para subsanar una carencia, esto aunado a otras esferas como la cultural y la social inciden en el cambio evolutivo (diacrónico) del lenguaje. Por tanto, la Producción postulada da cuenta de este panorama lingüístico desde las distintas aristas, es decir, no se limita a brindar una explicación hermenéutica que parta solo de la teoría gramatical.

La última pregunta en torno a este tema fue *Como docente especialista de la lengua, ¿considera que el uso del lenguaje no sexista es implementado de forma regular en la producción escrita del alumnado? Justifique su respuesta.* Nótese lo contestado por la educadora en la tabla 13.

Tabla 13

*III Sección. Lenguaje inclusivo de género*

Pregunta 4	Respuesta
<p>Como docente especialista de la lengua, ¿considera que el uso del lenguaje no sexista es implementado de forma regular en la producción escrita del alumnado? Justifique su respuesta.</p>	<p>“No se implementa de forma regular. Tiene que haber primero una conciencia al respecto, un trabajo también de revisión de análisis de lo que estoy reproduciendo. A veces sucede que vienen utilizando términos súper inclusivos y de repente se me van ya a los alumnos, el hombre, verdad. Siento que es un trabajo que se está haciendo gradualmente y con el paso de los años se va a ir mejorando e incluyendo más”.</p>

De acuerdo con la profesora, la utilización de este lenguaje se aprecia en las redacciones del estudiantado una vez que fue enseñado; sin embargo, reporta que es inconsistente, ya que en ocasiones se deja de usar. De forma subjetiva, expone también que el cambio lingüístico se presentará de manera paulatina, lo cual responde a una situación diacrónica del lenguaje.

Como parte final de la entrevista realizada se aplicaron tres preguntas que responden al tema del Formato APA, ya que este contenido se halla estrechamente relacionado con la monografía. A continuación, se pueden observar las interrogantes y sus respectivas respuestas.

Tabla 14

*IV Sección. Formato APA*

Pregunta 1	Respuesta
<p>¿Cuántas lecciones le dedicó al tema del(los) formato(s) de citación seleccionado(s)?</p>	<p>“Nosotros con esos estudiantes habíamos logrado dos lecciones del formato en sí y habíamos asignado dos lecciones para el tema de las citas, propiamente, del tema del plagio”.</p>

En la tabla 14 de la cuarta sección de la entrevista se detalló sobre la distribución de lecciones de en lo relativo al tema del formato APA. Para esta parte, los datos obtenidos no proporcionaron amplias respuestas, debido al cambio de modalidad para brindar y recibir las clases. En este sentido, la docente afirma que

en todo el ciclo lectivo para la población estudiantil de octavo nivel el tema de citación y lo relacionado con APA se brindó en dos lecciones.

A partir de lo establecido, es posible concluir que, debido al contexto de la educación costarricense desde el 2020, muchos temas sufrieron cambios en su explicación, tal y como lo evidencia en la tabla 14. En el caso de la docente colaboradora, se establece que la cantidad de lecciones pertenecientes a dicho contenido fueron menores por la crisis sanitaria; sin embargo, pudo verse afectada la distribución debido a la incipiente publicación del programa que rige la materia en análisis.

Cabe señalar que, en educación el tiempo se ajusta a las necesidades del centro educativo y a la población estudiantil; no obstante, el tema del formato APA resulta ser bastante amplio, lo que por criterio profesional, es poco probable que se pueda abordar el susodicho contenido en dos lecciones —una hora, aproximadamente—.

Tabla 15

*IV Sección. Formato APA*

<b>Pregunta 2</b>	<b>Respuesta</b>
¿Cuál(es) formato(s) para que el alumnado realizara la monografía?	“APA. En ese entonces, habíamos utilizado APA sexta edición”.

Para la tabla 15 se solicitó la especificidad del formato de citación empleado para efectuar el trabajo monográfico. Para ello, la docente aclaró que para ese ciclo lectivo 2021 se había optado por la enseñanza del formato APA, de la sexta edición. A partir de esto, se consideró que, a pesar de las dificultades del sector educativo en el contexto de la pandemia y la adaptación de un nuevo programa de estudio, existe por parte de la entrevistada un conocimiento acertado sobre la materia.

Empero, se concluyó que, a pesar del dominio del formato y su edición, el tema no se llevó a cabo. Por ende, la finalidad de esta entrevista radicó en capturar toda la información posible para efectuar un acercamiento temático en defensa del proceso investigativo mediante la Producción.

Tabla 16

*IV Sección. Formato APA*

Pregunta 3	Respuesta
¿Cuál(es) parte(s) del(los) formato(s) integró en la enseñanza del tema?	<p>“Sí, como les decía: la presentación, propiamente del trabajo. Las citas muchísimo, muchísimo, como... citar, la redacción mucho. Buscar que ellos hicieran un trabajo apegado lo más posible a la normativa.</p> <p>La profesora de tecnología, la de informática, les da la parte ya más práctica y... yo les doy a ellos la teoría. O sea, ya en la práctica, en la computadora, en el equipo, cómo citar que Word se los hace automáticamente, cómo hacer el índice, las tablas de contenidos, los trabajos. Entonces, tratamos que sea así, lo más amplio posible”.</p>

Según la información que ofrece la tabla 16 es posible observar que, las partes que la docente entrevistada abarcó del Formato APA fueron las siguientes: presentación del trabajo, citas, redacción (impersonal con se y primera persona) y la tabla de contenidos. Un dato importante que se dio a conocer en esta misma respuesta es que en la institución se trabaja de la mano con el Departamento de Tecnología, a saber, el trabajo de citación se realiza de manera automática, a partir de lo que permite Word. Por ello, es fundamental traer a colación que, lo que se enseña en el aula de manera teórica con respecto a estos reglamentos para citar puede resultar innecesario, ya que la persona estudiante podría optar por la rapidez del trabajo.

Asimismo, dicha respuesta en contraste con la pregunta número 1 de esta sección parece contradictoria, ya que inicialmente la docente afirmó que solo se habían utilizado dos lecciones para abarcar el formato de citación mencionado. Sin embargo, más allá de la contradicción, lo que permite deducir esta información es que, dos lecciones resultan insuficientes para abarcar dicho tema y, además, que el acto de explicar cuatro aspectos de este en el tiempo indicado por la profesora es antipedagógico para cualquier discente.

A continuación, se presentan las respuestas graficadas de los estudiantes en una serie de tablas.

Tabla 17

*I Sección. Preguntas generales*

<b>Pregunta 1: ¿Cuál(es) recurso(s) se emplea(n) en las clases de Español para abordar un determinado tema? Puede marcar una o varias opciones.</b>					
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>				
	Libros	Videos	Imágenes	Presentaciones	Otro, indique cuál
Estudiante 1	X				
Estudiante 2		X	X	X	
Estudiante 3	X	X			
Estudiante 4		X	X	X	

De la tabla 17 se interrogó por los recursos didácticos empleados por la docente colaboradora, la finalidad de tal incógnita estribó en poseer un acercamiento de la metodología y medios en los cuales se apoya la profesora para llevar a cabo su clase. Al respecto, tres de los cuatro estudiantes informantes exponen que la educadora utiliza principalmente videos para fortalecer un determinado contenido. Las siguientes respuestas expresan la intervención de recursos como imágenes y presentaciones creadas en Power Point.

Por lo anterior, es posible concluir que la docente mantiene una pedagogía que integra la diversidad visual del alumnado (ya que emplea distintos estímulos visuales para lograr un aprendizaje en sus discentes) mas no la auditiva, pues ninguno de los informantes manifestó la integración de alguna plataforma o medio para trabajar la escucha.

Tabla 18

*I Sección. Preguntas generales*

<b>Pregunta 2: ¿Qué tipo de metodología se emplea en clase para desarrollar un tema específico?</b>			
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>		
	Explicación de la educadora	Explicación de la educadora acompañada de juegos o dinámicas	Otro, indique cuál
Estudiante 1		X	
Estudiante 2		X	
Estudiante 3		X	
Estudiante 4		X	

En la tabla 18 se apela a la metodología de clase utilizada por la docente de Español. Con esta pregunta se pretendió analizar cómo es que el estudiantado recibe los contenidos, para ello, se brindaron tres opciones de respuesta: la primera, *Explicación de la educadora*, bajo esta respuesta se halla la integración de una enseñanza magistral y vertical; la segunda, *Explicación de la educadora acompañada de juegos o dinámicas*, en esta reside una mediación pedagógica más dinámica, horizontal y lúdica, lo cual forja directa e indirectamente una enseñanza humanista que pretende reforzar contenidos disciplinarios y pedagógicos; finalmente, se propició la respuesta *Otro, indique cuál*, con esta opción se deseaba obtener algún otro indicador que dilucidara la forma en que enseña la docente a cargo.

De las tres respuestas facilitadas en el cuestionario, *la que primó en su totalidad fue la segunda opción (Explicación de la educadora acompañada de juegos o dinámicas)*. Con ello, se evidencia que la profesora utilizó una enseñanza lúdica a la hora de impartir sus lecciones, lo cual resulta favorable para el estudiantado, ya que disfrutó al aprender sobre distintos contenidos. Este placer de aprender se evidencia, sobre todo, en las respuestas graficadas en la tabla 19 donde exponen que se siente a gusto con la metodología de la docente.

Tabla 19

*I Sección. Preguntas generales*

<b>Pregunta 3: ¿De qué manera(s) se desarrolla(n) el(los) tema(s)? Puede marcar una o varias opciones.</b>				
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>			
	Yo elijo cómo trabajar	De forma individual	En parejas	En tríos
Estudiante 1		X	X	X
Estudiante 2	X			
Estudiante 3		X		
Estudiante 4	X	X		

En la tabla 19 se observa que las personas informantes expresan diversas opiniones con respecto al desarrollo de los temas de la clase de Español. Sin embargo, un alto porcentaje deja saber que la docente recurre a trabajos de manera individual; pero la mitad del grupo manifiesta que es por decisión personal que se ejecuta la dinámica, se confirma con la respuesta: *Yo elijo cómo trabajar*.

Si bien es cierto, la pandemia por el COVID-19 implicó un cambio en las metodologías áulicas, por lo que tanto docentes como estudiantes se vieron en la necesidad de construir nuevas formas de trabajo para generar acompañamiento a distancia. Por ello, se brinda la idea de trabajar solo, o bien, en equipo para fortalecer el proceso de socialización que el contexto sanitario ha obstaculizado.

Tabla 20

*I Sección. Preguntas generales*

<b>Pregunta 4: ¿Cuáles dinámicas ha integrado la profesora de Español en sus clases? ¿Le han gustado estas actividades?, ¿por qué?</b>	
<b>Estudiantes</b>	<b>Respuesta</b>
Estudiante 1	“Hacer dibujos o ver un video y responder por que me gusta dibuja y el video porque me hace pensar”.
Estudiante 2	“Nos pide que dibujemos o hagamos párrafos, o poemas acerca del tema visto, me gusta ya que podemos expresar nuestras opiniones y puntos de vista del tema.”
Estudiante 3	“Poner papeles en el piso y pararse en el papel en el cual estes de acuerdo. Me gusto porque fue creativo”.
Estudiante 4	“Hablamos del tema visto, y algunas veces hacemos juegos, y en lo personal, me gusta aprender de forma dinámica.”.

En la tabla 20 se evidencian las respuestas transcritas que proporcionaron los y las estudiantes con respecto a las dinámicas de la clase. Como se puede ver, el estudiante 1 resalta la idea del goce de conocimiento mediante el pensamiento con base en una temática dada, así como la relación con el arte y el fortalecimiento de la creatividad estudiantil. Por su parte, la estudiante 2, además de la actividad pictórica defendida por el estudiante 1, indica que el derecho de expresión es de su preferencia, puesto que puede explicar su sentir con respecto al contenido y construir su propia visión.

Asimismo, el estudiante 3 apela a la creatividad de actividades sencillas, pero innovadoras, ligadas a la noción de la libertad de elección; mientras que la estudiante 4 señala que prefiere los conversatorios temáticos y los juegos, puesto que se inclina por un aprendizaje lúdico.

Tabla 21

*II Sección. Monografía*

<b>Pregunta 1: ¿Cuándo realiza una monografía utiliza algún formato de citación para sustentar su posición con respecto al tema seleccionado?</b>				
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>			
	Sí, pero no cito; ya que prefiero redactar mis propias ideas.	Sí, contrasto mis ideas con alguna información de internet, libros, etc.	Sí, leo varios documentos para tener una idea general sobre el tema y luego redacto.	Sí, pero prefiero copiar todo de internet o de un libro para facilitarme el trabajo de redacción.
Estudiante 1			X	
Estudiante 2			X	
Estudiante 3			X	
Estudiante 4			X	

En la tabla 21 se le consulta al alumnado por el formato que siguen al citar una idea ajena. Como respuesta se obtuvo que, tras realizar una lectura de varios documentos, estos consolidan una idea y la proyectan con sus palabras. A partir de ello, se vislumbra que la citación de los distintos postulados que implementan en su redacción no sigue los lineamientos estipulados por un manual de citación.

Tabla 22

*II Sección. Monografía*

<b>Pregunta 2: El contenido de la monografía fue desarrollado en</b>						
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>					
	un mes.	medio año.	una semana.	dos semanas.	todo el año	Otro, indique cuál
Estudiante 1						No se vio.
Estudiante 2						No se vio.
Estudiante 3						No se vio el tema.
Estudiante 4						No se vio el tema.

En lo relativo a la tabla 22 se aprecian las respuestas de la población seleccionada con respecto a la distribución de tiempo empleado para abordar dicho tema. Sin embargo, el contenido de la monografía no fue abordado por la docente, por ende, la opción que abarcó la totalidad de las respuestas responde a “no se vio el tema”.

Tabla 23

*II Sección. Monografía*

<b>Pregunta 3: ¿La profesora le brindó el tema de su monografía o usted lo eligió?</b>				
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>			
	La docente me facilitó un tema.	En clases, la educadora brindó una lista con los temas de la monografía, de los cuales yo pude elegir uno.	Durante el desarrollo del tema, la profesora me proporcionó una lista para que eligiera uno, pero también me dejó proponer otro que no estaba enlistado.	Otro, indique cuál
Estudiante 1				No se vio el tema.
Estudiante 2				No se vio el tema.
Estudiante 3				No se vio el tema.
Estudiante 4				No se vio el tema.

De acuerdo con las respuestas obtenidas en la pregunta “¿La profesora le brindó el tema de su monografía o usted lo eligió?”, se constata que todas las estas apuntan a que la tema no se abordó en clases; por consecuente, no se evidencia el mecanismo de distribución temática empleado por la docente colaboradora.

Tabla 24

*II Sección. Monografía*

<b>Pregunta 4: ¿Recuerda el tema que desarrolló en su monografía? Anótelo.</b>	
<b>Estudiantes</b>	<b>Respuesta</b>
Estudiante 1	“X”.
Estudiante 2	“No se vio el tema”.
Estudiante 3	“No se vio el tema.”.
Estudiante 4	“No se vio”

En la tabla 25 se cuestiona por el tema que se postuló para iniciar la confección del trabajo monográfico. En este apartado, el estudiantado no pudo brindar la respuesta a lo solicitado, debido a que, como se ha evidenciado con anterioridad, el abordaje de la monografía no se efectuó durante el ciclo en estudio.

Tabla 25

*II Sección. Monografía*

<b>Pregunta 5: Durante la construcción de su monografía, ¿usted entregó avances?</b>				
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>			
	Sí.	No.	No lo recuerdo.	Aún no se ha visto el tema.
Estudiante 1				X
Estudiante 2				X
Estudiante 3				X
Estudiante 4				X

En la tabla 25 se observa que las respuestas dadas por el alumnado en su totalidad concuerdan con la opción “Aún no se ha visto el tema”. Esta tónica obedece a las respuestas dadas en las tablas 22, 23 y 24, en las cuales se explicita que la temática no fue abordada durante el periodo lectivo investigado.

Tabla 26

*II Sección. Monografía*

<b>Pregunta 6: ¿Cuántos avances de la monografía recuerda haber entregado?</b>				
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>			
	Entregué dos avances.	Entregué de tres a más avances.	Entregué un solo documento que contempló toda la monografía.	No entregué ningún avance, dado que aún no se ha visto el tema en clases.
Estudiante 1				X
Estudiante 2				X
Estudiante 3				X
Estudiante 4				X

Para la interrogante de la tabla 26 se requerían datos alusivos a la cantidad de avances entregados con respecto a la monografía. No obstante, en esta sección no fue posible recolectar los datos solicitados por causa de la ausencia del tema. Lo dicho motiva a la creación de una producción didáctica que sirva de apoyo tanto al estudiantado como al profesorado para abordar esta temática.

Tabla 27

II Sección. Monografía

Pregunta 7: ¿Cuál(es) parte(s) de la monografía fue(ron) vista(s) en clase? Puede marcar una o varias opciones.										
Estudiantes	Opciones de respuesta									
	Tema	Anexos	Justificación	Conclusiones	Pregunta o hipótesis	Estado de la cuestión	Referencias bibliográficas	Análisis del tema seleccionado	Objetivos: general y específicos	Otro(s) indique cuál
Estudiante 1										Ninguna.
Estudiante 2										Ninguna.
Estudiante 3										Ninguna.
Estudiante 4										Ninguna.

En la segunda sección se procedió a realizar una serie de interrogantes a modo de encuesta con el fin de obtener información con respecto al eje transversal Monografía. De las incógnitas aplicadas se concluye lo siguiente: El contenido no ha sido abordado durante el presente ciclo escolar, tampoco fue enseñado en el nivel anterior, según el testimonio dado por las y los discentes.

Enlazado a lo anterior, en la tabla 21 se puede observar que toda la población señala como respuesta a la interrogante *¿Cuándo realiza una monografía utiliza algún formato de citación para sustentar su posición con respecto al tema seleccionado?* la siguiente respuesta: *Sí, leo varios documentos para tener una idea general sobre el tema y luego redacto.* En este sentido, vale aclarar que la respuesta no es contradictoria, puesto que el estudiantado comprendió que lo más aproximado a una monografía era el tema de los párrafos (aclarado de forma oral a quienes realizaron la aplicación de los instrumentos), por lo que partieron del contexto de la dinámica de clase: buscar en internet sobre un tema específico para proceder a plasmar con sus propias ideas lo que se comprendió de este. Sin embargo, aún lejano al contenido del eje transversal señalado, las personas colaboradoras destacan que durante el proceso de escritura no se efectúa ningún formato de citación o estructuración monográfica.

Según lo expuesto en el Capítulo I de este trabajo investigativo, el motivo que justificó la producción didáctica elaborada fue el desconocimiento de la

enseñanza de los tres ejes transversales descritos. En el caso de la Monografía, la información recolectada muestra la omisión de este contenido por parte de la docente colaboradora, quien a su vez tuvo a cargo la misma población estudiantil desde el nivel de sétimo; no obstante, los alumnos y las alumnas comunican, de manera oral, que durante el año anterior tampoco fue desarrollado. Lo que puede desembocar en la premisa de que el tema no será abarcado en el presente curso lectivo, dado que, como se ha explicado, la monografía debe ser enseñada de forma gradual (por dosificación o avances. En el caso del sector público el MEP demanda que, como mínimo, se requieren dos avances). Vale recalcar que la enseñanza de este tema debe comenzar desde el inicio del Tercer Ciclo, ya que ayuda a cimentar las bases de una investigación académica.

Tabla 28

*III Sección. El lenguaje inclusivo también denominado Lenguaje no sexista y Lenguaje de respeto hacia el género femenino*

<b>Pregunta 1: ¿La educadora de Español le enseñó la importancia sociocultural que posee el Lenguaje no sexista?</b>				
<b>Estudiante</b>	<b>Opciones de respuesta</b>			
	Sí.	No.	No lo recuerdo.	Aún no se ha visto el tema.
Estudiante 1	X			
Estudiante 2	X			
Estudiante 3	X			
Estudiante 4	X			

Con la tabla 28 inicia el tercer apartado al que le compete el eje Lenguaje inclusivo de género. Tal sección parte de una interrogante introductoria que pretendió diagnosticar el conocimiento y el enfoque dado al tema (gramatical, sociocultural o mixto), para comprender otros elementos relacionados al contenido.

En su totalidad, los informantes contestaron de forma afirmativa a la interrogante *¿La educadora de Español le enseñó la importancia sociocultural que posee el Lenguaje no sexista?* Con ello, se denotan dos conclusiones mediatas: por un lado, el contenido sí fue abordado en el presente curso lectivo; por otro, se observa que la docente propició una explicación social y cultural sobre la importancia que adquiere este tema dentro del actual contexto. Es decir, no solamente se limitó a brindar una explicación gramatical sobre los procesos lingüísticos que permiten integrar al género femenino en el registro formal o informal

escrito u oral; sino que también delimitó el aspecto social que contribuye a visibilizar al género femenino.

Tabla 29

*III Sección. El lenguaje inclusivo de género, también denominado Lenguaje no sexista y Lenguaje de respeto hacia el género femenino*

<b>Pregunta 2: ¿Cuál(es) estrategia(s) gramatical(es) recuerda haber aprendido del tema Lenguaje inclusivo de género? Puede marcar una o varias opciones.</b>	
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>
	<p>Empleo de determinantes y adjetivos (ejemplo: <b>La médica delgada</b>)</p> <p>El desdoblamiento (ejemplo: a. niños y niñas; b. niños(as); c. niños/as)</p> <p>Términos globales (ejemplos: profesorado, alumnado, personal administrativo, etc.)</p> <p>Otro(s) indique cuál y en caso de ser posible, brinde un ejemplo</p> <p>Ninguna, dado que aún no se ha visto el tema en clase</p>
Estudiante 1	X
Estudiante 2	X
Estudiante 3	X
Estudiante 4	X

En lo que respecta a la tabla 29, se proyecta una interrogante con la finalidad de conocer las estrategias lingüísticas que incluyen al género femenino. Véase a continuación: ¿Cuál(es) estrategia(s) gramatical(es) recuerda haber aprendido del tema Lenguaje inclusivo de género? Puede marcar una o varias opciones. En torno a las respuestas dadas, se compartió el nombre técnico de tres estrategias acompañadas de un ejemplo, ello para estimular los conocimientos previos sobre este contenido. Además, como cuarta opción de respuesta se brinda un espacio para que los informantes integren otra que hayan estudiado y que no fuese contemplada en las respuestas de tal interrogante; asimismo, se facilita la opción *Ninguna, dado que aún no se ha visto el tema en clase*, por si el tema no hubiera sido abordado.

De los resultados obtenidos en la encuesta aplicada, se determina que la docente colaboradora enseñó la estrategia Empleo de determinantes y adjetivos, pues los cuatro discentes marcaron esta opción; aunado a ello, las estudiantes 2 y 4 confirman, además, que se estudió el desdoblamiento como medio para incluir al

género femenino. En cuanto a los estudiantes restantes, vale decir que el número uno marcó la opción Términos globales.

Por lo anterior, es posible concluir que la docente aparte de enseñar este tema desde un enfoque social y humanista, contempló como mínimo tres estrategias gramaticales que coadyuvan a incluir al género femenino dentro del registro formal e informal y el escrito u oral.

Tabla 30

*III Sección. El lenguaje inclusivo de género, también denominado Lenguaje no sexista y Lenguaje de respeto hacia el género femenino*

<b>Pregunta 3: Al redactar un texto, ¿la profesora le indica que es importante implementar un lenguaje formal y no sexista?</b>	
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>
	<p>Sí, cuando me enseña el</p> <p>Sí, durante un trimestre del curso lectivo.</p> <p>Sí, pero luego menciona que no es relevante</p> <p>Sí, pero solamente en los proyectos que poseen un valor porcentual.</p> <p>Sí, incluso me hace escribir todos los trabajos con este tipo de lenguaje.</p> <p>Sí, pero menciona que es opcional; es decir, yo elijo cuándo deseo utilizarlo.</p> <p>Sí, pero solamente en los proyectos que no poseen un valor en la nota de la asignatura.</p> <p>No, dado que aún no se ha visto el tema en clase.</p>
Estudiante 1	X
Estudiante 2	X
Estudiante 3	X
Estudiante 4	X

En la tabla 30 se procedió a sintetizar los datos relacionados con la importancia de utilizar el lenguaje formal y no sexista. En este se observa que la población completa respondió que la docente enfatiza en un uso opcional, por lo que el estudiantado decide cuándo emplearlo.

Vale aclarar que uno de los informantes presentó incongruencias a nivel de resultados, dado que seleccionó la opción descrita antes y a su vez, optó por la respuesta: *Sí, incluso me hace escribir todos los trabajos con este tipo de lenguaje*, por ende, se apela a la imposibilidad de que la persona a cargo del nivel deje abierta la elección del uso del LIG y al mismo tiempo ordene realizar todos los trabajos con dicho lenguaje.

Bajo esta perspectiva analítica, el punto de flexibilidad de la profesora es el esperado, puesto que la función del pedagogo(a) de Español es enseñar, en tal caso, su uso adecuado a nivel gramatical y fomentar la criticidad con respecto a la relevancia sociocultural que se promueve desde la comunicación; sin embargo, no debería imponerse como tal.

Tabla 31

*III Sección. El Lenguaje inclusivo de género, también denominado Lenguaje no sexista y Lenguaje de respeto hacia el género femenino*

<b>Pregunta 4: Como estudiante, considero que</b>				
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>			
	sé cómo implementar el lenguaje no sexista en las redacciones.	no estoy muy seguro(a) de implementar adecuadamente el lenguaje no sexista en las redacciones.	no sé implementar el lenguaje no sexista en las redacciones, pero trato de hacerlo.	prefiero omitir el lenguaje no sexista y redactar conforme a lo que considero adecuado.
Estudiante 1		X		
Estudiante 2	X			
Estudiante 3				X
Estudiante 4				X

Para la tabla 31 y último de este apartado, se procedió a colocar las respuestas con respecto a la posición del estudiantado sobre el LIG. La sistematización de los datos revela diversas opiniones, de las cuales se nota que un 50% de la población se inclina por omitir el lenguaje no sexista y redactar conforme a lo que consideran adecuado.

No obstante, el estudiante 1 indica que no está muy seguro de implementar adecuadamente el lenguaje no sexista en las redacciones, lo que posiciona a la población en el mismo punto de partida: desconocimiento parcial del tema. Finalmente, la estudiante 2 revela que no sabe cómo implementar el lenguaje no sexista en las redacciones.

Así pues, se determina que, aunque las respuestas fueron diferentes, todas ponen en evidencia que las personas encuestadas no tienen total conocimiento del

uso adecuado del LIG, por lo que prefieren evitarlo, ya por facilidad, ya por posición personal.

Tabla 32

IV Sección. Formato APA

<b>Pregunta 1: ¿Cuál(es) formato(s) de citación emplea para realizar la monografía? Puede marcar una o varias opciones.</b>					
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>				
	Ninguno.	Normas Chicago.	Modern Language Association (MLA).	American Psychological Association (APA).	No, desconozco la utilidad de los formatos de citación.
Estudiante 1					X
Estudiante 2					X
Estudiante 3					X
Estudiante 4					X

A partir de las respuestas dadas por el alumnado y sintetizadas en la tabla 32, se observa que la docente colaboradora no integró la enseñanza de la temática *Formato de citación*. Vale decir que, si bien este tema se liga con el desarrollo de la monografía, su uso puede extenderse aún más y hacia otros campos; por ejemplo, la citación de un artículo científico, la crítica hacia algún fragmento de noticia, la utilización de un fragmento sustraído de un libro, el reporte de lectura sobre un texto no literario, entre otros. Sin embargo, como ya se mencionó, el alumnado no reporta conocimientos relacionados con este tema.

Tabla 33

IV Sección. Formato APA

<b>Pregunta 2: ¿Cuál(es) parte(s) del formato de citación visto en clase recuerda? Puede marcar una o varias opciones.</b>								
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>							
	Sangrado.	Márgenes	Espaciado	Parfraseo	Cita larga y cita corta.	Información parentética	Tipo y tamaño de fuente	Otro, indique cuál
Estudiante 1								Ninguno
Estudiante 2								Ninguno
Estudiante 3								Ninguno
Estudiante 4								Ninguno

En la tabla 33 se interrogó por las partes estudiadas en lo que corresponde al formato de citación. En este caso, las respuestas no obtuvieron los datos que se requerían para someter al análisis. Empero, la tónica reincidió en que ninguno de los elementos sugeridos había sido abarcado.

Sin embargo, tanto la ausencia del tema como metodologías tradicionales o similares coinciden en fortalecer la propuesta de la producción didáctica; ya que, la carencia de metodologías para el abordaje de este tipo de temas intensifica la importancia de propuestas innovadoras.

Tabla 34

IV Sección. Formato APA

<b>Pregunta 3: En clases, aprendí a realizar la(s) referencia(s) de</b>									
<b>Estudiantes</b>	<b>Opciones de respuesta</b>								
	blogs	libros	películas	la música	páginas webs	libros digitales	redes sociales	un artículo académico	Otro, indique cuál
Estudiante 1									Ninguno
Estudiante 2									Ninguno
Estudiante 3									Ninguno
Estudiante 4									Ninguno

En la tabla 34 se cuestiona por el empleo de citación en torno a diferentes fuentes de información. La interrogante parte de las sugeridas por el Ministerio de Educación Pública en el contexto de la educación secundaria; no obstante, la población señaló que adicional a las opciones de respuesta dadas en la pregunta, estas y otras no fueron contempladas en el nivel de octavo.

Tabla 35

IV Sección. Formato APA

Pregunta 4: El contenido de formato de citación fue desarrollado en						
Estudiantes	Opciones de respuesta					
	un mes	medio año	una semana	dos semanas	todo el curso lectivo	Otro, indique cuál
Estudiante 1						No se ha visto
Estudiante 2						No se ha visto
Estudiante 3						No se vio el tema
Estudiante 4						No se ha visto

En la cuarta y última sección se efectuaron cinco preguntas exploratorias sobre el tema Formato APA, de las cuales se sintetizaron las siguientes conclusiones: El eje transversal no se ha abordado durante el ciclo lectivo 2021 de octavo nivel, como se evidencia en las respuestas de las tablas 31, 32, 33, 34 y 35, en los cuales aparecen de forma reiterativa la opción que expresa ignorancia del tema, con las respuestas “No se vio el tema” y “Ninguno”.

Al igual que con el tema Monografía, el estudiantado informante revela el desconocimiento del formato de citación APA y cualquier otro similar, lo cual resultó significativo para esta producción didáctica porque develó la necesidad de diseñar estrategias metolúdicas (el concepto de *metolúdica* se explicará en el apartado del Referente teórico) para una enseñanza dialógica y contextualizada (virtual y presencial) de tales contenidos.

Resulta insoslayable mencionar que tanto este contenido como el de la Monografía están intrínsecamente relacionados, por lo que debe abordarse el formato de citación cuando se estudia este último contenido mencionado, ya que el/la docente al solicitar un avance, debe brindar una rúbrica con los lineamientos

del formato a seguir; a saber, tipo de letra, espaciado, alineación del párrafo, entre otros.

En síntesis, la omisión de ejes transversales durante los inicios del Tercer Ciclo contribuye a aumentar los vacíos de conocimiento en el ámbito investigativo. Ello ayuda a intensificar la brecha tecnológica social (del saber), debido a la poca o nula promoción de herramientas de criticidad propia, como por ejemplo, el proceso investigativo del cual devienen otras destrezas y habilidades en las personas educandas como lo son la reflexión, la construcción de respuestas propias, el cuestionamiento, la autonomía entre otras.

### Capítulo III

#### Referente teórico

#### **Constructos teóricos que sustentan la producción didáctica**

En este apartado se explican los conceptos teóricos que integran la presente investigación, ello con el fin de describir las nociones que se posee sobre cada elemento o actante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por la naturaleza del tema en estudio, se recurrió a la articulación de dos saberes disciplinarios: la Pedagogía y la Lingüística, que permitieron entender ampliamente los aspectos referenciales abordados en dicho trabajo.

#### ***Relación entre la formación y el saber técnico***

Cabe aludir que el trabajo investigativo y, en consecuencia, la producción didáctica, responden a la enseñanza de temas de lengua, pero es sabido que lo técnico, aunque es fundamental, resulta insuficiente para formar. Por ello, al decidir como tema de investigación los ejes transversales ya mencionados se idealizó desde una propuesta metodológica didáctica, y con principios propios y fundamentados desde la pedagogía, pues se tuvo total claridad en que, si los conocimientos de la disciplina daban para elaborar este trabajo, no se lograrían transmitir sin los aportes de la educación.

Bajo esta línea completamente necesaria (se hace referencia aquí a la relación directa entre el conocimiento en el área de Español y la práctica pedagógica) se decidió dividir este apartado entre lo que compete a la Lingüística, por un lado, y por otro, a la Pedagogía.

**Pedagogía.** Dada la necesidad de un nuevo abordaje metodológico para la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de los tres ejes transversales mencionados, la orientación teórica de esta investigación tuvo un enfoque constructivista, lúdico y activo, en donde primó la participación del alumnado dentro del proceso. A continuación, se describen los postulados referentes a los enfoques mencionados.

En primera instancia es necesario exponer el concepto de Pedagogía, el cual posee una extensión considerada de definiciones, puesto que dicho término

se ha nutrido y modificado a lo largo de la historia. Gómez y Ureña (2022) la definen en los siguientes términos:

Entendemos a la pedagogía como una transdisciplina o una disciplina indisciplinada que estudia o reflexiona sobre el quehacer educativo, la práctica docente, la formación humana y las posibles mejores maneras de enseñar y aprender algún conocimiento. Eso implica que la pedagogía está cruzada por saberes indispensables para su realización, la transposición (didáctica), la ecología de saberes (currículo), la valoración de los saberes aprendidos (evaluación), la organización administrativa para facilitar esos procesos (gestión); además se nutre del saber de otras disciplinas como la sociología, la historia, filosofía, psicología, antropología, biología... de la educación. Todo ello con el fin de desarrollar la condición de educabilidad, entendida como formación amplia, crítica e integral de la humanidad (p. 1).

Según esta noción, la Pedagogía resulta ser una disciplina que se encarga de la formación de sujetos, dicho en otros términos, se enfoca en el individuo y su subjetividad (cabe destacar que estos sujetos están intersecados por distintas características biopsicosociales); asimismo, considera otras variables, como: el contexto, el conocimiento de mundo y la diversidad cognitiva de cada persona.

Otro aspecto por considerar estriba en que tal disciplina admite la transdisciplinariedad, ello permite la ejecución de proyectos ligados con distintas ramas de conocimiento (por ejemplo, Matemáticas, Ciencias, Lengua, Historia etcétera), es decir, por su carácter dialógico con otros saberes, facilita la ejecución de investigaciones interdisciplinarias grupales entre los sujetos en formación.

Ligado a la última premisa, vale referir al enfoque del constructivismo, puesto que los trabajos y actividades grupales permiten desarrollar el conocimiento de manera conjunta. Lo anterior, favorece la interiorización de los saberes disciplinares y vivenciales del alumnado, debido a que por medio de la socialización se profesan de forma tácita valores, actitudes, entre otros.

Resulta insoslayable mencionar que dicho enfoque es un modelo pedagógico abordado por diferentes estudiosos, cuya vigencia se ubica en los años 90. Para efectos de este proyecto, se entendió el constructivismo a la luz de Coloma y Tafur (1999) como “un movimiento pedagógico contemporáneo que se opone a

concebir el aprendizaje como receptivo y pasivo, considerándolo, más como una actividad organizadora compleja del alumno que elabora sus conocimientos propuestos, a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones” (p. 219). Esta definición se halla acorde con las implicaciones prácticas de los tres ejes seleccionados, puesto que el estudiantado adquiere un papel protagónico en el desarrollo de las tareas asignadas, de las cuales irá reconstruyendo el saber que va obteniendo.

Consiguientemente, se rescatan algunos preceptos de los teóricos que promueven este enfoque pedagógico. Véase a continuación:

- a. De Piaget: el *sujeto activo*, quien es aquel que construye su propio conocimiento y lo relaciona con su entorno (citado en: Coloma y Tafur, 1999, p. 222), lo cual se establece como un elemento necesario en la investigación, al considerarse la monografía, el LIG y el formato APA como un producto del proceso de aprendizaje de los/las discentes, estos asumen una función actancial protagónica, al escoger libremente la temática por desarrollar, misma que pueden relacionar con su realidad.
- b. De Ausubel: se retoman dos nociones de aprendizaje: por un lado, el *aprendizaje significativo*, esto conlleva que el sujeto en formación relacione los conocimientos novedosos con la estructura *conceptual-cognitiva* que posee previamente (citado en: Coloma y Tafur, 1999, p. 225). Esto con el fin de calar en el aparato cognoscitivo de la persona estudiante. Así, se deben considerar aspectos conocidos por el alumnado para la enseñanza de los tres ejes transversales. Por otro lado, el *aprendizaje por descubrimiento autónomo*, en el que el estudiantado ampliará sus saberes a partir de la investigación de un tema propuesto (citado en: Coloma y Tafur, 1999, p. 227).

Lo dicho, refiere a la importancia de la fabricación de la monografía (en esta se integran los otros dos ejes transversales), con el fin de lograr una autonomía en el aprendizaje del alumno y alumna, dado que les permite investigar y aprender sobre un tema de su interés.

- c. De Vygotsky: sobresale el *aprendizaje por interacción*, en el que un especialista de determinado tema potenciará el desarrollo cognitivo de los sujetos; vale decir que dicha interiorización se alcanza mediante una relación horizontal entre facilitador y aprendiz. Una ventaja de esta propuesta

estriba en que el sujeto discente dialoga e interacciona a su vez con la bibliografía de consulta durante la elaboración del proyecto.

- d. De Bruner: el *aprendizaje por descubrimiento* se establece a partir de la resolución de problemas contextualizados en el ambiente del educando y de la educanda (citado en: Coloma y Tafur, 1999, p. 233).

Por consiguiente, este tipo de enseñanza pretende promover la construcción de sujetos conscientes, responsables, activos y capaces de determinar su voluntad, es decir, en vez de adaptar a la persona educanda a la sociedad, se intenta que el susodicho tenga una visión crítica del medio en el que vive y sea capaz de transformarlo. Además, tal forma de enseñanza no fomenta la competitividad, sino el compañerismo.

Cabe aclarar que el aprendizaje significativo, que se evidenció en los aportes del constructivismo mediante los postulados de Ausubel, es entendido en este trabajo como “la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad” (Moreira, 2017, p. 2). De este modo, resulta ser un proceso que admite que el estudiantado muestre una actitud de aprendizaje potencialmente significativa, así como las posibilidades para utilizar los conocimientos en distintas situaciones reales. La condición de que la enseñanza haya sido efectiva es que la tarea asignada presente un sentido para la persona estudiante, de lo contrario el proceso no resultará provechoso independientemente de la actitud y desempeño para ejecutarla.

De este modo, el tipo de aprendizaje de esta investigación tiene como eje central la construcción progresiva y significativa de un proceso de aprendizaje real y más cercano a la realidad. Por el contrario, se aleja, como dictan los postulados de Ausubel, de una enseñanza reproductiva y no cuestionada. En este sentido, el estudiantado será capaz de reflexionar sobre su propio contexto y cuestionar todo aquello que le genere inquietudes por descubrir.

Es sabido, entonces, que el aprendizaje significativo no responde al resultado obtenido de una copia de conocimientos, sino que se apega a un progreso interactivo entre el conocimiento adquirido y lo que se conocerá, ello con el fin de establecer una interacción significativa entre quien aprende, lo que aprende y para qué lo aprende. Cabe mencionar que este aprendizaje potencia las

habilidades del estudiantado y forja una autonomía mayor, así como la intensificación del desarrollo cognitivo.

Es válido concretar que el rol de la persona estudiante se acata dentro del aprendizaje significativo como diligente y reflexivo; además, cada discente se convierte en diseñador/a del contenido de la materia debido a las constantes participaciones y cuestionamientos sobre lo que conoce y lo que está por descubrir.

Aunado a lo dicho, el proceso evaluado responde a una cuestión de origen personal, por lo que resulta muy subjetivo, individual e integral. En consecuencia, de esta evaluación cualitativa y gradual, el proceso adquiere un desenvolvimiento con un orden jerárquico entre las competencias. Asimismo, se apela por la formación de sujetos transformadores de cambio social, esto se alcanza mediante la relación de cada estudiante con su respectivo entorno y permite un mayor acercamiento al contexto individual.

Esta investigación concibe al alumnado como un sujeto que ejecuta un papel central dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Basándose en los preceptos de Montessori, la comunidad estudiantil debe semantizarse como un ente autónomo, capaz de expresar su individualidad. Bajo esta premisa reside la idea de que el/la aprendiz debe lograr la implementación de mecanismos autodidactas (pp. 71-72).

En cuanto al término *docente*, Trilla et al. (2001) exponen que este actante funge como una pieza fundamental en el proceso educativo, dado que son los encargados de orientar y potenciar el aprendizaje a través de diversos recursos y estrategias didácticas, así como de un clima que favorezca el desarrollo del alumnado (Citado en Montessori, pp. 81-82).

Del párrafo anterior, se desprende el concepto de recurso didáctico. La misma autoría propone un esquema riguroso de las características básicas que deben de poseer los materiales; no obstante, la presente producción didáctica se inspiró en las siguientes cualidades: a) Tener un carácter realista; b) Ser autocorrector, lo que permite comprobar al estudiantado si la actividad realizada tiene errores; c) Poseer belleza estética, es decir, que las herramientas o materiales didácticos son ligeramente atractivos para el alumnado; y, d) Estar bien estructurado, o sea, que el recurso desarrolle de manera gradual la complejidad, lo cual hace que los sujetos no se sientan extraviados con el procedimiento de enseñanza (Cano et al., 2007, pp. 83, 85).

A raíz del recurso didáctico, surge la necesidad de reflexionar en las metodologías a emplear. Para ello, se contempla como estrategia didáctica al conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen como finalidad alcanzar los objetivos del aprendizaje. Léase el siguiente fragmento citado

Acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente (UNED, 2013, p. 1).

De acuerdo con lo expuesto en la cita, se entiende por estrategia didáctica las acciones ejecutadas por parte del profesorado, además, son pensadas a partir de las necesidades o vacíos que se diagnostican en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, responden a los intereses de la población estudiantil y acompañan su desarrollo para alcanzar los objetivos del aprendizaje

Además, se describe la forma en la que se comprenderá una clase educativa, para ello, se tomará en cuenta la autoría de Montessori (citada en: Cano et al., 2007) quien afirma que para desarrollar el potencial del infante, tal debe estar sumergido en un «espacio preparado» que estimule tanto la creatividad como los valores. Del mismo modo, se menciona que la institución debe verse como homóloga al hogar, es decir, debe propiciar un ambiente cálido que brinde comodidad, seguridad, tranquilidad... durante las prácticas educativas (pp. 77-78).

Otro elemento a tener en consideración —dado que la presente investigación parte de la lúdica— es el juego, ya que posee grandes beneficios, en tanto “traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física, es una función llena de sentido” (Huizinga, 2007, p. 12). Ante esta proposición, cabe subrayar que en todo juego yace un significado, y en condiciones de cumplimiento, logra un objetivo si no necesario, al menos útil.

Por consiguiente, se toma el juego como un factor importante para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que resulta ser un potenciador del desarrollo cognitivo. De esta forma, además de concebirse como una actividad

biológica, social y física —que contribuye, en gran medida, con la salud—, el juego activa las emociones, genera curiosidad, potencia la creatividad de las personas, instaure nuevos valores o conocimientos y genera cultura. Por ello, se establece la necesidad de considerar la lúdica en los procesos pedagógicos para reforzar las estrategias didácticas que apelan a la capacidad cognoscitiva del estudiantado.

Así, es imperativo subrayar que en esta investigación se emplea el neologismo *metolúdica*, el cual surge de la unión de dos términos: uno, de *meto*, que proviene de la palabra metodología; otro, *lúdica*, el cual está ligado al prefijo señalado. Tal neologismo remite al propósito de una planeación didáctica desde la óptica de dinamismos o realidades cotidianas, con el fin de generar una motivación estudiantil para conseguir el aprendizaje significativo.

Por ende, se entiende por orientaciones metolúdicas aquellas metodologías educativas con una base de libertad de ejecución que respondan a los principios de la lúdica como estrategia integrada a las prácticas pedagógicas. Dicho en otros términos, son una base de guía para aplicar determinadas estrategias que tengan como principio activo el juego y la diversión en el contexto áulico, con el fin de liberar cualquier estrés devenido de una temática explicada.

En la misma línea, se ubica el aprendizaje metolúdico, que es el que resulta del dinamismo de actividades que generen emociones positivas y una mayor interacción entre quienes aprenden. Para ello, es viable aclarar lo que se entiende en este trabajo por lúdica. Se concibe la lúdica según los postulados de Posso, Sepúlveda, Navarro y Laguna (2015). Estos teóricos exponen que

La lúdica [es] una dimensión del desarrollo humano, la cual fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, es decir, encierra una gama de actividades donde se cruzan el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento. La lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad (p. 165).

Siguiendo con lo anterior, la lúdica resulta ser un fenómeno social que permite la integración de espacios interactivos en los que se relacionan todos los educandos/as, lo cual denota un procedimiento pedagógico que coadyuva al desarrollo de actitudes y comportamientos. Asimismo, se tiene como principal

ventaja la horizontalidad que se forja en los/as discentes, pues mediante el ocio educativo, estos agentes toman conciencia de la importancia que poseen los valores adquiridos a través de las dinámicas grupales e individuales.

En esta línea, Torres (2004) contempla que la metodología lúdica no presenta limitantes con respecto a la edad del estudiantado, puesto que permite la flexibilidad de adaptaciones en contextos pedagógicos, en los que predomina la contemplación tanto de necesidades educativas especiales como de finalidades de aprendizaje. En consecuencia, el/la docente debe promover la lúdica como una estrategia de mediación pedagógica en vías de una construcción de sujetos integrales, para comprobar que la misma no se reduce a actividades de ocio, sino que posee un fin didáctico y social (Citado en Posso et al., 2015, p. 166).

Finalmente, el último concepto por desarrollar en este apartado es el de eje transversal, entendido también como eje temático según el *Programa de Estudio de Español* (2017). De acuerdo con la teoría de esta política educativa se comprende por eje transversal aquella competencia que organiza los saberes que se vinculan con el desarrollo de habilidades, abordándose así desde sétimo y hasta duodécimo.

Dicho en otros términos, responde a una temática que puede encontrarse en todos los niveles (de manera gradual) y desde diversos enfoques disciplinares, de ahí que integre la malla curricular y se relacione con criterios evaluativos que guían los contextos de aprendizaje.

Por consiguiente, se resumen como aquella temática o habilidad, cuyo carácter es global e interdisciplinario. Por ende, están inmersos dentro de todo el currículo educativo. Normalmente, suelen apelar a la formación de cuestiones éticas, así como a la formación en valores y principios.

**Lingüística.** Desde el punto de vista de la teoría lingüística, como se mencionó anteriormente, los vacíos ligados a la escritura como competencia han sido uno de los grandes problemas detectados en poblaciones estudiantiles. Por ello, surge la necesidad de crear un trabajo que contribuya con el crecimiento en competencias ligadas a la elaboración del formato, lenguaje y estilo de una monografía.

Para el abordaje de la Monografía y el formato APA se tomaron en cuenta los aportes de Camacho et al. (2014), pues contemplan aspectos básicos en lo que respecta a la competencia escrita. La misma autoría afirma que el título de un trabajo académico posee suma importancia, ya que actúa como una guía para mantener al lector (a) dentro del tema, aparte de orientar el desarrollo y sustentar las conclusiones del documento. De igual forma, establece suposiciones de lectura, en la medida de lo posible debe “ser explicativo, conciso, informativo y sin abreviaturas; además, breve” (p. 8), razón por la cual no debe ser tan general, ni tan específico.

Por otra parte, tales autoras indican que los textos han de estar redactados de tal manera que muestren «objetividad y distanciamiento con respecto a la información comunicada». Se sugiere entonces, el empleo del «impersonal con se» para marcar un margen con la autoría. También, existen otras marcas que podrían exponer «valoraciones subjetivas» o juicios de valor, en ellos se destacan “los adjetivos o adverbios con los cuales se califican los datos y los procesos” (Camacho et al., 2014, p. 14). Por esta razón, resulta pertinente evitar sus respectivos usos en la redacción de textos.

Sin embargo, otros autores como Chacón y Picado en *Orientaciones para el uso de las Normas de Estilo APA* (2010) dictan que este manual sugiere que la primera persona, tanto del singular —yo— como del plural —nosotros(as)— se debe usar cuando los y las investigadoras son quienes realizan la acción descrita y solo se debe evitar su uso en el apartado denominado «resumen» (pp. 23-24), por lo cual se nota una falta de consenso en los postulados teóricos con respecto al tema de redacción.

De este modo, se recomienda respetar la estructura de un escrito y la jerarquización que posee (independientemente del trabajo académico que sea), ya que varían las partes según el tipo de investigación; no obstante, es necesario que

contenga, al menos, los apartados de introducción, desarrollo, conclusión y referencias.

Así como es fundamental un orden de las partes que componen el documento, la coherencia y la cohesión, también se establecen como competencias necesarias para la elaboración de un trabajo académico, puesto que “se debe cuidar la organización del contenido del mensaje, la secuencia en que se expresa la información y la relación entre unas partes y otras” (Camacho et al., 2014, p. 16), debido a que el trabajo debe estar hilado entre sí, por lo que todas las secciones demandan estar interconectadas de forma coherente.

Por consiguiente, todo párrafo o apartado debe mantener obligatoriamente relación con el tema central de la investigación, pues si se detecta una idea fuera del tema o redundancias entre líneas, se generan obstáculos en el lector para la adecuada comprensión del escrito (Camacho et al., 2014, p. 16). Por lo tanto, es importante que el documento siga un orden lógico y una estrecha relación entre ideas para facilitar su lectura, comprensión e interpretación.

Todo lo mencionado anteriormente tiene que ver con el formato de un escrito; empero, las normas APA también aportan a ello, por ejemplo, resulta esencial destacar la citación mencionada por López, Sánchez y Armenteros en *Redacción y edición de documentos* (2011) tal como “párrafos, proposiciones o ideas que se extraen de la obra de un autor para reafirmar o confrontar lo expresado en el trabajo. Cuando se trata de citas textuales, estas pueden ser breves o extensas” (p. 104). De la cita anterior, se sustrae que todo trabajo investigativo debe contener extractos de datos obtenidos por otros académicos que funcionen como argumentos a favor de lo planteado, o bien, como fuentes de debate que sean puestas en entredicho por la investigación que se lleve a cabo.

Para la inclusión de la bibliografía consultada, se puede optar por una cita interna en el texto, consistente en 40 palabras o menos; o también, por una cita externa, la cual es de superior tamaño y se coloca en párrafo aparte. A su vez, es importante recordar la paráfrasis, entendida como “una operación reproductiva de la fuente original, pero no es textual” y, que según la definición de la Real Academia Española es una “explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible”, en otras palabras, es un mecanismo de escritura que permite la explicación del contenido de un texto para clarificarlo y proporcionar facilidad en la comprensión (citado en Camacho et al., 2014, p. 16).

Por lo tanto, entra en juego la competencia lectora de quien investiga con el fin de decodificar la fuente académica primigenia y trasladar el mensaje a su trabajo, mediante una explicación más sencilla para la comprensión de otros lectores o lectoras.

Cabe mencionar que, en los escritos académicos, la paráfrasis se usa para referir fuentes que anteceden o fundamentan el trabajo. Entonces, parafrasear significa transformar un texto sin afectar el contenido y el significado. Esto se relaciona con la ética sobre los derechos de autoría, como se ha dicho en varias ocasiones; por ello, se destaca que no es legal tomar ideas de otras personas y hacerlas propias o afirmar que algún autor(a) testifica un postulado dicho por otro(a). Para conseguir una adecuada paráfrasis es necesario resumir el texto y establecer comentarios, comparaciones y cuestionamientos para poder ilustrarlos de manera más llana, sin olvidar la perspectiva de la fuente original (Camacho et al., 2014, p. 22).

En relación con las competencias, se matiza la construcción de resúmenes, que permiten establecer su preparación como una síntesis objetiva de ideas jerarquizadas, con la exposición de todos los argumentos principales y aquellos secundarios que permitan la comprensión del lector o lectora (López et al., 2011, p. 9). Aunado a esto, la paráfrasis fundamentada en el resumen debe ser igualmente objetiva, con el propósito de que la criticidad la establezca el o la investigadora con base en lo expuesto por la fuente.

Para la competencia de la redacción, se establece que es necesaria la combinación de términos, frases, oraciones y párrafos de forma que se pueda comprender lo que se pretende exponer en lo escrito, para lo cual se debe elegir la palabra adecuada y los conectores apropiados de una unidad argumentativa lógica, por lo cual se definen como características esenciales del estilo: la claridad, la concisión, la sencillez, la naturalidad y la originalidad (López et al., 2011, p. 3).

Vale la pena mencionar el peso que se le da al uso de la ortografía durante la elaboración de un trabajo académico en función del formato APA o cualquier otro manual de citación. Esto se debe a la necesidad de respetar la normatividad correspondiente a signos de puntuación, la acentuación de palabras y diacríticos, usos de artículos y preposiciones, además de mayúsculas (López et al., 2011, pp. 93-94).

Para abordar el lenguaje no sexista se emplearán los propuestos de Rojas y Rojas, pues en ellos se explica, de manera temporal, la evolución de dicho fenómeno lingüístico. Estas autoras explican que dentro de una comunidad idiomática existe una amplia gama de variedades lingüísticas; por lo que no es ajeno hallar cambios sincrónicos y diacrónicos. Tome como referencia la siguiente cita

No solo geográficamente sino también en el tiempo. Lo correcto en el siglo XVII no es lo correcto en el siglo XX. Aunque reconozco que Baltasar Gracián escribió correctamente, nadie, en la actualidad escribiría como él lo hizo. Por esta razón, no es posible pensar que lo correcto hoy consista en seguir, a ojos cerrados, todas las reglas y todos los usos de la gramática de la Real Academia o del Diccionario de Autoridades, porque estas obras fueron redactadas como respuesta las necesidades de un momento dado (Rojas y Rojas, 2015, p. 11).

La lengua se modifica con el tiempo y en cada una de sus etapas muestra diversidad de usos. Los cambios lingüísticos, por lo general, son acogidos, estos se presentan de manera paulatina en un *continuum*; no obstante, existen grupos que se resisten a las modificaciones. Como se evidencia en la cita anterior, los cambios lingüísticos varían de una época a otra, de esta manera se concibe que lo adecuado o de prestigio tendrá esta valorización en determinados contextos, pero no en todos. Véase por ejemplo el uso de las formas de tratamiento del español, que han estado fluctuando entre la aceptación o negación.

Los únicos que son capaces de producir cambios lingüísticos son los hablantes. Estos han incorporado el lenguaje inclusivo de género para designar oficios y profesiones a los que la mujer no tuvo acceso en el pasado. Méndez señala lo siguiente

Son los hablantes, en definitiva, los que deciden marginar, desestimar, hacer caer en desuso e incluso provocar la desaparición de aquello que van considerando impropio o inapropiado, o inadecuado; o que juzgan chabacano, vulgar, incorrecto, etc. (Citado en: Rojas y Rojas, 2015, p. 12).

Asimismo, son quienes crean lingüísticamente diversas estrategias para visibilizar a la mujer. Partiendo de esta idea, se originan nuevas formas para referirse a este género, tales autoras señalan que en el español se pueden utilizar distintas formas para proyectar al género femenino; no obstante, centran su atención en cuatro: heteronimia; moción; empleo de determinantes y adjetivos, y; la adición de modificadores (p. 13). A continuación, se definen estos conceptos

En primer lugar, Rojas y Rojas consideran que la heteronimia consiste en emplear radicales (raíces) distintos, como se aprecia en los siguientes ejemplos; yerno/nuera, varón/mujer, padre/madre, entre otros. En segundo lugar, la moción genérica, por su parte, estriba en realizar la marca del género en sustantivos masculinos y sustantivos femeninos, mediante la utilización de un morfema con la alternancia en la terminación o/a, como se evidencia en los siguientes ejemplos; niño/niña, muchacho/muchacha, ingeniero/ingeniera.

En tercer lugar, dicha autoría refiere que, cuando las palabras no experimentan ciertos cambios en su forma, se procede entonces a explicitar el género mediante la utilización de determinantes y adjetivos que acompañen a estas palabras. Algunos ejemplos que corresponden a este caso serían: el recepcionista/la recepcionista, el cónyuge/la cónyuge, este pianista virtuoso/esta pianista virtuosa, entre otros.

Finalmente, las autoras advierten que existen también sustantivos que poseen un solo género (masculino o femenino) que origina la especificación del sexo mediante la adición de modificadores; ya que, estos no cambian la designación de género ni por el uso de desinencias, ni por el empleo de artículos u otros determinantes.

Además, especifican que cuando se refieren, por un lado, a la humanidad, la indicación del sexo se realizará mediante la ayuda de las palabras masculino/femenino u otras frases. Por ejemplo, *el personaje masculino/el personaje femenino, el personaje de sexo masculino/el personaje de sexo femenino*, por mencionar algunos. A los sustantivos mencionados anteriormente se les conoce como epicenos. Por otro lado, cuando se quiere hacer la diferenciación en cuanto animales o plantas, lo que se utiliza, generalmente, es la adición de los adjetivos macho y hembra (pp. 18-20).

## **Capítulo IV**

### **Referente metodológico**

#### **Experiencia de aula**

La aplicación de la producción didáctica se llevó a cabo mediante dos fases: en una se abordó el tema del Lenguaje inclusivo de género femenino y en la otra se enseñó lo concerniente a los temas Formato APA y Monografía, según la dosificación propuesta para el nivel de octavo, tal y como se establece en la presente investigación.

En torno a las dos fases se tuvo una participación directa por parte del alumnado de la sección 8-1 y las personas investigadoras y de manera indirecta se dio la colaboración de la docente que cedió al grupo. Sobre esta última participante, resulta importante mencionar que, previo a la aplicación de la producción didáctica, la educadora se mostró anuente a colaborar con el desarrollo de dicha producción, por lo que, durante la ejecución de tal, propició un gran apoyo en las actividades motivando siempre al grupo.

La ya mencionada primera fase tuvo como apertura una actividad rompehielos de movimiento a la cual se le denominó “El baile de la ensalada”, tal dinámica consistió en que las personas investigadoras proponían una serie de gesticulaciones que luego serían replicados por los educandos y las educandas.

Posterior a ello, se procedió a realizar una silueta humana a partir de hojas recicladas; el objetivo de este primer segmento estribó en hacer conciencia sobre la importancia que tiene la diversidad de las creaciones elaboradas por el alumnado. Con dicha dinámica se empezó a establecer una ligera introducción al tema del Lenguaje inclusivo de género femenino, lo cual sirvió para sensibilizar al grupo en la relevancia de no respetar y tolerar los distintos lenguajes que se pueden presentar en la sociedad.

Seguidamente, las personas investigadoras, con ayuda del alumnado, establecieron la diferenciación tanto del registro oral y escrito como del formal e informal. Para ello, se empleó como recurso didáctico la pizarra en la que, a través de un cuadro comparativo, el grupo proyectaba lo que entendía por cada una de las cuatro categorías. Vale decir que, ello se logró con apoyo de preguntas orientadoras como por ejemplo: ¿la escritura por medio de la plataforma WhatsApp es formal o informal?, ¿considera que se usa la misma escritura en redes sociales

como Instagram, TikTok... y en cartas dirigidas a instituciones?, ¿cuál es la diferencia que se puede establecer en los casos anteriores? Gracias a este primer acercamiento, el alumnado logró entender bajo sus mismas ideas, las semejanzas y diferencias entre las categorías ya mencionadas.

Este primer aprendizaje se logró gracias al aporte de cada discente, es decir, el saber fue construido de manera socioconstructivista y donde el papel protagónico estuvo encabezado por el grupo. Durante esta actividad, se observó que hubo, además de la enseñanza dada por las personas investigadoras, otra en la que los mismos discentes resolvían algunas dudas entre sí.

Una vez que se finalizó esta sucinta introducción, se le compartió al alumnado el material didáctico elaborado, al mismo tiempo, se proyectó la producción didáctica en una pantalla que forma parte de los recursos áulicos de la institución. Las personas investigadoras procedieron a explicar —por factor de tiempo— dos de las cuatro estrategias gramaticales que permiten la integración del género femenino en el registro escrito. A lo largo de la enseñanza, se utilizó el material diseñado, el cual toma como figura trascendental al alumnado, pues los personajes creados solicitan la ayuda de estos en todo momento. Vale destacar que los jóvenes tuvieron un disfrute del material, pues a través de los distintos diálogos o actividades, se constataron risas, juegos didácticos y, sobre todo, valores que apelan a la consolidación de una persona integral (ver apéndice 6).

Para efectos de la práctica, se permitió que los alumnos y las alumnas trabajaran en subgrupos, pues con ello se pretende reforzar el compañerismo y la unión de grupo. Al final, se procedió con la revisión de forma oral, ello con el fin de crear un espacio dialógico entre los educandos(as) y las personas investigadoras.

La segunda fase se llevó a cabo un día después de la primera. En esta se abordaron los temas restantes (Formato APA y Monografía). Como actividad de inicio se recurrió a un juego tradicional de movimiento: Enano y gigante. Tras dicha dinámica se procedió a realizar una reflexión sobre la importancia que adquiere seguir una indicación para promover el orden y la armonía. Esto se enlazó con las estructuras y los procedimientos que rigen seguir los manuales de citación y los enfoques investigativos que se proponen para la enseñanza secundaria.

Posteriormente y con ayuda de la producción didáctica, se procedió a explicar el concepto y la importancia de una monografía académica, así como de las líneas temáticas sobre las cuales se puede llevar a cabo una investigación en

el área de Español. A lo largo de este abordaje, las personas educandas mostraron un gran compromiso en la resolución de los distintos conflictos o situaciones que presentan los animales de la segunda historia que compone la producción didáctica; algunos, incluso, se sintieron identificados con estos personajes, dado que una de las metáforas dadas en este segmento estriba en transmitir el mensaje popular de Paulo Freire “Nadie lo ignora todo, nadie lo sabe todo; por eso, aprendemos siempre”.

Esta frase célebre dio pie a la explicación de la citación y el parafraseo, elementos del tema que resultaron nuevos para las personas educandas, ya que en séptimo grado no recibieron este contenido. Aunado a lo dicho y con ayuda de lo expuesto por uno de los personajes de la segunda historia, se procedió con la concientización del plagio y autoplagio. Sobre estos dos últimos puntos, cabe subrayar que se presentó un gran asombro por parte de los alumnos y las alumnas, ya que desconocían, sobre todo, la sanción institucional contra el autoplagio.

Por otra parte, vale decir que, como principal limitante, se tuvo la carencia de acceso a las computadoras para explicar a fondo los lineamientos relacionados con el formato que debe adoptar un documento Word. No obstante, la producción didáctica permitió contemplar estos contextos, por lo que detalles de esta índole no fungieron como una barrera de conocimiento.

Como actividad de cierre, se le compartió al alumnado una serie de hojas de color para que plasmaran de forma anónima sus inquietudes del tema abordado o las experiencias que tuvieron al conocer más sobre este; sin embargo, los mensajes que se recibieron estaban ligados con las emociones que les dejó la enseñanza brindada y la producción didáctica.

En síntesis, se observó que las actividades y el material didáctico facilitado por las personas investigadoras promovieron una mediación pedagógica adecuada y contextualizada, según las características de la población estudiantil señalada. Con este, se logró un aprendizaje activo, lúdico y efectivo; esto se constató al final de cada sesión con las preguntas al azar sobre los conceptos estudiados.

## **Población meta**

En cuanto a la población seleccionada para efectuar esta investigación y la producción didáctica, se caracterizó por pertenecer a una institución pública y bilingüe, que a su vez ofrece como valor agregado diversos conocimientos tecnológicos, de acuerdo con las necesidades del mercado actual. A causa de lo anterior, las aulas de este colegio cuentan con gran variedad de recursos educativos modernos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, las posibilidades del colegio no favorecieron el proceso monográfico de los/las discentes; a pesar del dominio tecnológico que predica tener la institución, ello quedó plasmado en los resultados de los instrumentos aplicados. En primera instancia, se iban a aplicar de manera virtual, puesto que el contexto pandémico así lo obligaba, en este período fue evidente que, la mayoría, contaba con habilidades tecnológicas y poseían los recursos necesarios. Empero, por los cambios positivos de una nueva apertura en las aulas costarricenses, se optó por aplicarlos de manera presencial. Tales educandos cursaron el nivel de octavo y evidenciaron vacíos considerables ante los contenidos que forman parte de la producción didáctica ejecutada por encima del dominio tecnológico que les podría haber facilitado significativamente en el desarrollo de habilidades investigativas.

## **Descripción del plan de trabajo**

Para la ejecución del plan de trabajo, se optó por realizar distintas actividades que siguieran los propuestos lúdicos, ello con el objetivo de propiciar una mediación pedagógica más oportuna y llamativa para el alumnado. Asimismo, dentro de esta caracterización, se encuentran otras que se reforzaron para lograr un aprendizaje en la población meta, tal es el caso de la integralidad del ser, el estar y el investigar.

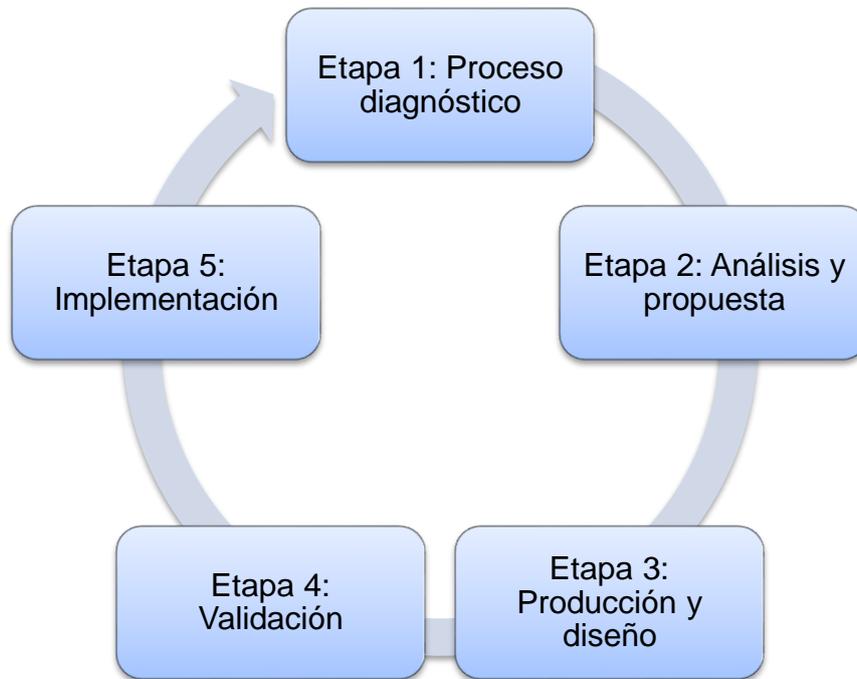
Sobre esta última noción, vale decir que la producción desarrollada implementó diversas actividades donde el papel protagónico lo tuvo el estudiantado. Por otro lado, lo propuesto dentro de este producto comprende que la integralidad y el rasgo lúdico no parten estrictamente de la individualidad — aunque puede darse de esa manera—; sino que retoma lo (socio)constructivista, dado que, para lograr ciertos aprendizajes, los alumnos y las alumnas deberán escuchar la opinión de los demás, así como construir propuestas a partir de lo que produzcan todos sus iguales.

Aunado a lo dicho, resulta importante mencionar que la producción se pensó para abordarse de forma dosificada, pues los temas son concebidos de manera segmentada, ello porque integra como eje vertebrador la investigación, misma que por su naturaleza rige lapsos prudenciales para ser llevada a cabo.

Aunado a lo dicho, el cuadro 1 mostró la dosificación de esta propuesta, la misma que se hizo tras un análisis detallado del proceso investigativo en secundaria. Así pues, se detectó que el profesorado debía obtener una cercanía mayor con los ejes transversales en cuestión, con el fin de valorar el progreso del estudiantado. De ahí que se tomara en cuenta la cantidad de lecciones y los ciclos de educación secundaria (Tercer ciclo y Educación diversificada) para determinar la viabilidad y efectividad sobre todo de la ejecución de temas como la monografía y el formato APA.

A raíz de lo dicho, se estableció una cantidad determinada de lecciones (más extensa que lo que dicta el Ministerio de Educación Pública) para garantizar una graduación adecuada en el desarrollo de las actividades que dichos temas demandan; asimismo se segmentaron contenidos por nivel de acuerdo con el conocimiento de mundo del estudiantado y su aprendizaje en ciclos anteriores.

Por otra parte, en este apartado también se brinda un diagrama con las etapas que se contemplaron para el desarrollo del trabajo de graduación. Para ello se procede a dimensionar la organización de las siguientes cinco etapas de trabajo en el esquema que se exhibe a continuación.



*Figura 2: Etapas del proyecto final de graduación.*

Nota: Las fases responden al proceso de investigación y en consecuencia a la creación de la producción didáctica.

### **Fase 1: Proceso diagnóstico**

En esta fase se detectaron las necesidades de la población seleccionada, asimismo fue valiosa para la valoración del espacio educativo y el ambiente escolar. De este modo, se pudieron contemplar, adicional a lo dicho, los recursos y la viabilidad de la aplicación del material que se pretendía ejecutar.

Para recolectar los datos que dieron pie a la propuesta se procedió a aplicar un cuestionario a los/las discentes, así como una entrevista a la profesora colaboradora. Vale indicar que tras el contexto pandémico los instrumentos aplicados sufrieron cambios tras la incertidumbre del sector educativo en cuanto a la apertura de las instituciones.

Inicialmente, se procuraba aplicar todos los instrumentos de manera presencial, y para eso se elaboraron contemplando las circunstancias de la presencialidad. Sin embargo, debido al atraso de la reincorporación de estudiantes a las aulas de secundaria, se optó por realizar la entrevista de la docente mediante una reunión de Zoom, en la cual ella sugirió aplicar el cuestionario de la población seleccionada de manera presencial, pues ya estaban en miras de una bimodalidad, un tanto lerda, pero con avances.

Así pues, el cuestionario se realizó en un formulario de Google inicialmente, pues se pretendía ejecutar desde los medios que ofrecía la virtualidad, pero tras la entrevista con la docente se procedió nuevamente a perpetrar cambios para ser aplicado de manera presencial. En este caso, la docente coordinó los consentimientos informados con los padres y madres de familia y en cuanto las aulas fueron abiertas por completo, los cuestionarios fueron aplicados a seis estudiantes (de los cuales se seleccionaron cuatro) a cargo de las personas investigadoras. Cabe aclarar que se contó con la aprobación del director del colegio para el acceso a la información de las personas colaboradoras (ver apéndice 5).

Es necesario aclarar que los instrumentos contenían un apartado general y tres específicos en los que se acaparaban los tres ejes transversales. Ambos se realizaron en compañía de las personas investigadoras para supervisar a quienes colaboraron, esto con la intención de aclarar dudas y similares. En el caso de la entrevista, tal fue grabada con autorización de la docente para poder repasar datos una vez finalizada.

### **Fase 2: Análisis y propuesta**

En la fase dos se analizaron los datos del diagnóstico y se empezó con la creación de un plan piloto. En este espacio de estudio detallado se detectaron debilidades en los contenidos, tanto en el nivel de enseñanza como de aprendizaje. A partir de ello, se encaminó la idealización de un material que respondiera a las necesidades averiguadas, pero encima, a los intereses de la población.

En primera instancia, se pensó en un libro que segmentara los tres temas seleccionados; sin embargo, para el formato APA y la monografía se creyó necesario ejecutarlos de manera simultánea bajo una misma historia; mientras que el lenguaje inclusivo de género podía resolverse en un segmento aislado, pero que, en consecuencia, estuviera vinculado y diera paso a la aplicación del mismo dentro del trabajo escrito posterior.

En segunda instancia, se valoraron las historias de ambos temas y se tomaron en cuenta discursos propios de la vida cotidiana, como el ecológico y un acercamiento a la realidad hospitalaria que viven las personas enfermas en nuestro país. De manera implícita se pretendió ejecutar una historia de inicio a fin con valores y enseñanzas reales y aplicables en el contexto actual.

### Fase 3: Producción y diseño

Para la producción y diseño se valoraron todas las aristas posibles que devenían ya desde el diagnóstico y que se dieron por sentadas en la fase de análisis y propuesta. En este sentido, vale aclarar que de las situaciones que se tomaron en cuenta para la producción y diseño del material fueron las siguientes:

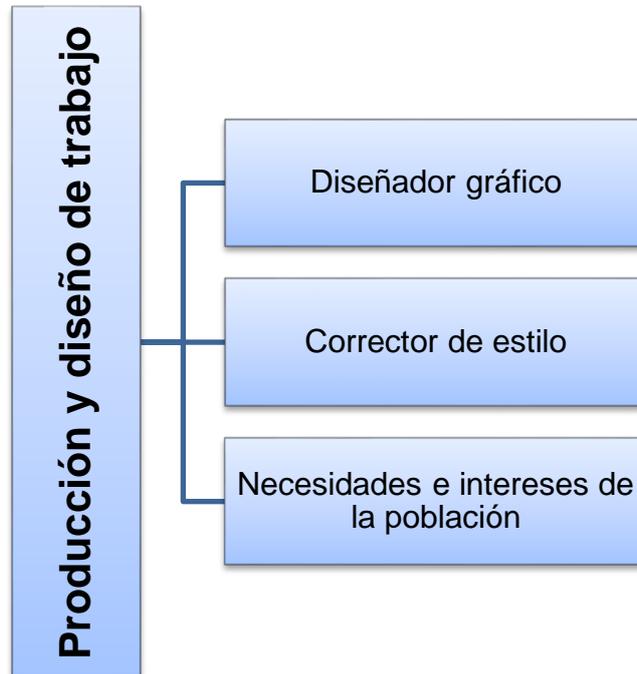


Figura 3: Elementos para la producción y diseño del trabajo

Como se muestra en la figura anterior, los elementos base de la edificación y diseño de la producción didáctica fueron la contratación de un diseñador gráfico que adecuara todos los personajes y espacios que se requerían para darle vida a las historias pensadas; asimismo, se valoró la ayuda de un filólogo que diera forma al trabajo en cuanto a correcciones de estilo y similares, y finalmente, a las exigencias del contexto educativo y su población, tales como dinámicas lúdicas, actividades teóricas y por descubrimiento, diseño gráfico animado, dosificación temática y liberadores de estrés como cortinas pedagógicas y pausas activas.

### Fase 4: Validación

Para lo respectivo a la validación de la producción didáctica se sometió tanto a estudiantes como a profesionales del área y ajenos a esta. Es importante aclarar que la valoración se realizó con colegas conocidos a través de una reunión presencial, sin instrumento guiado, ello con la intención de que cada analista tuviera completa libertad para referir las observaciones.

Los comentarios realizados fueron anotados en una bitácora para su respectiva consideración. Aunado a lo dicho, es válido decir que, tras la inexactitud del contexto de la pandemia, no se realizaron instrumentos para validar el trabajo, sino que se pensó en una técnica menos académica y más provechosa desde el criterio profesional de cada persona colaboradora, pues la medición a través de documentos ya estructurados limitaba el resultado desde la autenticidad profesional.

Dentro de las críticas más señaladas se destacaron las siguientes: uso de vocabulario excesivamente técnico, abuso de actividades para un mismo tema, diseños distintos en los “módulos” o segmentos del material, sugerencia de autoevaluación, tamaño de la tipografía (pequeño) y poco detalle en las instrucciones de las tareas.

### **Fase 5: Implementación**

En la fase final lo que se desarrolló fue la puesta en marcha del trabajo, cuyas recomendaciones ya habían sido acatadas. Para ello, se procedió a la aplicación de ciertas partes de la producción didáctica, así como a la proyección de del material en conjunto. Las lecciones que se utilizaron para visitar al grupo fueron cuatro en total, por ende, lo que se pudo desarrollar no abarcó la integridad de la producción.

Sin embargo, en ese panorama introductorio, la población estudiantil mostró un interés significativo por continuar con las siguientes actividades. Cabe mencionar que el material se le facilitó a la docente colaboradora para que este pudiera ser ejecutado en los periodos restantes del ciclo lectivo en curso.

Al final, fue posible percibir una respuesta positiva en el desarrollo de temas tan convulsos para quienes los reciben de manera tradicional. En consecuencia de ello fue posible evidenciar que la actitud, el funcionamiento del cerebro, la detección de emociones, la lúdica, así como otros factores vinculados con los sentimientos y similares poseen un papel preponderante en la dinámica educativa y generan una mejor una recepción.

## Cronograma

A continuación, se muestra el cronograma trabajo.

Cronograma		
Fases	Nombre	Fecha
I	✚ Descubriendo el tema de interés.	18/02/2020
	✚ Revisión bibliográfica.	al
	✚ Revisión del tutor.	05/03/2020
II	✚ Preguntas exploratorias planteamiento del problema de investigación.	09/03/2020
	✚ Objetivos general y específicos.	al
	✚ Justificación de la investigación.	08/05/2020
	✚ Revisión del tutor.	
III4.2	✚ Estado del Arte. Búsqueda de fuentes bibliográficas, antecedentes (tesis y artículos).	28/05/2020
	✚ Organización de la información	al
	✚ Revisión del tutor y la Comisión de Trabajos Finales.	10/06/2020
IV	✚ Marco Teórico.	14/06/2020
	✚ Marco Metodológico.	al
	✚ Validación y aplicación de instrumentos.	25/06/2020
	✚ Revisión del tutor.	
V	✚ Validación y aplicación de instrumentos.*	11/05/2021
	✚ Análisis y redacción de la información.	al
	✚ Revisión del tutor.	29/08/2021
VI	✚ Diseño y producción del material didáctico.	25/09/2021
	✚ Validación y aplicación de la producción didáctica.	al
	✚ Revisión del tutor y las personas lectoras.	18/05/2022
VII	✚ Conclusiones, recomendaciones, alcances y limitaciones.	28/05/2022
	✚ Anexos.	al
	✚ Revisión del tutor.	25/06/2022

Figura 4: Cronograma

\*Se retoma la construcción y aplicación de instrumentos debido al contexto de pandemia.

## **Estrategias para la validación y aplicación**

Continuando con la idea del párrafo anterior, la propuesta de la producción didáctica y el trabajo previo a la elaboración de esta se llevó a cabo por parte de las personas investigadoras Claudia Guerrero Barahona y Stward Porras Fernández. La población y la muestra la conformaron cuatro estudiantes de la sección 8-1 del Liceo Experimental Bilingüe de Belén, de los cuales dos eran mujeres y dos hombres; así como la encargada de dicho grupo, cuya formación responde a la disciplina de Español. Asimismo, se contó con el apoyo de las personas educadoras que validaron la producción didáctica y menores de edad (familiares) a quienes se les solicitó una lectura de los ejercicios para eventuales sugerencias. En el apartado V se explican las estrategias de validación y las etapas o pasos que funcionaron para llevar a cabo ese proceso.

## **Consideraciones éticas**

En lo respectivo a las consideraciones éticas del trabajo investigativo se optó por enviar un consentimiento informado. Lo anterior se realizó en conjunto con la docente colaboradora, la cual adjuntó a los padres, madres o personas encargadas de familia la solicitud de entrevista con las personas estudiantes seleccionadas como parte de la población y muestra; una vez aceptadas y firmadas las peticiones, se procedió a recolectar la información requerida.

Vale destacar que la información almacenada en los instrumentos poseía el objetivo de analizar los antecedentes brindados para generar una contrapuesta con base en lo estudiado, por lo que las entrevistas y encuestas respaldaron, en todo momento, el anonimato y los datos confidenciales. Ello porque se aplicaron estrictamente con fines educativos, y en consecuencia, negaban la posibilidad de una reproducción posterior.

Con base en lo anterior, se consideró en esta fase la importancia de la propiedad intelectual y sus implicaciones. De este modo, se instó en presentar de manera reflexiva la importancia de la protección de derechos de autor en la ejecución y aplicación de trabajos académicos e investigativos.

Asimismo, con respecto a la protección del anonimato de las personas menores de edad que, aunque presentaban consentimiento de sus representantes legales para ser entrevistadas; se procedió a identificárseles con un número por el

respeto a la integridad y las leyes que respaldan a quienes no alcanzan la mayoría de edad.

## Capítulo V

### Resultados de la validación y aplicación

Con respecto a la validación de la producción didáctica, se decidió solicitar la colaboración a distintos educadores y educadoras de diversas áreas de especialidad tanto de primaria como de secundaria para obtener una valoración amplia y previa a la aplicación del material realizado. A continuación, se detallan las apreciaciones dadas por los sujetos ya mencionados.

- Docentes de distintas áreas del saber: la propuesta se le facilitó a un profesor de Educación Musical, a una educadora de Estudios Sociales y Educación Cívica (ambas personas se encuentran laborando activamente y tienen a cargo las poblaciones de III Ciclo y Educación Diversificada); además, también fue validada por una maestra de Español y Estudios Sociales, quien trabaja con varias poblaciones de II Ciclo. La opinión de estos sujetos tuvo como punto en común la adecuación del lenguaje, ya que en una primera instancia la producción contenía un léxico grandilocuente, lo cual podría dificultar la comprensión de los sujetos a los que se les iba a aplicar.
- Educadores(as) de Español: La validación también se llevó a cabo por personas de la disciplina en la cual se enfoca el presente trabajo. Estos realizaron dos sugerencias: por un lado, valorar la reducción de las actividades, ya que algunas no se podrían desarrollar en dos lecciones, lo cual podría desencadenar un aprendizaje pausado y con vacíos; por otro lado, diferenciar el diseño y los espacios físicos de ambas historias, ya que esto favorece al alumnado que cuenta con una inteligencia visual.

En cuanto a la aplicación del material elaborado, se evidenciaron necesidades en cuanto al profesorado (perfil analizado en la docente colaboradora) y al estudiantado del Liceo Bilingüe de Belén en lo que respecta a la enseñanza de los tres ejes transversales estudiados. Muestra de ello, fue la confusión entre trabajos investigativos, monografías, ensayos y redacciones en el área de Español, así como la nula diferencia entre el lenguaje inclusivo y el lenguaje inclusivo de género (y todas sus implicaciones sociales y lingüísticas).

Lo mencionado se obtuvo en la entrevista realizada a la persona docente, quien confesó que debido al contexto de la pandemia no poseía evidencias (las

mismas fueron solicitadas); ya que, el medio de almacenamiento estaba dado en su teléfono, el cual fue el recurso usado por la profesora para la revisión de las guías de trabajo autónomo y demás evidencias pedagógicas. Vale decir que la educadora, una vez que revisaba los trabajos, borraba los archivos por la poca disponibilidad de espacio en el dispositivo en comparación con la cantidad de alumnos y las alumnas que debía atender.

Adicional a lo dicho y reiterando, la validación de los resultados se obtuvo mediante la retroalimentación brindada por las personas docentes colegas, por la población estudiantil seleccionada, por la profesora colaboradora del grupo y por una pequeña parte de infantes (ajenos a la población seleccionada) a través de sus sugerencias. Como se indicó en segmentos anteriores, los comentarios realizados fueron inscritos en una bitácora para su respectiva consideración.

Las etapas del procedimiento con docentes ajenos a la colaboradora del grupo se resumen a continuación:

### **Momento 1: Explorando con libertad y seriedad**

En este espacio se procedió a enviar el documento final (producción didáctica) a los colegas ya mencionados de distintas disciplinas. No se les facilitó ninguna guía, pero se les hizo de su conocimiento que debían realizar con total libertad lo que consideraban como debilidades del documento; así como cualquier otra sugerencia adicional que enriqueciera en funcionamiento del recurso didáctico en cuestión.

### **Momento 2: De la vista a la mesa redonda**

Para la segunda fase se ejecutó una mesa redonda, un tanto libre, pues no poseía limitantes en tiempo, esta consistía en que cada colega comentaba lo que había detallado en su análisis de validación. Para ello, las personas investigadoras anotaban los comentarios en una bitácora de registro y, en consecuencia, luego someterían a análisis los datos recolectados.

### **Momento 3: Análisis y aprobación de observaciones**

Una vez sintetizada la información, se procedió a valorar cada sugerencia, entre ellas sobresalieron las ya mencionadas en las fases del trabajo. En este sentido, se acataron todas, sin excepción, pues estaban bastante pertinentes y acordes con lo que pretendía la ejecución del material.

Por su parte, en la validación con las personas menores de edad se procedió a brindarles algunos segmentos de la totalidad del material con la única instrucción

de que leyeran las indicaciones y trataran de ejecutar lo que dictaba cada una. Vale aclarar que el principal problema obtenido fue el escaso vocabulario y el desconocimiento de palabras técnicas. Sin embargo, la introducción de la historia les resultó muy amena para realizar la colaboración.

Finalmente, con la población seleccionada se descendió a ejecutar el material durante cuatro lecciones. Se les proporcionó las primeras partes de las historias y sus respectivas asignaciones, en conjunto, se proyectaba el material y se explicaba la materia.

La recepción del material fue extraordinaria, ya que la emotividad con la que se desempeñaron para ejecutar las actividades e insertarse dentro de las narraciones fue bastante notoria. Los colores favorecieron la dinámica de clase, la lúdica y el entretenimiento también resultaron ser factores positivos ante el aprendizaje y por los que la población agradeció en gran medida.

Es importante aclarar que, si bien se tomaron tan solo cuatro discentes para la muestra (quienes aplicaron los instrumentos iniciales en un aula aislada a la de sus compañeros y compañeras de clase), durante la validación-aplicación del material se llevó a cabo la ejecución con la totalidad de integrantes del grupo. Ello debido a que, al ser un tema que se estaba estudiando en dicho momento, no podía reducirse el tiempo de solicitud en el liceo a la explicación para cuatro estudiantes, pues la docente no podía perder el ritmo con sus demás discentes.

A partir de ello, se determinó concluir con los cuatro discentes de la muestra; no obstante, en términos generales el recibimiento del recurso fue positivo en la totalidad de la población estudiantil. Esto pudo visualizarse mediante el empleo de una cajita de sugerencias, en la cual se depositaban los comentarios con respecto al material, por un lado, los papeles brindados por los dos hombres y las dos mujeres en estudio se identificaron con un color (ver apéndice 6); y por otro, los demás respondían a un tono distinto.

## **Capítulo VI**

### **Producción didáctica**

#### **Descripción de la producción didáctica**

La Producción didáctica está configurada en dos apartados: el primero, abarca el Lenguaje inclusivo de género; el segundo, los temas Formato APA y Monografía. A continuación, se procede a brindar una descripción detallada de las actividades didácticas que se implementaron para lograr una adecuada mediación pedagógica en torno a los ya mencionados ejes transversales estudiados del *Programa de Estudio de Español (2017)*.

Como actividad general y de apertura para las dinámicas conceptuales sobre los contenidos de interés, se ejecuta una donde el alumnado utiliza sus manos para recortar una silueta humana a partir de hojas recicladas. Con esta primera dinámica se pretende forjar una reflexión pertinente sobre la importancia que adquiere respetar la diversidad de las creaciones del alumnado, así como del valor que posee cada sujeto sin importar los rasgos que lo caracterizan, dado que ello es lo que semantiza a cada persona. Por lo dicho, se esperaba una concientización introspectiva para realzar distintos valores, tales como la empatía, el respeto, la tolerancia, entre otros.

Después de la actividad inicial se procedió a mostrar una diégesis que tiene por tópico literario el viaje del héroe. Para efectos de la Producción, el recorrido está dado desde una estación de autobuses citadina a un centro educativo llamado Colegio Metolúdico Costarricense (COMECO). El protagonista es un colectivo de jóvenes conformado por sujetos que integran diferentes etnias (aborigen, negra, blanca, asiática y mestiza) que poseen como objetivo común alcanzar el dominio del tema Lenguaje inclusivo de género (LIG). Cabe subrayar que cada nombre de los personajes, así como de los lugares que ellos visitan posee un trasfondo en su significado.

Los protagonistas del texto, Jonder, Yonder y Miri, se conocen camino a la estación. En este lugar, Miri, quien es una estudiante nueva, observa que los tiquetes y las golosinas poseen el nombre de varios valores; al respecto, este personaje afirma que en la ciudad donde ella vivía no existen en los productos que compra, esa particularidad en cuanto al nombre. Por lo dicho, los gemelos (Jonder y Yonder) realizan una reflexión sobre la importancia que adquiere visibilizar el

rasgo de los valores, ya que ellos nunca hubiesen hecho conciencia sobre esta situación si un agente externo a su ciudad no lo hubiera notado.

Después de la socialización que se propicia con el diálogo de los personajes y con las preguntas que aparecen posterior a tal conversación, los jóvenes abordan el autobús, vehículo en el cual se encuentran los demás estudiantes de COMECO. Resulta insoslayable mencionar que, a lo largo del recorrido el alumnado de dicha institución hará hasta cuatro paradas en diferentes lugares, en cada una de ellas se halla el aprendizaje de una estrategia gramatical normativa que coadyuva a implementar el género femenino.

La primera parada se lleva a cabo en la Rotonda del Debate. Los protagonistas al llegar escuchan un diálogo entre dos personajes donde muestran opiniones ligeramente opuestas. Se eligió dicho espacio físico, pues al igual que en las rotondas, los diálogos tienen diversas salidas viables ante las posturas interpeladas.

En este lugar las personas lectoras dramatizaron un diálogo que sostienen varios personajes del cuento. Dentro de la conversación que se expone se aclara la diferencia entre lo que refiere el Lenguaje inclusivo y el Lenguaje inclusivo de género; además, se brinda una explicación tanto social como diacrónica sobre el surgimiento y la estandarización formal (mediante las estrategias gramaticales que se estudian en esta Producción) e informal (a través de los grafemas “x”, “@” y “e”) que se ha ejecutado en torno a este tema.

La segunda parada está dada en un restaurante denominado La cuchara de China y Chino. En este espacio quienes atienden son dos personas asiáticas llamadas Yuki y Zi. Estos personajes le explican a los/las estudiantes de COMECO y a la persona lectora la primera estrategia para el uso de un lenguaje no sexista, la cual consiste en utilizar el desdoblamiento. Tanto Yuki como Zi aclaran que tal estrategia puede mostrarse a través de tres formas: a) usando la duplicación del sustantivo o adjetivo en la contraparte del género opuesto; b) integrando dentro de un paréntesis la vocal que remite a un determinado género; y, c) recurriendo a la pleca —también conocida como barra— para insertar, al igual que en el punto anterior, la vocal del género omitido.

Asimismo, estos personajes explican que normativamente no se debe integrar la conjunción copulativa “y” en medio de los artículos (el/la o un/una y sus plurales); agregan, además, la aclaración de no abusar de este recurso gramatical;

dado que ello se considera inadecuado desde el enfoque prescriptivista. Las actividades de este apartado —y de los sucesivos— están relacionadas con la comida, pues ellos irán aprendiendo conforme ingieran sus alimentos.

La primera comida que reciben los personajes (al igual que la persona lectora, ya que esta forma parte sustancial del relato) es un platillo de entrada, en el que establecen el gentilicio de varias regiones. Inicialmente, escriben el desdoblamiento de los lugares más cercanos como las provincias de Costa Rica; luego, continúan con el de las naciones suramericanas; y, finalmente, con países de Europa y Oceanía. Con estas últimas regiones, el/la estudiante se apoya con la plataforma de Google Lens para obtener a través del escaneo de la bandera mostrada en el ejercicio, el nombre de la república correspondiente.

La segunda comida es un plato fuerte. Para esta dinámica, en parejas o tríos los alumnos y las alumnas deberán recortar una serie de globos al estilo de WhatsApp en los cuales escribirán un mensaje para los padres y madres de familia con el objetivo de organizar una Fiesta de la Alegría. Esta dinámica pretende estimular la motora fina y la capacidad de análisis al momento de incluir la primera estrategia gramatical en un registro formal escrito. Finalmente y no menos importante, la actividad apela al refuerzo de valores como: el compañerismo, el respeto, la empatía, entre otros.

El tercer alimento funge como un postre. Homólogo a esta comida, la dinámica se torna sencilla, no obstante, requiere de un pensamiento crítico para su realización. Esta consiste en subrayar dentro de una lista de palabras únicamente aquellas que aceptan el desdoblamiento en ambos géneros.

La segunda parada finaliza con la cancelación de la deuda adquirida en virtud de los alimentos ingeridos. Para efectuar el pago, Zi y Yuki le solicitan a los protagonistas (incluido la persona lectora), contestar tres preguntas relacionadas con los conceptos estudiados; sin embargo, estos personajes colocan una condición: cada respuesta debe ser construida por todo el grupo. Con esta salvedad, la Producción didáctica pretende motivar al grupo a forjar un aprendizaje colaborativo, pues resulta importante que todo el alumnado escuche las distintas perspectivas sobre lo que se está comprendiendo del tema.

Después de la estación anterior, los personajes siguen con el viaje y se dirigen a la panadería Definida, la cual es atendida por una persona adulta con baja audición. Se integró un actante con estas características, pues ello favorece la

reflexión de respetar a las personas que poseen algún tipo de limitación física. Incluso, con el objetivo de mostrar un acercamiento hacia este personaje, se le indica al colectivo protagonista grabar un audio o escribir la orden de lo que desea comer; ello en atención a la limitante del sujeto con baja audición.

La actividad inicial que propone el adulto estriba en buscar en internet o en la biblioteca del centro educativo la definición de las categorías determinante y adjetivo. Lo cual obedece a la implementación que lleva a cabo la Producción sobre la importancia de que el estudiantado investigue también por su cuenta. Vale decir que el panadero al final brinda un acercamiento pertinente de los conceptos pesquisados, dado que unifica la información encontrada por los protagonistas con sus conocimientos.

Como actividades de mediación pedagógica para reforzar la integración de la segunda estrategia gramatical para visibilizar al género femenino se utiliza la redacción —en grupos de seis estudiantes— de nueve oraciones que integran, como núcleo de sentido, los sustantivos ambiguos. Posteriormente, se realiza una competencia donde el alumnado, mediante los respectivos equipos de trabajo, plasma las oraciones creadas en la pizarra. Después de analizar los enunciados escritos por los grupos de trabajo, se desarrolla la última dinámica de la estación, la cual consiste en redactar párrafos descriptivos en los que se presentan sustantivos ambiguos.

Superada esta tercera parada, los protagonistas continúan con su travesía; empero, presentan un obstáculo que les impide llegar a su destino. En medio del camino, el autobús sufre un problema en dos de sus neumáticos, lo cual retrasa el viaje de los personajes centrales. En su lugar, estos aprovechan el tiempo y estudian los refranes, dichos u otras expresiones del habla popular en donde se presenta un lenguaje sexista. Justo antes de reparar el vehículo escolar, varios de los personajes invitan a la persona lectora a analizar y discernir el trasfondo de las expresiones excluyentes que se usan cotidianamente, para ello, proponen las siguientes dinámicas:

- a) Solicitan la escritura de algunas frases con trasfondo sexista;
- b) Colocan varios enunciados excluyentes o que marginalizan al género femenino e indican que les agreguen un contexto en el que pueda mostrarse hipotéticamente la situación que refiere la oración;

- c) Propician un cuadro de conductas para que escriban los adjetivos asociados convencionalmente a los géneros masculino y femenino;
- d) Externan cuatro titulares de periódicos que presentan un lenguaje sexista para que la persona lectora vuelva a redactar el titular, pero con una visión inclusiva;
- e) Comparten la premisa de ser sujetos críticos al realizar la lectura de los titulares, dado que en ocasiones no se presenta un uso sexista, no obstante, puede percibirse un ligero machismo.

Antes de subir al bus, los protagonistas realizan un “Quéjese aquí”, el cual será una actividad de pensamiento crítico para las personas lectoras, ya que con los ejercicios anteriores, estos harán conciencia en el uso de los refranes, las frases populares, entre otros, que conllevan al sexismo.

La cuarta parada se sitúa en el museo El Hombre Fugaz. En este lugar se presenta un adulto mayor que funge como metonimia de la evolución del lenguaje. Dentro de las instalaciones de este espacio hay una placa de color dorado que reitera la premisa de no utilizar en exceso el recurso del desdoblamiento para referir al género femenino, pues existen otros recursos lingüísticos para apelar a este, tal como el uso de los términos globales. Aunado a ello, se presenta un video en el que se observa un exacerbado uso del desdoblamiento, con el objetivo de hacer conciencia y utilizar otros términos que refieren a ambos géneros.

Después de la sucinta introducción, el adulto mayor explica que es importante poseer un amplio vocabulario para usar de forma efectiva este lenguaje. Por lo anterior, tal individuo comparte un cuadro comparativo para que tanto los protagonistas como la persona lectora escriban los hiperónimos de los conceptos dados. Asimismo, brinda un párrafo con una configuración sexista en cuanto a la construcción gramatical para que los/las discentes identifiquen y sustituyan los términos excluyentes por otros globales.

La quinta parada se ubica en el puesto de comidas Tacohormiga, en ella se estudian los sustantivos epicenos y las cláusulas gramaticales que coadyuvan en el discernimiento del género del sustantivo. Los dos jóvenes que atienden el puesto alimenticio inician la explicación usando ejemplos de animales, luego, trasladan el concepto a los términos que poseen como referente un humano.

Las actividades que llevan a cabo son dos: por un lado, se solicita crear dos oraciones por género en los sustantivos que los jóvenes meseros externan; por otro

lado, se solicita la creación de un mensaje dirigido a la sociedad costarricense en el que se demuestra el punto de vista de la persona lectora sobre el tema que estudió en todo el viaje.

Esta primera historia cierra con una tabla autoevaluativa, en la que cada discente valorará su progreso según su entendimiento conceptual del tema analizado.

Para el desarrollo del tema de la monografía y del formato APA —los cuales requieren enseñarse de manera conjunta—, se optó por generar una historia que emplea, en el fondo, un discurso ecológico y ético sobre la realidad cotidiana de un ser enfermo, específicamente, en el contexto costarricense (Caja Costarricense de Seguro Social). Asimismo, la idea de este discurso implícito aboga por la aproximación de un sujeto a la realidad cotidiana, de la misma que surge el conocimiento, y por ende, esta orientación metolúdica se apega a los postulados de la pedagogía constructivista y al aprendizaje por descubrimiento.

En detalle, la enseñanza de la monografía y del formato de citación se realizó, al igual que el LIG, mediante la construcción de una guía didáctica, que responde a la teoría y a su vez, a la práctica del tema. Para ello, se creó una historia que narra un trágico desenlace en La llanura APA de las hojas, donde los hombres y las mujeres, tras su accionar sin conciencia, generó un malestar en la tierra habitada por algunos animales, entre ellos: María LAPA, AbeliAPA, VacAPA, Mono APAd, Jenaro JirAPA y Sr. APAstosín; cuyos nombres se relacionan con las siglas del formato de citación. Además, estos animales padecen malestares derivados de las mismas siglas, y están relacionados con sus puntos débiles, por ejemplo: APArtritis, APAndicistis, fracturAPA álica y la solicitud de una cita, cuyo fondo remite a que el aprendizaje no termina en el ciclo en curso, sino que continúa en el siguiente nivel.

Aunado a lo dicho, el hospital (APAtaques), se halla ubicado en la Colina del conocimiento, ello representa de manera explícita que, la sabiduría nutre a las personas, e inclusive lo cura. Las salas del lugar responden a los espacios de atención de un hospital costarricense común, entre estas: sala de espera, sala de validación de derechos, sala de preconsulta y consulta y farmacia de referencias. Vale indicar que las salas se ajustan a las enfermedades de los animales, y en adición, presentan tareas del tema relacionadas.

Inicialmente, el contenido de estos dos ejes transversales se introduce con la actividad de un frasco ambiental, cuya función es incentivar al estudiantado a comprometerse con el medio que lo rodea. En seguida, se posiciona la pertinencia y propiedad intelectual de las investigaciones académicas, por ende, se da un acercamiento al propósito de existencia de un manual que respalda el aporte de otras personas investigadoras en diferentes documentos formales.

De este modo, las partes que conforman el tema de la monografía y el formato APA se entremezclan entre sí y en un cuadro se resalta el nombre de cada contenido. En la portada, que se desarrolla en la Sala de espera, se estableció que el Sr. APAstosín solicitará las indicaciones de una portada, para poder realizar el trámite de una cita médica; en este sentido, el estudiantado se reta para elaborar la suya, relacionada con su trabajo monográfico.

Además, se propicia el aprendizaje mediante actividades extras que fomentan la participación activa de los sujetos, por ello, la dinámica que procede lleva por nombre *Ponle la dosis a la vacuna*, la cual basó sus indicaciones en las del tradicional juego *Pégale la cola al burro*. En grupos, la población estudiantil intenta guiar a un representante para que pueda colocar en orden las partes de una portada, con sus respectivos números en una vacuna gigante (ver apéndice 7).

Para la selección del tema, esta se hará con base en una ruleta digital, la cual se podría modificar, también, en un material físico de acuerdo con las posibilidades de cada centro educativo. En dicha parte, se aclaró la diferencia entre tema y título, pues es muy común la confusión de ambos conceptos. Cada estudiante debe redactar la diferencia de ambos vocablos y conversar con el resto de la clase para ampliar el panorama de los demás.

En la Sala de validación de derechos, se ejecutan los trámites relacionados con el plagio, para ello, se procedió a explicar en qué consiste este accionar y cuáles tipos existen. Luego, cada estudiante requiere establecer un acercamiento diagnóstico de lo que entiende por cada tipo estudiado. En la misma sala, se realiza lo que tiene que ver con el cronograma de actividades, en este caso, se mostró una plantilla base y se le ofreció al(a) practicante un cuadro para rellenar con las tareas, el tiempo y lo relacionado con la organización del trabajo monográfico.

Aunado a lo dicho, en la Sala de preconsulta, se llevaron a cabo tareas relacionadas con el formato, el estilo de la redacción y el resumen. Como ejercicio práctico se requiere la realización de un asocie relacionado con las pertinencias

que demanda el formato de un trabajo; por su parte, para el estilo de la redacción, una vez explicado y ejemplificado, el alumnado escoge un expediente de los animales de la Llanura APA de las hojas (la persona docente posee los expedientes) y modificará la redacción de primera persona plural a impersonal. Para el resumen, necesitarán ayudar a AbeliAPA realizando uno de sus respectivos temas, una vez finalizado, a ella le darán de alta en el hospital.

Antes de pasar a la siguiente sala, se realiza una pausa dudosa, esta consiste en colocar en un muro todas las dudas que hayan surgido hasta entonces, para poder proseguir con la materia clara. Las anotaciones se realizarán en la plataforma digital Padlet, y en caso de presentar complicaciones tecnológicas, existe un espacio en blanco en el folleto para escribirlas ahí.

Adelante, se visualiza la Sala de cirugías, donde fue trasladada VacAPA de emergencia por un caso de APAndicitis. En esta sala, se estudia la pregunta o la hipótesis, allí se leen todos los detalles de este apartado y, además, para proseguir, es necesario realizar una serie de preguntas, cuya base se ofrece en la teoría y un cuadro ejemplificados en las páginas anteriores. Relacionado a ello, se ofrece la información de la construcción de los objetivos de un trabajo académico y en consecuencia, se solicitó realizar los de cada estudiante.

En esa misma sala, la de cirugías, se debe llevar control de las citas que poseerá VacAPA para su recuperación, por ende, se detalló toda la información de las citas del formato, entre ellos: los tipos de citas, los formatos de citas, elementos de citas, etc. Como ejercicio de este apartado, cada estudiante se verá en la necesidad de realizar una práctica con relación en el tema explicado, en esta deberá construir una cita parentética y una narrativa.

Finalmente, en la Farmacia de referencias, que es la última sala del hospital, se brinda un sucinto panorama de los elementos de las referencias y los pasos para realizar una, según el origen de la información. Este desarrollo temático fue explicado mediante cuadros en los que se ofrecía información necesaria para que cada alumno/a pudiera completar los faltantes y construir las distintas referencias de libros impresos y digitales, entrada en un diccionario, canciones, página web y redes sociales como Facebook e Instagram.

Con base en lo anterior, es necesario considerar los aprendizajes esperados al aplicar esta producción didáctica, con ella se pretende ampliar el panorama del descubrimiento propio para fortalecer, a su vez, las competencias de escritura y el

proceso de desenmarañar discursos mediante una educación activa e investigativa. Al final de estos dos ejes transversales, se ofrece una rúbrica autoevaluativa para valorar el aprendizaje obtenido.

Del mismo modo, con el diseño de la orientación creada se pretende alcanzar una atracción visual, y en consecuencia, lograr mayor motivación en el estudiantado para ejecutar el plan. Las actividades, también responden a un aprendizaje por interacción, por ende, se utilizan tareas extras a las del folleto, con el fin de mover el grupo y mantenerlo activo durante el desarrollo del trabajo académico.

### **Orientaciones generales para la utilización de la producción didáctica**

En este segmento se puede recordar que, en cuanto a las orientaciones generales para el empleo del material, la persona educadora tendrá acceso a la producción didáctica de manera física y digital. En caso de que su aplicación digital sea imposible, los libretos se realizan de forma impresa con apoyo de quien enseña; sin embargo, en caso de tener las posibilidades y recursos para proyectarlo y avanzar con los/las estudiantes es una recomendación pertinente que ofrecen los investigadores de este proyecto, ya que con esto se agiliza y supervisa de manera conjunta el aprovechamiento y el desempeño de cada sección.

Cabe mencionar que las actividades que se propusieron son completamente flexibles a diversos contextos, por ello, poseen diversas soluciones que quedan a criterio profesional de quien la aplique para que, de este modo, pueda valorar lo más adecuado y adaptable a su población.

La producción responde a una metodología que respeta los lineamientos de dosificación de contenidos; sin embargo, cada representante de grupo podrá ejecutarla según las circunstancias de sus lecciones y en general, de su población. Cabe acotar que se puede valorar mediante una evaluación sumativa, formativa, autoevaluativa o coevaluativa; este criterio dependerá de las dinámicas de clase.

Asimismo, las actividades de inicio, desarrollo y cierre se pueden modificar sin alterar la propuesta inicial del material; lo único que se recomienda es que exista una conexión lineal entre ellas, con el fin de no perder el activismo del aprendizaje que intenta promover la producción didáctica. Cada actividad debe estar pensada para fortalecer un contenido, un valor, una problemática social, etc. No se permite el acatamiento de actividades que no respondan al fin del aprendizaje significativo,

ya que entorpecería el progreso que se pretende alcanzar (de manera gradual) conforme se despliega la totalidad temática.

## Capítulo VII

### Conclusiones, recomendaciones, alcances y limitaciones

#### Conclusiones

A lo largo de la pesquisa que se llevó a cabo con el objetivo de diseñar una producción didáctica de carácter lúdico y dinámico en torno a los tres ejes transversales seleccionados del *Programa de Estudio de Español* (2017), se ha logrado concluir lo siguiente:

- a) Del primer objetivo, se concreta que la triada de los contenidos transversales fueron descritos a la población meta de forma satisfactoria. Para lograr tal objetivo se procedió a consultar las fuentes primarias de información sobre los temas elegidos. Por ejemplo, para el abordaje del tema Lenguaje inclusivo de género femenino se recurrió a la posición de la Real Academia Español, pues funge como la máxima institución que norma las reglas lingüísticas del registro oral y escrito tanto formal como oral de la lengua española; asimismo, para el procesamiento teórico se optó por integrar, además, las corrientes lingüísticas contemporáneas surgidas en la Academia (ejemplo de ello se muestra con la articulación gnoseológica propuesta por las docentes e investigadoras Lillyam Rojas Blanco y Marta Rojas Porras). En cuanto a los temas Formato APA y Monografía, ambos se ejecutaron bajo una misma idea temática. Bajo esta proyección, en semejanza de una historieta se puso en marcha el desarrollo teórico-práctico de los temas mencionados arriba; así, de una manera lúdica, colorida y activa se valoraron los objetivos de esta investigación con base en el manual del Formato APA y los postulados de Jorge Ramírez Caro en su libro *Cómo diseñar una investigación académica*.
- b) Para determinar las metas del segundo objetivo, resulta imperativo mencionar que se aplicó un diagnóstico para evaluar el conocimiento que poseía la población colaboradora (estudiantes y docente) sobre la triada puesta en análisis. De los resultados obtenidos a través del mencionado diagnóstico se logra determinar que una de las limitantes por parte del profesorado de la disciplina, consiste en la escasa actualización conceptual de los nuevos contenidos que se integran dentro de la malla curricular del nuevo *Programa de Estudios de Español* (2017). Este factor adquiere gran

relevancia en tanto es el personal docente de esta área el encargado de abordar y analizar desde una perspectiva social y lingüística el contenido estudiado.

Como consecuencia mediata devienen otras que involucran directamente al alumnado, ya que si la persona educadora no tiene un vasto conocimiento sobre el tema, no podrá brindar una adecuada mediación pedagógica de este. En el caso de los instrumentos aplicados a los/las adolescentes que participaron del proceso diagnóstico, se logró evidenciar grandes falencias en cuanto a los conceptos e implementación de las estrategias gramaticales normativas que visibilizan al género femenino.

Asimismo, se determina que esta población mantiene un conocimiento estereotipado sobre este tipo de lenguaje, dado que en varios diagnósticos se presentó un reconocimiento sobre los grafemas «e», «x» y «@» por principales identificadores del lenguaje no sexista. Aunado a ello, dentro de lo respondido por estos sujetos, no se realiza una diferenciación entre los contextos en los cuales se pueden utilizar dichos grafemas.

- c) Finalmente, del tercer objetivo, se concluye que sí se logró cumplir la meta de diseñar una producción didáctica que mediara pedagógicamente la interiorización de los aprendizajes sobre los temas investigados. En el caso del Lenguaje inclusivo de género, se logró una incentivación a emplear una escritura inclusiva dentro de los distintos textos que vaya a elaborar el alumnado (entre ellos, se destaca la monografía). Lo dicho, por un lado, contribuirá a mermar el desconocimiento que se tiene acerca de las diferentes estrategias que existen para lograr una mayor inclusión del género femenino en el lenguaje verbal; por otro, ayudará a que las personas lectoras asuman una posición crítica sobre la utilización de este.

Finalmente, en lo que responde al trabajo específico de la confección de material didáctico, en este caso, a la producción que deriva de este proceso investigativo, fue posible concluir lo siguiente:

- a) El material didáctico debe responder, obligatoriamente, a los intereses del estudiantado, ello porque es necesario que las personas que desarrollan las actividades de aprendizaje se sientan cómodas, emocionadas y motivadas para aprender. De lo contrario, el efecto en el proceso educativo no resultará satisfactorio.

- b) La línea de colores que se emplea para confeccionar o edificar cualquier diseño visual requiere de una paleta de combinación serena y que potencie lo que se desea alcanzar. En este caso, se utilizaron colores sobresalientes en la neurociencia aplicada a la educación, los cuales apelan por un significado dentro del marco educativo.
- c) La dosificación de contenidos pensada y previamente analizada es imperativa para alcanzar un mejor aprendizaje en la temática abordada. Aunque es sabido que el sistema educativo costarricense se inclina por el cumplimiento de una malla curricular en mayor medida; debe ser mandato acatar el ritmo de aprendizaje que por naturaleza biológica posee la población estudiantil.
- d) El complemento tecnológico es fundamental como recurso didáctico; sin embargo, el papel del profesorado ubica sus mayores retos en la modificación y elaboración de material educativo que responda a las posibilidades de la población y de la institución. Es válido decir, también, que el material didáctico debe ser un apoyo para cada docente; no obstante, es inaceptable que sustituya a quien lo utiliza.
- e) El desarrollo de la imaginación es un eje vertebrador del crecimiento personal y el dominio emocional, por ello, la implementación de historias que toman a la persona estudiante como personaje central, son, indiscutiblemente, un medio valioso para alcanzar el fin.
- f) La lúdica y el rol activo de los aprendices son instrumentos claves para mantener la dinámica de clase, asimismo, las pausas activas o cortinas pedagógicas funcionan para sobrellevar positivamente el desarrollo de cada lección. Estas actividades apaciguan el estrés y abren la mente a un horizonte de relajación que actúa directamente en el desarrollo cognoscitivo de las personas.

### **Alcances**

Por último, se concluye que, de manera efectiva, el trabajo en equipo, la enseñanza activa y el aprendizaje por descubrimiento fueron manifestados en un resultado positivo. Los/las estudiantes de la población y muestra convirtieron su avance en un desarrollo provechoso y equiparable por la misma encargada de la materia. Así pues, expresaron afinidad e interés por la temática en cuestión,

desarrollaron las actividades con total disposición y a gusto con sus preferencias académicas.

Resulta insoslayable mencionar que el material pudo adaptarse de manera tecnológica e impresa durante su aplicación, por ende, el seguimiento y la atención de la población seleccionada resultó muy enriquecedora, ya que, el apoyo docente contribuyó con el alcance de un ritmo de trabajo acelerado, además, con la supervisión del aprovechamiento de las personas aprendices.

La línea investigativa con la que inicialmente surgió la idea de esta producción didáctica evidenció un acercamiento interesado de quienes se instruyeron. Con ello, las competencias que aborda la Pedagogía de la pregunta de la que tanto habló Freire, quedaron iniciadas para una continuidad de contestaciones propias.

### **Recomendaciones**

Con respecto a las recomendaciones, en primer lugar, se sugiere el uso de apoyos visuales y lúdicos para reforzar y guiar los temas por dar. Por ejemplo: mediante la interacción que se da en cada una de las láminas del folleto elaborado, el estudiantado forma parte del escenario y avanza en el desarrollo de la trama, por lo cual se abre el panorama de enseñanza con un modelo diferente y divertido, y adicional a ello, accesible para quienes lo leen. En este sentido, la emotividad de quienes se instruyen en las aulas cambia y se torna distinta, se genera mayor disposición para aprender y se le da, a su vez, la importancia a la disciplina enseñada.

En segundo lugar, se recomienda explotar al máximo las demás competencias que pueden desarrollarse en una temática específica, en el caso de este proyecto, la producción didáctica promueve la enseñanza de los tres ejes descritos antes, pero también fomenta las competencias de escritura mediante las respuestas que cada discente debe considerar para enfrentar los retos de la aventura. Con ello, en cada intervención del estudiantado, se consideran elementos claves como las propiedades del texto escrito (adecuación, coherencia y cohesión) y el uso de la gramática normativa del español.

En tercer lugar, se sugiere la añadidura de actividades que se alejen del papel y del lápiz. En este sentido, lo que se intenta es activar la mente de la población mediante otros recursos, ojalá juegos, que determinen un lapso de pausa

para que al retomar la información el cerebro esté abierto y dispuesto nuevamente para aprender. Del mismo modo, es viable utilizar la paleta de colores que ofrece la neurociencia aplicada a la educación para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea sereno y significativo. Por ejemplo, el uso del rojo alerta el aprendizaje como principio activo del constructivismo; el verde, fomenta la pedagogía crítica, pues está relacionado con la esperanza y con el entendimiento; el lila, es un tono muy tranquilizador, razón por la cual es utilizado en cárceles y otros sitios violentos; el celeste, pues transmite una gran libertad y amplitud por lo que desarrolla una construcción conjunta del aprendizaje y el conocimiento; y, el naranja, dado que generalmente se asocia al sol y con ello se cierra el ciclo de lo adquirido.

### **Limitaciones**

Para las limitaciones, se determinó que, en efecto, existen restricciones de todo tipo a la hora de ejecutar un trabajo investigativo; sin embargo, algunas, inclusive, se vuelven extracurriculares. Parte de ellas, en este proyecto, se le atribuyeron a la situación sanitaria que ha venido enfrentando el país en los últimos dos años (2020-2021). Inicialmente, la producción didáctica poseía ideales distintos, los cuales se vieron modificados por las posibilidades que ofrecían los centros educativos durante los picos más altos de la pandemia por COVID-19.

Aunado a lo dicho, fue posible valorar que, con certeza, la pandemia contribuyó con el *apagón educativo* que ya venía arrastrando la educación pública en este ámbito; los alumnos y las alumnas, tanto en los instrumentos aplicados como en el proceso de valoración de conocimientos previos, mostraron vacíos o debilidades en las temáticas abordadas en la producción didáctica *Saber, estar e investigar: de la educación a la realidad*. Del mismo modo, se dejó ver que, poco o nada se había trabajado con una enseñanza holística, en la que, los valores y similares a la conformación integral de una persona hubieran sido transversalizados.

Vale aclarar que, es entendible la situación vivida en el MEP durante este lapso de crisis, pues, como bien dejó saber la docente colaboradora, hubo ocasiones en donde no se pudo ubicar a un alto porcentaje de la población de sus niveles por el poco o nulo acceso a los recursos tecnológicos. Dicha circunstancia, reveló falencias educativas durante la valoración y aplicación del material, no solo

porque se desconocía la temática abordada, sino por el desnivel entre el estudiantado, es decir, al recibir conocimiento una parte de la población mediante clases virtuales o ejecución de guías de trabajo autónomo, el resto que no accedía ella, sufrió en consecuencia un desfase educativo con respecto a su grado académico.

Por su parte, lo que respondía a la metodología, relacionado con población y muestra, así como instrumentos y técnicas para recolectar la información se cambió en numerosas ocasiones para poder alcanzar las exigencias del material que se pretendía. Dicho en otras palabras, se alteraron versiones pensadas para aplicarse en un contexto presencial, y del mismo modo, en sentido contrario. Como base de esta situación, la línea investigativa de este trabajo no difuminó la calidad durante el proceso, pues el norte siempre se adecuó a los contextos que presentaban viabilidad para alcanzar con éxito el fundamento teórico de lo que se expuso antes.

De igual forma, se establece que el estudiantado no abordó con fluidez las temáticas en cuestión. Esto llevó a señalar la necesidad de proponer una metodología innovadora y original que apoyara tanto a los/las discentes como a las personas docentes en el proceso de la enseñanza del tema.

## REFERENCIAS

- Camacho, M., Rojas, M. y Rojas, L. (2014). El artículo científico para revista académica: pautas para su planificación y edición de acuerdo con el modelo APA. *e-Ciencias de la Información*, 4(2), 1-29.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/15129/14439>
- Chacón, F. y Picado, C. (2010). *Orientaciones para el uso de las Normas de Estilo APA*. Editorial UNED.
- Coloma, C. y Tafur, M. (1999). El constructivismo y sus implicaciones en la educación. *Educación*, 3(16), 217-244.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056798.pdf>
- Cruz, S. (2018) *El lenguaje inclusivo de género y el juego igualitario como estrategias para la construcción de un aula en igualdad de género a través de una guía docente*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].  
[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13962/DE\\_LA\\_CRUZ\\_MORANTE\\_SHEYLA\\_ESTRELLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13962/DE_LA_CRUZ_MORANTE_SHEYLA_ESTRELLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gómez, J. y Ureña, O. (2022). *Las dimensiones de la pedagogía y algunos elementos para la caracterización general de la educación desde algunas perspectivas críticas latinoamericanas*. En proceso de publicación.
- Honorable Cámara de Diputados. (2016). *Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario en la HCDN*. HCDN.  
[https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dprensa/guia\\_lenguaje\\_igualitario.pdf](https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dprensa/guia_lenguaje_igualitario.pdf)
- Jiménez, M. & Román, M. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación* 9(2), 174-183. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/68433/Dialnet-LenguajeNoSexistaYBarrerasASuUtilizacionUnEstudioE-4731542.pdf;jsessionid=2C69ED8412C9DAB05860581F5D2D3C0D?sequence=1&isAllowed=y>

- López, C., Sánchez, I. y Armenteros, I. (2011). *Redacción y edición de documentos*. ECIMED.  
[https://www.academia.edu/30546506/Redacci%C3%B3n\\_y\\_edici%C3%B3n\\_de\\_documentos](https://www.academia.edu/30546506/Redacci%C3%B3n_y_edici%C3%B3n_de_documentos)
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de Estudio de Español Tercer Ciclo y Educación Diversificada*. Ministerio de Educación Pública.  
[https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/espanol3ciclo\\_diversificada.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/espanol3ciclo_diversificada.pdf)
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 29-45.  
[file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/publicaciones,+Editor\\_a+de+la+revista,+Archivosv11n12e029.pdf](file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/publicaciones,+Editor_a+de+la+revista,+Archivosv11n12e029.pdf)
- Posso et al. (2015). La Lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Investigación y desarrollo*, 1(41), 163-174.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/3331>
- RAADH. (2018). *Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista*. [Archivo PDF]. <http://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2018/11/IPPDH-MERCOSUR-RAADH-Manual-Lenguaje-no-sexista.pdf>
- Real Academia Española. (s. f.). Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas. Recuperado 09 de setiembre de 2020, de <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
- Rojas, L. y Rojas, M. (2015). *Guía de uso del lenguaje inclusivo de género en el marco del habla culta costarricense*. Universidad Nacional, Costa Rica.
- Sosa, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 7(12), 23-40.  
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>

Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández J., González, B., Gros, F., Imbernón, N., Lorenzo, J., Monés, M., Muset, M., Pla, J., Puig, J., Rodríguez I., Solà, P., Tort, I. y Trillo, J. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Publidisa. [https://www.academia.edu/17284803/El\\_legado\\_pedagogico\\_del\\_siglo\\_XX\\_para\\_la\\_escuela\\_del\\_siglo\\_XXI](https://www.academia.edu/17284803/El_legado_pedagogico_del_siglo_XX_para_la_escuela_del_siglo_XXI)

Valenzuela, C. y de Cores, S. (2015). *Guía para la presentación de monografías de postgrado: un aporte desde la biblioteca de Facultad de Medicina, Universidad de la República*. Universidad de la República de Uruguay [Archivo PDF]. [https://www.researchgate.net/publication/309033519\\_Guia\\_para\\_la\\_presentacion\\_de\\_las\\_monografias\\_de\\_postgrado\\_un\\_aporte\\_desde\\_la\\_Biblioteca\\_de\\_Facultad\\_de\\_Medicina\\_Universidad\\_de\\_la\\_Republica\\_FACULTAD\\_DE\\_MEDICINA\\_UNIVERSIDAD\\_DE\\_LA\\_REPUBLICA/link/57fe6e4908ae56fae5f23cfc/download](https://www.researchgate.net/publication/309033519_Guia_para_la_presentacion_de_las_monografias_de_postgrado_un_aporte_desde_la_Biblioteca_de_Facultad_de_Medicina_Universidad_de_la_Republica_FACULTAD_DE_MEDICINA_UNIVERSIDAD_DE_LA_REPUBLICA/link/57fe6e4908ae56fae5f23cfc/download)

## Apéndices

### Apéndice 1: Instrumentos de diagnóstico para cuatro discentes.

Universidad Nacional, Costa Rica  
Centro de Investigación y Docencia en Educación  
Personas entrevistadoras: Claudia Guerrero B.  
Stward Porras F.

La información suministrada en este documento es de carácter confidencial y no será reproducida. El objetivo de su aplicación es conocer la percepción sobre el Lenguaje inclusivo de género, el Formato APA y la monografía en cuatro estudiantes y una docente colaboradora.

#### Datos de la persona informante

Edad:

Nivel académico:

Fecha de aplicación:

**Instrucciones:** Responda las siguientes interrogantes con base en lo que ha estudiado en las clases de Español.

#### I SECCIÓN: Preguntas generales.

¿Cuál(es) recurso(s) se emplea(n) en las clases de Español para abordar un determinado tema? Puede marcar una o varias opciones.

- Libros.
- Videos.
- Imágenes.
- Presentaciones Power Point.
- Otro, indique cuál:\_\_\_\_\_.

¿Qué tipo de metodología se emplea en clase para desarrollar un tema específico?

- Explicación de la educadora.
- Explicación de la educadora acompañada de juegos o dinámicas.
- Otro, indique cuál:\_\_\_\_\_.

¿De qué manera(s) se desarrolla(n) el(los) tema(s)? Puede marcar una o varias opciones.

- Yo elijo cómo trabajar.
- De forma individual.
- En parejas.
- En tríos.

¿Cuáles dinámicas ha integrado la profesora de Español en sus clases? ¿Le han gustado estas actividades?, ¿por qué?

## II SECCIÓN: La Monografía.

¿Cuándo realiza una monografía utiliza algún formato de citación para sustentar su posición con respecto al tema seleccionado?

- Sí, pero no cito; ya que prefiero redactar mis propias ideas.
- Sí, contrasto mis ideas con alguna información de internet, libros, etc.
- Sí, leo varios documentos para tener una idea general sobre el tema y luego redacto.
- Sí, pero prefiero copiar todo de internet o de un libro para facilitarme el trabajo de redacción.

El contenido de la monografía fue desarrollado en

- un mes.
- medio año.
- una semana.
- dos semanas.
- todo el curso lectivo.
- Otro, indique cuál: \_\_\_\_\_

¿La profesora le brindó el tema de su monografía o usted lo eligió?

- La docente me facilitó un tema.
- En clases, la educadora brindó una lista con los temas de la monografía, de los cuales yo pude elegir uno.
- Durante el desarrollo del tema, la profesora me proporcionó una lista para que eligiera uno, pero también me dejó proponer otro que no estaba enlistado.
- Otra situación, indique cuál: \_\_\_\_\_

¿Recuerda el tema que desarrolló en su monografía? Anótelo.

Durante la construcción de su monografía, ¿usted entregó avances?

- Sí.
- No.
- No lo recuerdo.
- Aún no se ha visto el tema.

¿Cuántos avances de la monografía recuerda haber entregado?

- Entregué dos avances.
- Entregué de tres a más avances.
- Entregué un solo documento que contempló toda la monografía.
- No entregué ningún avance, dado que aún no se ha visto el tema en clases.

¿Cuál(es) parte(s) de la monografía fue(ron) vista(s) en clase? Puede marcar una o varias opciones.

- Tema.
- Anexos.
- Justificación.
- Conclusiones.
- Pregunta o hipótesis.
- Estado de la cuestión.
- Referencias bibliográficas.
- Análisis del tema seleccionado.
- Objetivos: general y específicos.
- Otro(s), indique cuál: \_\_\_\_\_

### III SECCIÓN: El Lenguaje inclusivo de género, también denominado Lenguaje no sexista y Lenguaje de respeto hacia el género femenino.

¿La educadora de Español le enseñó la importancia sociocultural que posee el Lenguaje no sexista?

- Sí.
- No.
- No lo recuerdo.
- Aún no se ha visto el tema.

¿Cuál(es) estrategia(s) gramatical(es) recuerda haber aprendido del tema Lenguaje inclusivo de género? Puede marcar una o varias opciones.

- Empleo de determinantes y adjetivos (ejemplo: **La** médica **delgada**).
- El desdoblamiento (ejemplo: a. niños y niñas; b. niños(as); c. niños/as).
- Términos globales (ejemplos: profesorado, alumnado, personal administrativo, etc.).
- Otro(s) indique cuál y en caso de ser posible, brinde un ejemplo: \_\_\_\_\_
- Ninguna, dado que aún no se ha visto el tema en clase.

Al redactar un texto, ¿la profesora le indica que es importante implementar un lenguaje formal y no sexista?

- Sí, cuando me enseña el tema.
- Sí, durante un trimestre del curso lectivo.
- Sí, pero luego menciona que no es relevante utilizarlo.
- Sí, pero solamente en los proyectos que poseen un valor porcentual.
- Sí, incluso me hace escribir todos los trabajos con este tipo de lenguaje.
- Sí, pero menciona que es opcional; es decir, yo elijo cuándo deseo utilizarlo.
- Sí, pero solamente en los proyectos que no poseen un valor en la nota de la asignatura.
- No, dado que aún no se ha visto el tema en clase.

Como estudiante, considero que

- sé cómo implementar el lenguaje no sexista en las redacciones.
- no sé implementar el lenguaje no sexista en las redacciones, pero trato de hacerlo.
- prefiero omitir el lenguaje no sexista y redactar conforme a lo que considero adecuado.
- no estoy muy seguro(a) de implementar adecuadamente el lenguaje no sexista en las redacciones.

#### **IV SECCIÓN: El Formato APA**

¿Cuál(es) formato(s) de citación emplea para realizar la monografía? Puede marcar una o varias opciones.

- Ninguno.
- Normas Chicago.
- Modern Language Association (MLA).
- American Psychological Association (APA).
- No, desconozco la utilidad de los formatos de citación.

¿Cuál(es) parte(s) del formato de citación visto en clase recuerda? Puede marcar una o varias opciones.

- Sangrado.
- Márgenes.
- Espaciado.
- Parafraseo.
- Cita larga y cita corta.
- Información parentética.
- Tipo y tamaño de fuente.
- Otro, indique cuál: \_\_\_\_\_

En clases, aprendí a realizar la(s) referencia(s) de

- blogs.
- libros.
- películas.
- la música.
- páginas webs.
- libros digitales.
- redes sociales.
- un artículo académico.
- Otro, indique cuál: \_\_\_\_\_

El contenido de formato de citación fue desarrollado en

- un mes.
- medio año.
- una semana.
- dos semanas.
- todo el curso lectivo.
- Otro, indique cuál: \_\_\_\_\_

## **Apéndice 2: Entrevista para la docente informante.**

Universidad Nacional, Costa Rica  
Centro de Investigación y Docencia en Educación  
Personas entrevistadoras: Claudia Guerrero B.  
Stward Porras F.

La información suministrada en este documento es de carácter confidencial y no será reproducida. El objetivo de su aplicación es conocer la percepción sobre el Lenguaje inclusivo de género, el Formato APA y la Monografía.

### **Datos de la persona entrevistada**

Edad:

Nivel académico:

Fecha de aplicación:

### **I SECCIÓN: Preguntas generales.**

¿Cuál(es) recurso(s) didáctico(s) y material(es) educativo(s) emplea en sus clases para abordar un determinado tema?

¿Qué tipo de metodología emplea en su clase para desarrollar un tema específico?

Para llevar a cabo la dinámica de clase, según su planeamiento, ¿cómo organiza el trabajo de aula propuesto en las distintas actividades que debe desarrollar el estudiantado?

### **II SECCIÓN: La Monografía.**

¿Cuántas lecciones le dedicó al tema Monografía?

¿Cuáles partes de la monografía ha abordado con el nivel de octavo?

¿Cómo planteó la elección del tema de investigación de la monografía?

Durante el abordaje del tema de la monografía, ¿las asignaciones se efectuaron de forma grupal o individual? Explique el motivo de su elección.

Para la construcción de su monografía, ¿usted asignó avances? ¿Cuántos?

### **III SECCIÓN: El Lenguaje inclusivo de género.**

¿Bajo qué perspectiva (social o gramatical) abordó el tema del Lenguaje inclusivo de género?

¿Cuál(es) estrategia(s) gramatical(es) enseñó durante el abordaje de este tema?

¿Al reflexionar sobre el tema, usted indicó que es importante implementar un lenguaje formal y no sexista?, ¿por qué?

Como docente especialista de la lengua, ¿considera que el uso del lenguaje no sexista es implementado de forma regular en la producción escrita del alumnado? Justifique su respuesta.

### **IV SECCIÓN: El Formato APA.**

¿Cuántas lecciones le dedicó al tema del(los) formato(s) de citación seleccionado(s)?

¿Cuál(es) formato(s) de citación sugirió para que el alumnado realizara la monografía?

¿Cuál(es) parte(s) del(los) formato(s) integró en la enseñanza del tema?

## Apéndice 3: Entrevista aplicada a la docente informante.

<p>Universidad Nacional, Costa Rica Centro de Investigación y Docencia en Educación Personas entrevistadoras: Claudia Guerrero B. Stward Porras F.</p> <p><b>UNA</b> UNIVERSIDAD NACIONAL COSTA RICA</p> <p><b>Entrevista para la docente</b></p> <p>La información suministrada en este documento es de carácter confidencial y no será reproducida. El objetivo de su aplicación es conocer la percepción sobre el Lenguaje inclusivo de género, el Formato APA y la Monografía.</p> <p><b>Datos de la persona entrevistada</b> Edad: Nivel académico: Fecha de aplicación:</p> <p>A continuación se le presenta una serie de interrogantes. Responda lo solicitado en cada apartado.</p> <p><b>I SECCIÓN: Preguntas generales.</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Cuál(es) recurso(s) didáctico(s) y material(es) educativo(s) emplea en sus clases para abordar un determinado tema?</li><li>2. ¿Qué tipo de metodología emplea en su clase para desarrollar un tema específico?</li><li>3. Para llevar a cabo la dinámica de clase, según su planeamiento, ¿cómo organiza el trabajo de aula propuesto en las distintas actividades que debe desarrollar el estudiantado?</li></ol> <p><b>II SECCIÓN: La Monografía.</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Cuántas lecciones le dedicó al tema Monografía?</li><li>2. ¿Cuáles partes de la monografía ha abordado con el nivel de octavo?</li><li>3. ¿Cómo planteó la elección del tema de investigación de la monografía?</li><li>4. Durante el abordaje del tema de la monografía, ¿las asignaciones se efectuaron de forma grupal o individual? Explique el motivo de su elección.</li><li>5. Para la construcción de su monografía, ¿usted asignó avances? ¿Cuántos?</li></ol>	<p>Universidad Nacional, Costa Rica Centro de Investigación y Docencia en Educación Personas entrevistadoras: Claudia Guerrero B. Stward Porras F.</p> <p><b>III SECCIÓN: El Lenguaje inclusivo de género.</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Bajo qué perspectiva (social o gramatical) abordó el tema del Lenguaje inclusivo de género?</li><li>2. ¿Cuál(es) estrategia(s) gramatical(es) enseñó durante el abordaje de este tema?</li><li>3. ¿Al reflexionar sobre el tema, usted indicó que es importante implementar un lenguaje formal y no sexista?, ¿por qué?</li><li>4. Como docente especialista de la lengua, ¿considera que el uso del lenguaje no sexista es implementado de forma regular en la producción escrita del alumnado? Justifique su respuesta.</li></ol> <p><b>IV SECCIÓN: El Formato APA.</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Cuántas lecciones le dedicó al tema del(los) formato(s) de citación seleccionado(s)?</li><li>2. ¿Cuál(es) formato(s) de citación sugirió para que el alumnado realizara la monografía?</li><li>3. ¿Cuál(es) parte(s) del(los) formato(s) integró en la enseñanza del tema?</li></ol> <p><i>[Handwritten signature]</i></p>
--	---

Figura 5: Evidencias de la entrevista aplicada a la docente informante.

# Apéndice 4: Encuesta aplicada a las personas estudiantes.

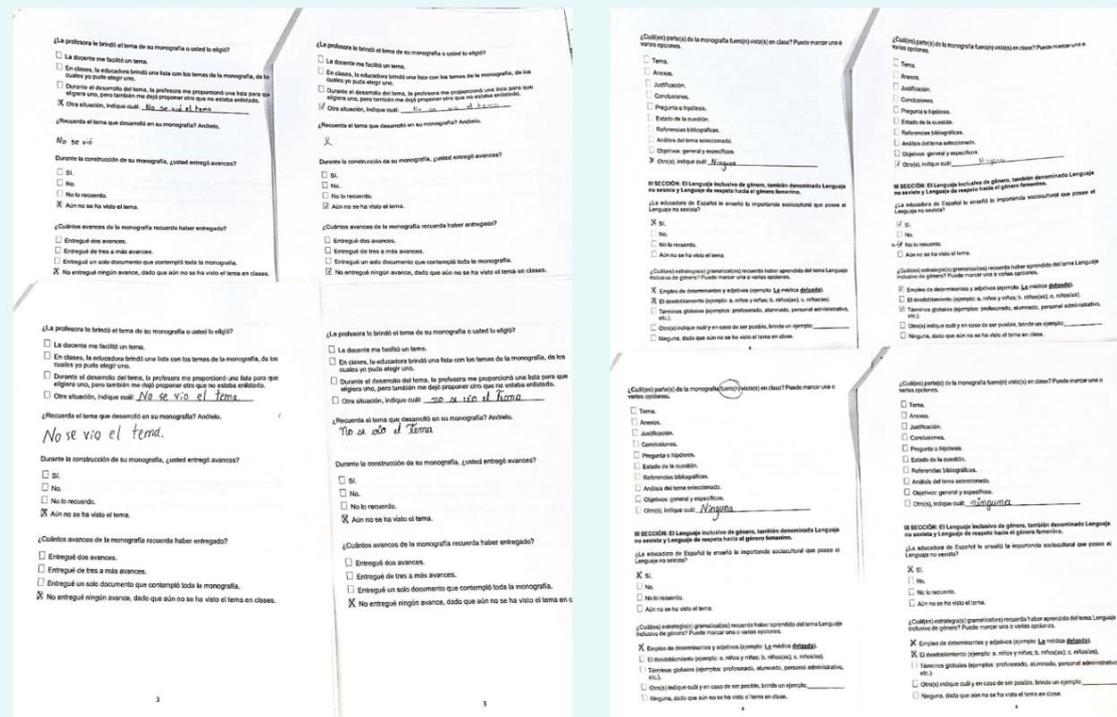
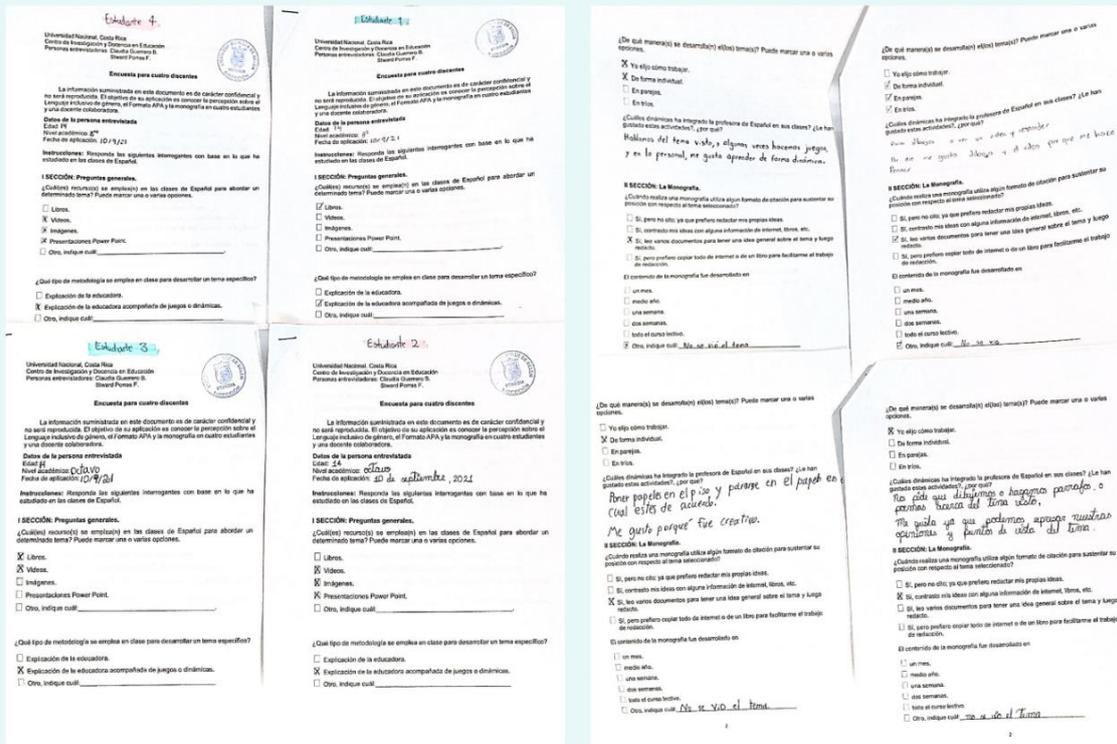


Figura 6: Evidencias de la encuesta aplicada a las personas discentes (preguntas 1-4)

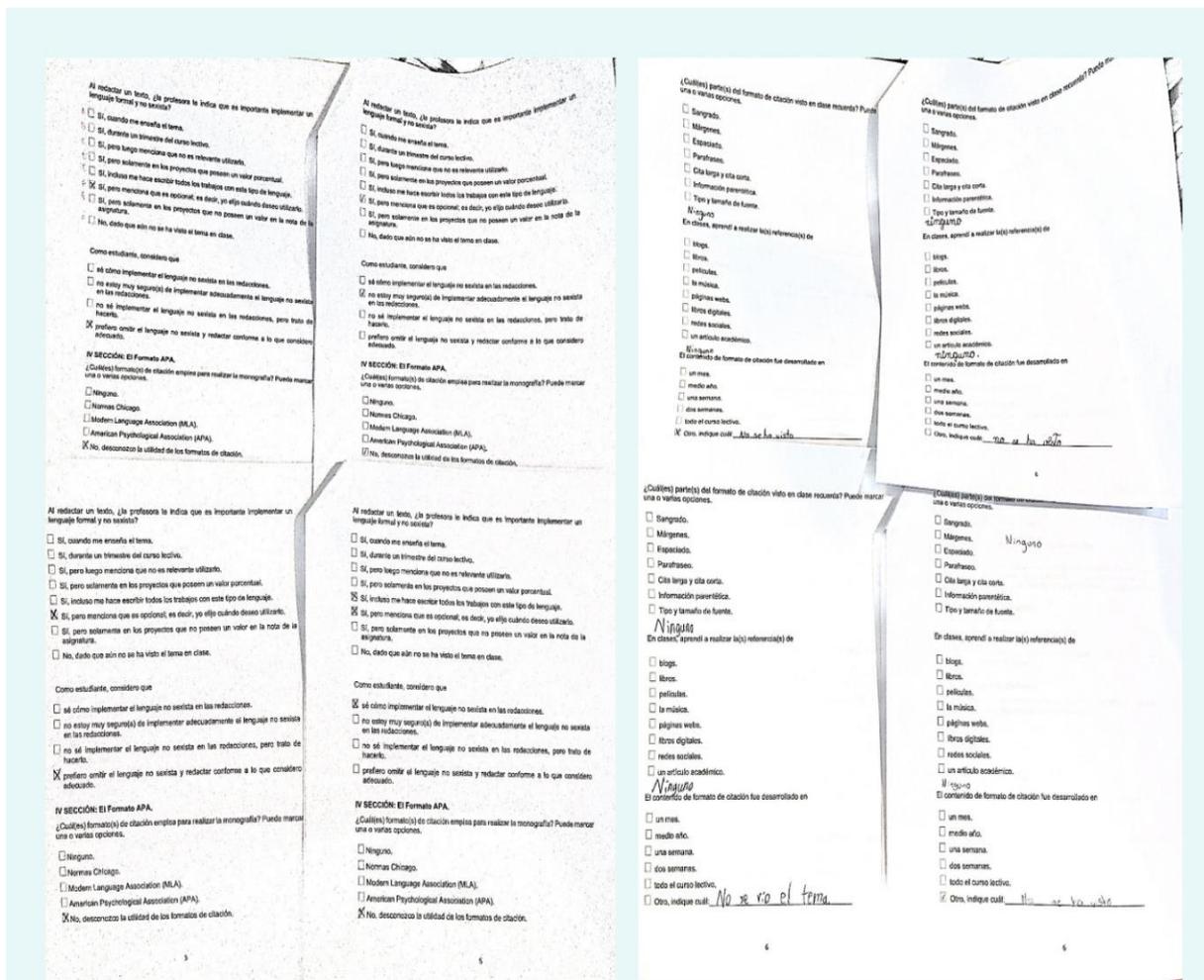


Figura 7: Evidencias de la encuesta aplicada a las personas discentes (pregunta 5 y 6).

## Apéndice 5: Carta de ingreso para la aplicación de los instrumentos.

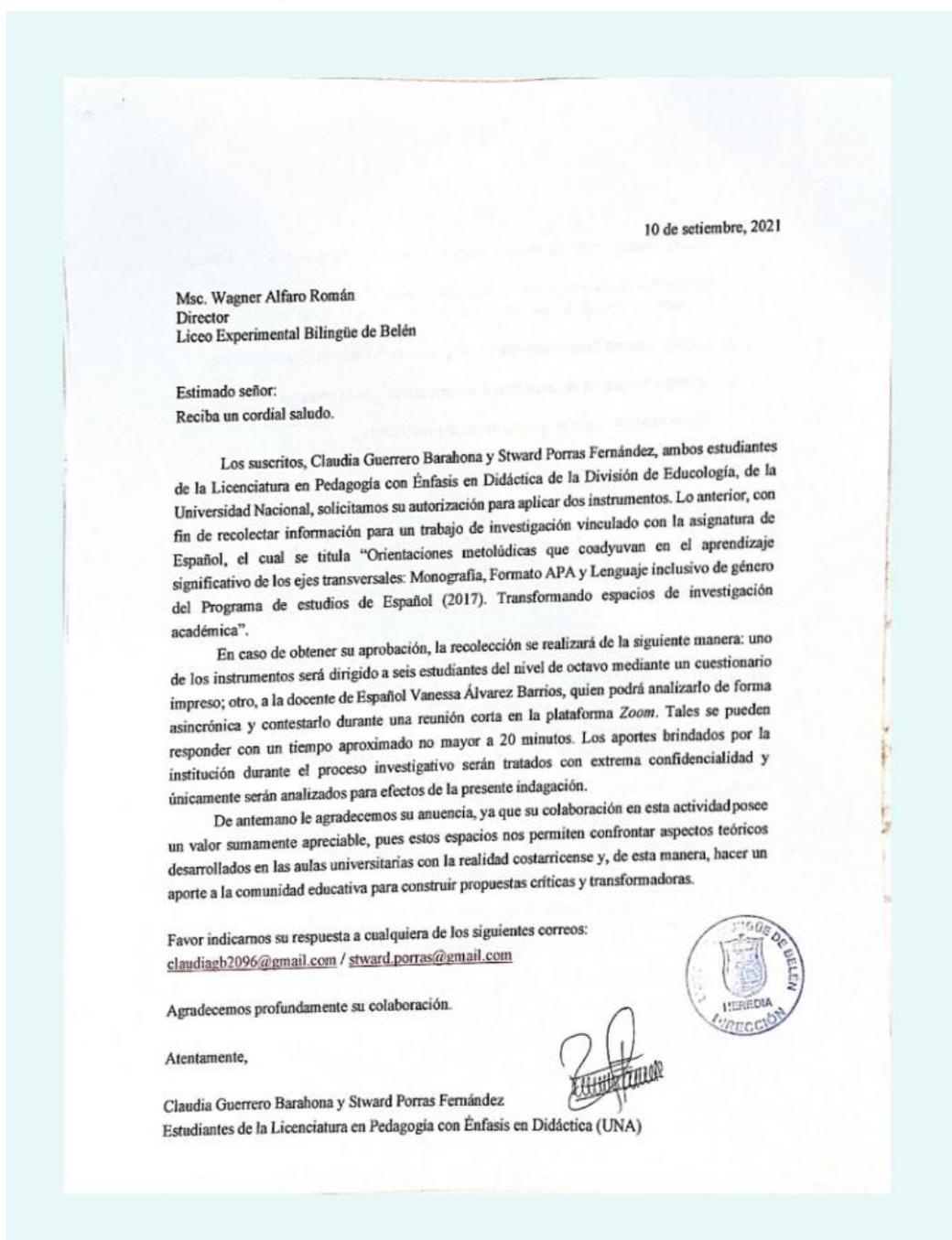


Figura 8: Evidencia de la recepción y aprobación del ingreso a la institución.

## Apéndice 6: Experiencia de aula.

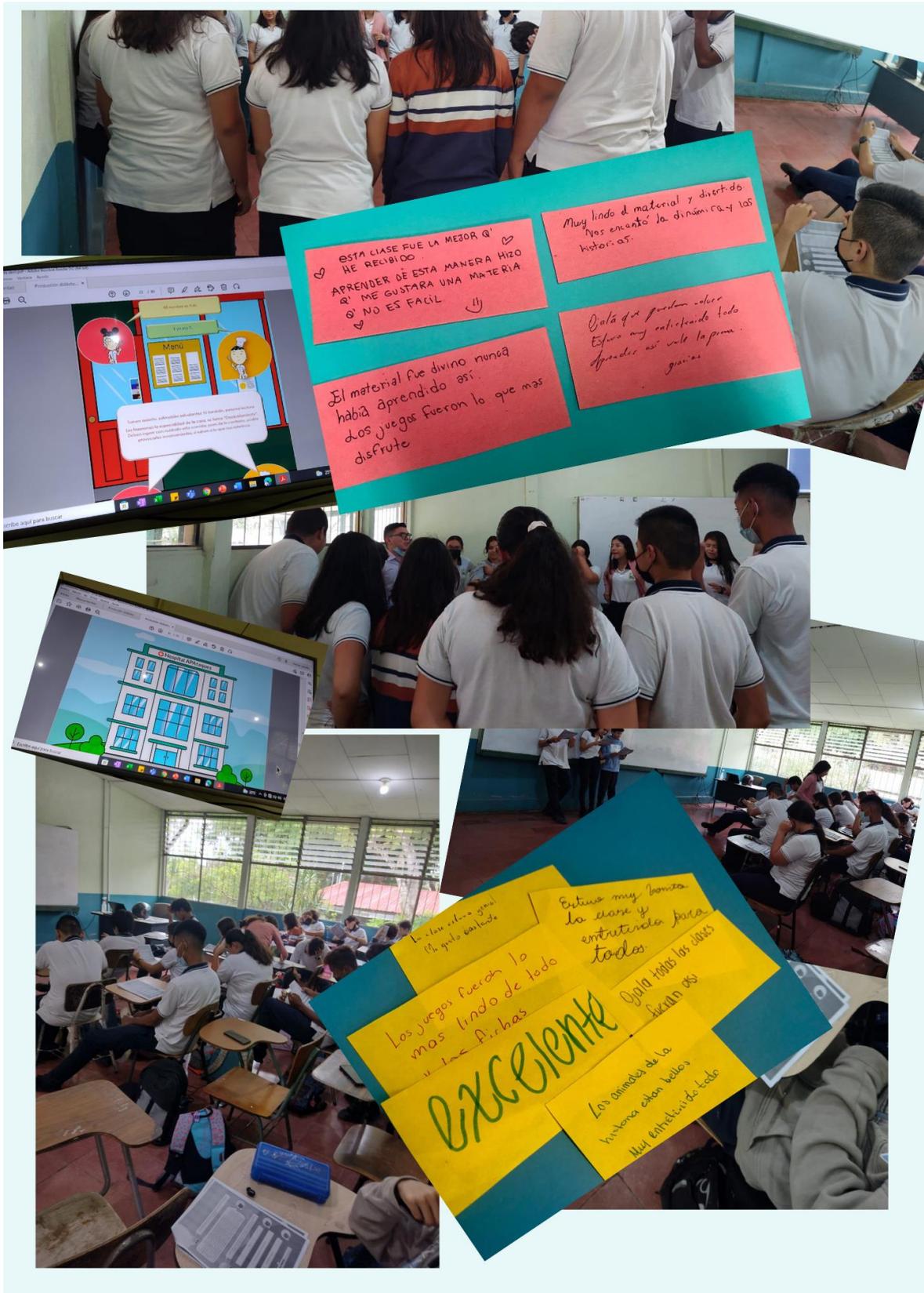


Figura 9: Evidencia de la experiencia de aula.

**Apéndice 7: Recurso didáctico diseñado para la producción didáctica.**



*Figura 10: Evidencia de un recurso adicional durante la producción didáctica.*