

# MLS Educational Research



ENERO - JUNIO, 2020

Volumen 4 ● Número 1

ISSN: 2603-5820





# MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

Vol. 4 ● Núm. 1 ● Junio - June - Junho 2020

ISSN: 2603-5820

<http://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

---

## EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM / EQUIPA EDITORIAL

### Editor Jefe / Editor in chief / Editor Chefe

*Antonio Pantoja Vallejo* - Universidad de Jaén, España.

### Editores Asociados / Associate Editors / Editores asociados

*África Cámara Estrella*, Universidad de Jaén, España.

*M<sup>a</sup> Jesús Colmenero Ruiz*, Universidad de Jaén, España.

*M. Mar Encinas-Puente*, Queen Mary University of London, Reino Unido.

*David Molero López-Barajas*, Universidad de Jaén, España.

*Juana M<sup>a</sup> Ortega Tudela*, Universidad de Jaén, España.

*Martha Kaschny Borges*, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

### Gestor de la revista / Journal Manager / Gerente de revista

*Beatriz Berrios Aguayo* - Grupo IDEO, España.

### Consejo Científico Internacional / International scientific committee / Conselho científico internacional

*Juan Bosco Bernal*, Universidad Especializada de las Américas, Panamá

*Circe Mara Marques*, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

*Pilar Figuera Gazo*, Universidad de Barcelona, España

*Ramón Garrote Jurado*, Universidad de Borås, Suecia

*Javier Gil Flores*, Universidad de Sevilla, España

*Susana Gonçalves*, Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

*Joel Haroldo Baade*, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

*Juan José Leiva Olivera*, Univrsidad de Málaga, España

*Papa Mamour Diop*, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal

*Miguel Pérez Ferra*, Universidad de Jaén, España

*Oscar Picardo Joao*, Arizona State University, Estados Unidos; Universidad Francisco Gavidia, El Salvador

*Cristiane Porto*, Universidade Tiradentes - Brasil

*Flavinês Rebolo*, Universidade Católica Dom Bosco - Brasil

*Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha*, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

*Honorio Salmerón Pérez*, Universidad de Granada, España

*Lidia Santana Vega*, Universidad de la Laguna, España

*Paul Spence*, King's College London, Reino Unido

*Juan Carlos Tójar Hurtado*, Universidad de Málaga, España

*Marlene Zwierewicz*, UNIBAVE, Brasil

### Patrocinadores:

Funiber - Fundación Universitaria Iberoamericana

Universidad internacional Iberoamericana. Campeche (México)

Universidad Europea del Atlántico. Santander (España)

Universidad Internacional Iberoamericana. Puerto Rico (EE. UU)

Universidade Internacional do Cuanza. Cuito (Angola)

### Colaboran:

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de Cantabria (CITICAN)

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660) - Universidad de Jaén

Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de Campeche (CITTECAM) - México.

**Portada:** Salar de Uyuni (Bolivia).

MLSER es una publicación científica que se edita dos veces al año, meses de junio y diciembre.

## SUMARIO • SUMMARY • RESUMO

---

- Editorial ..... 5
  
- Formalización del estudio de la danza en Paraguay ..... 7  
Formalization of dance education in Paraguay  
*Lydia Marcela Espínola Torres, Virginia Sánchez López. Universidad Internacional Iberoamericana (Paraguay) / Universidad de Jaén (España)*
  
- Mejoras en el desarrollo de la competencia científica en estudiantes de primer año de secundaria en un liceo de Uruguay ..... 22  
Improvements in the development of scientific competence in first graders students in a high school in Uruguay  
Nelky Daisy Imbert Romero, Eduardo Elósegui Bandera. Universidad Internacional Iberoamericana (Uruguay) / Universidad de Málaga (España)
  
- Estudio para realizar la acción tutorial a través de un sistema de gestión de aprendizaje en Moodle para el nivel de secundaria ..... 41  
Study to carry out the tutorial action through a learning management system at the secondary level  
*María Martha Diaz Pérez, Brenda Luz Colorado Aguilar. Colegio Daniel Márquez Medina / Colegios JADILOP (México) / Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (México)*
  
- Estrategias de lectura para la enseñanza de las habilidades lectoras en las personas con TEA de alto funcionamiento ..... 57  
Reading strategies for teaching reading skills in people with high-operating ASD  
*Cristina Pinto Díaz. Universidad de Jaén (España)*
  
- Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias según el género y tipo de centro ..... 73  
Extracurricular activities and academic performance: differences by gender and public and charter school  
*Marta Martínez Vicente, Carlos Valiente Barroso. Universidad Isabel I (España) / Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense de Madrid (España); Instituto Clínico y de Investigación Interdisciplinar en Neurociencias (España); Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (Puerto Rico).*
  
- Transición al empleo de personas con discapacidad intelectual en Canarias: el empleo con apoyo ..... 90  
Transition to the employment of people with intellectual disabilities in the Canary Islands: supported employment

*María Teresa Peña, Lidia Esther Santana-Vega. Universidad de la Laguna (España)*

- El dibujo de alumnos de primaria revelando sentimientos y emociones: una cuestión discutida por la inteligencia emocional .....106  
The drawing of elementary school students revealing feelings and emotions: an issue discussed by emotional intelligence  
Formalization of dance education in Paraguay  
*María Aparecida Santos e Campos, Rosely Yavorski, Maria Verônica Santana Sales, Angelines Pulgar Buendia. Fundación Universitaria Iberoamericana (México)*
  
- Formalización del estudio de la danza en Paraguay .....122  
English teachers in venezuela: analysis of their pedagogical beliefs and practices regarding the correction of written texts  
*Evelin Amada Ojeda Naveda, Inés Maria Muñoz Galiano. Universidad Internacional Iberoamericana UNINI (Mexico) / Westcliff University (USA) / Universidad de Jaén (España)*

## Editorial

---

La formación del profesorado y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), son temas de investigación recurrentes en el panorama educativo actual. MLSER se nutre de colaboraciones de autores de muy diferentes países y este rasgo se observa en cada uno de ellos. Es decir, estamos ante una corriente que se extiende por todos los sistemas educativos mundiales y viene a poner de manifiesto cómo cada vez más la educación apuesta por la innovación y el cambio.

En la línea anterior, se inscribe el primer artículo en el que se implementa una estrategia metodológica basada en la indagación guiada en la adecuación de prácticas de laboratorio de física, y se pone de manifiesto cómo los avances tecnológicos requieren del desarrollo del pensamiento científico con el cual los estudiantes puedan acceder y transformar su entorno. Su principal conclusión es que la estrategia desarrollada es innovadora para los estudiantes al proponer elementos orientadores y didácticos para la enseñanza de las ciencias y los acerca a los nuevos desarrollos tecnológicos y científicos actuales.

Es incuestionable que la formación del profesorado favorece la educación inclusiva y de calidad, porque va a permitir utilizar técnicas innovadoras y metodologías aplicadas a las dificultades de aprendizaje. En el siguiente artículo se trata este tema en el contexto brasileño y lo hace mediante un estudio transversal y la entrevista como forma de recoger los datos. Los resultados muestran cómo existe preocupación en el profesorado por la calidad de la educación y cómo buscan en otros profesionales información y formación en cursos de extensión y posgrado.

El tercer artículo aborda la preparación del profesorado en TIC, en este caso aplicadas a la formación de los grumetes de la Tecnología Electromecánica de la Escuela Naval de Suboficiales de Barranquilla en Colombia. La investigación llevada a cabo se hace desde la percepción de los docentes, del jefe de programa de la tecnología, de los grumetes, del Departamento de Estadística y del Departamento de telemática. Los resultados señalan una formación en TIC adecuada y la existencia de formación permanente en el profesorado, lo que es una señal inequívoca de su sensibilización hacia la misma.

En la línea de lo digital y las TIC, pero en el ámbito de las Matemáticas, se sitúa el siguiente trabajo, orientado a concretar el nivel de empoderamiento digital y el desarrollo de competencias matemáticas en la formación inicial del docente de esta materia. Se sigue una metodología cualitativa y se evalúan las implicaciones en el uso de recursos digitales por el profesorado. La mayoría de los docentes en formación inicial tienen un empoderamiento digital considerable, fundamental para el aprendizaje de las matemáticas y el desarrollo de las competencias de razonamiento, resolución de problemas, modelación y comunicación matemática durante la formación inicial del docente de matemática.

En la siguiente aportación se da un cambio notable en la temática, algo propio de una revista abierta como MLSER, en la que se admite cualquier temática educativa de investigación que pueda ser de interés. En este caso, se aborda cómo es la organización del sistema educativo senegalés y cómo a raíz de la Segunda Guerra Mundial, la política escolar estuvo dominada por la ideología de la asimilación, que en gran medida se ha

heredado en la actualidad. Para cambiar este panorama, es preciso analizar e investigar cómo son las leyes de orientación educativa y sus mensajes de texto en programas educativos e instrucciones oficiales.

Finaliza este número de MLSER con un estudio de caso llevado a cabo con bandas sinfónicas de Caldas (Colombia), en el que se comprueba la relación entre aptitud musical y rendimiento escolar. Para ello se sigue una metodología con enfoque cuantitativo, que puso de manifiesto la existencia de correlaciones positivas entre todas las variables que evalúan las aptitudes musicales.

Antonio Pantoja Vallejo  
*Editor Jefe / Editor in chief / Editor Chefe*



**Cómo citar este artículo:**

Espínola Torres, L. M. & Sánchez López, V. (2020). Formalización del estudio de la danza en Paraguay. *MLS Educational Research*, 4 (1), 7-21. doi: 10.29314/mlser.v4i1.222

## **FORMALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE LA DANZA EN PARAGUAY**

**Lydia Marcela Espínola Torres**

Universidad Internacional Iberoamericana (Paraguay)

[maleloni@gmail.com](mailto:maleloni@gmail.com)

**Virginia Sánchez López**

Universidad de Jaén (España)

[vsanchez@ujaen.es](mailto:vsanchez@ujaen.es) · <https://orcid.org/0000-0003-2619-7502>

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es describir el proceso a través del cual la danza adquirió su lugar dentro de la estructura educativa formal de la República del Paraguay (1964-1977), ya que se trata de uno de los pocos países donde el estudio de la danza es realizado mediante un único programa nacional, implementado en academias, públicas o privadas, que tienen la potestad de otorgar el título de Profesorado Superior reconocido y avalado oficialmente por el Ministerio de Educación y Ciencias. Expone, además, dentro del mismo proceso, la manera en la que se llevó a cabo la sistematización de la danza paraguaya, cuya finalidad principal fue la preservación de la identidad nacional a través de sus danzas (Polca Paraguaya, Chopí, Palomita, London Karapé, entre otras); teniendo así la posibilidad de transmitir y difundirlas a nivel nacional e internacional. Para la consecución de estos objetivos se realiza una investigación cualitativa utilizando como principales métodos de recolección de datos el análisis de documentos y la entrevista. Se hace una revisión exhaustiva de leyes, resoluciones, programas y afines relacionados con la pedagogía de la danza en Paraguay. Son entrevistadas dos de las maestras más destacadas de la danza en ese país que han sido pieza clave en el citado proceso. Así, queda descrita en detalle la formalización de la danza en Paraguay, concluyéndose que la unificación del programa a nivel nacional facilita su implementación en academias particulares permitiendo a los estudiantes de diferentes puntos del país acceder a la formación de Profesorado Superior.

**Palabras clave:** Educación en danza, formación del profesorado, sistematización y formalización de planes de estudio, legislación en Paraguay.

## **FORMALIZATION OF DANCE EDUCATION IN PARAGUAY**

**Abstract.** The aim of this work is to describe the process by which dance acquired its place in the formal educational structure of Paraguay (1964-1977). Paraguay is one of the few countries where the study of dance is carried out through a single National Program. The program is implemented in academies, which are enabled to grant the title of Superior Teacher of Dance, officially endorsed by the Ministry of Education and Science. This article also explains the process of Paraguayan Dance's systematization, whose main

purpose was the preservation of the national identity through its dances as Polca Paraguaya, Chopí, Palomita, and London Karapé, among others. The formalized structure additionally facilitates the transmission of Paraguayan traditional dances nationally and internationally. In order to achieve these objectives, the qualitative research consisted of document analysis and personal interviews as the main methods of data collection. For document analysis, there is an exhaustive body of laws, official resolutions, and programs related to dance education in Paraguay. The interview portion included two of the most renowned teachers in the field of dance as part of the formalization process in Paraguay. As a result, a detailed description of dance formalization in Paraguay was obtained. Thus, the formalization of dance in Paraguay is described in detail, concluding that unification of the program at national level facilitates its implementation in academies allowing students from different parts of the country to access the formation of Superior Teachers.

**Keywords:** Dance education, teacher training, systematization and formalization of study plans, legislation in Paraguay.

## **Introducción**

El interrogante sobre el origen de las capacidades artísticas, si el artista nace o se hace, ha estado siempre presente en los cuestionamientos que se hacen tanto los artistas como los profesionales en la enseñanza de las artes. Woods (1998), responde a este cuestionamiento desde la óptica de la enseñanza: si se puede analizar en términos científicos, puede impartirse, es decir, se puede construir sobre el conocimiento, acumularlo y aumentarlo. Esta respuesta puede ser trasladada al arte, y, por ende, a la danza.

La danza, como cualquier otra manifestación artística, debe ser estudiada y a su vez transmitida a otras personas, mejorando y evolucionando constantemente durante el proceso, nutriéndose de la experiencia de cada uno de los participantes. La enseñanza es parte de la ciencia, ya que se trata de una actividad racional vinculada a principios y leyes generales que puede descifrarse a través de la investigación científica. Además, conforme avanzan las investigaciones y conocimientos en el campo, la enseñanza puede ser más sistemática, estructurada y estable. Siguiendo el razonamiento expuesto en el párrafo anterior, si se pueden aplicar las mismas características de la enseñanza al arte y a la danza, entonces es posible concluir que ambos son factibles de ser enseñados.

En Paraguay, a diferencia de la mayoría de los países, los profesores de danzas se forman a través de un único programa nacional que integra y unifica la enseñanza y el aprendizaje de la danza. Este programa es impartido en academias particulares, registradas y habilitadas por la Dirección General de Educación en el Arte; una de las características distintivas es que el programa mencionado acompaña el desarrollo del individuo desde la etapa inicial hasta la profesional que culmina con la obtención del título de Profesor Superior de Danzas otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencias.

¿Cómo es la formación de los profesores de danza del Paraguay, que permite que las academias particulares otorguen una titulación oficial avalada a nivel Ministerial? Para aproximarse a la educación en danza en el Paraguay, hemos desarrollado un estudio descriptivo, pues se “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pp. 80) acerca de ella. Además, es preciso entender el proceso de sistematización y de cómo éste es utilizado en la enseñanza, por lo que se abordan estos temas a grandes rasgos.

### ***Sistematización para la enseñanza del arte***

La investigación de la educación artística, especialmente enfocada hacia la enseñanza de las artes, por lo general está compuesta por la práctica y la teoría. Se busca a través de la teoría y se encuentran implicaciones para la práctica; o se tiene una reflexión sobre la práctica a través de la óptica de la teoría. En la actualidad ambas van estrechamente ligadas. Restrepo y Tabares (2000) expresan que el proceso de la sistematización de experiencias educativas responde a la fundamentación teórica que soporta la investigación en educación, “es un proceso que busca articular la práctica con la teoría” (Ramos y Vidal, 2016, pp. 54); además, el citado proceso explora e indaga contextos y sujetos para lograr detalles, relatos y narraciones descriptivas para así explicar la realidad subjetiva de la acción (Barbosa, Barbosa y Rodríguez, 2013, pp. 87).

La concepción curricular del estudio de artes en la educación formal propone en la etapa escolar una alfabetización del individuo mediante el conocimiento de los elementos y la organización de los códigos, recursos y técnicas, así como las manifestaciones artísticas del entorno; en la educación en el arte se pretende, a través de una formación específica, el dominio de los elementos que componen ese campo por parte de los estudiantes.

La concepción de la sistematización ha sido adoptada por los agentes educativos como una contemplación sobre los conocimientos propios basados en la práctica: “Estado del arte es investigar desde la óptica de ‘ir tras las huellas’ del campo de conocimiento que se pretende ahondar, permitiendo determinar cómo ha sido tratado éste y cuáles son las tendencias” (Barbosa, Barbosa y Rodríguez, 2013, pp. 89). El arte, por más efímero e intangible que parezca, por más sentimientos que exprese y que esté muy ligado a la percepción propia de cada individuo, está conformado por materiales (físicos o intangibles) a través de los cuales el artista se expresa. El sentimiento es necesario y esencial en una obra de arte, es la expresión más profunda del artista y la forma en que el público percibe la obra. Pero ¿cómo se percibe una obra? Se percibe desde el conocimiento. Las personas sienten cognitivamente. Todo parte del conocimiento (Arnaud, 1981, pp. 31). Por su parte, Gardner (1994) apoya esta misma idea señalando que “la habilidad artística humana se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y sistemas de símbolos” (pp. 30).

Si puede conocerse, puede sentirse. Si puede analizarse, puede impartirse. De este modo, la danza y su enseñanza pueden ir construyéndose a través de la acumulación del conocimiento. Conocimiento que puede ser impartido en escuelas, institutos y academias de danza, utilizando como medio programas curriculares que faciliten la enseñanza-aprendizaje y puedan desarrollar las competencias necesarias para la creación de futuros profesores de danza. Los elementos componentes del arte como la técnica, el sistema de símbolos o lenguaje propio del mismo pueden ser sistematizados y enseñados a través de programas curriculares creados para el efecto.

Por medio de la sistematización no se intenta enseñar la danza como algo mecánico, ya que su naturaleza parte de la esencia del ser humano; pero sí se quieren combinar conocimientos y técnicas que ayuden a la formación de profesionales en la danza desde sus inicios. Se puede enseñar la técnica, a desafiar la gravedad utilizando las fuerzas centrípeta y centrífuga, el balance, el equilibrio, la inercia; en fin, a combinar los movimientos del cuerpo con la física mecánica. Sin embargo, lo que cada bailarín siente y expresa es único e individual, está muy ligado a su propio yo, a sus experiencias, a sus sentimientos, a sus conocimientos (Dewey, 2008). Eso tan único no puede enseñarse, toca

a cada estudiante descubrirlo en un escenario y en cada clase, unir sus experiencias con la base teórica y transmitirlo a través de la pedagogía a futuros discípulos, logrando así la formación de nuevos profesionales en la danza.

### ***Sistematización para la enseñanza de la danza***

La danza es un arte físico-estético-intelectual, a través del cual se transmiten ideas y sentimientos con el movimiento del cuerpo en un espacio y tiempo determinados. La sentencia del filósofo Platón, “la buena educación es la que da al cuerpo y al alma toda la perfección y toda la belleza de que son capaces” (Ballén, 2010, pp. 37) se adecúa perfectamente a la enseñanza de la danza, a través de la cual se provee a los estudiantes la técnica del movimiento estético que se transformará en un mensaje. Enseñar a bailar “implica la transformación del conocimiento más que la mera aplicación de rutinas conocidas” y lleva pareja “la idea de un pensamiento propositivo guiado, es decir con un fin” (Keating y Sasse, 1996, citado por Lindo, 2016, párr. 17).

De igual forma, impartir una clase de danza no es realizar una demostración de cualidades del maestro para que los alumnos traten de seguirlo copiando sus movimientos; sino que se trata de que éstos sean capaces de aprender concentrándose en su propia representación del movimiento. Se trata de proveer las herramientas necesarias –técnica– para que cada estudiante desde sí mismo pueda expresarse a conciencia a través del movimiento, dentro de un tiempo y un espacio.

La danza, además de ser una expresión artística y una manifestación cultural, es una actividad física que requiere de una formación sólida por parte de quienes tendrán a su cargo la docencia. Es primordial que los educadores además de los conocimientos técnicos en el área posean una base pedagógica bien consolidada de manera que puedan aplicar los mecanismos metodológicos adecuados en la formación de nuevos profesionales (Lindo, 2014).

Una de las pioneras en la enseñanza sistematizada de la danza fue Margaret Newall H'Dubler, quien, a través de sus conocimientos como bióloga, colocó a la danza dentro de un marco científico y estableció la primera carrera universitaria en danza en el Departamento de Educación Física de la Universidad de Wisconsin. Al respecto, Moore (1975) expresaba que, en sus clases, Newall:

Exploró en detalle con sus estudiantes los movimientos naturales del cuerpo, así como el vocabulario básico de la danza. En experiencias de movimiento cuidadosamente enfocadas, les ayudó a descubrir intelectual, física y emocionalmente los hechos, teorías y filosofías que estaba sintetizando. Ella les ayudó a encontrar la magia de la danza en sus propias estructuras corporales y la forma en que se movían en el espacio y el tiempo, en lugar de en el cuerpo de un modelo exterior a sí mismos (pp. 12-13).

La danza como disciplina académica tiene un cuerpo coherente de conocimientos formados por su conceptualización y sus elementos, sus dimensiones culturales y multisensoriales, sus significados, su aprendizaje progresivo, su comunicación no verbal, entre otros (Hanna, 2008, pp. 492). Por ello puede y debe ser sistematizada a través de programas y procesos de formación.

La enseñanza de la danza con énfasis en la formación de profesionales se imparte generalmente en academias de danzas públicas y en conservatorios, a través de los cuales se ofrece una titulación de grado medio o superior. Las academias de danzas privadas, por lo general, no ofrecen una titulación oficial (Fuentes, 2008, pp. 12); sin embargo, en Paraguay, sí, siempre y cuando estén habilitadas para efecto.

La educación en danza en la República del Paraguay tiene tres características que la hacen muy peculiar. La primera es que unifica y sistematiza la enseñanza de la danza a través de un único programa a nivel nacional. La segunda es que el programa abarca toda la formación media de los estudiantes, desde los 7 hasta los 18 años, acompañando la educación formal. La tercera característica es que dicho programa se imparte en academias de danzas particulares habilitadas por un organismo gubernamental dependiente del Ministerio de Educación y Ciencias, lo que valida oficialmente el título de profesor de danzas otorgado por las academias, en todo el territorio nacional.

En varios países la enseñanza de la danza por lo general se inicia en las escuelas oficiales a partir de los 12 años, cuando se cree que el individuo ya cuenta con una conciencia desarrollada hacia el trabajo en clase y sobre su propio cuerpo. A este nivel, se da por sentado que el bailarín ya tuvo una preparación previa pues sabe moverse y manejarse dentro de una clase tipo; por lo tanto, se asume que tiene un conocimiento previo sobre lo que está haciendo, pero no se sabe exactamente el nivel de comprensión que tiene sobre su cuerpo, sobre la forma de ejecución de los pasos y las consecuencias que éstos podrían tener sobre su integridad física. Se comienza a moldearlo en la técnica pura y en las expresiones e interpretación sobre un escenario, sin tener en cuenta que los estudiantes tienen una formación muy heterogénea, lo que podría hacerlos susceptibles a las lesiones (Ávila, 2015).

La danza posee una dimensión intelectual, una dimensión física y una dimensión emocional (Moore, 1975; Quintana, 2019). Por lo tanto, se debe enseñar lo que sucede en el cuerpo internamente, su relación con el espacio y con las fuerzas mecánicas con las cuales interactúa a través de un conocimiento vasto en anatomía y bases epistemológicas. Para ello es fundamental que el individuo esté en contacto con todas las dimensiones de la danza desde edad temprana a fin de evitar futuras lesiones y crear profesionales conscientes de su propio cuerpo y de la técnica. El docente debe reconocer que la formación del alumnado, llegado a cierto grado, es muy variada y que si les exige demasiado sin que éstos sean conscientes del trabajo que están realizando, se lesionarán; sin contar que podrán padecer frustración y experimentar una baja autoestima si su desempeño interpretativo no llega al ideal (Ávila, 2015). Esto generalmente se da cuando un alumno tiene muchas condiciones físicas, pero no tiene los conocimientos y la preparación para tomar el control y manejar sus condiciones.

En la danza no se trata de imitar al maestro y memorizar los pasos, sino de crear una conciencia y hábito de trabajo sobre el cuerpo humano, aprendiendo a dominarlo y creando un conocimiento profundo del arte que se está practicando y la técnica que se está empleando para ello. Solo así se podrán formar profesionales con sustento teórico y con amplios conocimientos en las tres dimensiones de la danza: intelectual, física y emocional. Se necesita formar profesionales desde el nivel inicial a edad temprana, que aprendan a desarrollar sus capacidades físicas y mentales, que estén profundamente motivados y que demuestren interés tanto en la práctica de la danza, como en la formación teórica.

## **Método**

El objetivo de este trabajo es describir cómo se logró la formalización del estudio de la danza en el Paraguay; además de comprender y profundizar en la formación del profesorado de danza. Para ello se recurre a una investigación cualitativa, basada en el paradigma sociocrítico. Teniendo en cuenta la propuesta de Latorre, del Rincón y Arnal (2003) se plantea una investigación-acción diagnóstica, se recogen los datos y se realiza

una interpretación de estos para cumplir con el objetivo propuesto, pasando por una revisión de los marcos historiográfico, legal y educativo de la danza en el Paraguay.

Los instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de datos son el estudio y análisis de documentos y la entrevista.

La entrevista se realiza a dos de las figuras más destacadas en el ámbito de la danza en el Paraguay, las maestras Lilú Torres y Reina Menchaca. Lilú Torres es una de las pioneras en la docencia de la danza en el país; fundadora y primera directora de la Escuela Municipal de Danzas de la ciudad de Asunción, de la Escuela de Formación Artística de Oficiales de la Policía Nacional y directora de una academia de danza de su propiedad con 55 años de funcionamiento ininterrumpido, que cuenta con más de 120 profesionales formados en la misma. Reina Menchaca es directora de la academia que lleva su nombre, la primera academia de danza reconocida por el Ministerio de Educación, con más de 62 años de actividad continua y más de 150 profesionales egresados. Ambas maestras han formado parte de la sistematización y formalización de la danza en el Paraguay.

## **Resultados**

### ***Marco historiográfico: la danza paraguaya***

En la segunda mitad del siglo XX, entre los años 1950 y 1970, surge un grupo de personas dedicadas a la práctica de la danza en el Paraguay. Preocupados y a su vez ocupados por el rescate de las danzas tradicionales del país, su mayor inquietud consiste en que estas danzas van perdiendo vigencia y siendo cada vez menos practicadas por el pueblo. Así nace el primer grupo de profesionales en la danza paraguaya que se dedica a la investigación y a la recopilación histórica, coreográfica y musical de las danzas tradicionales que se bailaban en diferentes ocasiones y lugares de la República del Paraguay (Torres, 2017).

Posteriormente, con la sistematización de la danza y la creación del primer Programa Nacional de Danza Paraguaya (1977), se realiza la recopilación de las danzas tradicionales, a fin de ir enseñándolas en las escuelas de danzas a nivel nacional. Esto supone la recuperación de las danzas y su posterior difusión entre estudiantes y sociedad en general. Aunque algunas de ellas hayan dejado de bailarse, permanecen en la memoria colectiva como patrimonio e identidad cultural del pueblo paraguayo a través de su enseñanza en las escuelas de danzas del país (Menchaca, 2018).

El Paraguay es un país de arraigado acervo cultural. Todavía existen fiestas patronales donde pueden verse bailar ciertas danzas tradicionales. Como país colonizado por España, Paraguay adquiere muchas de las costumbres de su colonizador, entre ellas las fiestas patronales, pero con matiz propio. Esto también se traslada al repertorio, por ejemplo, en piezas de baile como la polca; según Torres (2004) “la polca, es como la naranja y la rosa, ha tomado el sabor de la tierra, cuyas vibraciones se traducen con el lírico acento guaraní” (p. 6).

La mayoría de las ciudades en el Paraguay fueron fundadas por jesuitas y franciscanos. Esos lugares poseen su santo patrono, en honor al cual se celebran las fiestas patronales. A propósito de las fiestas de la ciudad de Ybytymí, en honor a la Virgen del Rosario, la profesora Lilú Torres (2004) relata que:

[...] en los festejos de la patrona de dicho lugar, la Virgen del Rosario, todo comenzaba con las corridas de toros, posteriormente al son de Polca María

ejecutada por la banda militar del regimiento de Paraguairí, entraban las galoperas lugareñas y otras invitadas. Las galoperas-bailaban con una botella de caña o coñac entregada por los raidos potí, los varones que posteriormente bailarían con ellas las danzas tradicionales. La botella era el gasto de cada uno de ellos; una vez terminada la danza, abrían éstas vivando a la patrona del pueblo. Aún recuerdo el colorido, la alegría de los bailarines y público que aplaudían y vitoreaban... Los sones del Chopi, Solito, Palomita, London Karapé, etc., llenaban el aire y el corazón de esa gente. (p. 21-22).

La gran mayoría de las danzas tradicionales del Paraguay derivan principalmente de las danzas europeas, que, implantadas en los espacios de sociabilidad cultos se trasvasaron a los ámbitos populares, tal y como expone Celia Ruiz (1974):

Es indudable que el Paraguay, al igual que otros países americanos, recibió del viejo mundo innumerables danzas europeas que se bailaron en los más encumbrados salones de la capital y otras ciudades. Este primer paso de aceptación sirvió como puente para que más tarde se difundiera por nuestro ámbito popular. Este movimiento produjo transformaciones de naturalezas distintas, motivadas ya por simplificación, fusión, o por creación de nuevas formas coreográficas (p. 23).

Uno de estos ámbitos populares era el mundo rural. Durante las cosechas, por ejemplo, se bailaban algunas danzas tradicionales. Todas las casas de campo tenían un lugar amplio en el patio, generalmente bajo una enramada. En época de cosecha, los lugareños se reunían a trabajar día y noche. Cuando el cansancio los agobiaba, los músicos comenzaban a tocar y la gente del lugar a bailar. Todo estaba comandado por un bastonero, quien tenía a su cargo dirigir tanto la música como la danza. Esta figura era quien dictaba las danzas a ser interpretadas; y, es la que hoy día se traslada a los salones de clase y bajo la imagen de los docentes de la danza paraguaya (Torres, 2017).

Como se señala al comienzo de esta sección, para evitar perder la riqueza cultural paraguaya en el área de danzas, ese primer grupo de investigadores recopiló la mayoría de las danzas tradicionales con sus músicas, coreografías y vestimenta respectivas, que pasaron a formar parte del primer programa nacional de danza paraguaya. Este programa tomó como base las danzas tradicionales, sus pasos y figuras, para sistematizarlas y crear una técnica que permita el aprendizaje y enseñanza formal de la danza paraguaya (Menchaca, 2018 y Torres, 2017).

### ***Marco legal del estudio y aprendizaje de la danza en el Paraguay***

De acuerdo con la actual Constitución Nacional de la República del Paraguay, promulgada en 1992, la enseñanza dentro del territorio paraguayo es libre, sin más requisitos que la idoneidad y la identidad ética (Art. 73). También expresa que la organización del sistema educativo es responsabilidad esencial del Estado y que el mismo fomentará la enseñanza media, técnica y superior entre otros, así como la investigación científica y tecnológica (Art. 76). Las manifestaciones artísticas forman parte del patrimonio cultural de la nación. La misma Constitución avala que la ley establecerá un régimen de estímulo para la introducción e incorporación al país de los elementos necesarios para el ejercicio de las artes y de la investigación científica y tecnológica, así como para su difusión en el país y en el extranjero (Art. 83).

Actualmente en el Paraguay existe un Profesorado Superior de Danzas a nivel nacional reconocido por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), con especialidades en cuatro disciplinas de danzas: clásica, paraguaya y española. El estudio formal en danzas se realiza en academias públicas y privadas habilitadas por la Dirección

General de Educación en el Arte (DGEA), dependiente del Ministerio de Educación, específicamente del Viceministerio de Educación Superior. Las academias o institutos de danzas que deseen proporcionar títulos oficiales avalados por el MEC deben estar incorporados al mismo, a través de su registro en la DGEA. La apertura y habilitación de esos centros educativos, así como su funcionamiento, están regidas por la mencionada Dirección General.

La malla curricular regla el estudio de la danza desde la etapa inicial a partir de los 7 años hasta el Profesorado Superior. Acompaña la estructura formal de educación y finaliza al mismo tiempo que el bachillerato. Ambos estudios se realizan en forma separada; por un lado, los estudios técnicos en danza cursados en las academias o institutos habilitados, y por el otro, los correspondientes a la educación formal realizados en escuelas y colegios públicos y privados.

Históricamente en el Paraguay la educación en el arte siempre estuvo tutelada por el Ministerio de Educación, iniciando esta función de acuerdo al Decreto Ley N°387, del 20 de setiembre del año 1943, donde se distribuyen las funciones de los ministerios y a través del artículo 4° se confiere al Ministerio de Educación la dirección, organización y control de la educación intelectual, moral y física de las instituciones de enseñanza, el control de los establecimientos privados de educación, el fomento de la cultura general por medio de bibliotecas, museos, conferencias y otros medios adecuados y la protección y conservación de los tesoros de valor artístico, cultural e histórico.

El 9 de julio de 1945, de acuerdo al Decreto Ley N° 9470, artículo 12, se organizan las funciones del Departamento de Enseñanza Superior y Difusión Cultural, al cual corresponden las actividades de organización y control de las instituciones de educación extraescolar, el estímulo, la orientación de las actividades culturales en general, así como la atención de las gestiones del Ministerio con la Universidad Nacional, con el Consejo Nacional de Cultura e Instituciones de Enseñanza Superior, la cooperación con las actividades de intercambio cultural dentro y fuera del país, el estudio y ejecución de las medidas necesarias para la preservación del patrimonio histórico, artístico y cultural de la nación.

En 1961, a través de una resolución ministerial, se reglamentan las actividades de las academias e institutos incorporados al Ministerio de Educación y Culto (MEC)<sup>1</sup>. Consecutivamente en los años siguientes, a través de resoluciones y decretos, se va reglamentando la enseñanza artística, y dentro de ella, la danza; hasta que en 1977 se reglamenta la apertura de las academias de arte y se integra una comisión que tendrá a su cargo la elaboración de un proyecto de malla curricular y programa de danzas para las academias incorporadas al Ministerio de Educación y Culto. A partir de ahí, con la elaboración de un Documento Básico y de los programas de cada una de las áreas, se inicia el estudio y la sistematización de la danza en el Paraguay través de un plan nacional regido por el Departamento de Enseñanza Superior y Difusión Cultural.

En el año 2009, el Departamento de Difusión Cultural pasa a ubicarse dentro de la estructura del Viceministerio de Culto bajo la Dirección General de Instituciones de Culto y Formación Artística, según Resolución del Ministerio de Educación y Cultura.

En 2012, a través de un Decreto Presidencial se disuelve el Departamento de Educación Superior y Difusión Cultural creándose el Viceministerio de Educación

---

<sup>1</sup> Hasta el año 1998 la denominación del MEC fue Ministerio de Educación y Culto. Posteriormente a través de la promulgación de la Ley 1264/98, cambió el nombre a Ministerio de Educación y Cultura. Actualmente, a partir de febrero de 2017 la nueva denominación es Ministerio de Educación y Ciencias.

Superior y la Dirección General de Educación Artística, la cual pasa a depender directamente del Viceministerio de Educación para la Gestión Educativa. Finalmente, con la ley 5749/17 se aprueba la carta orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias a través de la cual se designa a la Dirección General de Educación en el Arte (DGEA) como órgano encargado de implementar programas y proyectos de educación artística y se reglamentan sus funciones.

### Marco educativo

Dentro de lo estipulado en el Documento Básico que regula la enseñanza de la danza en el territorio nacional se contemplan tres tipos de grados: el bailarín, el profesor elemental y el profesor superior. El nivel académico se inicia a partir de la edad de 7 años y está sujeto a evaluaciones promocionales. Dentro de este nivel se consideran seis años de preparación básica y dos años de preparación específica. Posteriormente, quienes decidan dedicarse a la docencia deben cursar dos años para el Profesorado Elemental y dos años más para el Profesorado Superior (véase Tabla1).

Tabla1.

*Distribución de cursos por edad y grado para el estudio de la danza en Paraguay.*

Grados	Bailarín								Profesorado Elemental		Profesorado Superior	
	Preparación básica				Preparación específica							
Cursos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Edad	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

*Nota:* Elaboración propia. En base a la información descrita en el Documento Básico para la enseñanza y el aprendizaje de la danza en la República del Paraguay, (1977, p. 17).

El área de danzas está organizada en bases prácticas, teóricas y complementarias. Las bases teóricas proporcionan el marco teórico general de los estudios; las bases prácticas la formación esencial de la especialidad; y las complementarias posibilitan el conocimiento de todos aquellos elementos que serán necesarios para quienes se dediquen a ejercer la docencia en danza.

La formación del bailarín tiene una duración total de ocho años, seis de preparación general y dos de preparación específica. La base práctica en esta etapa está compuesta por la técnica de la danza en la especialidad, para danza clásica y paraguaya; para el área de danza española se suman, además, los bailes regionales españoles. La base teórica está compuesta por Historia de la danza, y las complementarias por Educación musical, Coreografía y Teoría para la danza paraguaya y española, solamente en el caso de ambas especialidades. El área de danza clásica no contempla como materias complementarias a la coreografía y a la teoría.

La formación del profesorado elemental tiene una duración de dos años, previa aprobación de la etapa de bailarín. Forman la base práctica en esta etapa la práctica de la

enseñanza y la técnica de la danza, que, en el caso de la danza española, además incluye las danzas regionales españolas. Las bases teóricas incorporan Anatomía y Psicología. Las bases complementarias están compuestas por Técnica teatral, Revisión folklórica, Atuendo, Maquillaje y Coreografía. En esta etapa es obligatoria la presentación de una tesina que consiste en la preparación de dos danzas grupales. Las mismas pueden ser presentadas en la misma academia o en otra institución. Esta presentación va acompañada de una carpeta donde se realiza la planificación de la puesta en escena con todos los componentes necesarios como escenografía, vestuario e iluminación, además de las coreografías escritas y del análisis musical de cada una de las músicas seleccionadas.

La formación del Profesorado Superior tiene una duración de dos años, previa aprobación del profesorado elemental. La base práctica está conformada por la técnica de la danza y la práctica de la enseñanza. En el caso de danza española, además de lo previamente mencionado, también los bailes regionales españoles. La base teórica está compuesta por Anatomía y Psicología. Las bases complementarias incorporan las siguientes materias: Técnica teatral, Revisión folklórica, Atuendo, Maquillaje, Coreografía y Tecnología del aprendizaje.

Para obtener el título de Profesor Superior de Danzas, una vez completado el plan de estudios con las materias de base práctica, teórica y complementaria, es obligatoria la presentación de una tesis que consiste en la preparación y presentación de un ballet argumentado cuya duración mínima debe ser de 20 minutos y cuya programación esté compuesta por danzas solistas, de dúo, trío y grupos mayores. La presentación de la tesis, en formato monografía, debe incluir las coreografías escritas, el análisis musical, la escenografía, la iluminación y el vestuario que se utilizarán en la puesta en escena.

Adicionalmente al estudio de la técnica de cada una de las danzas, a partir del noveno curso -donde se considera que el estudiante inicia su formación pedagógica en el ámbito de la formación docente- los alumnos asisten al Curso de Materias Complementarias que se dictan fuera de las academias, en instituciones habilitadas para el efecto por la DGEA, siendo obligatorio para quienes desean optar al título de profesor superior. La malla curricular correspondiente este curso figura dentro del Documento Básico original y con programas para cada una de las materias, excepto Didáctica, que fue anexada después de la promulgación del mencionado documento.

En los inicios de la formación del profesorado en danza, las materias complementarias eran dictadas en las academias de danzas bajo un mismo programa. A mediados de los años ochenta, el Departamento de Difusión Cultural, a petición de las academias de danzas, centraliza en un solo lugar el Curso de Materias Complementarias. Con la resolución 001/02, el mismo departamento decide descentralizar el Curso de Materias Complementarias autorizando a academias, asociaciones o profesionales a que puedan realizarlo, previa solicitud y habilitación a la dirección del departamento. En el artículo segundo de esta resolución se expresa: “en los pedidos deberán constar el/los nombre/s del/los profesionales propuesto/s para dictar las materias, así como el del propuesto como responsable coordinador, currículo y documentos que lo avalen, programas a ser desarrollados, desglosados por horarios, contenidos, lugar donde se desarrollarán las clases, teléfono, días, etc.” Con la mencionada resolución, el Departamento de Difusión Cultural habilita a los encargados de los cursos de materias complementarias a tener sus propios programas, sin tener en cuenta los programas existentes que figuran en el Documento Básico.

En marzo del 2017, la Dirección General de Educación en el Arte propone a todos los coordinadores del Curso de Materias Complementarias una ampliación de la

resolución 001/02, donde se aumentan las cargas horarias por materia y se delimitan los perfiles del docente de materias complementarias, además de reglamentar el curso en sí, de manera que todos cuenten con la misma información, estructura, infraestructura y utilicen los programas oficiales aprobados por el MEC. Para la habilitación del curso de materias complementarias, los coordinadores de éstas deben cumplir con todos los requerimientos que impone la Dirección General de Educación en el Arte. La actual propuesta contempla siete materias comunes a las tres áreas de danza habilitadas para el Profesorado Superior y tres específicas para cada una de ellas. Entre las materias comunes se encuentran Didáctica, Psicología, Folklore, Historia de la danza, Anatomía, Técnica teatral y Maquillaje. Entre las materias específicas están Atuendo, Tecnología del aprendizaje y Coreografía; para danza clásica, danza paraguaya y danza española, respectivamente. En marzo del 2018 la DGEA decide cambiar el nombre de Curso de Materias Complementarias por el de Curso de Materias Pedagógicas.

En cuanto a estudios superiores en el área de danzas en el Paraguay, además del Profesorado Superior, existe la licenciatura ofrecida por las siguientes instituciones: la Universidad Nacional de Asunción, el Instituto Superior de Bellas Artes, la UNE (Universidad Nacional del Este) y la UPAP (Universidad Politécnica y Artística).

### ***Formalización del estudio de danza en el Paraguay***

En 1964 la profesora Lilú Torres funda la Escuela Municipal de Danzas de la ciudad de Asunción y abre las puertas de su academia de danza, ambas instituciones con programa propio de estudios, desarrollado por ella. En 1974, es invitada por el Director General del Departamento de Difusión Cultural, Dr. Jorge Báez, a conformar una mesa de trabajo para la elaboración de la malla curricular y programa nacional de danzas en las especialidades de Danza Clásica y Danza Paraguaya (Torres, 2017). Dicha mesa de trabajo estuvo compuesta por: la Dra. Rita Wattiez de Cuevas quien tiene a cargo la coordinación general del documento (asistida por la Lic. María Angélica Vinader de Moreno en la redacción), el Dr. Jorge Báez como asesor y los profesores Inocencio Báez Villalba, Emilio Barrientos, Lilú Torres, Reina Menchaca, Teresa Capurro, Teresita Gamarra, Gilda Ruiz, como técnicos responsables de la concepción de la reestructuración artística de la danza.

Este grupo inició la redacción del Documento Básico y los programas respectivos en las áreas de Danza Clásica, Danza Paraguaya y Danza Española. Todos ellos trabajaron arduamente hasta elaborar el Documento Básico y los programas correspondientes; y en 1977 se aprueban e implantan dichos programas formalizándose oficialmente el estudio de la danza en el Paraguay. Posteriormente, en los años subsiguientes se reglamentan las aperturas de las academias de danzas, consolidándose así el estudio y el aprendizaje de la danza en el mencionado país.

En el área de Danza Clásica la elaboración del programa toma como base elementos del programa de la escuela rusa Vaganova, adaptándolos a la realidad de la danza del Paraguay, dejando abierta en la redacción de este, la posibilidad de ir sumando mayores elementos y mejorando la estructura, a medida que fuere necesario, de acuerdo con la evolución del estudio de esa área en el país.

Para la realización y desarrollo del programa de Danza Paraguaya se toma como ejemplo el programa elaborado por la profesora Lilú Torres con ciertas adaptaciones, debido a que el programa original estaba pensado para personas jóvenes y adultas, en cambio, el nuevo programa debía contemplar la formación de niños. Para su desarrollo se procede a la revisión de las danzas tradicionales recopiladas y se realiza una línea de tiempo colocándolas y clasificándolas de acuerdo con la fecha documentada de su

aparición. Posteriormente, para la organización del programa nacional por cursos, las danzas tradicionales se categorizan y clasifican de acuerdo con su complejidad, de manera que se pueda enseñar esas danzas desde los pasos hasta las figuras coreográficas más complejas. A continuación, pasan por un proceso donde son clasificadas y colocadas en orden dentro del programa, de tal manera que faciliten su aprendizaje. Luego, se extraen por separado los pasos de cada uno de los bailes y los mismos son nombrados de acuerdo con sus características y con los datos obtenidos gracias a la recopilación realizada por los maestros. De esta manera, se elabora el programa de Danza Paraguaya que sigue vigente hasta hoy día (Menchaca, 2018 y Torres, 2017).

Una de las problemáticas en la enseñanza y el aprendizaje de la Danza Paraguaya es a causa de la falta de partituras de un gran número de danzas tradicionales que componen el patrimonio cultural del pueblo paraguayo. Para superar este escollo, la profesora Lilú Torres, que trabaja con la banda folklórica de la ciudad de Asunción y con pianistas profesionales, canta y dirige a los músicos con la intención de reunir un material que permita dictar las clases; hasta que en el año 1984, en base al programa nacional de danzas por cursos, lanza una grabación de audio al solo objeto de la enseñanza, que contiene todas las danzas tradicionales así como una selección de polcas y galopas paraguayas para la práctica de los pasos de centro, tipos de toleos y enlazados (Torres, 2017).

### **Discusión y conclusiones**

El estudio de la danza en el Paraguay unifica la formación de profesionales a través de un programa nacional que acompaña el crecimiento y desarrollo de los estudiantes desde el nivel inicial hasta llegar al profesorado. La unificación del programa permite que éste pueda ser implementado en academias particulares habilitadas por la Dirección General de Educación en el Arte, organismo oficial dependiente del Ministerio de Educación y Ciencias.

El estudio formal de la danza en la mayoría de los países se realiza a través de programas de estudios superiores, donde cada instituto superior o universidad ofrece su propia malla curricular. Los profesores potenciales se preparan hasta la etapa de bailarín en diferentes instituciones y posteriormente realizan el profesorado. La novedad de esta investigación, más allá de haber estudiado el programa del Paraguay, radica en que parte de su singularidad y la manera en la que fue desarrollado e implementado para formalizar el estudio de la danza en el citado país. Se trata de una forma innovadora de otorgar a la población en general que quiera acceder a este estudio a poder hacerlo en diferentes academias y lograr obtener un título oficial a través de un programa que acompaña el crecimiento y desarrollo del individuo en la danza desde el nivel inicial, logrando así una formación más homogénea en los profesionales.

La formalización de la danza en el Paraguay nace desde la estructura misma del Ministerio de Educación y Ciencias con la creación del Departamento de Educación Superior y Difusión Cultural y su evolución hasta la Dirección General de Educación en el Arte; acompañada por el desarrollo del Documento Básico para el aprendizaje y enseñanza de la danza y los respectivos programas de cada una de las áreas contempladas en él. De esta manera, nace la formalización de la danza en el Paraguay, que permite que los estudiantes puedan acceder a un profesorado reconocido oficialmente, además de tener la posibilidad de iniciar sus propias academias para que otros profesionales puedan formarse en este arte.

La investigación realizada permite conocer más a fondo y difundir la forma en la que se llevó a cabo la formalización de la danza en Paraguay, la cual presenta características bastante peculiares en la formación de docentes en danza. Se trata de un proceso bastante interesante que lleva más de 40 años de vigencia y que demuestra que la danza puede ser enseñada a nivel nacional, desde el nivel inicial hasta el superior, a través de la sistematización y creación de un único programa. Sin embargo, el tema amerita un estudio más profundo, a través de otro tipo de investigación con la cual pueda comprenderse la realidad social como una totalidad concreta y compleja a la vez, enfocada, más allá de conocerla, a realizar una investigación orientada al cambio y a la transformación social, dentro de la cual se conozcan las necesidades de quienes conforman la realidad estudiada (Folgueiras-Bartolomeu y Sabariego-Puig, 2017, pp. 16-19); y, se plantee, de ser necesario, la revisión y actualización de los programas y del Documento Básico para que acompañen la evolución de la educación actual, marcada por cambios constantes y vertiginosos, y se adapten a las necesidades contemporáneas.

### Referencias

- Arnaud, L. (1981). Aesthetic Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 15(3), 27-38. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3332343>
- Ávila, Y. (8 de marzo de 2015). Metodología para la enseñanza de la danza. [Prezi]. Retrieved from <https://prezi.com/eladgc2zdv9l/metodologia-para-la-ensenanza-de-la-danza/>
- Ballén, R. (2010). La pedagogía en los Diálogos de Platón. *Revista Diálogos de Saberes*, 33, 35-54. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/issue/view/149>
- Barbosa Chacón, J.W., Barbosa Herrera J. C. y Rodríguez M. (2013). Revisión y análisis documental para un estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27(61), 83-105. Retrieved from <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/42815>
- CONSTITUCIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA DEL PARAGUAY, de 20 de junio de 1992.
- DECRETO LEY 387/1943, de 20 de septiembre, que distribuye las funciones de los ministerios, p. 2.
- DECRETO LEY 9470/1945, de 9 de julio, por el cual se organiza el Ministerio de Educación, p. 4.
- DECRETO 12.319/1965, de 30 de junio, por el cual se Reglamenta el reconocimiento de títulos expedidos por instituciones de enseñanza artística, p. 1.
- DECRETO 17.986/1971, de 8 de marzo, por el cual se modifica los artículos primero y segundo del Decreto del Poder Ejecutivo 12.319/1965, p. 1.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Documento Básico para la enseñanza y el aprendizaje de la Danza (1977). Asunción: Ministerio de Educación y Culto.

- Folgueiras-Bartolomeu, P. y Sabariego-Puig, M. Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE Revista d'innovació i recerca en educació*, 11 (1), 16-25. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- Fuentes, S. (2008). *Cuadernos de danza. Número 3: Pedagogía de la danza*. Bilbao: Asociación Cultural Danza Getxo.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Hanna, J. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: dance education in K-12 curriculum. *Educational Researcher*, 37(8), 491-506. doi: 10.3102/0013189X08326032
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw-Hill: México.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Retrieved from [http://www.academia.edu/4537791/Latorre\\_Antonio\\_Bases\\_Metodologicas\\_De\\_La\\_Investigacion\\_Educativa](http://www.academia.edu/4537791/Latorre_Antonio_Bases_Metodologicas_De_La_Investigacion_Educativa)
- LEY 1264/1998, de 26 de mayo, General de Educación, p. 1-34.
- LEY 5749/2017, de 24 de enero, que establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, p. 1-44.
- Lindo, M. (12 de mayo de 2014) *Procesos de formación en danza*. [Blog]. Retrieved from <http://formacionendanza.blogspot.com/p/procesos-de-formacion-en-danza.html>
- Lindo, M. (01 de mayo de 2016). Hacia un modelo ideal de enseñanza de la danza. *El heraldo*. Retrieved from <http://revistas.elheraldo.co/latitud/hacia-un-modelo-ideal-de-ensenanza-de-la-danza-137674>
- Menchaca, T. (2018). Entrevista realizada por la Prof. Marcela Espínola.
- Moore, E. (1975 - 1976). A recollection of Margaret H'Doubler's class procedure: An environment of the learning of dance. *Dance Research Journal*. 8(1), 12-17. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1478781>
- Programa de Estudios del Área de Danza Clásica para el Plan de Educación Artística de Danza Clásica, Danza Española y Danza Paraguaya (1979). Asunción: Ministerio de Educación y Culto.
- Programa de Estudios del Área de Danza Paraguaya para el Plan de Educación Artística de Danza Clásica, Danza Española y Danza Paraguaya (1979). Asunción: Ministerio de Educación y Culto.
- Quintana, R. F. (2019). La danza en las dimensiones del ser humano y los contenidos escolares. *Plumilla educativa*, 23(1), 93-120. doi: 1.3349.2019
- Ramos, J.M. y Vidal, R. (2016). ¿Cómo realizar la sistematización de la práctica educativa? *Docencia e investigación*, 26, 53-76. Retrieved from <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/issue/view/26/showToc>
- RESOLUCIÓN 16/1971, de 22 de marzo, por la que se reglamenta el régimen de exámenes en las academias e institutos de arte incorporados a este ministerio, p. 1

- RESOLUCIÓN DGEA N°0008/2018, de 9 de febrero, por la cual se establecen requisitos y procesos para el funcionamiento de los cursos de Materias Pedagógicas para la danza incorporados al Ministerio de Educación y Ciencias, pp. 1-6.
- RESOLUCIÓN 9/1977, de 21 de febrero, por la cual se reglamenta la apertura de academias de arte, p. 1.
- RESOLUCIÓN 264/1961, de 12 de julio, por la que se reglamenta las actividades de las academias e institutos incorporados a este ministerio, p. 1.
- RESOLUCIÓN 1182/1977, de 24 de junio, por la que se integra una comisión que tendrá a su cargo la elaboración de un proyecto de programa de danzas clásicas, folklóricas y españolas para las academias de arte incorporados al Ministerio de Educación y Culto, p. 1.
- RESOLUCIÓN 1951/1976, de 2 de noviembre, por la cual se reglamenta el sistema de exámenes finales de los institutos o academias de arte incorporados al Departamento de Enseñanza Superior y Difusión Cultural del Ministerio de Educación y Culto, p. 1.
- RESOLUCIÓN 9/1977, de 21 de febrero, por la cual se reglamenta la apertura de academias de arte, p. 1.
- Ruiz, C. (1974). *Danzas tradicionales paraguayas*. Asunción: Servilibro.
- Torres, L. (2004). *Danza paraguaya*. Asunción: la autora.
- Torres, L. (2017). Entrevista realizada por la Prof. Marcela Espínola.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

**Fecha de recepción:** 02/05/2019

**Fecha de revisión:** 28/08/2019

**Fecha de aceptación:** 31/10/2019



**Cómo citar este artículo:**

Imbert Romero, N. D. & Elósegui Bandero, E. (2020). Mejoras en el desarrollo de la competencia científica en estudiantes de primer año de secundaria en un liceo de Uruguay. *MLS Educational Research*, 4 (1), 22-40. doi: 10.29314/mlser.v4i1.247

**MEJORAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CIENTÍFICA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE SECUNDARIA EN UN LICEO DE URUGUAY**

**Nelky Daisy Imbert Romero**

Universidad Internacional Iberoamericana (Uruguay)

[daisyimbertromero@gmail.com](mailto:daisyimbertromero@gmail.com) · <http://orcid.org/0000-0002-2821-2844>

**Eduardo Elósegui Bandera**

Universidad de Málaga (España)

[elosegui@uma.es](mailto:elosegui@uma.es) · <http://orcid.org/0000-0001-8938-8379>

**Resumen.** Se hace necesario un cambio en el aprendizaje, que logre el gusto por las Ciencias y desarrollo de competencia científica en los estudiantes. Se elaboraron secuencias didácticas y se aplicaron evaluaciones al inicio y al final del año lectivo, con el objetivo de analizar la influencia del trabajo con Proyectos de Indagación en el desarrollo de la competencia científica en dos grupos de la investigación acción. La investigación de corte mixto, se realizó en un liceo de contexto sociocultural desfavorable. La selección de la docente se efectuó por muestreo empírico. La docente seleccionó el mejor grupo de primer año y el de mayores dificultades. Intervinieron 38 estudiantes. Se efectuó análisis de documentos de las rúbricas aplicadas a la propuesta diagnóstica y a la evaluación final. Al inicio del año los resultados en 1º 1, corresponden a un 50 % de respuestas aceptables, en tanto 1º 3, logra un 38,9 %. En la evaluación final los grupos que trabajaron en proyectos de indagación obtuvieron un 56,9 % y 54,9 % respectivamente. Cuando se analizan las diferencias para primero 1 para cada uno de los indicadores medidos se aprecia que, de forma significativa, mejoran en tres de los nueve indicadores y para primero 3, en cuatro.

**Palabras clave:** competencia científica, proyectos de indagación, rúbricas.

**IMPROVEMENTS IN THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC COMPETENCE IN FIRST GRADERS STUDENTS IN A HIGH SCHOOL IN URUGUAY**

**Abstract.** It is necessary to provoke a change in learning to achieve motivation, taste for science and the development of scientific competence in students. Thus, during the action research, didactic sequences were developed, and evaluations were applied at the beginning and at the end of the school year in order to analyze the influence of working with Research Projects on the development of scientific competence in

two groups. The mixed-cut research was carried out in a lyceum with an unfavorable sociocultural context. The selection of the teacher was carried out by empirical sampling. It was the teacher who selected the best group of first graders and the one with the greatest difficulties. In total, 38 students participated in the study. A documentary analysis was made. It included the rubrics applied to the diagnostic proposal and to the final evaluation. At the beginning of the year, the results in the group 1st grade 1 correspond to a 50% of acceptable answers, whereas the group 1st grade 3 achieved a 38.9%. In the final evaluation, the groups which worked in Research Projects obtained a 56.9% and a 54.9% respectively. When the differences are analysed in the light of all the indicators measured, it can be seen that while in 1st grade 1 there were significant improvements in three of the nine indicators; in 1st grade 3 the improvements were evident in four of them.

**Key words:** scientific competence, Research Projects, rubrics.

## **Introducción**

Esta investigación es de interés para la comunidad científica porque con ella se busca sensibilizar a los docentes para reflexionar sobre su práctica de aula y planificar sus clases teniendo en cuenta las investigaciones en didáctica de las ciencias. Es importante además porque los resultados obtenidos no se acotan a la percepción de los docentes ni de los estudiantes, trasciende las mismas ya que se evalúan los resultados obtenidos, en el proceso realizado por los estudiantes, en el transcurso de un año lectivo. En el presente artículo se analiza el progreso que logran realizar, estudiantes de primer año de enseñanza media en un liceo de contexto socio cultural desfavorable, en el desarrollo de la competencia científica, cuando la docente trabaja con Proyectos dentro del modelo didáctico de aprendizaje por indagación.

Los datos fueron recogidos en el transcurso de una investigación realizada en el año 2017, correspondiente a la tesis de Doctorado.

La investigación de corte mixto, se realizó desde una perspectiva socio-crítica, ya que se pretendía analizar la situación y transformarla. Correspondió a una investigación-acción, la que se implementó a través de la planificación de proyectos a partir de los contenidos curriculares, para favorecer el desarrollo de la competencia científica. Se complementó con un enfoque cuantitativo al comparar con un grupo testigo.

Surgió la necesidad de implementar esta investigación porque actualmente se continúa constatando que la enseñanza que se imparte en las aulas no produce buenos resultados. Solbes y Tarín (2007) expresan que se verifica que los estudiantes ya no se interesan por la ciencia; en cambio Sánchez (2013) pone de manifiesto que el aprendizaje colaborativo basado en proyectos, constituye un estímulo para aprender y los estudiantes desarrollan capacidad proactiva. Agregan, además, que tener la posibilidad de seleccionar las actividades a partir de su interés favorece la profundización en los contenidos del curso.

En otra investigación realizada por Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés (2008) denominada “Evaluación de la estrategia: aprendizaje basado en proyectos”, el 80% de los encuestados consideran que aprendieron a planificar, consultar bibliografía, aplicar conocimientos adquiridos, interpretar y analizar datos, comunicar resultados y trabajar en grupo.

En un estudio efectuado por Chin y Osborne (2008) un 75 % de los educandos de sexto año eligieron investigar preguntas elaboradas por ellos mismos. Los jóvenes

describieron el trabajo como “emocionante, divertido e interesante”, lo que indica la importancia de partir de su curiosidad.

Este modelo didáctico ha demostrado en otras comunidades que es muy válido. Franco Mariscal (2015, p. 231) describe el aprendizaje por investigación, partiendo de la contextualización de una situación. La investigación correspondió a un estudio de caso sobre corrosión de metales.

Trabajó con siete dimensiones, que fueron tomadas como referencia en la presente investigación: “planteamiento de la investigación; manejo de la información; planificación y diseño de la investigación; recogida y procesamiento de datos; análisis de datos y emisión de conclusiones; comunicación de resultados, actitud o reflexión crítica y trabajo en equipo” (Franco-Mariscal, 2015, p. 240)

La importancia de considerar a los docentes como diseñadores puede apreciarse también en la investigación realizada por Llorente, Domènech, Ruiz, Selga, Serra, Domènech-Casal (2017). Ellos constataron que, a través del diseño de Proyectos de Investigación surgidos del contexto, se pueden desarrollar las dimensiones conceptual, procedimental y epistémica de la Competencia Científica.

En tanto Crujeiras (2015), investigó sobre el “enfoque del aprendizaje basado en las prácticas” en química. Los principales resultados de la investigación indican que se observa un progreso en el desempeño de los estudiantes, observándose que, al final del estudio, elaboran diseños que les posibilitan la resolución de tareas y analizan e interpretan datos, sin ayuda del docente.

En 2012 Uruguay participó por cuarta vez en “Programme for International Student Assessment” (PISA). Los puntajes en ciencias para Uruguay fueron de 416 en tanto el promedio de la OCDE obtuvo 501 y Shanghái 580. Las preguntas que presentan el mayor porcentaje de omisión, son las que requieren ser elaboradas por el estudiante. Mientras que en 2006, con un 43 %, y 2009, con un 37 % la omisión, correspondió a la “categoría de sistemas vivos, capacidad explicar fenómenos científicamente”, en 2009 se debía proponer una explicación acerca de la acción de los antibióticos sobre las bacterias (ANEP, 2013, p. 198)

Se considera que, si los docentes participan de una investigación-acción, aunque no lean las investigaciones en didáctica, referido por Gil Pérez y Vilches (2013) podrán conocer este modelo didáctico e implementarlo.

El objetivo de esta investigación fue analizar el impacto del modelo didáctico de aprendizaje por investigación en el desarrollo de la competencia científica en estudiantes de enseñanza secundaria.

## **Método**

### ***Diseño***

La metodología corresponde a una investigación mixta de corte longitudinal enmarcada en la perspectiva de la investigación-acción participativa, que se complementa con un diseño AB de medias repetidas.

Se planteó un diagnóstico inicial, al comienzo del curso, que proponía una situación problemática que abarcaba diferentes actividades y que permitió evaluar las diferentes capacidades de la competencia científica. Se evaluó con una rúbrica las capacidades que desplegaron los estudiantes para resolver la propuesta.

Se trabajó durante el año en la planificación de tres secuencias, utilizando diferentes estrategias del modelo didáctico de aprendizaje por indagación para desarrollar las distintas dimensiones y capacidades de la competencia científica, cada secuencia permitió desarrollar un proyecto de indagación.

Al finalizar el año, se planteó una situación problemática abierta y se observaron las capacidades de la competencia científica que emplearon los estudiantes para resolverla.

Las pruebas se enmarcaron en situaciones reales o posibles, ya que se pretende medir el saber, saber hacer y saber ser, en contexto.

A los efectos de observar el desarrollo de la competencia científica en el transcurso de la investigación y preparar la evaluación inicial y final se elaboró la tabla 1 en la que se toman las categorías, dimensiones y capacidades diseñadas por Franco Mariscal (2015) y se incorpora una nueva categoría, que se extrae de la evaluación PISA, la cual corresponde al conocimiento científico (ANEP, 2016).

Tabla 1  
*Categorías, dimensiones y capacidades comprendidas en la competencia científica*

<b>Categorías</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Capacidades</b>
<b>Conocimiento acerca de la ciencia (procedimental y epistémico)</b>	Conocimiento de los contenidos de Biología	<i>Identificar cuestiones científicas. Explicar fenómenos científicamente. Utilizar evidencia científica. Identificar problemas científicos.</i>
	Planteamiento de la investigación	<i>Definir los objetivos de una investigación. Formular hipótesis.</i>
	Manejo de la información	<i>Buscar información de diferentes fuentes y valorarla de forma crítica y reflexiva. Identificar variables.</i>
	Planificación y diseño de la investigación	<i>Diseñar una metodología. Realizar experiencias. Observar sistemáticamente.</i>
	Recogida y procesamiento de datos	<i>Seleccionar y emplear el instrumento de medida más adecuado. Procesar los resultados en distintos formatos (tablas, gráficos). Interpretar los resultados.</i>
	Análisis de datos y emisión de conclusiones Comunicación de los resultados de la investigación	<i>Formular conclusiones. Dar a conocer los resultados.</i>
Actitud hacia la actividad científica	Actitud, reflexión crítica y trabajo en equipo	<i>Interesarse por problemas científicos, valoración del enfoque científico y conciencia ambiental. Reflexionar de forma crítica sobre los resultados. Trabajar en equipo, respetar y valorar las ideas de los compañeros y tomar decisiones. Identificar prácticas científicas beneficiosas para la mayoría de los ciudadanos.</i>
Relevancia social de la ciencia (contexto personal, local y global)	Vinculación de la ciencia en el contexto con los valores y normas de la sociedad	<i>Participar como integrantes de una comunidad en la reflexión colectiva a partir del proceso de investigación.</i>

*Nota:* Elaboración propia, modificado de Franco Mariscal (2015, p.240) y PISA citadas en ANEP (2016)

### ***Participantes***

La selección de la ciudad de ubicación del liceo se realizó tomando las sugerencias del Consejo de Educación Secundaria. Se eligió la ciudad de Paso de los Toros, en el departamento de Tacuarembó.

Se tomó como muestra el liceo de contexto social crítico, ya que concurren estudiantes que por lo general se desmotivan y dejan de asistir en el transcurso del año.

La tipificación de liceo de contexto sociocultural desfavorable, se efectúa sobre la base de categorizaciones que maneja el Consejo de Educación Secundaria. Se trata de una institución que además registra rezago y abandono escolar al finalizar el primer semestre de clases. Estos centros de estudio son los que requieren con mayor urgencia un cambio en las metodologías que se aplican en el aula.

Se formó un equipo de trabajo colaborativo junto a tres docentes del liceo y se implementó la investigación en seis cursos, dos de cada docente, lo que correspondió a un total de 115 estudiantes al inicio. En el presente artículo solamente se hace referencia al trabajo de una docente con dos grupos de primer año.

La selección de los docentes se realizó de acuerdo con el lugar de trabajo (muestreo empírico), es decir que se eligió entre las docentes que trabajan en el liceo seleccionado. Además, por tratarse de una investigación-acción, se tuvo en cuenta la disposición para llevar adelante la experiencia y la apertura de los docentes para planificar en equipo y compartir el trabajo de los estudiantes, características que corresponden a un tipo de muestreo intencional. Asimismo, se consideró su antigüedad (ubicadas entre el segundo y cuarto grado del escalafón), la formación (egresadas de institutos de formación docente) y la permanencia durante el año lectivo.

Respecto a los cursos, se seleccionaron los que los docentes estimaron como, respectivamente, el mejor y el que presentaba mayores dificultades, de cada una de ellas, para que existiera representatividad en los estudiantes de educación media respecto a la diversidad presente en las aulas. A la muestra se agregaron dos grupos de control, en los que se aplicó la evaluación final.

### ***Instrumentos***

Como instrumento, se desarrolla una propuesta de inicio para primer año. Previamente a la aplicación fue valorada por docentes de biología que realizaron sus aportes, posteriormente con dichos aportes se realizó un pretest en grupos diferentes a los primeros años que constituyeron la muestra. En ella se establecen los ítems para evaluar cada una de las capacidades que conforman la competencia científica. Luego de elaborarla, se adaptó la presentación, con un diseño más atractivo, a los efectos de interesar a los estudiantes (Anexo 1).

Se elaboraron rúbricas para evaluar la propuesta de inicio y final, ambas son similares, solamente varían en la referencia a los contenidos conceptuales, por esa razón, solamente se presenta en el Anexo 1 la utilizada para evaluar la propuesta inicial

Tabla 2

Rúbrica para evaluar la propuesta de inicio de 1.<sup>er</sup> año.

	Excelente	Muy bueno	Aceptable	No satisface	
1	<p><i>Identificar cuestiones científicas.</i></p> <p><i>Explicar fenómenos científicamente.</i></p> <p><i>Utilizar evidencia científica.</i></p>	<p>Identifica y explica el problema en la situación propuesta: el pasto es un ser vivo.</p> <p>Propone varias actividades experimentales para comprobar que el pasto es un ser vivo: observación de células en el microscopio, observación del ciclo de vida.</p>	<p>Identifica y/o explica el problema en la situación propuesta: el pasto es un ser vivo.</p> <p>Propone una actividad experimental para comprobar que el pasto es un ser vivo.</p>	<p>Identifica el problema, pero no lo explica o lo hace con errores.</p> <p>No propone actividad experimental (evidencia científica).</p>	<p>No identifica cuestiones científicas y no logra explicar ni utilizar evidencia científica.</p>
2	<p><i>Identificar problemas científicos.</i></p> <p><i>Definir los objetivos de una investigación.</i></p> <p><i>Formular hipótesis.</i></p>	<p>Redacta una pregunta investigable.</p> <p>Identifica los objetivos y las hipótesis.</p>	<p>Redacta una pregunta que no es investigable.</p> <p>Define objetivos y formula hipótesis.</p>	<p>No logra redactar una pregunta.</p> <p>Identifica los objetivos, no formula correctamente las hipótesis.</p>	<p>No logra redactar una pregunta, identificar los objetivos ni formular hipótesis.</p>
3	<p><i>Buscar información de diferentes fuentes y valorarla de forma crítica y reflexiva.</i></p>	<p>Interpreta correctamente la información de los textos e identifica conocimiento científico y vulgar.</p> <p>Fundamenta.</p>	<p>Interpreta correctamente la información de los textos e identifica conocimiento científico y vulgar.</p> <p>No fundamenta.</p>	<p>Reconoce el texto de conocimiento vulgar, pero no logra diferenciar el científico.</p>	<p>No logra diferenciar los tipos de información.</p>
4	<p><i>Identificar variables.</i></p>	<p>Identifica las variables.</p>	<p>Identifica una de las variables.</p>	<p>No logra identificar las</p>	<p>No logra identificar las</p>

		<b>Excelente</b>	<b>Muy bueno</b>	<b>Aceptable</b>	<b>No satisface</b>
	<i>Diseñar una metodología.</i>	Diseña una metodología y experiencias.	Diseña una metodología acorde al problema planteado.	variables, pero diseña una metodología .	variables ni diseña una metodología a.
	<i>Diseñar experiencias.</i>				
5	<i>Procesar los resultados en distintos formatos (tablas, gráficos).</i>	Interpreta correctamente la información de la gráfica y menciona algunos factores en el crecimiento de los lirios acuáticos.	Interpreta correctamente la información de la gráfica y menciona un factor en el crecimiento de los lirios acuáticos.	No logra interpretar toda la información de la gráfica. El factor que menciona no es correcto o presenta confusión.	No interpreta la información de la gráfica y no menciona factores en el crecimiento de los lirios acuáticos.
6	<i>Formular conclusiones.</i>	Confronta objetivos y/o hipótesis con los resultados de forma adecuada.	Hace referencia a los objetivos y/o hipótesis y a los resultados, pero no logra confrontarlos para elaborar una conclusión.	La conclusión hace referencia a los resultados sin tener en cuenta objetivos e hipótesis.	La conclusión no tiene relación con la investigación realizada.
7	<i>Dar a conocer los resultados.</i>	Diagrama correctamente un póster con todos los ítems que debe contener. Es correcto el diseño en el papel.	Diagrama correctamente, pero le faltan algunos ítems. Es correcto el diseño en el papel.	Diagrama correctamente, pero le faltan muchos ítems. No es adecuado el diseño en el papel.	Los ítems mencionados para el póster no son seleccionados correctamente.
8	<i>Trabajar en equipo, respetar y valorar las ideas de los compañeros y</i>	Tiene un correcto manejo del trabajo en equipo y el respeto a la opinión de los	Tiene un correcto manejo del trabajo en equipo y respeta la	Le gusta exponer sus ideas, pero no valora la opinión de los	No interviene en el trabajo en equipo.

	<b>Excelente</b>	<b>Muy bueno</b>	<b>Aceptable</b>	<b>No satisface</b>
<i>tomar decisiones.</i>	compañeros para tomar decisiones.	opinión de los compañeros, pero subvalora la opinión de otros para tomar decisiones.	compañeros para tomar decisiones o critica sin aportar o trabaja sin criticar.	
<i>Identificar prácticas científicas beneficiosas para la mayoría de los ciudadanos.</i>	Difunde de diferentes formas los resultados de la investigación para que la comunidad participe.	Difunde de una forma los resultados de la investigación. No propone concientizar a la sociedad	No difunde los resultados de la investigación. Propone concientizar a la sociedad	No interactúa con la comunidad .
9 <i>Participar como integrantes de una comunidad en la reflexión colectiva a partir del proceso de investigación.</i>	Propone concientizar a la sociedad sobre el cuidado de los espacios verdes.	sobre el cuidado de los espacios verdes.	sobre el cuidado de los espacios verdes.	

Nota: Elaboración propia.

A los efectos de valorar el proceso realizado y obtener datos para la investigación se elaboró una propuesta final, que permitió comparar los resultados al inicio y final del año lectivo. La misma constó de diferentes ítems que permitieron evaluar las 9 capacidades de la competencia científica mencionados anteriormente (Anexo 2)

### **Análisis de datos**

Para realizar el análisis se tomaron los puntajes que surgieron de las rúbricas aplicadas por los docentes a los trabajos de cada uno de los estudiantes y luego se resumieron los totales obtenidos por cada estudiante y grupo en cada una de las capacidades. Por último, se compararon los puntajes obtenidos en la propuesta inicial y final.

Con el paquete estadístico SPSS v.25 (IBM, 2017) se llevaron a cabo los análisis de corte cuantitativo. Por una parte, para comprobar la posible asociación entre la variable curso (VI) y la variable dimensión (VD), mediante tabla de contingencia se lleva a cabo un Análisis Crosstab, utilizando el índice de  $X^2$ , entre ambos cursos de primero. Posteriormente, se comprueba las hipótesis de diferencias entre las medias de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los indicadores y los cursos, mediante las pruebas: F (Anova) para el contraste paramétrico y U de Mann-Whitney para el contraste no paramétrico, una vez comprobado el supuesto de homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene.

Para este artículo se toman los datos correspondientes a las rúbricas analizadas para primer año, fueron 38 de la propuesta inicial y 34 de la final.

## **Resultados**

En cada prueba se analizaron las nueve dimensiones de la competencia científica presentadas en el Anexo 2.

Para valorar los resultados de las pruebas se aplicó una rúbrica con cuatro niveles de desempeño: excelente, muy bueno, aceptable y no logrado, a cada nivel le corresponde un puntaje de 3, 2, 1 y 0 respectivamente, lo que permite calificar al estudiante en la escala de 1 a 12 utilizada en el sistema educativo. El puntaje total que se podía obtener en la prueba era de 27 puntos. Para analizar los resultados en esta investigación, el puntaje total obtenido por cada estudiante se tradujo a categorías cualitativas a través de una escala, en la que los valores del 23 al 27 correspondían a la categoría de excelente, 18 a 22 muy bueno, 13 a 17 aceptable y 1 a 12 insuficiente.

En la propuesta inicial de los 18 estudiantes de primer año 1, solamente tres obtuvieron aceptable. En tanto en primer año 3, obtiene aceptable solamente un estudiante, de los 20 que realizan la evaluación.

A los efectos del análisis, se considera que el grupo en general obtiene un “aceptable” cuando el 70 % de los estudiantes alcanzan el “aceptable” o calificaciones superiores en las evaluaciones inicial y final en cada una de las capacidades.

Si se analiza por grupo y dimensión de la competencia científica, en la tabla N° 4 en primero 1, las dimensiones 1 y 5 son en las que mayor número de estudiantes alcanzan el aceptable, le siguen la dimensión 2 y 8. Las dimensiones en las que presentan mayor dificultad son la 4 y la 7.

En el caso de 1° 3 en la dimensión 3 es en la que obtienen mejores resultados, seguida por las dimensiones 1 y 2. Las dimensiones en las que presentan mayor dificultad son la 6 y la 7, que corresponde a “formular las conclusiones” y a “dar a conocer los resultados”, respectivamente.

Teniendo en cuenta que se les solicitó a las docentes que eligieran el mejor grupo y el grupo con mayores dificultades, es posible apreciar diferencias entre los grupos.

Mientras que 1° 1, obtiene un 50 % de respuestas aceptables, 1° 3, logra un 38,9 %.

Tabla 3  
Resultados de las propuestas inicial y final en los grupos de 1° 1 y 1° 3.

	Propuesta inicial		Propuesta final		Total de estudiantes con respuestas correctas en cada ítem	
	1° 1	1° 3	1° 1	1° 3	P. inicial	P. final
1. Identificar cuestiones científicas. Explicar fenómenos científicamente. Utilizar evidencia científica.	13	12	17	16	25	33
2. Identificar problemas científicos. Definir los objetivos de una investigación. Formular hipótesis.	11	12	15	16	23	31
3. Buscar información de diferentes fuentes y valorarla de forma crítica y reflexiva.	10	14	6	7	24	13
4. Identificar variables, diseñar una metodología, realizar experiencias.	4	5	8	5	9	13
5. Procesar los resultados en distintos formatos (tablas, gráficos)	13	10	10	10	23	20
6. Formular conclusiones.	8	2	4	3	10	7
7. Dar a conocer los resultados.	3	0	5	2	3	7
8. Trabajar en equipo. Valorar las ideas de los compañeros y tomar decisiones.	11	11	13	16	22	29
9. Identificar prácticas científica beneficiosas para la mayoría de los ciudadanos.	8	4	9	9	12	18
Total ítems contestados correctamente.	81	70	87	84	151	171
Total estudiantes que hicieron la prueba.	18	20	17	17	38	34
% ítems correctos/ total estudiantes	50	38,9	56,9	54,9	44,2	55,9

Nota: Elaboración propia

En relación a la propuesta de evaluación final, en primero 1, son siete los estudiantes que obtienen aceptable en la prueba, en tanto en primero 3, son cinco. Se aprecia una leve mejoría en los resultados respecto a la propuesta inicial.

En un análisis por categoría ambos grupos obtienen mejores resultados en las categorías 1, 2 y 8 y los peores resultados se encuentran en las categorías 5 y 6 correspondientes a “procesar resultados” y “formular conclusiones”.

El grupo con peores resultados al inicio es 1° 3, que obtiene el 70 % solamente en una dimensión, no obstante, al finalizar el año logra el 70 % en tres dimensiones, generando un avance en dos dimensiones

En la propuesta final no se observan las diferencias iniciales entre los grupos del mismo grado. Es fundamental destacar que en primer año se pasa de puntajes iniciales de 50 % para 1° 1 y 38,9 % en 1° 3 a puntajes de 56,9 % y 54,9 % respectivamente. Se aprecia un avance en los resultados, además de lograrse una nivelación en los mismos.

Respecto al puntaje obtenido de acuerdo a las dimensiones de la competencia científica, logran el mejor resultado en la dimensión 1, en la que todos los estudiantes responden de forma aceptable y dimensión 5, donde el 88 % logra responder de forma aceptable o muy buena.

Si se analizan el total de ítems contestados correctamente por ambos grupos de la investigación acción, al inicio es de 44,2% y al final logran responder aceptablemente 55,9%. Se observa un leve progreso en el desarrollo de la competencia científica.

El análisis de la posible relación (comportamiento) entre los dos cursos respecto a los indicadores (ítems) medidos, realizado con la prueba de  $X^2$ , ofrece resultados no significativos en todos los indicadores excepto para el 6 (Formular conclusiones). Es decir, que ambos cursos presentan una distribución similar en las realizaciones de los estudiantes, menos en el indicador 6 (Formular conclusiones) que presentan una asociación más favorable para los estudiantes de primero 1 (mayor puntuación aceptables y muy buenas)

Tabla 4

*Resultados de los contrastes de diferencias de medias antes y después en los grupos de 1º 1 y 1º 3. Elaboración propia.*

	Primero 1	Primero 3
1. Identificar cuestiones científicas. Explicar fenómenos científicamente. Utilizar evidencia científica.**	F(1,33) = 15,000 p= 0,000	F(1,36) = 50,602 p= 0,000
2. Identificar problemas científicos. Definir los objetivos de una investigación. Formular hipótesis.**	F(1,33) = 9,202 p= 0,005	F(1,36) = 27,366 p= 0,000
3. Buscar información de diferentes fuentes y valorarla de forma crítica y reflexiva.	F(1,33) = 0,565 p= 0,458	F(1,36) = 0,511 p= 0,479
4. Identificar variables, diseñar una metodología, realizar experiencias.	U = 105,00 p= 0,060	U = 152,50 p= 0,494
5. Procesar los resultados en distintos formatos (tablas, gráficos)	F(1,33) = 0,122 p= 0,729	F(1,36) = 0,137 p= 0,713
6. Formular conclusiones.	F(1,33) = 0,135 p= 0,715	U = 156,00 p= 0,472
7. Dar a conocer los resultados.	U = 132,00 p= 0,343	U = 150,00 p= 0,120
8. Trabajar en equipo. Valorar las ideas de los compañeros y tomar decisiones.*	F(1,33) = 2,250 p= 0,143	U = 105,50 p= 0,019
9. Identificar prácticas científica beneficiosas para la mayoría de los ciudadanos.*	U = 131,00 p= 0,421	U = 104,50 p= 0,019
Puntuación total de los participantes**	F(1,33) = 4,155 p= 0,05	F(1,36) = 13,977 p= 0,001

*Nota:* \* indicadores cuyas diferencias han sido significativas en uno de los cursos de primero.

\*\* indicadores cuyas diferencias han sido significativas en ambos grupos de primero.

El análisis de las diferencias entre los grupos, ofrece los resultados descritos en la Tabla 4, donde se observan que mejoran significativamente ambos cursos en la puntuación total de la prueba: 1º-1 pasa de obtener una puntuación media de 7,11 con Dt= 4,35, a una puntuación media de 10,76 con Dt=6,14. El curso 1º-3 pasa de obtener una puntuación media de 5,95 con Dt= 4,73, a una puntuación media de 11,64 con Dt=4,48. Esta mejora se produce igualmente en ambos cursos para la dimensiones 1 (curso 1º-1:  $M_{antes}=0,94$  Dt=0,80;  $M_{después}=2,58$  y Dt=0,89; y curso 1º-3:  $M_{antes}=0,65$  Dt=0,58;  $M_{después}=2,35$  y Dt=0,86) y para la dimensión 2 (curso 1º-1:  $M_{antes}=0,88$  Dt=0,96;  $M_{después}=1,94$  y Dt=1,08; y curso 1º-3:  $M_{antes}=1,00$  Dt=1,02;  $M_{después}=2,64$  y Dt=0,86).

En el curso 1º - 1, no se producen más mejoras; en cambio, en el curso 1º-3 se producen mejoras estadísticamente significativas en las dimensiones 8 ( $M_{antes}=1,55$  Dt=1,50;  $M_{después}=2,70$  y Dt=0,77) y 9 ( $M_{antes}=0,25$  Dt=0,55;  $M_{después}=1,11$  y Dt=1,26)

## **Discusión y conclusiones**

Es de destacar que las diferencias iniciales entre los grupos hacia el final se disipan, remontando los resultados inferiores para llegar a resultados similares entre los grupos del mismo grado.

Los estudiantes no logran el avance esperado en las diferentes capacidades de la competencia científica, no obstante, ello, puede apreciarse una leve mejora entre la aplicación de la propuesta de evaluación al inicio y la evaluación que realizan luego de trabajar con proyectos de indagación

El pequeño avance logrado, si bien no puede compararse, es afín a los resultados que se obtuvieron en una investigación realizada por Sánchez (2013) sobre aprendizaje colaborativo basado en proyectos, que tomó como sujetos de estudio a estudiantes de ingeniería, los resultados indican que a los discentes la experiencia les permitió desarrollar su proceso de aprendizaje, favoreció la profundización en los contenidos del curso y asumir con mayor responsabilidad la participación.

Sobre la dimensión cinco correspondiente a “analizar los resultados” en la que los estudiantes tuvieron mayor dificultad, Harlen (2007) menciona que, en el transcurso del ciclo escolar, hay un crecimiento de la experiencia de los estudiantes, por lo cual podrán recoger información más compleja en la medida en la que avancen en este tipo de tareas. Desarrollar la competencia científica es un proceso que lleva tiempo y no se logra en un año lectivo, por esa razón es importante el progreso que se pudo observar, aunque sea escaso.

En relación a la dimensión seis de “elaborar conclusiones”, Harlen (2007) se refiere a las dificultades que presentan los estudiantes cuando elaboran conclusiones. Esta autora marca la dificultad en ambas dimensiones lo que unido a un escaso abordaje de las mismas puede incidir en los bajos resultados, de allí puede deducirse la importancia de que el desarrollo de la competencia científica debe promoverse a lo largo de toda la escolarización.

Ambos grupos lograron una mejora en las dimensiones de la competencia científica, con exiguos avances en el transcurso de un año lectivo, pero muy importantes para el inicio en el trayecto de educación media, teniendo en cuenta que corresponden a grupos que cursaron primer año. Asimismo, es posible observar las diferencias en los resultados que logran los grupos que trabajaron en proyectos de indagación y los que no lo hicieron.

Las dificultades que implica desarrollar la competencia científica también quedan demostradas en el análisis por capacidades, puede apreciarse que algunas dimensiones de la competencia exigen mayor esfuerzo y labor que otras.

Luego de aplicar el trabajo con proyectos, al finalizar el curso, ambos grupos lograron una mejora. Sánchez (2013) también menciona el hecho de que sentirse responsables por el éxito de la actividad facilitó el aprendizaje de todos los estudiantes y la integración de los mismos.

Asimismo, es importante recordar que la experiencia se realizó en un liceo de contexto socio cultural desfavorable, por lo cual, aunque el progreso sea escaso, se valora como muy positivo.

Estos resultados ameritan que se continúe investigando, sería importante que el instrumento que se utiliza al inicio y final, también sea aplicado en el transcurso del año, a los efectos de la investigación, ya que los estudiantes fueron evaluados durante el año lectivo a través de una evaluación auténtica, con presentación de los proyectos y defensas de los mismos por lo cual, la propuesta final, resultó desconocida y descontextualizada para los estudiantes.

### Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (2016). *Marco teórico de Ciencias Naturales PISA 2015*. Montevideo: ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (2013). *Informe preliminar de resultados de Uruguay en PISA 2012*. Montevideo: ANEP
- Alm, M. (2013) Consejos para que las plantas crezcan rápido. Jardinería on. Retrieved from <https://www.jardineriaon.com/consejos-para-que-las-plantas-crezcan-rapido.html>
- Barrera, J., Combatt, E., Ramírez, Y. (2011) Efecto de abonos orgánicos sobre el crecimiento y producción del plátano Hartón (Musa AAB) *Revista Colombiana de Ciencias Hortícolas*, 5 (2), 186-194. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/7929/2333ca3213ff98dec071cc00b977283d3733.pdf>
- Chin, C. y Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44 (1), 1-39.
- Crujeiras, B., (2015). Competencias y prácticas científicas en el laboratorio de química: participación del alumnado de secundaria en la indagación. *Enseñanza de las Ciencias*, 33 (3), 201-202.
- De León, M. J. y Gasdía, V. (2008) *Diversidad del Uruguay*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Franco Mariscal, A. J. (2015). Competencias científicas en la enseñanza y el aprendizaje por investigación. Un estudio de caso sobre corrosión de metales en secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 33 (2), 231-252.
- González Garduño, R., Torres Hernández, G., Castillo Álvarez, M. (2002) Crecimiento de corderos Blackbelly entre el nacimiento y el peso final en el trópico húmedo de México. *E Journal. Universidad Autónoma de México*, 33 (04), 1-19. Retrieved from <http://www.ejournal.unam.mx/rvm/vol33-04/RVM33408.pdf>
- Harlen, W. (2007). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. España: Morata.
- IBM Corp. Released (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Llorente, I., Domènech, X., Ruiz, N., Selga, I., Serra, C. y Domènech-Casal, J. (2017). Un congreso científico en secundaria: articulando el aprendizaje basado en proyectos y la indagación científica. *Investigación en la Escuela*, 91, 72-89.
- Marten, G. (2001) *Ecología Humana: Conceptos Básicos para el Desarrollo Sustentable*. Londres: Earthscan
- Pérez Porto, J., Merino, M. (2013) Definición. De. Recuperado de: <http://definicion.de/pasto/>

- Solbes, J., Tarín, F. (2007) ¿Qué hacemos si no coinciden la teoría y el experimento? (o los obstáculos de la realidad) *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*. 52, 97-106.
- Sánchez, M. (2013). Aprendizaje colaborativo basado en proyectos en ingeniería. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 453-445.
- Rodríguez Dimas, N., Cano Ríos, P., Figueroa Viramontes, U., Favela Chávez, E., Moreno Reséndez, A., Márquez Hernández, C., Ochoa Martínez, E., Preciado Rangel, P. (2009) Uso de abonos orgánicos en la producción de tomate en invernadero. *Terra Latinoamericana*, 27, 319-327. Retrieved from <http://www.scielo.org.mx/pdf/tl/v27n4/v27n4a6.pdf>
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E., y Luna-Cortés, J. (2008). Evaluación de la estrategia: aprendizaje basado en proyectos. *Educación y Educadores*, 13 (1), 13-25. Retrieved from <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1618/2128>
- Travé, G. Pozuelo, F. Cañal, P. (2007) ¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/51383280.pdf>
- Vilches, A., Gil Pérez, D. (2013) Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias. Necesidad de una mayor vinculación. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 34, 15-27.

**Fecha de recepción:** 16/06/2019

**Fecha de revisión:** 13/08/2019

**Fecha de aceptación:** 12/11/2019

## Anexos

### Anexo 1

Capacidad 1: Identificar cuestiones científicas. Explicar fenómenos científicamente. Utilizar evidencia científica.

Situación problema: Diego y Flavia salen a jugar al patio y se encuentran con que el papá de Diego ha plantado césped en su jardín para que luzca bonito.

Diego se lanza corriendo sobre el pasto y Flavia lo intenta detener diciéndole: “¡Pará, Diego! ¿No ves que lo vas a matar?”.

DIEGO. —¿A quién?

FLAVIA. —¡Al pasto!

DIEGO. —¿Qué decís? El pasto está muerto.

a. *¿Cuál es el problema que se plantea?*

b. *¿Qué puede hacer Flavia para demostrar a su amigo lo que ella afirma?*

Capacidad 2: Identificar problemas científicos. Definir los objetivos de una investigación. Formular hipótesis.

Si tuvieras que investigar el problema anterior, ¿qué pregunta plantearías?

Lee las siguientes frases e indica en cada una si se trata de un objetivo o una hipótesis en la investigación:

- ✓ *Comprobar si el pasto es un ser vivo.*
- ✓ *Observar si el pasto cumple un ciclo de vida.*
- ✓ *El pasto no es un ser vivo porque cumple con funciones vitales.*
- ✓ *El pasto es un ser vivo porque cumple un ciclo de vida.*
- ✓ *El pasto es un ser vivo porque está formado por células.*

Capacidad 3: Buscar información de diferentes fuentes y valorarla de forma crítica y reflexiva.

Lee los siguientes textos:

a. *“El pasto es el alimento vegetal que crece en el suelo de los campos y que se destina a la alimentación de los animales”. Pérez Porto, J., Merino, M. (2013, p.1)*

b. *La población está logrando conciencia de la importancia de las praderas en Uruguay. No obstante, ello, aún queda mucho por conocer sobre su ecología, la estructura de las comunidades vegetales y animales, el funcionamiento y el impacto humano (De León y Gasdía, 2008).*

b) *¿Cuál de los dos textos te parece que tiene conocimiento científico? ¿A o B?*

c) *¿Qué información del texto tuviste en cuenta para responder?*

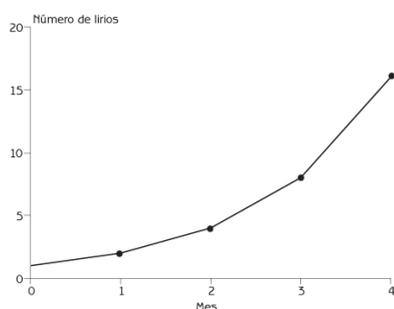
Capacidad 4: Identificar variables. Diseñar una metodología. Diseñar experiencias

a) *De acuerdo con la pregunta investigable que planteaste, identifica las variables.*

b) *Explica cómo procederás para responder la pregunta investigable.*

Capacidad 5: Observar sistemáticamente. Seleccionar y emplear el instrumento de medida más adecuado. Procesar los resultados en distintos formatos (tablas, gráficos).

En un estudio sobre lirios acuáticos, se introdujo una planta en el lago Maracaibo (Venezuela) y se procedió a observar su crecimiento. Luego se realizó una gráfica para analizar los resultados que se representa en la figura 1.



*Figura 1. Crecimiento de lirios en lago Maracaibo*

Nota: Fuente Marten, (2001)

Observa la gráfica y contesta:

- ¿En cuántos meses se llevó a cabo el estudio de los lirios?*
- En dos meses, ¿cuántos lirios crecieron aproximadamente?*
- En cuatro meses, ¿cuántos lirios crecieron?*
- ¿A qué podrá deberse el aumento de lirios en el último mes? Menciona varias posibilidades.*

Capacidad 6: Interpretar los resultados. Formular conclusiones

Elabora una conclusión para la investigación anterior teniendo en cuenta que el objetivo fue: Conocer el crecimiento de los lirios en el lago Maracaibo.

Capacidad 7: Dar a conocer los resultados.

Elabora un póster con los títulos que pondrías para presentar tu investigación.

Capacidad 8: Interesarse por problemas científicos. Reflexionar de forma crítica sobre los resultados. Trabajar en equipo, respetar y valorar las ideas de los compañeros y tomar decisiones

¿Cuál de las siguientes afirmaciones caracteriza tu accionar al trabajar en equipo?

- Consideras que las ideas más válidas son las tuyas y por eso no dejas hablar a los otros compañeros.*
- Te gusta escuchar a todos para luego dar tu opinión.*
- Luego de escuchar todas las ideas, siempre consideras más válida la tuya.*
- Reflexionas sobre lo que se discute y puedes considerar más válida una idea de un compañero.*

Capacidad 9: Identificar prácticas científicas beneficiosas para la mayoría de los ciudadanos. Participar como integrantes de una comunidad en la reflexión colectiva a partir del proceso de investigación.

¿Qué acción realizarías en tu comunidad luego de finalizar tu investigación?

## Anexo 2

### Capacidad 1:

La madre de Luis está criando pollos para el consumo de la familia, pero está preocupada porque los pollos no están creciendo como ella lo esperaba y no estarán listos para la fecha que los necesita. Luis quiere ayudar a su madre y pensó que quizá, al cambiar algunas de las condiciones en las que se encuentran los pollos, podrá tener mejores resultados.

De acuerdo con lo que has estudiado en el liceo, responde:

¿La idea de Luis tiene una base científica?

Redacta una explicación para lo que piensa Luis.

Indica qué evidencia científica puede utilizar.

### Capacidad 2:

Si tuvieras que indagar sobre el problema que se plantea anteriormente, ¿qué pregunta plantearías para investigar?

Define el objetivo de la investigación.

Formula dos hipótesis para la pregunta.

### Capacidad 3:

Selecciona dos textos para realizar un marco teórico:

- A. *El cultivo de tomate en condiciones de sustrato bajo invernadero logra producir frutos de excelente calidad. Asimismo, cumple con los estándares de inocuidad alimentaria. Además, actualmente, la demanda de productos desarrollados orgánicamente se ha acrecentado ya que los abonos orgánicos posibilitan, mejorar cualitativamente los vegetales consumidos por el hombre (Dimas et al, 2009).*
- B. *“Los sistemas de producción en plátano de la zona que se analizó presentan limitantes importantes para su explotación, algunas de ellas son los problemas fitosanitarios, manejo agronómico inapropiado, prácticas culturales inadecuadas, uso desatinado de agroquímicos, entre otros” (Barrera, Combatt y Ramírez, 2011, p. 188).*
- C. *“Las plantas son seres vivos y necesitan de nosotros para crecer. Háblales a tus plantas y así es como expulsarás dióxido de carbono, favoreciendo así su crecimiento. Además, debes revisar la planta periódicamente para evitar aparición de plagas”. (Alm, 2013, p. 1).*

¿Qué tuviste en cuenta para la elección?

Selecciona una cita.

Realiza una paráfrasis.

### Capacidad 4:

De acuerdo con la pregunta investigable que planteaste, identifica las variables.

Explica cómo procederás para responder la pregunta investigable.

Capacidad 5:

En la veterinaria, los pollos crecen muy rápido. Elabora un gráfico con los datos del crecimiento de los pollos de la veterinaria del barrio:

Tabla 5  
Crecimiento de los pollos en 21 días.

Tiempo (días)	Masa (g)
1	30
7	150
14	400
21	800

Nota: Elaboración propia.

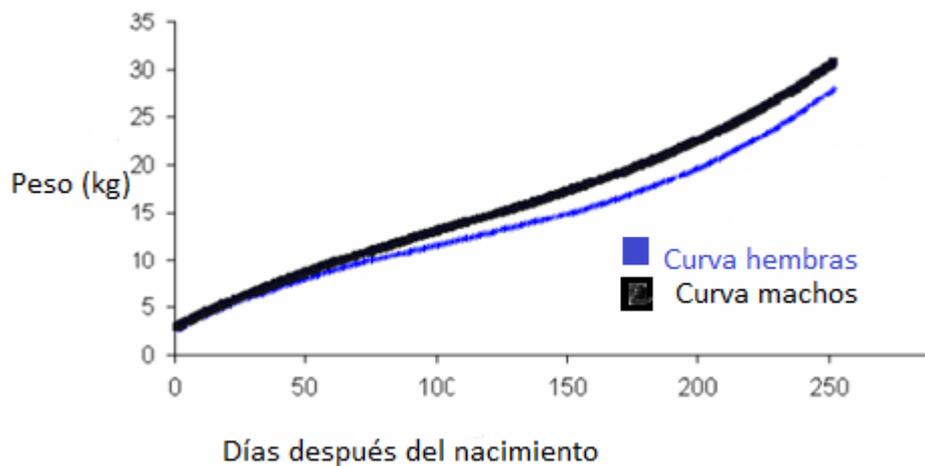
¿Qué factores pueden incidir en el crecimiento de los pollos?

Capacidad 6:

Curva de crecimiento de corderos

Observa la gráfica y contesta:

- d) ¿En cuántos meses se llevó a cabo el estudio del crecimiento en los corderos?
- En 100 días, ¿cuánto pesan aproximadamente?
  - En 200 días, ¿cuánto pesan?
  - ¿Qué diferencias observas entre machos y hembras?



*Figura 2. Curva de crecimiento de cordero por sexo (González Garduño, Torres Hernández, Castillo Álvarez, 2002, p. 17) Traducción propia.*

Elabora una conclusión para la investigación anterior teniendo en cuenta que el objetivo fue conocer el crecimiento de los corderos de la raza Blackbelly entre el nacimiento y el peso final en el trópico húmedo de México.

Capacidad 7:

Elabora un póster con los títulos que pondrías para presentar tu investigación.

Capacidad 8:

¿Cuál de las siguientes afirmaciones caracteriza tu accionar al trabajar en equipo?

- 1. Consideras que las ideas más válidas son las tuyas y por eso no dejas hablar a los otros compañeros.*
- 2. Te gusta escuchar a todos para luego dar tu opinión.*
- 3. Luego de escuchar todas las ideas, siempre consideras más válida la tuya.*
- 4. Reflexionas sobre lo que se discute y puedes considerar más válida una idea de un compañero.*

Capacidad 9:

¿Qué acción realizarías en tu comunidad luego de finalizar tu investigación?



**Cómo citar este artículo:**

Díaz Pérez, M. M. & Colorado Agilar, B. L. (2020). Estudio para realizar la acción tutorial a través de un sistema de gestión de aprendizaje en el nivel de Secundaria. *MLS Educational Research*, 4 (1), 41-56. doi: 10.29314/mlser.v4i1.260

**ESTUDIO PARA REALIZAR LA ACCIÓN TUTORIAL A TRAVÉS DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE APRENDIZAJE EN EL NIVEL DE SECUNDARIA**

**María Martha Díaz Pérez**

Colegio Daniel Márquez Medina / Colegios JADILOP (México)

[marteleo@hotmail.com](mailto:marteleo@hotmail.com)

**Brenda Luz Colorado Aguilar**

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (México)

[brendaluzcolorado@gmail.com](mailto:brendaluzcolorado@gmail.com)

**Resumen.** El nivel educativo de secundaria es la etapa final de la educación básica en nuestro país, el cuál integra la asignatura de tutoría como un proceso de orientación, gestión y acompañamiento bajo la coordinación de un docente-tutor. Dicho proceso educativo se realiza, con el fin de fortalecer la formación integral de los estudiantes. En este sentido, se llevó a cabo la presente investigación exploratoria descriptiva, atendiendo como problemática el análisis de los aspectos para diseñar un sistema de gestión de aprendizaje con la utilización de la plataforma *Moodle* como herramienta de acompañamiento en la acción tutorial. Así, el estudio de corte mixto se efectuó en el interior del colegio del centro de la cadena de los colegios José Anastasio Díaz López (JADILOP) en la ciudad de Zacatecas. Se utilizó la encuesta aplicada a 120 estudiantes para el análisis cuantitativo, usando el programa SPSS para el procesamiento de los datos obtenidos. Para el enfoque cualitativo se empleó la entrevista semiestructurada aplicada a 12 docentes tutores y 3 especialistas, empleando el software especializado MaxQDA para el análisis y procesamiento de los datos con base en la teoría fundamentada. Como principales hallazgos se identificó a la plataforma *Moodle* con características funcionales para llevar a cabo la acción tutorial de manera eficiente así como un entorno que favorece la vinculación con las demás asignaturas del programa de estudios de segundo año de secundaria; donde se especifican los aspectos a integrar en el diseño e implementación.

**Palabras clave:** Acción tutorial, sistema de gestión de aprendizaje, *Moodle*, diseño instruccional, tecnología de la información y comunicación.

**STUDY TO CARRY OUT THE TUTORIAL ACTION THROUGH A LEARNING MANAGEMENT SYSTEM AT THE SECONDARY LEVEL**

**Abstract.** The educational level of secondary school is the final stage of basic education in our country, which integrates the subject of tutoring as a process of guidance, management and support under the coordination of a teacher-tutor. Said educational process is carried out in order to strengthen the integral

formation of the students. In this sense, the present descriptive exploratory research was carried out, addressing as problematic the analysis of the aspects to design a learning management system with the use of the Moodle platform as an accompaniment tool in the tutorial action. Thus, the mixed court study was carried out inside the school of the center of the José Anastacio Díaz López school chain (JADILOP) in the city of Zacatecas. The survey applied to 120 students was used for the quantitative analysis, using the SPSS program for the processing of the obtained data. For the qualitative approach, the semi-structured interview applied to 12 teacher tutors and 3 specialists was used, using the specialized software MaxQDA for the analysis and processing of the data based on the grounded theory. As main findings, the Moodle platform was identified with functional characteristics to carry out the tutorial action in an efficient manner as well as an environment that favors the link with the other subjects of the second year of secondary school program; where the aspects to be integrated in the design and implementation are specified.

**Keywords:** Tutorial acción, learning management system, Moodle, instructional design, information and communication technologies.

## Introducción

La práctica educativa; hoy en día se ve beneficiada por el acceso al uso de la tecnología, para llevar a cabo las actividades propias del quehacer docente. Ya que existen diferentes recursos y herramientas tecnológicas que, a través de su funcionalidad, ofrecen apoyo para facilitar la gestión del aprendizaje.

La UNESCO (2015); destaca los estándares de competencias para el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), planteando la alfabetización digital como la habilidad de los docentes para generar prácticas exitosas con el uso de las TIC que se caracterizan por la incorporación de ambientes de aprendizaje innovadores, interactivos y del fomento de la participación colaborativa.

Por su parte, la OCDE (2004), evalúa los esfuerzos de los países miembros para fortalecer el acceso a la información y gestión del conocimiento proponiendo un modelo de educación a distancia, el cuál centra al profesor como mediador colocando en el centro del proceso educativo al estudiante quien a la vez tendrá el papel de gestionar su aprendizaje.

Cabe destacar que en México la evolución de la educación se muestra a lo largo de su historia como una disciplina viva y significativa, se cita con ello a la importancia que han tenido las transformaciones en las que se ha visto inmersa y en las que se han encontrado caminos para abordar y entender el proceso pedagógico; sin embargo, el asunto de la inserción de la tecnología articulada con el ámbito educativo es un proceso que merece mayor atención.

Como esfuerzos institucionales, es importante tener en cuenta el proyecto denominado: *México Conectado*, en el cuál intenta dar cobertura a la tecnología para fortalecer el proceso de interacción, comunicación, colaboración con el propósito de disminuir la brecha digital que aún es muy significativa en nuestro país.

El Gobierno de la República, a través del Programa México Conectado de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), el cual es uno de los principales proyectos de conectividad del Gobierno de la República, que ha acelerado los cambios para dar a las niñas, niños y jóvenes en el país la posibilidad de conectarse a Internet de manera gratuita (SEP, 2017, p.22).

Así, en la actualidad, los medios tecnológicos tienen impacto en los diferentes ámbitos de nuestra sociedad, puesto que se emplean en diferentes actividades del ser humano. Para esto, la alfabetización digital exige ser receptivo a las innovaciones tecnológicas para utilizarlas ampliando sus potencialidades, desde el punto de vista que se trata de: “la posibilidad de interpretar la información, valorarla y ser capaz de crear los propios mensajes” (Avellano, 2013, p.453). Por tanto, esto aplica en la profesión docente en el sentido de transformar la práctica educativa, hacia una formación interactiva y colaborativa que contribuya a que el estudiante adquiera autonomía de su propio aprendizaje, para favorecer la inserción de modelos pedagógicos innovadores.

Hay que mencionar, además, que los programas educativos que se ofrecen a través de la tecnología, proporcionan elementos para captar la atención de los estudiantes a través de metodologías interactivas, dando evidencias de que favorece en el impacto de los sentidos y se compara con los medios más estáticos (Avellano, 2013).

De acuerdo con Rodríguez (2013), el manejo de la plataforma *Moodle* representa una herramienta tecnológica de gran utilidad, puesto que a través de un entorno virtual, posibilita el uso de diferentes recursos que pueden adaptarse a los diferentes escenarios de enseñanza-aprendizaje, con metodologías que permiten gestionar aprendizajes, facilitar condiciones de comunicación, colaboración e interrelación entre docentes y estudiantes.

En cuanto a las investigaciones referentes al proceso de acompañamiento tutorial con la integración de las TIC, cabe destacar el estudio de Toledo (2017), quien caracterizó el contexto universitario español y la tutoría virtual, destacando la importancia de la mediación del docente porque expresa que, ninguna reforma será suficiente si se carece de convicción para abordar la tecnología como herramienta y medio en la práctica educativa. Además, una de las acciones más relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje es el factor motivacional que le da al tutor virtual herramientas para desarrollar las competencias que esta ardua tarea requiere, con las cuales pueda ofrecer posibilidades y retos de tipo procedimental y actitudinal.

De acuerdo con los autores Mirabal, Gómez y González (2014), para el uso de *Moodle* como apoyo a la docencia presencial universitaria, se requiere el uso de herramientas tecnológicas para mejorar la práctica del docente, identificar dentro de las competencias deseables para aprovechar mejor esta plataforma las relacionadas con saber manejar archivos en ambientes web, así como saber interactuar con ellas.

Otros hallazgos importantes son los de López (2013) y García, Cuevas, Vales y Cruz (2012), quienes expresan influencia positiva en el uso de *Moodle*, de acuerdo al grado de satisfacción de estudiantes y maestros, en este orden de ideas, se hace explícita la relación de la tutoría con los nuevos escenarios tecnológicos en el cual se encuentre posibilidades de adecuación de esta, a las actuales tendencias educativas. Así también, el estudio de Ruiz (2014) muestra que la actividad tecnológica en las aulas es viable, ya que se puede constatar que la tecnología es un medio eficaz que ofrece al usuario un aprendizaje dinámico, abierto y a distancia que ayuda a mejorar la eficiencia y productividad en el aula para lograr una educación de calidad. En este sentido, Del hierro, García y Mortis (2014), enfatizan que una de las tareas del docente es estar actualizado para poder instaurar actividades atractivas a los estudiantes en las que se les ofrezca la oportunidad de aprender.

En consecuencia, las aportaciones de las investigaciones de Rodríguez (2010), giraron en torno a la fundamentación teórica sobre el uso de la plataforma *Moodle* y como aportación al conocimiento, anota al respecto estrategias para el diseño de material

didáctico que sirva en cursos virtuales para el nivel de secundaria y preparatoria; se proporcionaron evidencias sobre la utilización de dicha herramienta como una vía adecuada para el acompañamiento y aprendizaje de los estudiantes.

De esta forma, la interactividad que promueven las TIC, apuntan a promover la mejora de la calidad educativa por medio de la diversidad de contenidos y los modelos centrados en el alumno, por ello se resaltan los beneficios de *Moodle* para la enseñanza, porque permite almacenar contenidos multimedia (audios, videos, imágenes, entre otros); así como la facilidad para evaluar las tareas de los estudiantes, crear actividades y unidades didácticas que promuevan el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo (Ros, 2008).

Conviene subrayar que existe la necesidad de tener claro el porqué de la incorporación de las TIC y la manera en la que se mostrará en el aula de tutoría, es decir se destaca la importancia de realizar una planeación previa en la que se incluya la forma de interacción que facilite el proceso de acción tutorial en el entorno virtual. Es por esto que, de acuerdo con las acepciones de Clarens (2013), cuando se desarrolla un curso virtual, se debe cumplir con las siguientes funciones: administrar los recursos, los contenidos y las actividades para que la educación sea transmitida en forma organizada. Así, Clarens destaca que las características principales de los sistemas de gestión de aprendizaje son: interactividad, flexibilidad, escalabilidad, estandarización, usabilidad, funcionalidad, ubicuidad, convencer al usuario de las bondades de las TIC y el elemento de accesibilidad como uno de los más importantes.

Bellorch (2017), manifiesta que para el desarrollo de un sistema de gestión de aprendizaje en la virtualidad; una pieza fundamental es el diseño instruccional (DI) el cual permitirá la vinculación en las actividades, la creación del ambiente virtual de aprendizaje, la estructuración en el diseño y la integración de herramientas adecuadas.

Cabe mencionar que existen dificultades tanto en los centros educativos como en los mismos docentes por la incorporación de los medios tecnológicos; entre las que destacan la falta de competencias para integrar las TIC, así como el temor y la desconfianza por parte del profesorado (Coll, 2011). Por tanto destaca que:

Es necesario que los educadores aprendan a valorar las TIC no solo como instrumentos para posibilitar nuevos sistemas de representación, sino también, como instrumentos que han transformado la cultura del aprendizaje, dado que pueden ser aprovechados para diseñar entornos virtuales que favorezcan la actividad constructivista de los estudiantes. Coll (2011, p.116).

Al respecto, González y Vélaz (2014), destacan que la acción tutorial es aquella actividad orientadora que de forma intencional realiza el profesorado y especialmente el tutor o tutora, en el ejercicio de su función docente, produciendo un acompañamiento continuo e individualizado de cada alumno o alumna y grupo de alumnado que pueda garantizar el desarrollo integral en los ámbitos académico, social, personal y profesional.

De ahí que, el Sistema Nacional de Tutorías (SiNaTa) define la tutoría como:

El acompañamiento académico de los estudiantes, desde que ingresan hasta que concluyen sus estudios en el nivel medio superior y es realizado por un profesor que asume el papel de Tutor Grupal, quien de manera individual o grupal los orienta para lograr un estudio eficiente, desarrollar competencias y hábitos de estudio y desplegar estrategias para aprender a aprender (SEP, 2017 p.14).

Dicho lo anterior, se considera que para garantizar resultados, la tutoría debe ser permanente durante todo el proceso formativo en las instituciones de educación, con la colaboración no solo de los entes educativos sino con el apoyo de los padres de familia y otros agentes que estén involucrados. Por tanto se considera que, si durante el proceso formativo el estudiante tiene este acompañamiento por parte del docente-tutor, adquiere las bases perdurables para actuar de manera responsable como ciudadano. (García y Cano, 2010).

De esta forma a la tutoría se le considera relevante para la formación integral de los estudiantes, manifestando que no basta con el compromiso y dedicación de los tutores, se requiere de la aprobación de las autoridades educativas (Munevar, 2012). Además de un trabajo en el cuál debe destacar lo siguiente:

El acompañamiento tutorial o la acción tutorial, es el resultado de un sistema previo de diseño pedagógico y planificación didáctica, y su desarrollo supone también procesos de preparación de situaciones, actividades y eventos que faciliten la puesta en circulación de los procesos y resultados del aprendizaje potenciado y activado (Munévar 2012, p.36).

. Así mismo, la tutoría en el contexto de enseñanza secundaria debe ser un acompañamiento integral, donde se oriente al alumno no solo al aprendizaje de una materia, sino al desarrollo de competencias personales para hacer frente a los retos del futuro. En este contexto Coll (2011) expresa que no es suficiente un estudiante con excelente bagaje académico, sino el desarrollo de competencias que le permitan fortalecer su potencial creativo y el pleno ejercicio de su personalidad. Adicionalmente Coll, destaca que el rol del docente depende en gran medida de la dinámica e interacción que se tenga con los estudiantes y contenidos de aprendizaje.

En cuanto al uso de las TIC en el proceso educativo, se evidencia hoy en día que al ser potenciadas las características para su utilización, se afirma como base para la acción pedagógica. Por este motivo en el presente estudio se da importancia a la plataforma *Moodle* tomando en cuenta que es un entorno que permite integrar experiencias novedosas como la interactividad y el trabajo colaborativo que favorecen el diseño de actividades atractivas acordes con los intereses de los estudiantes del siglo XXI (UNESCO 2013).

Además, hoy en día existen muy pocos estudios sobre la integración de las TIC en la asignatura de tutoría en el nivel de secundaria, razón por la cuál se requiere conocer las percepciones de los estudiantes, docentes tutores y expertos sobre su incorporación en la comunidad del colegio JADILOP, el cual cuenta con la continua colaboración de los estudiantes, docentes, expertos y directivos de la institución que son agentes sustantivos y quienes analizan y valoran las transformaciones que estos medios pueden aportar en el programa de acción tutorial.

Lo antes mencionado genera el planteamiento de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo diseñar un sistema de gestión del aprendizaje en el nivel de secundaria con la utilización de la plataforma *Moodle* que contribuya a la práctica de la acción tutorial?

## **Método**

Se llevó a cabo una investigación exploratoria, descriptiva a través de un muestreo probabilístico aleatorio en el cual “*todos los individuos de la población pueden formar*

parte de la muestra” (Casal, 2010, p.4). Por lo tanto, para el proceso cuantitativo el tamaño de la muestra quedó formada por 120 estudiantes. Para el proceso cualitativo se integró una muestra teórica integrada por 12 docentes-tutores y 3 tres expertos en informática.

Para el enfoque cuantitativo se plantearon las siguientes hipótesis: 1) La plataforma *Moodle* es un sistema de gestión de aprendizaje funcional para la acción tutorial; 2) La plataforma *Moodle* es un medio que permite ejercer la acción tutorial de manera transversal con las asignaturas del programa de estudios de segundo año de secundaria. Como instrumento de recolección de datos, se utilizó la encuesta, a través de un cuestionario con preguntas cerradas diseñadas a partir de una tabla de operacionalización de variables con escala tipo Likert. La confiabilidad del cuestionario se obtuvo de acuerdo con la prueba del Alfa de Cronbach con un valor de 0.84.

El análisis cualitativo, se llevó a cabo a través de la teoría fundamentada la cual hace explícita la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los docentes tutores y expertos. Se atendieron criterios de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista, (2014), para obtener el valor científico de la investigación tales como: la dependencia que se refiere a la adecuada sistematización que se lleva a cabo durante el trabajo de campo y la utilización de diferentes fuentes de obtención de datos, para esta labor se hizo uso del software MaxQDA que fue de gran apoyo para realizar el proceso de manera más efectiva; la credibilidad a través de la cual se atiende que el investigador haya captado la realidad de las experiencias de los informantes, para lo cual se procedió a validar las transcripciones de las entrevistas con los informantes para verificar que se hubiera captado realmente sus concepciones y la transferibilidad que si bien en los estudios cualitativos no se trata de generalizar los resultados, “pueden dar pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente” (p.458).

Es importante mencionar que el trabajo contó con la aprobación de la institución Colegio del Centro JADILOP, al mismo tiempo se respetó la autonomía de los participantes para así garantizar su libertad de expresión en el estudio. “La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.409.)

## Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo, la hipótesis uno en la cual se planteó que: La plataforma *Moodle* es un sistema de gestión de aprendizaje funcional para la acción tutorial; es aceptada conforme a las percepciones identificadas en los estudiantes, como se demuestra a continuación.

Como puede observarse en la figura 1, los estudiantes consideraron que la acción tutorial llevada a cabo a través de una plataforma virtual es un medio de acompañamiento adecuado, destacando la interactividad como un factor importante de comunicación e interrelación entre los participantes en el curso. Las opiniones tuvieron tendencias favorables como se expresa en la gráfica, con una desviación estándar en 0.50 (figura 1).

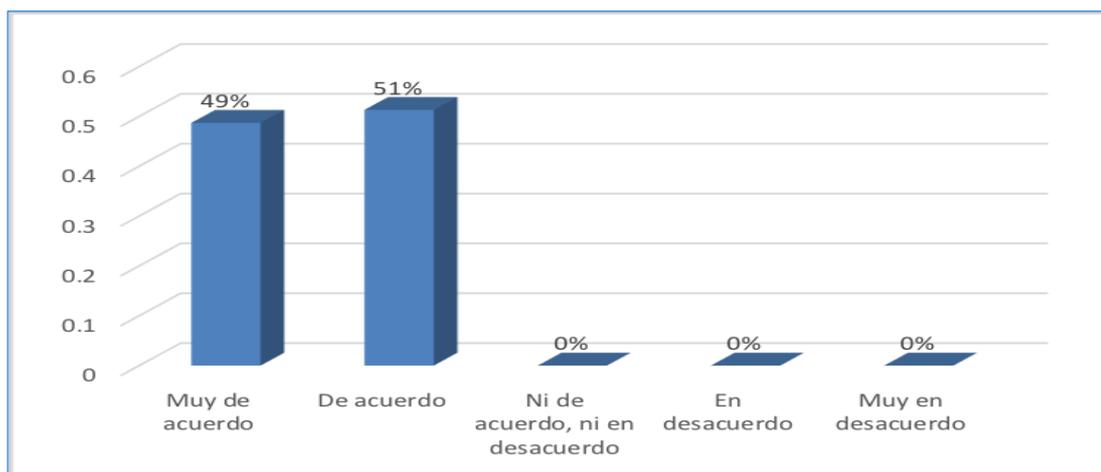


Figura 1. Acción tutorial a través de la Interactividad en la plataforma

Nota: Elaboración propia a partir del programa SPSS

Los estudiantes ven de manera positiva la integración de los recursos multimedia en un diseño virtual de aprendizaje, porque en su opinión facilita la orientación educativa. Esto se ve reflejado favorablemente con un valor en la media de 4.36, la mayoría de los informantes acepta que la integración de los recursos multimedia facilita un aprendizaje dinámico de una clase en plataforma (figura 2).

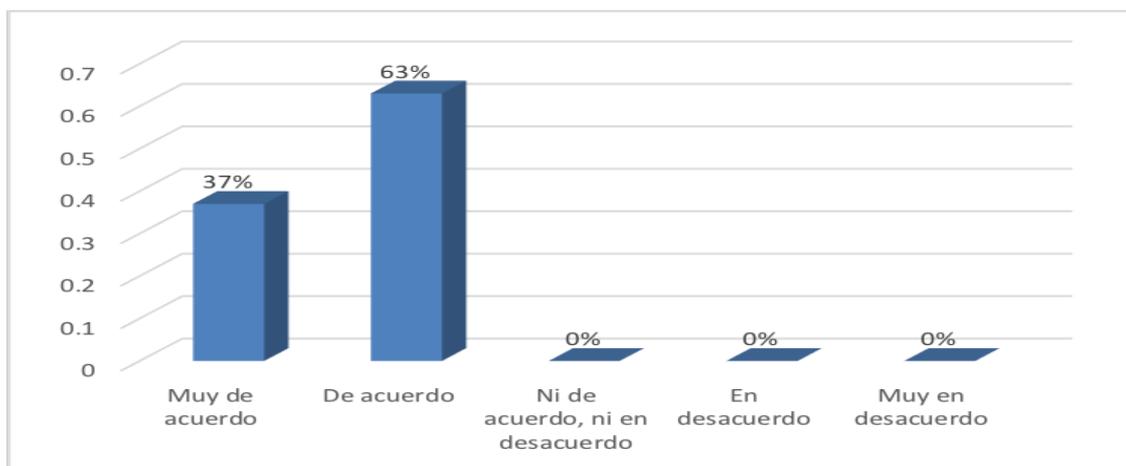


Figura 2. Integración con recursos multimedia

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir del programa SPSS

Las percepciones de los informantes, con respecto a la facilidad de aprendizaje con el uso de la herramienta Moodle, la media se ubicó 3.37. Y en cuanto al empleo de las TIC la mayoría de los estudiantes afirman haber realizado actividades con la tecnología como parte de su formación, este resultado se sitúa con una desviación estándar en 0.43.

El ítem referente a las percepciones de los estudiantes acerca de la preferencia por realizar las actividades para apoyo de su aprendizaje en una plataforma virtual, las respuestas se ubican con una desviación estándar de 0.39. Por tanto incorporar las TIC en

el aula en el proceso de enseñanza aprendizaje requiere de nuevas competencias que el docente debe adquirir para poder aprovechar al máximo las bondades que ofrecen estos medios y cumplir el rol de mediador del aprendizaje de los estudiantes.

En relación con la participación activa, al utilizar un entorno virtual como medio para gestionar la acción tutorial, los estudiantes la perciben como un medio efectivo, sus respuestas se ubican en una media de 3.75. Y en cuanto a la incorporación de actividades para realizar con diferentes recursos digitales aplicables para la acción tutorial los estudiantes manifiestan su opinión a favor de incorporar nuevas alternativas en las cuales puedan conocer aplicaciones digitales para favorecer su aprendizaje, la media se ubicó en 4.36 y la moda en 4.

En lo que a la funcionalidad de la plataforma respecta, para realizar actividades de manera colaborativa que favorezca la interacción y comunicación entre pares; las opiniones se ubican en una media de 4.26 y la desviación estándar de 0.46; lo que indica que los estudiantes perciben el entorno virtual como un medio en el cual pueden establecer mayor interrelación con sus compañeros. De esta forma, la gran mayoría de los estudiantes consideran que *Moodle* es una plataforma viable para el acompañamiento tutorial.

De acuerdo con la hipótesis dos: La plataforma *Moodle* es un medio que permite ejercer la acción tutorial de manera transversal con las asignaturas del programa de estudios de segundo año de secundaria, se acepta de acuerdo con las percepciones de los estudiantes con los siguientes resultados:

Al preguntar a los estudiantes si consideran importante la vinculación de la acción tutorial con las demás asignaturas que cursan, para proporcionarles acompañamiento, orientación y seguimiento en su desempeño académico, los resultados arrojaron una desviación estándar de 0.49. (Figura 3), lo que significa que la tutoría es parte de la acción educativa y por eso debe contribuir a lograr un mejor nivel en el aprendizaje.

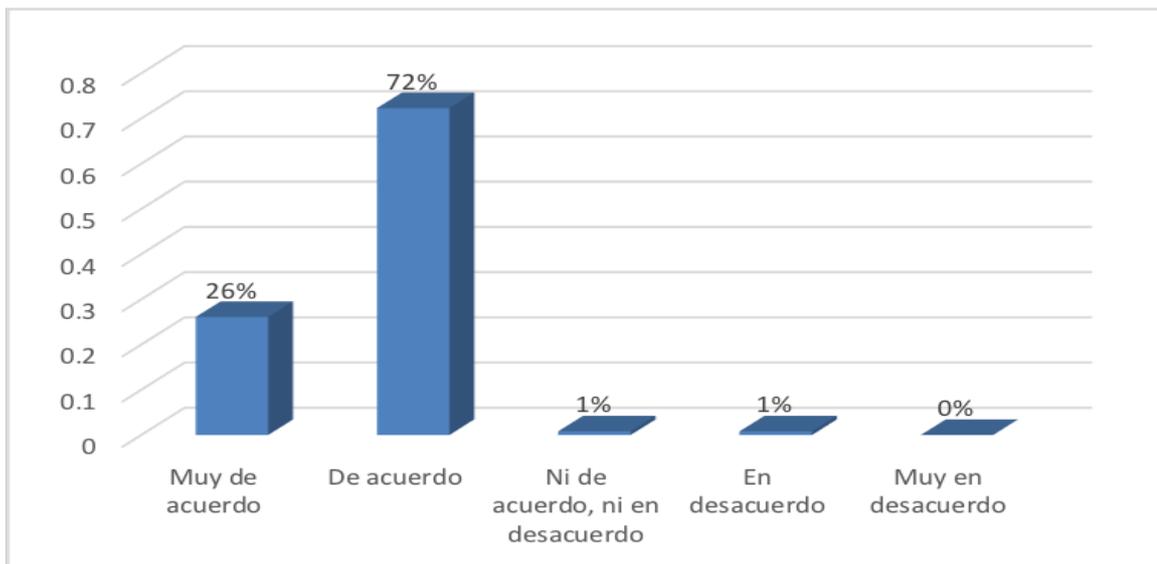


Figura 3. La tutoría como apoyo de otras asignaturas

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir del programa SPSS

Aunado a esto, los porcentajes de la percepción de los estudiantes en cuanto a la figura del tutor virtual para atender problemática manifestada en alguna asignatura e

identificar debilidades, fortalezas o áreas de oportunidad que coadyuven a favor de su desempeño en la escuela; los resultados se ubicaron en la desviación estándar de 0.42 lo que significa que el tutor virtual es reconocido como el órgano sustancial en el desarrollo de sus funciones específicas como tal, apoyar el proceso de aprendizaje, contacto con las familias, entre otras.

De acuerdo con la percepción de los informantes, la acción tutorial es viable cuando existe una atención oportuna, esto se ve reflejado en resultados positivos en la media 4.38 y la desviación estándar 0.48. Afirmando que *Moodle* cuenta con herramientas de atención y acompañamiento a los estudiantes en cualquier tiempo, lugar y en vinculación con las demás asignaturas del currículo.

Con respecto al análisis cualitativo, se identificaron cuatro categorías principales (plataforma *Moodle*, Función docente, Funcionalidad pedagógica y Acción tutorial), como puede observarse en a figura 4. Los cuadros de mayor grosor representan el mayor peso en cada subcategoría de análisis.

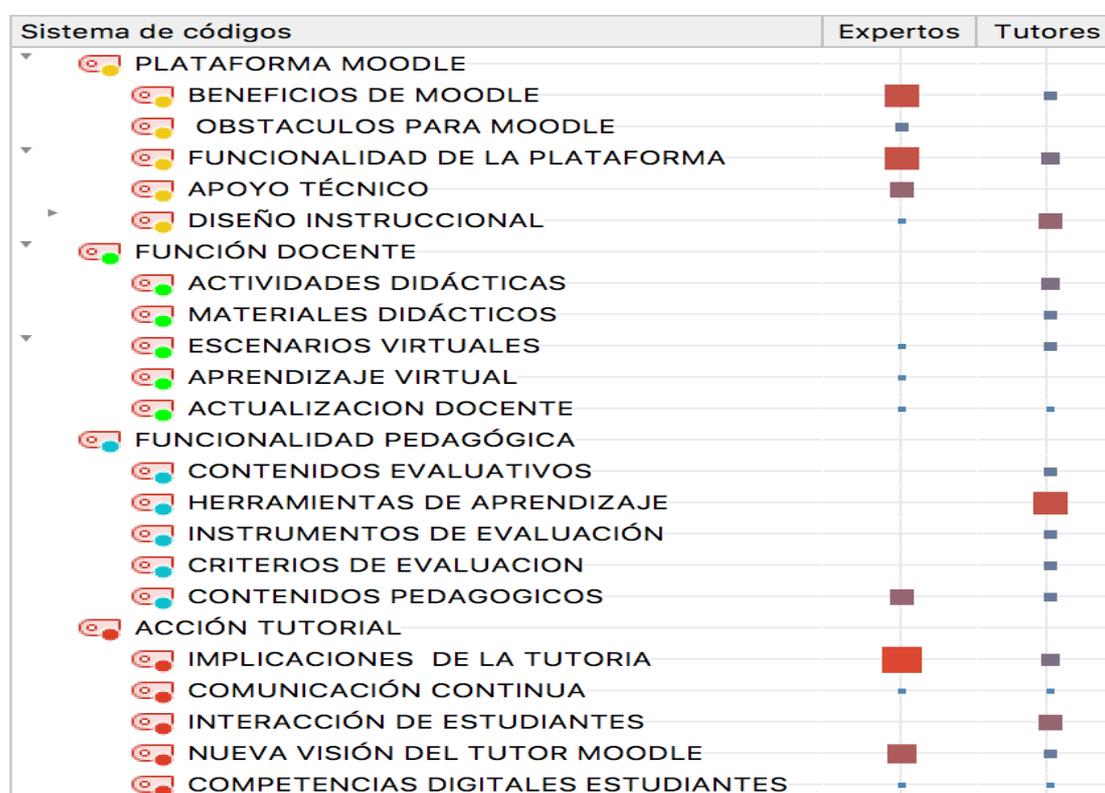


Figura 4. Matriz de categorías y subcategorías

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir del análisis realizado en el programa MaxQDA

### Plataforma Moodle

Dentro de los hallazgos en esta categoría de análisis se destaca mayor peso en la subcategoría *funcionalidad de la plataforma* y *beneficios de Moodle* que se refleja en los cuadros de mayor grosor (figura 4) y línea de mayor grosor como puede observarse en la figura 5.

En cuanto a la *funcionalidad* los expertos destacan la importancia del diseño del entorno que debe ser amable e intuitivo, fácil de manejar y corregir para facilitar el acceso a los usuarios. También destacan la importancia de los canales de comunicación

sincrónicos y asincrónicos que coadyuvan para el acompañamiento de los estudiantes en el proceso de acción tutorial en donde es indispensable la organización, la distribución de contenidos y estructuración de los objetivos del curso.

Referente a los beneficios que otorga el uso de la plataforma, los expertos comentan el beneficio de ser una herramienta de código abierto para ajustarse a las necesidades de los usuarios, así como la facilidad para su utilización en cualquier tiempo y lugar. Así también uno de los tutores destaca: “la plataforma permite conectar el estudio con el trabajo y favorece las relaciones de enriquecimiento recíproco. Por ello los estudiantes les gusta estar ahí, porque continuamente se comunican” figura 5.

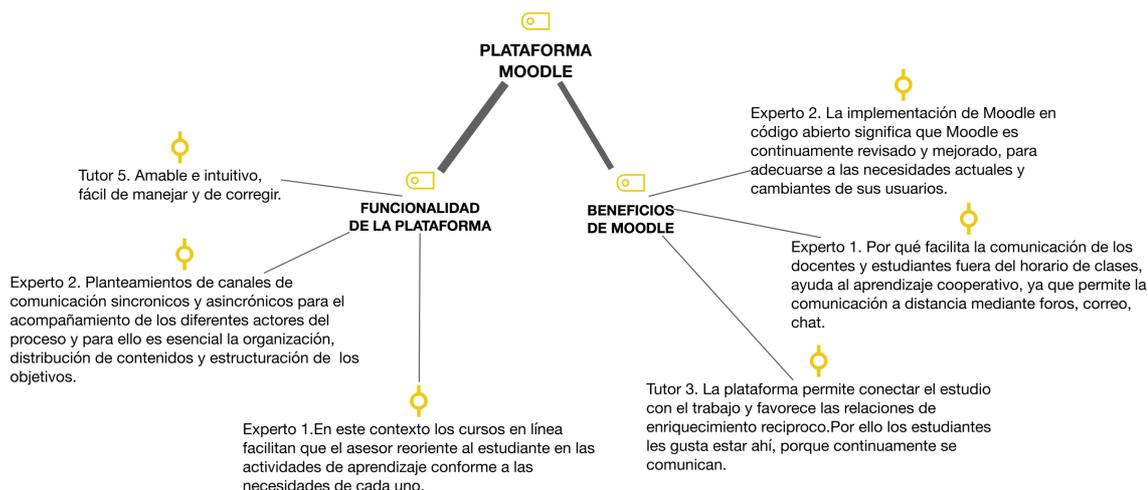


Figura 5. Mapa de las subcategorías de la Plataforma Moodle

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir del análisis realizado en el programa MaxQDA

### Función docente

Dentro de los hallazgos en la segunda categoría de análisis llamada *Función docente*, la subcategoría *actividades didácticas de aprendizaje* se refleja en la línea de mayor grosor como se puede observar en la figura 6.

En esta subcategoría los expertos y tutores destacan: la importancia de las tareas y actividades que el alumno debe realizar para gestionar su aprendizaje, implicando a los profesores porque ya no basta con poseer determinados conocimientos, sino favorecer la interacción y colaboración, por medio de estrategias que fortalezcan el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Con esto se destaca la importancia de desarrollar una serie de características personales y habilidades docentes básicas que optimicen el desarrollo de su trabajo, sus relaciones interpersonales y sobre todo, mayor aprendizaje significativo de los alumnos.

En consecuencia y desde el punto de vista pedagógico, se trata de buscar e identificar las actividades propias que harán que los objetivos de aprendizaje se alcancen. En este sentido otras subcategorías que se originaron significativamente son las *actividades didácticas* y *escenarios virtuales* mismos que favorecen la actividad constructiva y creativa del alumno, ya que se percibe que la motivación para aprender haciendo, es un medio para promover el aprendizaje, donde cobra relevancia la *actualización docente* ya que tiene la tarea de diseñar nuevos planteamientos educativos que sean la respuesta adecuada para lograr el *aprendizaje virtual*.

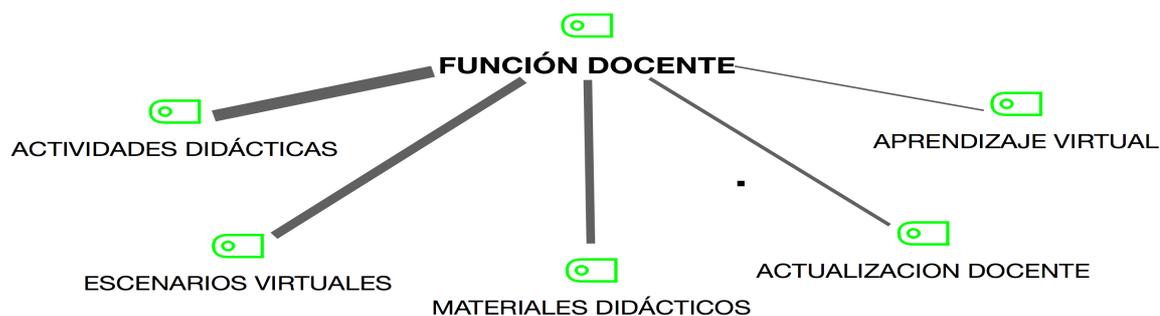


Figura 6. Subcategorías de la categoría Función Docente.

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir del análisis realizado en el programa MaxQDA

### Funcionalidad pedagógica

Con respecto a la categoría *funcionalidad pedagógica*, es decir el conjunto de herramientas apropiadas que sirven de medio para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje virtuales (Suarez, 2013). Está organizada en cinco subcategorías, *herramientas de aprendizaje, contenidos pedagógicos, instrumentos de evaluación, criterios de evaluación, contenidos evaluativos* como se muestra en la figura 7.

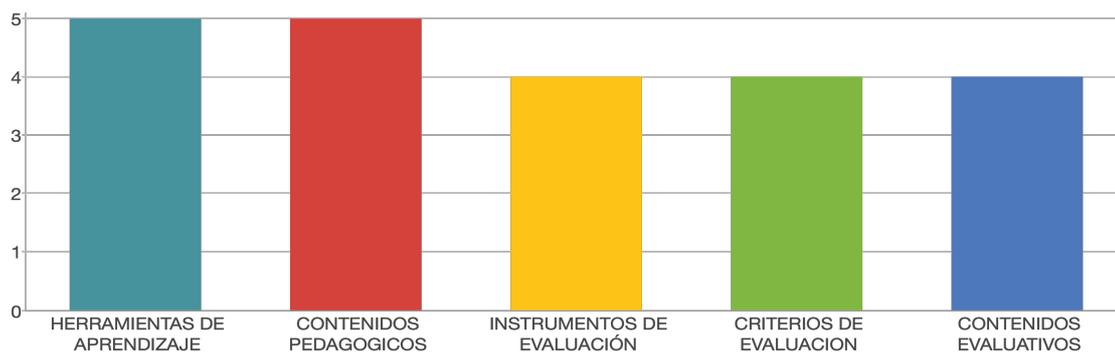


Figura 7. Resultados de las subcategorías de Funcionalidad Pedagógica

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de programa MaxQDA

Dentro de los hallazgos en la categoría de análisis *funcionalidad pedagógica* se destaca la subcategoría *herramientas de aprendizaje*, como se muestra en la figura 7, donde de acuerdo a las opiniones de los tutores y expertos se identificó que para propósitos pedagógicos los recursos digitales más funcionales son los foros, wikis y glosarios; estos a su vez conforman el conjunto de aplicaciones que abren oportunidades para las organizaciones educativas, para llegar a la conclusión que el aprendizaje y la enseñanza ya no se limitan al interior del aula sino que se desarrollan a cualquier hora del día y desde cualquier lugar, por ello es importante adecuar los recursos para que dicha plataforma contenga las funcionalidades básicas.

Como resultado del análisis del estudio realizado y la aplicación de las entrevistas se identifica que para llevar a cabo este proyecto será necesario abordar con eficiencia los *contenidos pedagógicos*, tal subcategoría se muestra con un peso equitativo a la primera que hace referencia a los temas de un programa educativo, organizado y estructurado en la planeación de la enseñanza, orientada hacia un aprendizaje virtual.

En este sentido, un contenido pedagógico debe estar elaborado de tal forma, que favorezca un aprendizaje significativo, lo que implica ofrecer a los estudiantes un conjunto de actividades necesarias y específicas para que logren esta finalidad, creando en los estudiantes motivación e interés para realizarlas.

### ***Acción tutorial***

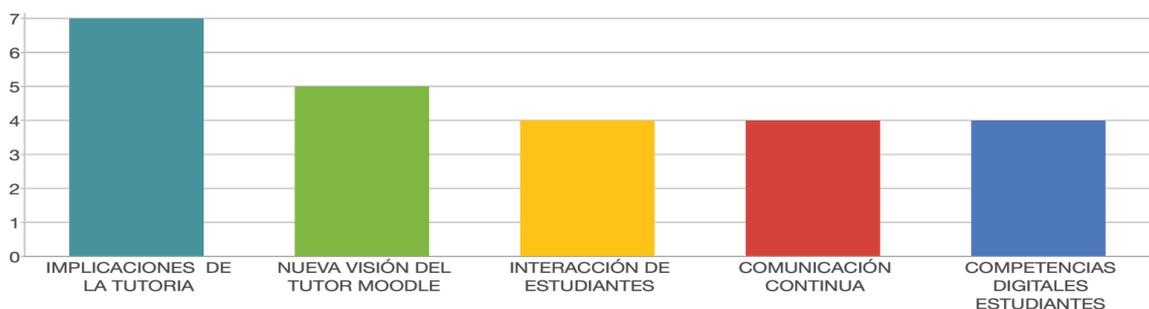
Como cuarta categoría la *acción tutorial*: Esta no es una actividad aislada, más bien es una acción compartida que implica a toda la institución. Esta labor pedagógica está encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento buscando que cada alumno se desarrolle en condiciones lo más favorables posibles (SEP, 2010). Esta categoría se divide en otras subcategorías que se pueden mencionar como; *implicaciones de la tutoría, nueva visión del tutor Moodle, interacción de estudiantes, comunicación continua, competencias digitales de estudiantes* como se muestra en la figura 8.

Dentro de los hallazgos de esta categoría se destaca la subcategoría titulada *implicaciones de la tutoría*, donde los expertos y tutores hacen comentarios acerca de la acción tutorial, como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, por ello debe ir acorde a los principios y criterios educativos, así la tutoría queda valorada como un recurso eficiente al servicio del aprendizaje.

Analizando los datos recabados por los informantes, representados en la figura 8, los resultados reflejan que la subcategoría, *Nueva Visión del tutor Moodle* que ocupa el segundo lugar en peso y se refiere al perfil del docente tutor quien actúa como mediador en el ejercicio de la acción tutorial, a quien se le considera experto en la materia; así también con conocimientos básicos en informática, para que en caso de no tener soporte técnico, pueda subsanar alguna problemática sencilla que se le presente.

Por otro lado, es imprescindible que los docentes tutores, tengan conocimiento para seleccionar el contenido adecuado y los recursos de aprendizaje que generan interacción, colaboración y comunicación de una forma activa, que promueva el acompañamiento en los estudiantes (ANUIES, 2014). Atendiendo al objetivo de la tutoría de acuerdo a la acepción de (Romo, 2011):

Proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o un grupo reducido de alumnos, por parte de los tutores competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías de aprendizaje. (Romo 2011, 27-45).



**Figura 8.** Subcategorías de la categoría Acción Tutorial

*Nota:* Fuente: Elaboración propia a partir del análisis realizado en el programa MaxQDA

## Discusión y conclusiones

De la presente investigación se desprenden conclusiones relevantes sobre el diseño de un sistema de tutoría virtual en *Moodle* a partir de la problemática que se identifica y se aborda sobre el cuestionamiento de ¿Cómo? diseñar un sistema de gestión del aprendizaje en el nivel de secundaria con la utilización de la plataforma *Moodle* para contribuir en la práctica de la acción tutorial, se destaca que se deben analizar los elementos pedagógicos que integran un entorno virtual en *Moodle* para favorecer la acción tutorial.

Por tanto, se concluye que es necesario optimizar los aspectos pedagógicos y didácticos para generar un diseño virtual de aprendizaje que resulte atractivo para los estudiantes. En este sentido, Suarez (2013), Romo (2011) y la ANUIES (2014) coinciden en afirmar que aunque se posea una plataforma virtual robusta, es necesario fortalecer toda actividad o recurso que coadyuve al conocimiento y a la formación.

En cuanto a las hipótesis planteadas, se corroboran, ya que indican que la plataforma *Moodle* es un medio efectivo para el desempeño de la acción tutorial y que es posible la gestión del aprendizaje y acompañamiento de los estudiantes de manera virtual, a través de la optimización e interacción en la plataforma así como la selección de recursos digitales apropiados para el desarrollo de actividades didácticas que generen interés y participación entre los estudiantes.

Así mismo, se subraya la necesidad de un sistema virtual de aprendizaje que tenga vinculación con las demás asignaturas del programa de estudios en secundaria y que se integre dentro de los colegios JADILOP para coadyuvar en la formación integral de los estudiantes. De ahí, cabe resaltar que entre docentes y tutores debe haber una comunicación continua, para facilitar la transversalidad entre las asignaturas que se impartan.

En cuanto a la parte cualitativa de esta investigación se obtuvieron resultados que contribuyeron de manera significativa ya que se identificaron categorías y subcategorías que definen las características a tomar en cuenta para el diseño del curso de tutoría con la plataforma *Moodle*; tales como: aspectos para la *funcionalidad pedagógica*, implicaciones de la *función docente* y las particularidades de la *acción tutorial* para el efectivo acompañamiento de los estudiantes, como puede visualizarse en la figura 9.



Figura 9. Acción Tutorial en Moodle

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir del análisis realizado en el programa MaxQDA

De esta forma se cuenta con una propuesta de los aspectos a considerar para el diseño del curso de tutoría en el nivel de secundaria para fortalecer el acompañamiento de los estudiantes, sugiriendo la vinculación de la acción tutorial de manera transversal con las demás asignaturas del programa de estudios. Si bien por el momento esta investigación se realizó con estudiantes de segundo año de secundaria, se pretende la aplicación del proyecto a los demás grados de este nivel. Dicha experiencia permitiría la evaluación de los aprendizajes y la realización de la tutoría con los demás estudiantes del colegio JADILOP.

Adicional a lo que se ha comentado, una línea futura de investigación, precisan el tipo de herramientas y recursos que faciliten la acción tutorial, así como el impacto en cuanto a los niveles de colaboración, interacción y comunicación virtual al efectuar cursos en esta modalidad.

## Referencias

ANUIES. (2014), *Los programas institucionales de tutoría: actores, procesos y contextos*, México, ANUIES, Documentos ANUIES. Retrieved from [publicaciones.anuiemx.mx/.../documentos/.../los-programas-institucionales-de-tutoria-act](http://publicaciones.anuiemx.mx/.../documentos/.../los-programas-institucionales-de-tutoria-act).

- Avello, R; López, R; Cañedo, M; Álvarez, H; Granados, J y Obando, F. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Medisur* 11(4) Retrieved from <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2467>
- Belloch, C. (2017). *Diseño Instruccional*. España: Editorial Universidad de Valencia.
- Cano, J. & Suarez, C. (2013). Dimensión Pedagógica de la virtualidad. *Revista de innovación educativa*, Universidad de Valencia, monográfico 11@Tic. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4549979.pdf>
- Casal, J. (2010). *Tipos de muestreo*, Bellaterra, Barcelona: Saniti.
- Clarenc, C. (2013). *19 plataformas de eLearning: Investigación colaborativa sobre LMS*. Retrieved from [www.congresoelearning.org](http://www.congresoelearning.org)
- Coll, C. (2011). *Aprender a enseñar con las TIC; Metas Educativas 2021*. Madrid, España: OEI.
- Del Hierro, P. García, R. y Mortis, S (2014). Percepción de los estudiantes universitarios sobre el perfil del profesor en la modalidad virtual-presencial. *Revista electrónica de tecnología educativa Edutec*, 48, 1-18 Retrieved from [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48\\_Del\\_Hierro\\_Garcia\\_Mortis.htm](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48_Del_Hierro_Garcia_Mortis.htm)
- García, N., Cano, J. (2010). Aproximación a la percepción de los orientadores escolares sobre la colaboración que reciben de la comunidad educativa: retos y propuestas, *Revista Complutense de Educación*, 21 (1) 149-169.
- García, R. (2012). Impacto del programa de tutorías en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista electrónica de investigación Educativa REDIE*, 14(1), 106-121. Retrieved from <http://redie.vabc.mx>
- González, A. y Velaz, C. (2014). La acción tutorial en el sistema escolar. *Revista española de orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 126-127. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=569223>
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F: Mc Graw Hill.
- López, M. (2012). *Moodle en el aula Universidad Internacional de la Rioja*. Retrieved from [https://reunir.unir.net/.../1189/tfm\\_lopez\\_frutos\\_maria\\_del\\_pilar.pdf](https://reunir.unir.net/.../1189/tfm_lopez_frutos_maria_del_pilar.pdf)
- Mirabal, A. Gómez, M. y González, L. (2011). Uso de la plataforma Moodle como apoyo a la docencia presencial universitaria. *Revista de Educación Mediática y Tic edmeti*, 4(1),133-155. Retrieved from <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmeti/article/view/2903>
- Munevar, P. (2015). *Análisis del sistema de tutoría virtual de los programas de posgrado en la escuela de ciencias de la educación de la universidad abierta y a distancia. UNAD de Granada* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Retrieved from <https://hera.ugr.es/tesisugr/26129814.pdf>
- OCDE. (2004). *Tecnologías de la información y de la comunicación: Perspectivas de la OCDE sobre la tecnología de la información: Edición 2004*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/4/33986768.pdf>

- Romo, A. (2011) *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Ros, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar, *e- Revista de Didáctica 2*. Retrieved from [http://www.ehu.es/ikastorratza/2\\_alea/moodle.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf)
- Rodríguez, A. (2010). *Estudio, desarrollo, evaluación e implementación del uso de plataformas virtuales entornos educativos en Bachillerato, ESO y programas específicos de atención a la diversidad: programas de diversificación curricular, programa de integración y programa SAI* (Tesis doctoral). Retrieved from <https://repositorio.uam.es/handle/10486/5040>
- Rodríguez, D. (2013). *Comparación de los efectos en el aprendizaje de verbos usando el software*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Retrieved from <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/15026/000630035> .
- Ruiz, C. (2014). *Evaluación de una experiencia de tutoría virtual de tesis de grado en el contexto de un programa de doctorado en educación*. Retrieved from <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1558/648>
- Toledo, G. (2017). La virtualidad en la tutoría docente: una aproximación a su análisis desde la universidad española. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 323-342. Retrieved from: <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n2/a20v11n2.pdf>
- SEP. (13 de marzo 2017). Las claves del nuevo modelo educativo de la SEP. *Animal Político*. Retrieved from <https://www.animalpolitico.com> › Animal Político
- UNESCO. (2015). *Informe de la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* Jaques Delors 2015 la educación encierra un tesoro. Santillana Ediciones UNESCO. Retrieved from [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- UNESCO. (2013) *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Enseñanza y aprendizaje: Hacia la educación de calidad para todos*, publicado en 2013 por la oficina regional de educación para América Latina y el Caribe COREAL/UNESCO SANTIAGO/Editorial del Imbunche.

**Fecha de recepción:** 28/06/2019

**Fecha de revisión:** 30/08/2019

**Fecha de aceptación:** 12/11/2019



**Cómo citar este artículo:**

Pinto Diaz, C. (2020). Estrategias de lectura para la enseñanza de las habilidades lectoras en las personas con TEA de alto funcionamiento. *MLS Educational Research*, 4 (1), 57-72. doi: 10.29314/mlser.v4i1.299

## **ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES LECTORAS EN LAS PERSONAS CON TEA DE ALTO FUNCIONAMIENTO**

**Cristina Pinto Diaz**

Universidad de Jaén (España)

[Cristipinto96@gmail.com](mailto:Cristipinto96@gmail.com) · <https://orcid.org/0000-0003-0842-4003>

**Resumen.** El presente artículo investiga sobre las diferentes estrategias de lectura que existen para las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de nivel 1. En primer lugar, se lleva a cabo una revisión del término TEA desde sus inicios con Kanner y Asperger hasta la actualidad. También se ha realizado un estudio sobre diferentes autores que señalan la importancia de la lectura en las personas con TEA. El objetivo principal de esta investigación es conocer las diferentes estrategias de lectura que pueden aplicarse con el método global para fomentar la enseñanza de la lectura de las personas con TEA de alto funcionamiento. La investigación es una revisión bibliográfica sobre las habilidades y estrategias de lectura en el TEA. Para ello se ha realizado una búsqueda en inglés en diferentes revistas científicas de educación. Todos los artículos seleccionados trataban sobre la Educación Primaria y el TEA de alto funcionamiento. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las diferentes estrategias que pueden llevarse a cabo. Debido a las diferentes estrategias que se pueden encontrar y a las discrepancias que existen entre los autores, es conveniente que las habilidades de lectura en las personas con TEA de nivel 1 sean enseñadas con el método global y adaptando las estrategias que existen a las características de cada persona.

**Palabras clave:** Estrategias de lectura, TEA, método global.

## **READING STRATEGIES FOR TEACHING READING SKILLS IN PEOPLE WITH HIGH-OPERATING ASD**

**Abstract.** This article investigates the different reading strategies that exist for people with Autism Spectrum Disorder (ASD) of level 1. First, a review of the term ASD is carried out from its beginnings with Kanner and Asperger until today . A study has also been conducted on different authors who point out the

importance of reading in people with ASD. The main objective of this research is to know the different reading strategies that can be applied with the global method to promote the teaching of reading of people with high functioning ASD. The research is a bibliographic review of reading skills and strategies in ASD. For this, an English search has been carried out in different scientific education journals. All the selected articles dealt with Primary Education and the high functioning ASD. The results obtained show the different strategies that can be carried out. Due to the different strategies that can be found and the discrepancies that exist between the authors, it is convenient that reading skills in people with ASD of level 1 are taught with the global method and adapting the strategies that exist to the characteristics of each person.

**Keywords:** Reading strategies, ASD, global method.

### **Introducción**

En las aulas actuales cada vez se favorece más la inclusión mediante la presencia de la diversidad del alumnado, la cual es muy notable en la actualidad. Esta inclusión garantiza un enriquecimiento en la labor docente y en el aprendizaje del alumnado ya que para atender a la diversidad se deben utilizar estrategias y metodologías diferentes con el objetivo de adaptarse a las individualidades y necesidades del alumnado. Entre la diversidad se puede encontrar al alumnado con TEA.

Actualmente, como recoge el DSM-V, el TEA es considerado como un espectro, por tanto, su clasificación es dimensional, se divide en tres niveles, el nivel 1, nivel 2 y nivel 3, de menos a más afectación del lenguaje, conductas repetitivas e intereses restringidos, respectivamente (American Psychiatric Association, 2014).

Por ello, en esta investigación los objetivos, las pautas, metodologías, indicaciones, etc. que se van a seguir y a estudiar serán recomendables para aplicarlas con el alumnado con TEA de nivel 1, también conocido como alto funcionamiento o Asperger.

La asistencia del alumnado TEA en el aula junto con las necesidades educativas que presentan hacen que sean necesarias medidas curriculares y estrategias metodológicas adaptadas individualmente a sus características y a su estilo de aprendizaje (González, 2006).

En la actualidad, el TEA se puede definir como un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico. Las personas con este trastorno presentan una afectación en todo lo relativo a la comunicación social y a los comportamientos e intereses. Está presente desde los primeros meses de vida y es crónico. La etiología del TEA se debe a diversos factores, como, por ejemplo, genéticos, epigenéticos o ambientales. Un tercio de las personas que presentan TEA está asociado a Diversidad Funcional por Discapacidad Intelectual con insuficiente adaptación funcional y dos tercios de estas personas presenta un Coeficiente Intelectual (CI) entorno a la media pero sin independencia total (Hervás, 2016).

Sin embargo, no siempre se ha definido el TEA de esta forma y a lo largo de la historia ha ido cambiando, por tanto, se caracteriza por ser un concepto dinámico. Sin duda, quienes sentaron las bases sobre el TEA fueron Kanner y Asperger, pero antes hubo algunos autores, médicos, etc. que describieron, investigaron y trabajaron sobre este trastorno. Estas aportaciones iniciales sobre el TEA se apoyaban en la esquizofrenia de inicio precoz, síndromes parecidos a la esquizofrenia o cuadros regresivos de la infancia. Las características de estas personas hacían que los psiquiatras de las consultas a las que acudían se mantuvieran expectantes e interesados por ello. Las primeras referencias sobre

el TEA son del siglo XVI con Johannes Mathesius, el cual era cronista de Martín Lutero. En su obra relata la historia de un niño de 12 años con autismo severo. Lutero se refería al chico como una masa de carne en un espíritu sin alma, poseída por el diablo. El mismo Lutero insinuó que debería morir asfixiado. Otro libro anónimo es el que relata la historia de Fray Junípero, del siglo XVII, este fraile reúne características del TEA. En el siglo XVIII con el niño salvaje Víctor de Aveyron, el cual fue estudiado por Itard, se abrió un debate sobre si este chico presentaba síntomas TEA o era una persona no corrompida por los valores sociales (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

El psiquiatra suizo Bleuler introdujo el término autismo para referirse a una característica de alteración en los pacientes esquizofrénicos que se distanciaban de la realidad externa que les rodeaba. *Autos*, del griego, significa uno mismo e *ismos* también del griego, se refiere al modo de estar. Por tanto, autismo hace referencia al hecho de estar encerrado en uno mismo, aislado de la sociedad (Bleuler, 1911).

Después, el psicoanalista suizo Jung caracterizó a las personas con TEA como profundamente introvertidas, orientadas hacia su mundo interior. Se creía que el autismo era una característica de algunas personas con esquizofrenia (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

Kanner integra el término autismo al significado actual, ya que lo define como *alteraciones autistas del contacto afectivo* mediante un estudio de once pacientes. La procedencia del autismo está en la frialdad de los progenitores, especialmente de las madres, se adoptó el término *madre nevera*, teoría de la que partió, años después Bettlheim (Kanner, 1943).

Después, Kanner observó que los síntomas estaban presentes desde el nacimiento y que los hermanos no tenían trastorno, los denominó “alteración autista innata del contacto afectivo”. El estudio de Kanner tiene una vertiente psicodinámica, por tanto, no habría que preocuparse por causas de origen genético, metabólico, ambiental, etc. Sin embargo, años después, fue clasificado como un trastorno del neurodesarrollo. A medida que Kanner avanzó en el estudio del trastorno, lo denominó de diferente forma, esta vez como autismo infantil precoz. La característica nuclear que destacó Kanner fue la obsesión por vivir en un mundo estático donde no son admitidos los cambios. Marcó algunas diferencias para distinguir el autismo de la esquizofrenia y del retraso mental (Kanner, 1951; Kanner, 1954; Artigas-Pallares y Paula, 2012).

Asperger, un año después que Kanner, publicó un artículo en alemán basado en el estudio de cuatro pacientes, en este artículo definía el concepto de autismo. Los pacientes mostraban un patrón de conducta marcado por la falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje repetitivo, escasa comunicación no verbal, interés por ciertos temas, torpeza motora y mala coordinación. Asperger ya en su tiempo defendía una educación en la que se comprendiera a las personas TEA. Se cree por las características de Asperger podría tener Síndrome de Asperger (Asperger, 1944).

Años después de las publicaciones de Asperger, en la década de los ochenta, Wing tradujo al inglés los trabajos de Asperger e introdujo el término Síndrome de Asperger, sin embargo, años antes Bosch ya había utilizado este término y lo ubicaba dentro del autismo. Esta autora introdujo el término del Trastorno del Espectro Autista, TEA (Wing, 1981).

Otro autor que trató el autismo fue Erikson. Este autor defendía que los niños con TEA fracasaban en el contacto ocular, la sonrisa social y el contacto físico que hace que se alejen de la madre provocando un aislamiento social (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) también ha modificado el término del autismo a lo largo de la historia. En 1952, el DSM-I contemplaba el autismo como una *reacción esquizofrénica de tipo infantil*, aunque ya

se diagnosticaba el autismo como una entidad específica no se incluyó en esta versión (American Psychiatric Association, 1952).

En 1968, el DSM-II seguía contemplando el autismo como una característica de la esquizofrenia infantil y no como un diagnóstico específico. Señalaba que el TEA podía manifestarse como conducta autista, que podría ser atípica o como aislamiento (American Psychiatric Association, 1968).

En 1980, el DSM-III incorpora el término *autismo infantil* como diagnóstico específico. En 1987, el DSM-III-TR cambia el término *autismo infantil* por *trastorno autista*. También, denominaba *autismo atípico* para aquellos casos que cumplían muchos rasgos del autismo, pero no todos (American Psychiatric Association, 1980; American Psychiatric Association, 1987).

En los años 1994 y 2000 se publicó el DSM-IV y DSM-IV-TR, en este manual se determinaron cinco categorías de autismo: Trastorno Autista, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo. Los dieciséis criterios diagnósticos del DSM anterior fueron reemplazados por seis, por tanto, los diagnósticos eran menos restrictivos y esto hizo que aumentaran estos diagnósticos (American Psychiatric Association, 1994; American Psychiatric Association, 2000).

En 2014, el DSM-V sustituye el término Trastorno Generalizado del Desarrollo por Trastorno del Espectro Autista, por tanto, el Síndrome de Rett se excluye de esta clasificación porque es una entidad genética específica que coincide en el autismo en algunos síntomas. No hay evidencias genéticas, cognitivas o neurobiológicas para distinguir los subtipos de autismo, por ello, todos se incluyen en la categoría de TEA ya que las diferencias entre ellos están marcadas por el nivel intelectual, el desarrollo del lenguaje y otras manifestaciones ajenas al núcleo autista. Las áreas afectadas son las de comunicación e interacción social y actividades, intereses y conductas repetitivas y/o restringidas. Además, los síntomas deberán estar presentes desde la primera infancia (American Psychiatric Association, 2014).

Existe una conexión entre los procesos de lectura emergente y la competencia lectora. La lectura es el aprendizaje más importante de la educación del alumnado, especialmente para el alumnado con TEA, ya que todo lo que se observa está influenciado por las palabras y tienen estrategias que ayudan a comprender, para que sean más autónomos y competentes (Akçin, 2013; Martínez, 2017).

En las investigaciones que se han llevado a cabo durante todos estos años, se encuentra que son muchos los autores que han afirmado las dificultades que muestran las personas con TEA de nivel 1 para el reconocimiento de palabras y la comprensión de la lectura. Además, muchos estudios demuestran que las personas con TEA de alto funcionamiento no alcanzan buenos niveles de lectura ni de comprensión lectora. Esto puede ser debido a su aprendizaje funcional y automático en la lectura y a la carencia de contextualización y, en consecuencia, de entendimiento del texto. Es decir, está relacionado con la Teoría de la Coherencia Central ya que se fijan en detalles y no integran la información en un todo coherente y general, lo que hace más difícil el entendimiento del texto al completo (Frith, 1989; Mayes y Calhoun, 2003; Wahlberg y Magliano, 2004; Nation, Clarke, Wright y Williams, 2006; Newman, Macomber, Naples, Babita, Volkmar y Grigorenki, 2007; Asberg, Dahlgren y Sandberg, 2008; Huemer y Mann, 2010; Estes, Rivera, Bryan, M., Cali y Dawson, 2011; Norbury y Nation, 2011; Brown, Oram-Cardy y Johnson, 2013; Ricketts, Jones, Happé, y Charman, 2013).

Los niños con TEA de nivel 1 frecuentemente presentan retraso en la adquisición del lenguaje, de la lectura y consecuentemente en la escritura. Sin embargo, este retraso,

posiblemente, no sea debido a limitaciones en los procesos básicos de acceso al código escrito, ni al desarrollo cognitivo (Saldaña, 2008; Axe y Sainato, 2010).

Por el contrario, otros autores creen que las dificultades de lectura pueden tener su origen en los problemas cognitivos, conductuales y verbales que se asocian al TEA (Mayes y Calhoun, 2003; Nation y Norbury, 2005; Williamson, Carnahan, y Jacobs, 2012).

Otros autores señalan como principal responsable de la carencia de habilidades lectoras, habla espontánea, captación del significado global, etc. a lo que se conoce como Teoría de Coherencia Central, la cual no les permite a las personas con TEA fijarse en el significado global de los textos, de las palabras, además hace que presenten problemas de vocabulario, entre otros (Frith, 1989; Frith y Happé, 1994; Happé y Frith, 2006).

Es importante que los niños con TEA de nivel 1 aprendan a leer ya que su aprendizaje es acumulativo. Esto explica que a menudo los niños con TEA aprenden a leer memorizando palabras (Vacca, 2007; Benitez, Catalá y Domeniconi, 2016).

Los estudiantes con TEA de alto funcionamiento tienen problemas variados cuando van a aprender a leer, por ejemplo, problemas de atención, falta de motivación, problemas para descodificar palabras, entre otros (Vacca, 2007).

Hay que mostrar empeño para trabajar los procesos de lectura emergente para mejorar las dificultades en la conceptualización de la imagen del alumnado con Asperger, es decir, para mejorar los procesos y actos comunicativos y saber controlar y entender mejor el entorno que le rodea. En definitiva, se pretende el desarrollo de la Competencia Lingüística a través de las oportunidades que se ofrecen (Martínez, 2017).

Hasta hace relativamente poco tiempo, existían discrepancias entre los autores ya que unos señalaban, como mejor método para el aprendizaje de la lectura en personas normotípicas, el método global y otros se decantaban por el método fonético, mediante estrategias fonológicas para adquirir conciencia fonológica. Sin embargo, estas discrepancias, en la actualidad están resueltas. Por tanto, se establece como mejor método para la iniciación en el aprendizaje de la lectura de las personas normotípicas el método fonético debido a la toma de la conciencia fonológica por parte del alumnado. Por el contrario, las personas con TEA aprenden a leer mediante el método global con el uso de pictogramas. Debido a la dificultad que entraña desarrollar una conciencia fonológica en las personas con TEA (Ventoso, 2003; Vacca, 2007; Chamorro, 2011; Martínez, 2017).

Enseñar habilidades lectoras a un niño con TEA de nivel 1 puede ser un gran reto debido a que algunos niños pueden no aprender a leer nunca. Sin embargo, las personas con TEA con un alto funcionamiento pueden aprender a leer y convertirse en unos lectores excelentes. Los niños con TEA de nivel 1 presentan dificultades en la práctica de algunas habilidades de la lengua, necesarias para leer. A consecuencia de la carencia de estas habilidades necesarias en la lectura, presentan dificultades en la pragmática, conjeturas, conversaciones sociales, etc. Por ello, es importante que aprenda a leer para desarrollar el habla. Ya que, como muchos autores, señalan la base de la lectura es hablar y conversar posteriormente (Montfort y Juárez, 2004; Vacca, 2007; LaBarbera y Soto-Hinman, 2009; Kim, Rispoli, Lory, Gregori y Brodhead, 2018).

Los niños con TEA de alto funcionamiento presentan déficits pragmáticos que afectan al dominio comunicativo, es decir, a las habilidades de comunicación no verbal, conversación y habilidades narrativas. Además, otras dificultades que presentan están relacionadas con las habilidades narrativas debido a sus deficiencias en organización, comprensión y coherencia, debido a sus dificultades en Teoría de la Mente ya que no infieren por qué los personajes hacen lo que cuenta la historia. Hay que tener en cuenta que el verdadero aprendizaje y el progreso significativo, para la persona con TEA de nivel 1 en el desarrollo del lenguaje, se produce cuando comprende las palabras para las que

no hay representación física o visual establecida, es decir, para aquellos términos abstractos (Vacca, 2007).

Por tanto, debido a la importancia que tiene el aprendizaje de la lectura en las personas con TEA de alto funcionamiento, con esta investigación se pretende conocer estrategias para la enseñanza de la lectura en las personas con TEA de nivel 1. Además, se intenta fomentar la enseñanza de la lectura en las personas con TEA de alto funcionamiento ya que el desarrollo de las habilidades lectoras los convertirá en personas más autónomas debido a que entenderán mejor su entorno y los hará más funcionales. También, se debe animar a intentar la práctica de las diferentes estrategias teniendo en cuenta las características del propio alumnado con TEA de nivel 1 o Asperger, ya que la forma de aprendizaje de la lectura debe ser personalizada y adaptada al alumnado.

## Método

De forma específica, la investigación se propone para conocer estrategias de enseñanza de la lectura para las personas con TEA de alto funcionamiento.

### *Diseño*

El diseño de esta investigación ha sido una revisión bibliográfica de diferentes documentos y artículos científicos que se encuentran relacionados con las habilidades y estrategias de lectura y el TEA.

### *Estrategias de búsqueda*

Las estrategias de búsqueda que se han seguido han sido, en primer lugar, una búsqueda en la base de datos de ERIC (Education Resources Information Center), también se ha realizado una búsqueda en las bases de datos de *Psychology Database* de Proquest y en *EBSCOhost*. La búsqueda se ha realizado en inglés, en todas las bases de datos, con las siguientes ecuaciones de búsqueda: *literacy programs OR reading instruction AND Autism OR ASD AND primary school students OR elementary education OR elementary schools OR elementary school teachers OR elementary school students*.

Los artículos que no contenían el enlace al texto completo en la base de datos ERIC, ni en las bases de datos de *Psychology Database* de Proquest tenían un enlace que redireccionaba a *SAGE Journals* y en esta base de datos se podía acceder al texto del artículo completo.

### *Criterios de inclusión*

Los criterios de inclusión seguidos se basaban en que los estudios debían estar realizados en la Educación Primaria a personas con TEA de alto funcionamiento, nivel 1 o Asperger y que además incluyeran estrategias para el aprendizaje de la lectura en las personas con TEA. Por el contrario, se han excluido aquellos artículos que no mostraban nada referido a las estrategias de lectura del alumnado con TEA en Educación Primaria.

### *Extracción de datos*

Para la extracción de datos se realizó una búsqueda en ERIC, *Psychology Databases* de Proquest y EBSCOhost. Del total de los resultados de estas bases de datos se han seleccionado 20 artículos, tras haber leído su *abstract*, que contenían información relevante para esta revisión.

### **Análisis de datos**

El análisis de esos artículos nos ha permitido detectar las diferentes estrategias de lectura que pueden ser llevadas a cabo con el alumnado con TEA escolarizado en Educación Primaria. Se han tenido en cuenta diferentes estructuras de aula, agrupamientos, metodologías, materiales, recursos y ámbitos de desarrollo.

### **Resultados**

Existe una gran dificultad para que las personas con TEA aprendan a leer ya que muchas se comunican mediante Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (SAAC) (Vacca, 2007).

Uno de los programas basado en SAAC, en agendas visuales, más específicamente, es el Método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic Related Communication Handicapped Children*). El Método se creó a nivel estatal por el gobierno de Carolina del Norte y fue abalado por la universidad de este estado en 1966 para servir a las personas con TEA y sus familias. Schopler fue cofundador alrededor del año 1972. En la Universidad de Carolina del Norte se creó la “División TEACCH” que se dedicó a los servicios a la comunidad con centros educativos, familias, etc. Después se empezó a aplicar en todos los colegios y en otros países. El Método TEACCH tiene como objetivo la reducción del estrés que provoca vivir con un niño con TEA y potenciar el desarrollo intelectual de ese niño, mediante actividades de la comunidad. Sin embargo, el objetivo principal y a los que se les debe conceder más importancia es a los referidos a la independencia y autonomía de las personas con TEA. Este método pretende mejorar el área motora, mejorar el lenguaje, a través de la enseñanza de habilidades lectoras básicas, e incrementar la motivación. Es un método muy visual, trabaja mediante pictogramas. Los ambientes deben ser muy estructurados y el trabajo individual y siempre hay que presentar las tareas mediante agendas, para que sepan la planificación del día (Schopler, Lansing y Waters, 1983; Schopler, 2001).

Los niños con TEA de nivel 1 pueden ser enseñados a leer mediante soportes visuales o pictogramas, piensan en imágenes, ya que son visuales, es decir hacen imágenes de las palabras en su mente. El método de lectura debe ser adecuado, al igual que el nivel que debe ser adaptado a sus características. Por ejemplo, leer fantasía supone un reto para ellos debido a la complejidad de abstracción que supone este género. Por tanto, deberían leer experiencias basadas en la realidad y que partan de su interés. En suma, para que un niño TEA de nivel 1 comience a leer y muestre interés por la lectura es importante que sea mediante apoyos visuales y parta de sus inquietudes, de esta forma, pondrá más atención. Además de la lectura mediante pictogramas se debe tener en cuenta el uso de autoinstrucciones ya que les ayudará a entender el entorno y a organizarse mejor (Ventoso, 2003; Vacca, 2007; Almalki, 2016).

Por el contrario, otros estudios muestran que cuando los niños están aprendiendo a leer es aconsejable sustituir las imágenes por las palabras como una forma efectiva del aprendizaje de la lectura. Es importante pasar de las imágenes a las letras y combinar palabras con imágenes ya que es un prerequisite para la comprensión lectora (Miguel, Yang, Finn y Ahearn, 2009).

Algunos estudios muestran que el aprendizaje de la lectura en las personas con TEA de alto funcionamiento es más efectivo y se produce en menor tiempo con el uso de programas digitales específicos para el aprendizaje de la lectura. Ya que mediante el uso de estos soportes digitales como puede ser el ordenador o la tablet este tipo de alumnado se siente más motivado y muestra más interés hacia el aprendizaje de la lectura. Esta

motivación e interés hace que la predisposición sea mayor y por tanto que se produzca antes el aprendizaje de las habilidades lectoras (Heimann, Nelson, Tjus y Gillberg, 1995; Pennington, 2010; Yaw, Skinner, Parkhurst, Taylor, Booher y Chambers, 2011; Grindle, Hughes, Saville, Huxley y Hastings, 2013; Omar y Bidin, 2015; Bailey, Arciuli y Stancliffe, 2017).

Sin embargo, mientras que algunos estudios muestran las ventajas y la eficacia del método de enseñanza de lectura mediante programas para soportes digitales. Otros estudios, en contraposición, señalan que, en la mayoría de las ocasiones, es más efectivo el aprendizaje sin soportes digitales. También, existen diversos estudios que muestran que la efectividad del aprendizaje de la lectura en personas con TEA de nivel 1 es igual tanto si se hace sin soportes digitales, como si se hace a través de soportes digitales (Coleman, Cherry, Moore, Park y Cihak, 2015).

Además, el aprendizaje en la lectura es más efectivo si el niño con TEA está incluido en el aula ordinaria y se trabaja mediante pequeños grupos cooperativos, ya que de esta forma incrementa y mejora los resultados académicos y tiene efectos positivos entre los/as estudiantes, además de mejorar las interacciones y ayudar a comprender el entorno del alumnado con Asperger. En definitiva, favorecer y mejorar las habilidades sociales de este tipo de alumnado (Kamps, Barbetta, Leonard y Delquadri, 1994; Ledford, Gast, Luscre y Ayres, 2008; Whalon, Otaiba y Delano, 2008; LaBarbera y Soto-Hinman, 2009; Kim, et al., 2018).

Por el contrario, otros estudios señalan que, en primer lugar, el aprendizaje es más efectivo cuando se realiza de forma individual y mediante programas de instrucciones directas, es decir, el término conocido en inglés como *Direct Instruction (DI)*, ya que mejoran e implementan su comprensión. Para después pasar a combinar con el trabajo en grupos cooperativos con sus iguales en un aula ordinaria, de esta forma aprenderán estrategias para las relaciones sociales (Flores y Ganz, 2007; Flores, Nelson, Hinton, Franklin, T., Strozier, Terry, Franklin, 2013; Roux, Dion, Barrette, Dupéré y Fuchs, 2015; Shillingsburg, Bowen, Peterman y Gayman, 2015; Braun, Austin y Ledbetter-Cho, 2017; Head, Flores y Shippen, 2018).

En definitiva, primero trabajarían de forma individual con instrucciones directas y después combinarían estas instrucciones directas con el trabajo en grupos cooperativos ya que de esta manera su desarrollo sería más completo (Flores y Ganz, 2007; Flores et al., 2013; Braun et al., 2017; Head et al., 2018).

Sin embargo, otros autores complementan estas instrucciones directas con el reconocimiento de palabras que sean cercanas a su entorno o que ya conozca, en inglés designado como *Sight-Word*, mediante la impresión simultánea, *Simultaneous Prompting (SP)*, ya que así se parte de lo que la persona ya conoce y esto hace que muestre más interés y comprenda mejor el significado de la lectura. La impresión simultánea es una estrategia en la que se presenta una indicación instructiva, por ejemplo, al estudiante se le muestra de forma escrita la palabra “perro” y el/la docente dice “perro” para que el/la estudiante repita “perro” de forma inmediata. Esta técnica de *Simultaneous Prompting* es muy eficaz en el aprendizaje de la lectura de las personas con TEA de nivel 1 ya que el aprendizaje se produce sin error, les ayuda a acceder al *currículum* y tener más fluidez y comprensión lectora (Ehri, 2005; Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Algozzine, 2006; Waugh, Alberto y Frederick, 2011; Akçin, 2013).

Otros estudios muestran que una estrategia efectiva para el aprendizaje de la lectura en las personas con TEA de alto funcionamiento y para la mejora de la comprensión lectora es mediante la realización de *Story Mapping* sobre las historias (Browder, Root, Wood y Allison, 2017).

Algunos estudios muestran que una técnica efectiva sería presentar la lectura como una actividad divertida usando materiales visuales de gran interés para el/la alumno/a. Además, el método de lectura que se debe utilizar será el método global, mediante estrategias fonológicas para el aprendizaje de la lectura. El método global debe ponerse en práctica en lecturas de contextos cercanos, historias sociales y tiras cómicas. Si se logra que la lectura parta de sus intereses, será una actividad atractiva para la persona con TEA de nivel 1. Para ello, es importante que contenga materiales visuales, por ejemplo, con las tiras cómicas y trate sobre el contexto en el que se desenvuelve. También, mediante la lectura se pueden enseñar normas y otros contenidos sociales para que los entienda (Vacca, 2007).

También, es importante que en casa los padres se impliquen y practiquen la lectura, de esta forma se partirá del contexto natural, una metodología para trabajar con personas con TEA de nivel 1 muy en auge en los últimos tiempos. Además, la conducta de los progenitores como modelo es determinante en el aprendizaje de los hijos ya que estos últimos van aprendiendo habilidades sociales de la interrelación con los padres. Estas habilidades después se extenderán a las interrelaciones de la escuela (Benitez et al., 2016).

### **Discusión y conclusiones**

De acuerdo con esta revisión, a pesar de las dificultades reales que existen para que las personas con TEA de alto funcionamiento o Asperger aprendan a leer y comprendan la lectura, se puede recurrir a diferentes estrategias metodológicas para el aprendizaje de la lectura.

Por ello, la mayoría de los autores coinciden en que el Método TEACCH es un método adecuado para el aprendizaje de las habilidades lectoras de las personas con TEA de nivel 1 ya que trabaja mediante pictogramas o soportes visuales. También, hay algunos estudios que muestran los beneficios para la comprensión lectora, de presentar la imagen junto con la palabra. Otros autores complementan el trabajo con pictogramas con el uso de las autoinstrucciones. Ya que estas dos técnicas les ayudarán a entender mejor su entorno, a aprender a autocontrolarse y, por tanto, a ser más independientes (Schopler et al., 1983; Schopler, 2001; Ventoso, 2003; Vacca, 2007; Miguel et al., 2009; Almalki, 2016; Browder et al., 2017).

El método de lectura, por antonomasia que las personas con TEA de alto funcionamiento, es el método global. Este método hará que sus habilidades lectoras sean más funcionales y aprendan mejor (Vacca, 2007).

Otros estudios se centran en el tipo de agrupamiento. En la mayoría de los estudios se demuestra que la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades de lectura son más efectivas y ayudan a mejorar el desarrollo social de la persona con Asperger si este tipo de alumnado está incluido en su aula ordinaria, por ejemplo, mediante pequeños grupos cooperativos. En contraposición en otros estudios se obtienen mejores resultados si el alumnado con TEA de nivel 1 no está incluido en su aula ordinaria durante el aprendizaje de la lectura. Además, en otros estudios se presentan mejores resultados cuando al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura el/la alumno/a no se encuentra incluido en su aula ordinaria y a medida que progresa en este aprendizaje se incluye en grupos cooperativos de su aula de referencia (Kamps et al., 1994; Flores y Ganz, 2007; Ledford et al., 2008; Whalon et al., 2008; LaBarbera y Soto-Hinman, 2009; Flores et al., 2013; Roux et al., 2015; Shillingsburg et al., 2015; Braun et al., 2017; Head et al., 2018; Kim et al., 2018).

Entretanto, otros estudios prestan más atención a las estrategias que se siguen para la enseñanza de la lectura de las personas con TEA de nivel 1. Algunos muestran que se obtienen mejores resultados en la lectura de este tipo de alumnado con la utilización única de las instrucciones directas. Mientras que otros han demostrado que se han obtenido buenos resultados de aprendizaje de habilidades lectoras en el alumnado TEA de alto funcionamiento con la utilización combinada de las instrucciones directas, la impresión simultánea y *Sight-Word*. Además, hay algunos estudios que destacan como estrategias para el aprendizaje de la lectura de las personas con TEA la elaboración de *Story Mapping* (Ehri, 2005; Browder, et al., 2006; Flores y Ganz, 2007; Waugh et al., 2011; Akcin, 2013; Flores et al., 2013; Roux et al., 2015; Shillingsburg et al., 2015; Braun et al., 2017; Browder et al., 2017; Head et al., 2018).

Por otro lado, algunos estudios ponen el énfasis en la metodología y en los recursos utilizados. En lo que se refiere a la metodología, algunos autores han mostrado en sus estudios que el aprendizaje de la lectura se produce antes si se lleva a cabo mediante la metodología tradicional y unos recursos tradicionales. Sin embargo, debido al implemento del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula en los últimos años, han aumentado las investigaciones en las que la enseñanza de la lectura se lleva a cabo a través de soportes digitales, por ejemplo, con el uso de la tablet o el ordenador. Estos estudios que combinan el método tradicional con recursos TIC para la enseñanza de las habilidades lectoras muestran mejores resultados que los estudios que se han realizado con la metodología y recursos tradicionales. Por el contrario, otros estudios muestran resultados similares si la enseñanza de la lectura se realiza mediante el método tradicional y con recursos tradicionales, que si se realiza con recursos TIC (Heimann et al., 1995; Pennington, 2010; Yaw et al., 2011; Grindle et al., 2013; Coleman et al., 2015; Omar y Bidin, 2015; Almalki, 2016; Bailey et al., 2017).

Algunos autores también destacan la importancia de planificar, dirigir y estructurar la práctica intencionada de la lectura. También, es importante eliminar estereotipos y confiar en que el alumnado con TEA puede aprender. También se debe mostrar entusiasmo por los progresos que se realicen, ya que la motivación juega un papel principal. Por ello, se debe partir de los propios intereses y conocimientos previos, para que posteriormente hagan asociaciones con el exterior y con sí mismos a partir del texto. El aprendizaje que se produzca deberá ser por modelamiento y sin error a través de materiales multisensoriales. La persona que le enseñe a leer tendrá que ser muy persistente y repetitiva. Siempre debe existir una gran coordinación entre todos los agentes educativos y se les ofrecerá muchas oportunidades para practicar el ejercicio de la lectura (Vacca, 2007).

Además, otros estudios en sus resultados muestran la importancia de la implicación de todos los agentes educativos, incluidas las familias, para que las habilidades lectoras de las personas con TEA de nivel 1 se desarrollen adecuadamente. Ya que con estas personas es muy importante la persistencia, la implicación y la concordancia entre los diferentes entornos en los que se desarrollan (Benitez et al., 2016).

En definitiva, las habilidades prelectoras y lectoras son importantes para todas las personas, especialmente para las personas con TEA, especialmente para las personas con TEA de nivel 1, ya que serán capaces de comprender los pictogramas y todas las claves visuales de su alrededor. Independientemente de la metodología, soportes, estrategias, etc. utilizadas para desarrollar la lectura, es importante encontrar aquello que le motiva e interesa y partir de sus conocimientos previos (Carr, Levin, McConnachie, Carlson, Kemp y Smith, 1996; Vacca, 2007; Akçin, 2013; Robledo, 2017).

A pesar de que muchas personas con TEA no pueden adquirir académicamente habilidades lectoras, es importante que sean funcionales en esta habilidad para generalizar

el conocimiento porque incrementan sus oportunidades de expresarse y de ser independientes y autónomos, además de relacionarse, comunicarse, conectar con otros, anticipar rutinas sencillas, incluso disminuir conductas problemáticas como las rabietas, en suma, mejorar su calidad de vida. Debido a que 9 de cada 10 conductas problemáticas tienen un propósito comunicativo, si al alumnado con TEA se le enseñan habilidades lectoras, desarrollarán el habla de forma más óptima y tendrán más facilidad de comunicarse y expresarse, es decir, se reducirán las conductas problemáticas en general y en especial aquellas que tienen un origen comunicativo (Carr et al., 1996; Akçin, 2013; Robledo, 2017).

Las habilidades lectoras para las personas TEA son muy importantes, por ello son muchos los autores que han escrito sobre la relación de la lectura y el TEA. Esto puede ser debido a que la lectura es una de las principales vías de acceso al *currículum*. Además, se ha comprobado que la lectura es el inicio del desarrollo del habla para aquellas personas con TEA preverbal. En consecuencia, si estas personas desarrollan el habla correctamente podrán relacionarse y mantener relaciones sociales, podrán ser más funcionales social y académicamente, hasta, quizás, un poco más autónomos.

A pesar de las dificultades que presentan las personas con TEA de nivel 1 para aprender a leer, las diferentes estrategias que se pueden poner en práctica y los diversos métodos de lectura que existen. En los últimos tiempos ha surgido la discusión sobre la conexión que existe entre los conocimientos que tienen los/as docentes acerca de la lectura y los logros de sus estudiantes en esta habilidad lectora. Por tanto, se confirma que cuanto más profundos son los conocimientos, por parte del profesorado, sobre la lectura, mejor aprenderá a leer su alumnado. Ya que tendrá recursos y estrategias diferentes para enseñar la lectura de forma exitosa (McCutchen, Green, Abbott y Sanders, 2009; Piasta, Connor, Fishman y Morrison, 2009; Podhajski, Mather, Nathan, y Sammons, 2009).

Las limitaciones encontradas en esta investigación han sido el escaso conocimiento que existe sobre las estrategias y métodos de lectura que se pueden utilizar para la enseñanza de las habilidades lectoras en las personas con TEA de nivel 1. Ya que existe un limitado número de investigaciones. Por ello, es importante que se investigue más sobre esta temática.

## Referencias

- Akçin, N. (2013). Comparison of two instructional strategies for students with Autism to read Sight Words. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 85-106.
- Almalki, N. (2016). What is the best strategy “Evidence-Based Practice” to teach literacy skills for students with multiple disabilities? A systematic review. *World Journal of Education*, 6(6), 18-30. doi: 10.5430/wje.v6n6p18. Recuperado de: <https://doi.org/10.5430/wje.v6n6p18>
- American Pshychiatric Association (1952). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (1st edition). Washintong D.C.: Editorial Médica Panamericana.
- American Pshychiatric Association (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2nd edition). Washintong D.C.: Editorial Médica Panamericana.
- American Pshychiatric Association (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3rd edition). Washintong D.C.: Editorial Médica Panamericana.

- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3rd edition revised). Washington D.C.: Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th edition). Washington D.C.: Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th edition revised). Washington D.C.: Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition). Washington D.C.: Editorial Médica Panamericana.
- Artigas-Pallares, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. doi: 10.4321/S0211-57352012000300008.
- Asberg, J., Dahlgren, S. y Sandberg, A. D. (2008). Basic Reading skills in high-functioning Swedish children with Autism Spectrum Disorders or Attention Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 95–109.
- Asperger, H. (1944). Die ‘autistischen Psychopathen’ im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136.
- Axe, J. B., y Sainato, D. M. (2010). Matrix training of preliteracy skills with preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(4), 635-652. doi: 10.1901/jaba.2010.43-635.
- Bailey, B., Arciuli, J. y Stancliffe, R. (2017). Effects of ABRACADABRA instruction on spelling in children with Autism Spectrum Disorder. *Scientific Studies of Reading*, 21(2), 146-164. doi: 10.1080/10888438.2016.1276183.
- Benitez, P., Català, M. y Domeniconi, C. (2016). Menores con autismo y discapacidad intelectual que aprenden a leer y escribir. *Apuntes de Psicología*, 34(1), 37-46.
- Bleuler, E. (1911). *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias*. Nueva York: International University Press.
- Braun, G., Austin, C. y Ledbetter, K. (2017). *Practice Guide: Explicit Instruction in reading comprehension for students with Autism Spectrum Disorder*. Washington, DC: US Department of Education, Office of Special Education Programs.
- Browder, D., Root, J., Wood, L. y Allison, C. (2017). Effects of a Story-Mapping procedure using the iPad on the comprehension of narrative texts by students with Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(4), 243-255. doi: 10.1177/1088357615611387.
- Browder, D., Wakeman, S., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. y Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72, 392-408.
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J. y Johnson, A. (2013). A metaanalysis of the reading comprehension skills of individuals on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 932–955.
- Carr, E., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J., Kemp, D. y Smith, C. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza.

- Coleman, M., Cherry, R., Moore, T., Park, Y. y Cihak, D. (2015). Teaching Sight Words to elementary students with Intellectual Disability and Autism: a comparison of Teacher-Directed versus Computer-Assisted Simultaneous Prompting. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(3), 196-210. doi: 10.1352/1934-9556-53.3.196
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. doi: 10.1207/s1532799xssr0902\_4.
- Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P. y Dawson, G. (2011). Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1044–1052.
- Flores, M. y Ganz, J. (2007). Effectiveness of Direct Instruction for teaching statement inference, use of facts and analogies to students with Developmental Disabilities and reading delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 244-251.
- Flores, M. et al. (2013). Teaching reading comprehension and language skills to students with Autism Spectrum Disorders and Developmental Disabilities using Direct Instruction. *Journal of Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 41-48.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Boston, MA: Blackwell.
- Frith, U. y Happé, F. (1994). Autism: Beyond “theory of mind.” *Cognition*, 50, 115–132. doi:10.1016/0010-0277(94)90024-8
- González, M. (2006). Materiales para el apoyo al profesorado. En C. M. Vázquez y M. I. Martínez (Coords.). *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. Colección de materiales de apoyo al profesorado*, p. 7. Sevilla: Consejería de Educación.
- Grindle, C., Hughes, J., Saville, M., Huxley, K. y Hastings, R. (2013). Teaching early reading skills to children with AUTISM using Mimiosprout early reading: MimioSprout for children with autism. *Behavioral Interventions*, 28(3), 203-224. doi: 10.1002/bin.1364.
- Happé, F. y Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail focused cognitive style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 5-25. doi:10.1007/s10803-005-0039-0
- Head, C., Flores, M. y Shippen, M. (2018). Effects of Direct Instruction on reading comprehension for individuals with Autism or Developmental Disabilities. *Journal of Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(2), 176-191
- Heimann, M., Nelson, K. E., Tjus, T. y Gillberg, C. (1995). Increasing reading and communication skills in children with Autism through an interactive multimedia computer program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 459–480.
- Hervás, A. (2016). Un autismo, varios autismos. Variabilidad fenotípica en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 62(1), 9-14. doi: 10.33588/rn.62S01.2016068.

- Huemer, S. V. y Mann, V. (2010). A comprehensive profile of decoding and comprehension in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 485–493.
- Kamps, D., Barbetta, P., Leonard, B. y Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: an integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with Autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 49-61.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child: Journal of Psychopathology, Psychotherapy, Mental Hygiene, and Guidance of the Child*, 2, 217–250.
- Kanner L. (1951). The conception of wholes and parts in early infantile autism. *American Journal of Psychiatry*, 108, 23-6.
- Kanner L. (1954). To what extent is early infantile autism determined by constitutional inadequacies? *Research Publication-Association for Research in Nervous and Mental Disorders*, 33, 378-85.
- Kim, S., Rispoli, M., Lory, C., Gregori, E. y Brodhead, M. (2018). The effects of a shared reading intervention on narrative story comprehension and task engagement of students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 48, 3608-3622. doi: 10.1007/s10803-018-3633-7.
- LaBarbera, R. y Soto-Hinman, I. (2009). Toward a model of promoting literacy for students with Autism Spectrum Disorder in the general education classroom. *Forum on Public Policy*, 2009(1), 1-14.
- Ledford, J., Gast, D., Luscre, D. y Ayres, K. (2008). Observational and incidental learning by children with Autism during small group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 38, 86-103. doi: 10.1007/s10803-007-0363-7
- McCutchen, D., Green, L., Abbott, R. D., & Sanders, E. (2009). Further evidence for teacher knowledge: Supporting struggling readers in grades three through five. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 401–423.
- Martínez, M. J. (2017). Cómo favorecer el proceso de lectura emergente en niños con TEA escolarizados en aulas abiertas específicas en centros ordinarios a través del Método TEACCH. *Publicaciones didácticas*, 80, 461-482.
- Mayes, S. D. y Calhoun, S. L. (2003). Ability profiles in children with Autism: influence of age and IQ. *Autism*, 6, 65–80.
- Miguel, C., Yang, H., Finn, H. y Ahearn, W. (2009). Establishing derived textual control in activity schedules with children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 703-709. doi: 10.1901/jaba.2009.42-703.
- Montfort, M. y Juárez, A. (2004). *Leer para hablar: la adquisición del lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo y/o del lenguaje*. Madrid: Entha.
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B. y Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 911–919.
- Nation, K. y Norbury, C. (2005). Why reading comprehension fails: insights from Developmental Disorders. *Topics in Language Disorders*, 25, 21–32.

- Newman, T. M., Macomber, D., Naples, A. J., Babita, T., Volkmar, F. y Grigorenko, E. L. (2007). Hyperlexia in children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 760–774.
- Norbury, C., y Nation, K. (2011). Understanding variability in reading comprehension in adolescents with Autism Spectrum Disorders: interactions with language status and decoding skill. *Scientific Studies of Reading*, 15, 191–210.
- Omar, S. y Bidin, A. (2015). The impact of multimedia graphic and text with Autistic learners in reading. *Universal Journal of Education Research*, 3(12), 989-996. doi: 1013189/ujer. 2015. 031206
- Pennington, R. C. (2010). Computer-Assisted Instruction for Teaching Academic Skills to Students With Autism Spectrum Disorders: A Review of Literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(4), 239-248.
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J. y Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13, 224–248.
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J. y Sammons, J. (2009). Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 403–417.
- Ricketts, J., Jones, C. R., Happé, F. y Charman, T. (2013). Reading comprehension in Autism Spectrum Disorders: the role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 807–816.
- Robledo, J. (2017). Facilitating local understanding and literacy development for students with Autism Spectrum Disorder through teacher training. *International Journal Of Whole Schooling*, 13(2), 47-62.
- Roux, C., Dion, E., Barrette, A., Dupéré, V. y Fuchs, D. (2015). Efficacy of an Intervention to Enhance Reading Comprehension of Students With High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Remedial and Special Education*, 36(3), 131-142. doi: 10.1177/0741932514533998
- Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 117-125.
- Schopler, E., Lansing, M., & Waters, L. (1983). *Teaching activities for autistic children*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Schopler E. (noviembre, 2001). El programa TEACCH y sus principios. En *Jornadas Internacionales de autismo y PDD*. Barcelona.
- Shillingsburg, M. A., Bowen, C. N., Peterman, R. K. y Gayman, M. D. (2015). Effectiveness of the Direct Instruction Language for Learning Curriculum Among Children Diagnosed With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(1), 44-56. doi: 10.1177/1088357614532498.
- Vacca, J. S. (2007). Autistic children can be taught to read. *International Journal Of Special Education*, 22(3), 54-61.
- Ventoso, M. R. (2003, abril). La lectoescritura como instrumento de aprendizajes relevantes en el autismo. [Mensaje de Blog]. Recuperado de <http://terapeutica-pedagogia.blogspot.com.es/2011/04/la-lectoescritura-como-instrumento-de.html>

- Wahlberg, T. y Magliano, J. P. (2004). The ability of high function individuals with Autism to comprehend written discourse. *Discourse Processes*, 38, 119–144.
- Waugh, R., Alberto, P. y Fredrick, L. (2011). Simultaneous prompting: an instructional strategy for skill acquisition. *Journal of Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(4), 528–543.
- Whalon, K., Otaiba, S. y Delano, M. (2009). Evidence-Based reading instruction for individuals with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(1), 3-16. doi: 10.1177/1088357608328515
- Williamson, P., Carnahan, C. R. y Jacobs, J. A. (2012). Reading comprehension profiles of high-functioning students on the Autism Spectrum: a grounded theory. *Exceptional Children*, 78, 449–469.
- Wing L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Journal of a Medical Psychology*, 11, 115-29.
- Yaw, J., Skinner, C., Parkhurst, J., Taylor, C., Booher, J. y Chambers, K. (2011). Extending research on a Computer-Based Sight-Word reading intervention to a student with Autism. *Journal of Behavioral Education*, 20, 44-54. doi: 10.1007/s10864-010-9118-1

**Fecha de recepción:** 25/08/2019  
**Fecha de revisión:** 09/09/2019  
**Fecha de aceptación:** 20/01/2020



**Cómo citar este artículo:**

Martínez Vicente, M. & Valiente Barroso, C. (2020). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias según el género y tipo de centros. *MLS Educational Research*, 4 (1), 73-89. doi: 10.29314/mlser.v4i1.286

**ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y RENDIMIENTO  
ACADÉMICO: DIFERENCIAS SEGÚN EL GÉNERO Y TIPO DE  
CENTRO**

**Marta Martínez Vicente**

Universidad Isabel I (España)

[mmartinezv11@educantabria.es](mailto:mmartinezv11@educantabria.es) · <https://orcid.org/0000-0002-6601-9674>

**Carlos Valiente Barroso**

Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense de Madrid (España); Instituto Clínico y de Investigación Interdisciplinar en Neurociencias (España); Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico (Puerto Rico)

[carlosvbsiete@hotmail.com](mailto:carlosvbsiete@hotmail.com) · <https://orcid.org/0000-0003-4670-0523>

**Resumen.** La repercusión de la realización de actividades extraescolares en el rendimiento académico de los estudiantes se ha convertido en un tema de debate entre la comunidad educativa que trasciende incluso al ámbito social. Este estudio de metodología cuantitativa, no experimental, descriptivo y de corte transversal tiene como objetivo general analizar las relaciones existentes entre la realización de actividades extraescolares y el rendimiento académico, considerando además el género y el tipo de centro para conocer si existen diferencias significativas atendiendo a dichas variables. Participaron 620 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 10 y 12 años ( $M = 10.35$ ;  $DT = 0.63$ ). Los resultados revelan relaciones significativas y positivas entre el número de actividades extraescolares y el rendimiento académico en Lengua Castellana y negativas entre el tiempo dedicado a actividades recreativas y el rendimiento en Lengua Inglesa. Además, las niñas realizan más actividades extraescolares que los niños, son ellos los que mayor número de actividades deportivas realizan, siendo también estas actividades las que realizan con más frecuencia los estudiantes de los centros concertados. Es posible que el contexto sociocultural, así como el nivel económico familiar, sean determinantes para la realización de este tipo de actividades y en consecuencia para sacar conclusiones de su relación con variables como el rendimiento académico.

**Palabras clave:** Rendimiento académico, actividades extraescolares, educación primaria.

## EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AND ACADEMIC PERFORMANCE: DIFFERENCES BY GENDER AND PUBLIC AND CHARTER SCHOOL

**Abstract.** How does students' participation in extracurricular activities affect their academic performance? This question has become a topic of debate in the educational community, even extending into the social sphere. This study used a quantitative, non-experimental, descriptive, cross-sectional methodology to analyze any existing relationships between participation in extracurricular activities and academic performance, also taking into account gender and type of school (public vs. charter), to determine whether there were significant differences according to these variables. A total of 620 primary school students from ages 10 to 12 participated in the study ( $M = 10.35$ ;  $SD = 0.63$ ). The results showed significant, positive relationships between number of extracurricular activities and academic performance in Language Arts; and significant, negative relationships between time devoted to recreational activities and performance in English as a Foreign Language. Overall, the girls participated in more extracurricular activities than the boys. The boys participated in a greater number of sports activities, and participation in sports was also greater among students of the charter schools. It is possible that sociocultural context and family economic level are decisive in whether students participate in these activities, and consequently in the conclusions that may be drawn about their relationship to variables like academic performance.

**Keywords:** Academic performance, extracurricular activities, primary education.

### Introducción

Las actividades extraescolares o extracurriculares, según la denominación que se utilice, son aquellas actividades que los estudiantes realizan fuera del horario lectivo y que si bien no son inducidas por la escuela sí que pueden ser facilitadas por ella (Moriana et al., 2006). A todo el conjunto de factores que interfieren o afectan positivamente en el rendimiento académico estudiantil se unen las actividades extracurriculares. Aún son escasos los estudios que analizan y comparan el tipo de actividades realizadas, el número de horas dedicadas a las actividades extraescolares y su repercusión en el rendimiento académico, lo que sugiere la necesidad de plantear estudios que analicen dichas relaciones. Tampoco se evidencian resultados concluyentes sobre la incidencia de las actividades extraescolares en el rendimiento académico. Sin embargo, se ha validado que, existen diferencias significativas según el género o la etapa educativa en la que se sitúe el alumnado, o entre los estudiantes que las realizan y los que no, y en función de ellas se mantienen diferencias atendiendo al tipo de actividades, así como al tiempo dedicado a las mismas (Pros, Muntada, Marqués y Busquets, 2015).

Actualmente el debate sobre las ventajas o los beneficios derivados del desarrollo o no de actividades después del horario lectivo, el tiempo dedicado a las mismas, la cantidad o el tipo de actividades, se extiende a diversos sectores de la sociedad más allá del educativo. En un momento en el que a los educadores les preocupa la salud del discente en todos los aspectos, es crucial analizar el papel que tienen estas actividades en la vida del estudiante. La participación en estas actividades comienza desde la etapa de Educación Infantil en la que alumnos y alumnas de corta edad asisten a actividades extraescolares para ser atendidos. Dichas actividades ocurren mientras sus padres y madres ocupan sus puestos laborales, con lo cual ha proliferado la oferta y el número de este tipo de actividades incluso dentro de los centros educativos, situándolas como un punto intermedio mediador entre la función asistencial y la educativa (Varela, 2006).

Entre la multiplicidad de variables de estudio que pueden incidir en el aprendizaje y el rendimiento, es indiscutible el papel que tienen las diversas actividades que los estudiantes realizan dentro y fuera del centro educativo. De tal manera, van más allá de la potenciación, apoyo o complementación del rendimiento, configurándose como elementos importantes en el desarrollo y bienestar personal y emocional.

Se han diferenciado dos tipos de actividades, las extraescolares que son aquellas realizadas fuera del currículum escolar y las extracurriculares que se desarrollan dentro del ámbito escolar, las cuales complementan lo aprendido curricularmente durante la jornada escolar. A pesar de esta denominación, estos dos términos han sido utilizados como sinónimos, cuando son claras sus diferencias según el origen de su planificación, en el primer caso son planificadas por los padres y en el segundo por los propios centros educativos. En relación a las actividades extracurriculares, al ser precisamente elegidas y planificadas por la propia escuela pueden ser más adecuadas y beneficiosas que las elegidas fuera, dado que estas no se organizan según las necesidades de los estudiantes y muchas veces carecen de un sentido lógico y coherente (Moriana et al., 2006).

Los estudios realizados hasta el momento sobre la realización de actividades extraescolares y el rendimiento académico no han sido determinantes en conclusiones siendo poco rigurosos y sin validez probada por el uso de diseños metodológicos poco fundamentados (Fashola, 2001; Olsen, 2000). Se han analizado las relaciones entre las actividades extraescolares y el rendimiento académico a nivel conductual en adolescentes. No obstante, no ha sido así en el caso de los estudiantes de primaria, para los cuales aún son pocos los estudios que analizan las características de las actividades que realizan estos alumnos y alumnas según sus propias necesidades (Hidalgo 2005; Moriana et al., 2006).

Algunos resultados indican que los estudiantes que realizan actividades extraescolares se comprometen en mayor grado y tienen más logros académicos que los que no realizan ninguna de estas actividades (Duncan, 2000; Gillman, 2001). Existe una relación directa entre la participación en estas actividades y el descenso del abandono escolar, siendo más elevados los niveles de motivación de los estudiantes (Holloway, 2002). Cuando los niños y las niñas realizan actividades extraescolares las diferencias en la habilidad percibida, ya sea académica o deportiva, son significativas en relación a los estudiantes que no participan de este tipo de actividades y que presentan puntuaciones más bajas (Varela, 2006). Asimismo, el alumnado que participa en actividades de tipo deportivo y académico obtiene mejores resultados que aquellos que solo realizan un solo tipo de actividades ya sean cognitivas o deportivas.

Comparando a los estudiantes que realizan actividades deportivas y académicas al mismo tiempo, con otros que solo realizan uno de los dos tipos, los resultados indican que son mejores los que realizan las de tipo académico frente a los que solo realizan actividades deportivas. En general, se encuentran diferencias en rendimiento académico considerando el tipo de actividades realizadas, ya sean de tipo académico, deportivo, de tiempo libre o de carácter lúdico. Estas diferencias significativas se observan en el grupo de alumnos y alumnas que participan en actividades académicas, no siendo tan significativas en estudiantes que practican deportes o actividad física (Martínez y Bernal, 2015; Moriana et al., 2006; Rodríguez, Delgado y Bakiera, 2011). Igualmente se encuentran diferencias en rendimiento académico en los estudiantes que reciben extraescolarmente clases de música, tanto en aquellos casos en los que dicha actividad forma parte de las actividades dentro del centro educativo (Jábega, 2008) como en los estudiantes que reciben estas clases en escuelas o conservatorios de música, siendo sus resultados académicos mejores en el área de Matemáticas (Vílchez, 2009).

La mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo en este siglo con este tópico de interés, tanto fuera como dentro de España, se centran en la práctica de deporte o actividad física para analizar su influencia directa o indirecta en el rendimiento académico (Booth et al., 2013; Bradley, Keane y Crawford, 2013; Esteban-Cornejo et al., 2014; González y Portolés, 2014; Martínez y Bernal, 2015; Paz-Navarro, Roldán y González, 2009; Ramírez, Vinaccia y Suarez, 2004). Algunos de estos estudios demuestran mejor rendimiento académico y niveles más altos de motivación en los estudiantes que practican ejercicio, evidenciándose relaciones positivas entre la capacidad motora y el rendimiento académico.

Los estudiantes que practican una actividad física tienden a mostrar niveles más altos de concentración, mejor funcionamiento del cerebro y de los procesos de aprendizaje (Tremblay, Inman y Willms, 2000) obteniendo mejores resultados en las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Inglés y Educación Física, siendo especialmente significativos en las dos últimas (Castelli, Hillman, Buck y Erwin, 2007; González y Portolés, 2014; Alfonso-Rosa, 2016). No obstante, se evidencia que la realización de una práctica excesiva (más de cinco horas a la semana) implica peores resultados que cuando se realiza una práctica de actividad física moderada, entre 2 y 5 horas a la semana, que se relaciona con un mayor rendimiento académico (Clariana et al., 2015; Pros et al., 2015).

Se ha asociado la realización de actividades extraescolares con una mayor madurez personal y social, mayor pensamiento crítico (Bauer y Liang, 2003), mejores competencias interpersonales asociadas a niveles educativos más altos, mayores expectativas y ambiciones, más empeño y mejores niveles de atención (Mahoney, Cairns y Farmer, 2003).

En cuanto al género, los resultados informan mayor participación de los niños frente a las niñas (Hermoso, García y Chinchilla, 2010; Pros et al., 2015). En lo que respecta al tiempo dedicado a la realización, existen estudios cuyos resultados indican que no dedicar ninguna hora o dedicar más de 10 horas semanales repercute en un menor rendimiento. Mientras que no ocurre lo mismo cuando el tiempo medio de realización se sitúa en un intervalo de entre 5 y 6 horas en el que se combinan actividades de tipo deportivo, recreativo y académico, lo que mejora significativamente el rendimiento académico (Pros et al., 2015).

Los resultados no son concluyentes, existen estudios que informan de la inexistencia de resultados positivos indicando que en ocasiones la realización de actividades extraescolares lleva implícitas consecuencias en los niños y niñas como falta de concentración, sueño, cansancio y estrés (Cladellas, Chamarro, Badia, Orbest y Carbonell 2011). Problemas que surgen como consecuencia de la situación que viven las familias, cuyos progenitores buscan en las actividades extraescolares la manera de tener atendidos y proporcionar los cuidados que precisan los hijos/hijas y así poder cumplir con su jornada laboral. En otros casos, son las propias familias quienes piensan en el beneficio que supone para ellos/as participar en dichas actividades extraescolares. Por lo tanto, algunos estudios no encuentran relaciones significativas y positivas entre las técnicas de estudio, el rendimiento académico y la participación en actividades fuera del contexto escolar (Moriani et al., 2006), mientras que otros confirman los beneficios que entrañan este tipo de actividades fuera del horario lectivo en los estudiantes, sirviendo de nexo entre las realizadas en el contexto escolar y fuera del mismo (Noam, Biancarosa y Dechausay, 2003). Los estudiantes que realizan algún tipo de actividad extraescolar mejoran el rendimiento académico (Duncan, 2000; Pros et al., 2015) obteniendo con ello beneficios académicos y sociales, además de incrementar los niveles de atención necesarios por ejemplo en el área de Matemáticas en la que el desgaste cognitivo es mayor. De hecho, la práctica extraescolar de actividades físico-deportivas influye positivamente en las calificaciones en Matemáticas, Lengua Castellana e idiomas (Cladellas, Clariana, Gotzens, Badia y Dezcallar, 2015).

Atendiendo a lo expuesto se realiza el siguiente estudio cuyo objetivo es analizar las relaciones entre las actividades extraescolares y el rendimiento académico teniendo en cuenta el tipo de actividades, el tiempo dedicado a las mismas e introduciendo además como variables independientes el género y el tipo de centro según su titularidad pública o concertada.

## Método

### Diseño

Se plantea un estudio de metodología cuantitativa y no experimental, diferencial de base transversal, descriptivo, correlacional e inferencial.

### Participantes

Muestreo no probabilístico de tipo incidental. Participaron en el estudio 620 estudiantes de tercer ciclo (cursos de 5º y 6º) de Educación Primaria pertenecientes a nueve centros (3 públicos y 6 concertados) de nivel socioeconómico medio de la comunidad autónoma de Cantabria (España). De ellos un 37.74 % (n = 234) pertenecen a centros públicos y un 62.26 % (n = 386) a centros concertados, siendo en total 329 niños (53.06 %) y 291 niñas (46.94 %) de edades comprendidas entre los 10 y 12 años (M = 10.35; DT = 0.63). No existen diferencias significativas del género en función del tipo de centro ( $\chi^2 = 1.529$ ;  $p > .05$ )

Una vez solicitados los permisos a los equipos directivos y el consentimiento informado de las familias, se aplicó el cuestionario a los estudiantes en una sesión dentro del horario escolar por este equipo investigador. Se explicó al alumnado la finalidad del estudio garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos recogidos.

### Instrumento y variables

Se utilizó un cuestionario *ad hoc* para obtener información sobre los datos sociodemográficos (edad, curso, género y centro) así como para recoger la información sobre las actividades extraescolares realizadas por el alumnado. Se plantea una pregunta en la que los estudiantes tienen que marcar las actividades o clases a las que acuden de lunes a viernes después del horario lectivo. Para responder a tal cuestión se les da nueve opciones de respuesta que deben marcar con una cruz y al lado de las mismas anotar el número de días a la semana que realizan esa actividad y el número de horas semanales dedicadas a cada una de ellas. Entre las opciones de respuesta se incluyen en este orden: clases particulares de refuerzo o de apoyo educativo, clases de idioma extranjero, música, dibujo o pintura, informática (TIC), deportes, teatro, baile, otras. Con la información recogida se definen otras dos variables:

- Número total de actividades que los estudiantes realizan a la semana fuera del horario escolar
- Horas totales a la semana dedicadas a la realización de actividades fuera del horario escolar.
- Se obtienen otras tres variables agrupando las actividades extraescolares en tres tipos según su finalidad, definiéndose a partir del número de horas dedicadas a las mismas como:
  - Actividades cognitivas/académicas: incluyen las clases particulares de refuerzo o de apoyo educativo, clases de idioma extranjero, música, dibujo/pintura, informática (TIC).
  - Actividades deportivas: incluyen deportes como el fútbol, atletismo, baloncesto, etc.
  - Actividades recreativas: incluyen las actividades de tipo *performance* como teatro, baile, así como las otras actividades recogidas en el último ítem (otras).

El rendimiento académico se evaluó a través de las calificaciones en las asignaturas de Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua Inglesa proporcionadas por el tutor de cada grupo-clase y además se obtuvo una medida de rendimiento académico general calculando el promedio de las tres.

### **Análisis de datos**

Se realizan varios análisis descriptivos y correlacionales. Después de calcular la bondad de ajuste con la prueba de Kolgomorov-Smirnov, se comprueba que las variables no cumplen el principio de normalidad y se decide utilizar pruebas de estadística no paramétrica. Los análisis correlacionales se realizan mediante el cálculo del coeficiente estadístico Rho de Spearman. Asimismo, se realizan análisis diferenciales con la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes considerando las variables actividades extraescolares y rendimiento académico en función del género y el tipo de centro (público/concertado).

Por último para estudiar si existen diferencias en rendimiento académico según el tiempo dedicado a las actividades extraescolares se conforman tres grupos a partir de la media y la desviación típica de esta última variable. Este análisis diferencial se realiza a partir de la prueba H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes.

Todos los análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales se realizaron mediante el programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 24.0.

## **Resultados**

### **Análisis descriptivo**

En el análisis de las actividades extraescolares se tienen en cuenta el número total de actividades que realizan los estudiantes a lo largo de una semana lectiva, así como el número total de horas que dedican a las mismas. Los resultados que aparecen en la Tabla 1 indican que los estudiantes realizan a la semana una media de 2.02 actividades y dedican un tiempo semanal de media 5.51 horas. En lo que se refiere al tipo de actividades extraescolares realizadas, la media más alta le corresponde a las actividades de tipo académico/cognitivo a las que los estudiantes dedican una media semanal de 2.53 horas, seguido de la realización de actividades deportivas con una media de 2.18 horas.

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos de la variable actividades extraescolares*

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<b>Mediana</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máy.</b>
Número actividades extraescolares	2.02	1.129	2	0	7
Horas actividades extraescolares	5.51	3.457	5	0	20
Horas actividades cognitivas/académicas	2.53	2.624	2	0	14
Horas actividades deportivas	2.18	2.218	2	0	13
Horas actividades recreativas	0.83	1.538	0	0	18

La mayor parte de los estudiantes (35.1 %) realizan dos actividades extraescolares semanales, situándose su puntuación entre los que realizan una actividad (26.8 %) y tres actividades (22.5 %), mientras que tan solo el 6.9 % de la muestra total no realiza ninguna actividad extraescolar (Figura 1).

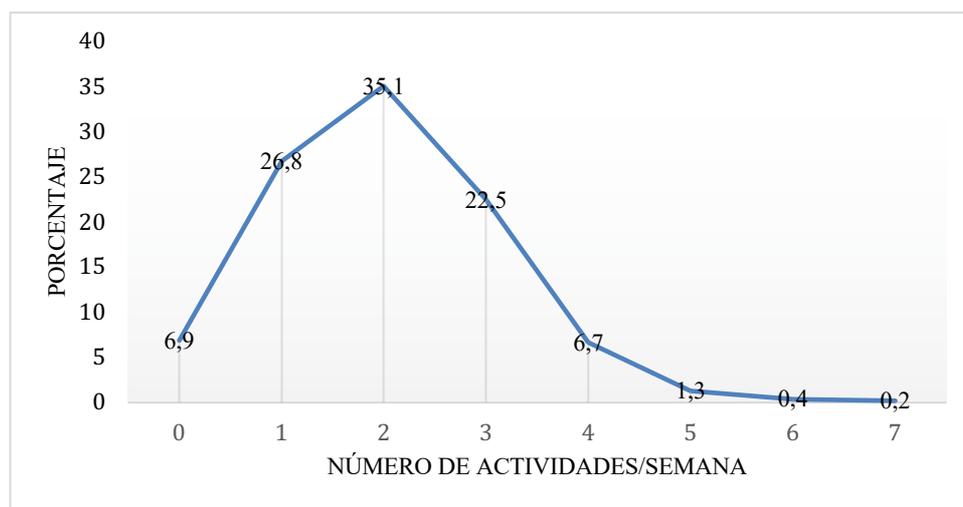


Figura 1. Distribución porcentual del número de actividades extraescolares realizadas por los estudiantes durante una semana

El análisis descriptivo teniendo en cuenta cada una de las actividades extraescolares incluidas en el cuestionario *ad hoc* aparece detallado en la Tabla 2. Este análisis revela que las actividades a las que los estudiantes dedican más tiempo fuera del horario lectivo son las actividades deportivas ( $M = 2.18$ ) seguidas de las clases particulares de apoyo o refuerzo escolar ( $M = 1.01$ ).

Tabla 2

Media, desviación típica, mediana, mínimo y máximo de cada actividad extraescolar desarrollada

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mediana	Mín.	Máx.
Clases particulares	1.01	2.070	0	0	12
Idioma	0.92	1.239	0	0	6
Música	0.43	1.233	0	0	10
Dibujo	0.09	0.421	0	0	4
Informática (TIC)	0.08	0.348	0	0	4
Deportes	2.18	2.218	2	0	13
Teatro	0.11	0.362	0	0	4
Baile	0.36	1.044	0	0	8
Otras	0.38	0.983	0	0	10

Del análisis cualitativo de los cuestionarios se extrae información sobre cuáles son las *otras actividades* extraescolares que los estudiantes realizan y que corresponden a clases de mecanografía, robótica, asistencia a sesiones de meditación y de yoga, formación de

mediadores, centros asistenciales de carácter social para niños y niñas en desventaja socioeducativa, ajedrez, pandereta, construcción y mantenimiento de un huerto ecológico y patinaje.

En cuanto al estudio de las actividades extraescolares teniendo en cuenta los tres grupos conformados según la finalidad de las mismas (actividades académicas/cognitivas, deportivas y recreativas), los resultados indican que un 46 % de los estudiantes dedican la mayor parte del tiempo en la realización de actividades cognitivas/académicas, un 39 % realizan actividades deportivas mientras que tan solo un 15 % acuden a actividades de tipo recreativo.

### ***Análisis correlacional***

Se realiza un análisis correlacional considerando las variables incluidas en actividades extraescolares (Tabla 3). Los resultados indican que las relaciones son significativas y positivas entre número de actividades extraescolares realizadas y tiempo dedicado en total a las mismas, así como a las actividades cognitivas/académicas, actividades deportivas y recreativas (expresado en horas). Se observan relaciones significativas y negativas entre tiempo dedicado a las actividades deportivas y a las actividades recreativas. No correlacionan significativamente tiempo dedicado a las actividades cognitivas/académicas y tiempo dedicado a las actividades deportivas y recreativas.

Tabla 3

*Correlaciones entre las variables actividades extraescolares*

	<b>ACTEX</b>	<b>HOREX</b>	<b>EXAC</b>	<b>EXDE</b>	<b>EXRE</b>
<b>ACTEX</b>	1	.645**	.587**	.224**	.357**
<b>HOREX</b>		1	.710**	.490**	.208**
<b>EXAC</b>			1	-.015	-.010
<b>EXDE</b>				1	-.246**
<b>EXRE</b>					1

*Nota:* ACTEX: Número actividades extraescolares realizadas; HOREX: Horas/semana actividades extraescolares; EXAC: Horas/semana actividades cognitivas/académicas; EXDE: Horas/semana actividades deportivas; EXRE: Horas/semana actividades recreativas; \*\* $p < .01$   
\* $p < .05$

Los resultados del análisis de correlación entre las variables actividades extraescolares y las de rendimiento académico aparecen en la Tabla 4. Como puede observarse se encuentran relaciones positivas y significativas entre el número de actividades extraescolares realizadas y el rendimiento académico en Lengua Castellana. Por otro lado, la correlación es significativa y negativa entre el número de horas que los estudiantes dedican a la realización de actividades recreativas y el rendimiento en Lengua Inglesa.

Tabla 4

*Correlaciones entre actividades extraescolares y rendimiento académico*

	<b>RLC</b>	<b>RM</b>	<b>RLI</b>	<b>RG</b>
Número de actividades realizadas	.090*	.058	-.001	.057
Horas/semana	.053	.027	.033	.045
Actividades cognitivas/académicas	.039	.035	.046	.047
Actividades deportivas	.065	-.018	.043	.029
Actividades recreativas	-.027	.012	-.107*	-.038

*Nota:* RM: Rendimiento académico en Matemáticas; RLI: Rendimiento académico en Lengua Inglesa; RG: Rendimiento académico general; \* $p < .01$  \*\* $p < .05$

***Análisis diferencial de las actividades extraescolares y el rendimiento académico según el género y el tipo de centro***

Se lleva a cabo un análisis diferencial, a partir del cálculo de la U de Mann-Whitney, de las actividades extraescolares realizadas y el rendimiento académico considerando el género. Los resultados informan de que existen diferencias significativas en el número de actividades realizadas, el número de horas dedicadas a las actividades deportivas y el número de horas dedicadas a las actividades recreativas. En cuanto al rendimiento académico los resultados hallados indican que no existen diferencias significativas según el género en ninguna de las asignaturas consideradas en este estudio ni tampoco en el rendimiento académico general (Tabla 5).

Tabla 5

*Prueba U de Mann-Whitney para comparación tipo de actividades extraescolares y rendimiento académico según el género*

	<b>U</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Número de actividades extraescolares	28641.500	-2.952	.003*
Horas actividades extraescolares	33115.500	-.215	.830
Horas actividades cognitivas/académicas	32364.500	-.669	.503
Horas actividades deportivas	24504.000	-5.418	.000**
Horas actividades recreativas	22002.000	-7.928	.000**
Rendimiento académico Lengua Castellana	33345.000	-.080	.936
Rendimiento académico Matemáticas	33323.500	-.251	.802
Rendimiento académico Lengua Inglesa	33058.000	-.251	.802
Rendimiento académico general	33161.500	-.187	.851

*Nota:* \* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$

Las chicas realizan un mayor número de actividades extraescolares ( $M = 2.17$ ) en comparación con los chicos ( $M = 1.89$ ). Así, el tiempo dedicado a las actividades deportivas es mayor en el caso de los alumnos ( $M = 2.58$ ) mientras que las alumnas dedican menos horas a este tipo de actividades ( $M = 1.71$ ), no así en lo que se refiere a las actividades recreativas en las que las chicas ( $M = 1.35$ ) informan de puntuaciones superiores a las de ellos ( $M = .39$ ) (Figura 2).

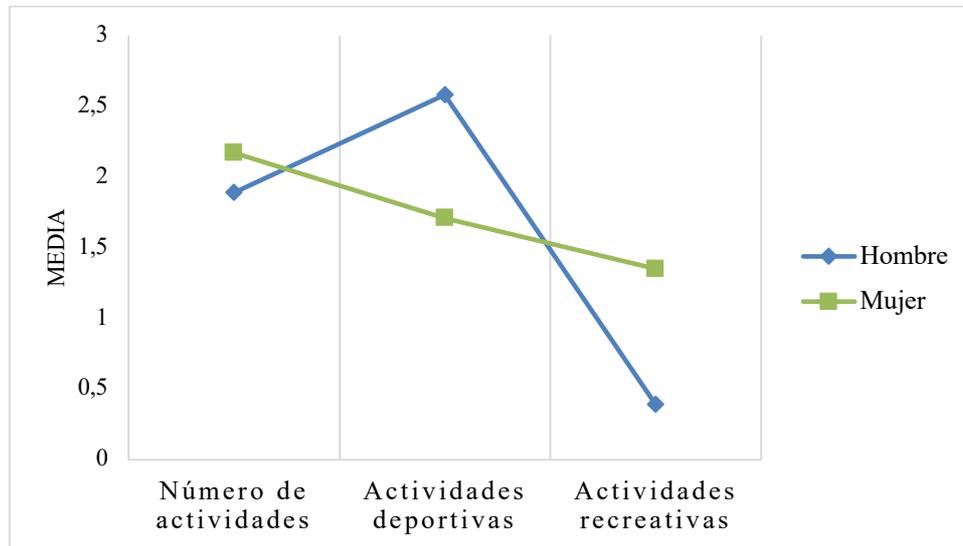


Figura 2. Diferencia de medias en actividades extraescolares según el género

En la Tabla 6 aparecen los resultados del análisis diferencial en función del género teniendo en cuenta cada una de las actividades extraescolares desarrolladas a lo largo de la semana. Las diferencias son significativas en asistencia a clases de música, deportes, teatro y baile, encontrando los valores medios mayores en el caso de los niños en deportes y en las niñas en música, teatro y baile.

Tabla 6

Prueba U de Mann-Whitney para comparación en actividades extraescolares desarrolladas según el género

Actividades extraescolares	Rango de Medias		U	Z	p
	Niños (n = 329)	Niñas (n = 291)			
Clases particulares	265.81	253.25	31860.00	-1.276	.202
Idioma	256.74	263.79	32571.00	-.601	.548
Música	245.94	276.35	29556.00	-3.648	.000**
Dibujo	259.13	261.01	33237.00	-.364	.716
Informática (TIC)	264.04	255.30	32352.00	-1.566	.117
Deportes	292.17	222.60	24504.00	-5.418	.000**
Teatro	247.00	275.11	29852.50	-4.165	.000**
Baile	231.08	293.62	25411.50	-7.931	.000**
Otras	253.32	267.76	31616.50	-1.592	.111

Nota: \*p<.05; \*\*p<.001

Se realiza otro análisis diferencial de las actividades realizadas por los estudiantes extraescolarmente y el rendimiento académico según el tipo de centro, encontrándose diferencias significativas en el tiempo dedicado a las actividades de tipo deportivo, alcanzando en el caso de los centros de titularidad concertada puntuaciones medias mayores ( $M = 2.42$ ) que en los de titularidad pública ( $M = 1.65$ ). No se encuentran diferencias significativas según el tipo de centro en ninguna de las variables rendimiento académico consideradas (Tabla 7).

Tabla 7

Prueba U de Mann-Whitney para comparación tipo de actividades extraescolares y rendimiento académico según el tipo de centro

	U	Z	p
Número actividades extraescolares	28356.500	-.174	.862
Tiempo actividades extraescolares	26306.500	-1.476	.140
Tiempo actividades cognitivas/académicas	26253.000	-1.536	.124
Tiempo actividades deportivas	22783.000	-3.810	.000**
Tiempo actividades recreativas	27302.000	-.985	.325
Rendimiento académico Lengua Castellana	27583.500	-.668	.504

Rendimiento académico Matemáticas	27138.500	-.953	.340
Rendimiento académico Lengua Inglesa	28292.000	-.211	.833
Rendimiento académico general	27580.000	-.662	.508

Nota: \*p<.05; \*\*p<.001

Por otro lado, se encuentran diferencias significativas según el tipo de centro en asistencia a clases de idioma, informática (TIC), deportes y teatro, siendo las medias mayores en clases de idioma y teatro en los centros públicos y en deportes e informática (TIC) en los centros concertados (Tabla 8).

Tabla 8

*Prueba U de Mann-Whitney para comparación en actividades extraescolares desarrolladas según el tipo de centro*

Actividades extraescolares	Rango de Medias		U	Z	p
	Públicos (n = 234)	Concertados (n = 386)			
Clases particulares	263.70	258.37	28031.50	-.501	.616
Idioma	282.27	250.16	25079.00	-2.533	.011*
Música	258.15	260.82	28325.50	-.296	.767
Dibujo	260.64	259.72	28519.00	-.164	.870
Informática (TIC)	243.50	267.29	25996.50	-3.940	.000**
Deportes	223.29	276.21	22783.00	-3.810	.000**
Teatro	293.30	245.29	23325.00	-6.576	.000**
Baile	249.39	264.68	26933.50	-1.793	.073
Otras	265.63	257.51	27725.00	-.827	.408

Nota: \*p<.05; \*\*p<.001

### ***Análisis diferencial del rendimiento académico en función del tiempo dedicado a las actividades extraescolares***

Para conocer las diferencias de medias del rendimiento académico según el tiempo dedicado a las actividades extraescolares se formaron tres grupos. A partir de los resultados del total de horas que dedican los estudiantes a la realización de actividades extraescolares, se calculó la media ( $M = 5.51$ ) y la desviación típica ( $DT = 3.457$ ) y se formaron los tres grupos de rango entre un mínimo de 0 horas y un máximo de 20 horas dedicadas a actividades extraescolares. El primero de ellos quedó definido desde el rango 0 hasta la media menos media

desviación típica (0;3.7815) incluyendo al 29.3 % de los estudiantes, en el segundo grupo formado por el 45.7 % de los estudiantes se incluyeron las puntuaciones de rango desde la media menos media desviación típica hasta la media más media desviación típica (3.7816;7.2385), y el tercer grupo lo formaron los alumnos con puntuaciones entre la media más media desviación típica y la puntuación máxima en horas extraescolares (7.2386;20) incluyendo en este caso el 25.0 % del total de los estudiantes.

Efectuado el análisis diferencial, los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para el estudio del rendimiento académico en Lengua Castellana, Matemáticas, Lengua Inglesa y rendimiento académico general indican que no existen diferencias significativas según el tiempo dedicado a las actividades extraescolares en ninguno de ellos (Tabla 9).

Tabla 9

*Prueba H de Kruskal-Wallis para rendimiento académico en función de los grupos actividades extraescolares*

Rendimiento académico	Rango de Medias			$\chi^2$	p	$\eta_p^2$
	Grupo 1 (n = 182)	Grupo 2 (n = 283)	Grupo 3 (n = 155)			
Lengua Castellana	244.63	260.58	276.91	3.351	.187	.006
Matemáticas	253.26	260.88	266.28	.558	.757	.001
Lengua Inglesa	254.95	261.91	262.43	.251	.882	.000
General	248.10	262.65	269.08	1.513	.469	.002

## Discusión y conclusiones

En el presente estudio se han analizado las relaciones entre las actividades extraescolares y el rendimiento académico considerando el género y el tipo de centro para explicar algunas diferencias que en torno a estas variables pueden ser significativas. En cuanto a la realización de actividades extraescolares, la población estudiantil que forma parte de nuestra muestra realiza una media de dos actividades a la semana, dedicando aproximadamente cinco horas semanales a las mismas. Se agruparon las actividades extraescolares en tres categorías según su finalidad, en académicas/cognitivas (dentro de las cuales se encuentran las clases particulares, de refuerzo o de idiomas), las deportivas y las de tipo recreativo (que incluyen el baile o el teatro entre otras). Según esta clasificación, los resultados indican que los estudiantes dedican más tiempo a las actividades académicas/cognitivas, si bien es cierto que analizando independientemente cada una de las actividades que aparecen en el cuestionario *ad hoc*, la mayor parte de los estudiantes practica actividades deportivas fuera del horario escolar.

El análisis diferencial según el género arroja resultados en consonancia con otros estudios en los que se encuentran diferencias significativas tanto en el número como en el tipo de actividades realizadas, siendo los chicos los que dedican más tiempo a las actividades deportivas y las chicas las que destinan más tiempo a las actividades recreativas (Alfonso-Benlliure y Huizar, 2013; Cladellas et al., 2011; Hermoso et al., 2010; Pros et al., 2015). En el presente estudio son ellas las que realizan mayor número de actividades en general en comparación de sus compañeros. Además, los estudiantes que realizan mayor número de actividades deportivas son los que participan en menor medida en actividades recreativas. Hay que puntualizar el hecho de que asistir a más actividades de carácter académico puede ser una señal de bajo rendimiento académico, dado que a este tipo de clases de refuerzo o de apoyo escolar acuden muchas veces los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o bajas calificaciones.

En cuanto al tipo de centro, las diferencias más significativas se han encontrado en la práctica de actividades deportivas, pero también en el desarrollo de actividades extraescolares como la asistencia a clases de informática (TIC), siendo en ambos casos mayores en los estudiantes de los centros concertados; mientras que los de los centros públicos asisten con más frecuencia a clases de idioma y de teatro, lo que puede estar en consonancia y relacionado con estudios previos que encuentran en las escuelas públicas mayor interés en lectura y escritura (Alfonso-Benlliure y Huizar, 2013).

Según el tiempo dedicado a la realización de actividades extraescolares, los resultados de este estudio indican que no existen diferencias significativas entre los alumnos y las alumnas que acuden a actividades extraescolares, lo que no coincide con otros estudios ya mencionados que -a pesar de no ofrecer aún resultados claros y a veces incluso contradictorios, careciendo incluso de validez probada (Fashola, 2001)- demuestran que cuando los estudiantes realizan actividades fuera del horario lectivo mejora su rendimiento académico (Duncan, 2000; Pros et al., 2015), sobre todo cuando dichas actividades sirven de nexo y son compatibles con las realizadas en la escuela (Noam et al., 2003).

Además, en este estudio se confirma que los estudiantes que realizan un mayor número de actividades extraescolares obtienen un mayor rendimiento académico en Lengua Castellana, mientras que realizar mayor número de actividades recreativas supone menores calificaciones en asignaturas como inglés. Una de las variables incluida dentro de las actividades extraescolares es la asistencia a clases de idioma, y por ello un resultado esperado era demostrar su estrecha y directa relación con el rendimiento académico en la asignatura de Lengua Inglesa, lo cual no se ha constatado.

Por lo tanto, a modo de conclusión, podemos señalar que a mayor número de actividades extraescolares realizadas, y en concreto deportivas, aumenta el rendimiento académico, lo que mejora notablemente como lo demuestran estudios previos el autoconcepto y la motivación hacia el aprendizaje escolar (Alfonso-Rosa, 2016; Booth et al., 2013; Bradley et al., 2013; Castelli et al., 2007; Esteban-Cornejo et al., 2014; González y Portolés, 2014; Martínez y Bernal, 2015; Paz-Navarro et al., 2009; Ramírez et al., 2004). En particular, es interesante hacer mención a la relación y el posible carácter predictivo de las clases extracurriculares de música en el rendimiento en inglés, lo que está en consonancia con estudios previos que revelan que cuando se realizan este tipo de actividades, tanto dentro como fuera del centro docente, los resultados académicos son mejores (Jábega, 2008; Vílchez, 2009).

En sinergia con el tema de las actividades extraescolares hay que enfatizar la incidencia que pueden tener otras variables de corte afectivo-motivacional implícitas en su desarrollo, siendo predecible que una mayor práctica de este tipo de actividades extraescolares se asocie por ejemplo a mayores niveles de estrés o alteraciones de la conducta (Cladellas et al., 2011).

De igual manera, es posible que el contexto socio-cultural, así como el nivel económico, sean determinantes para la realización de este tipo de actividades y en consecuencia para sacar conclusiones de su relación con variables como el estrés y el rendimiento académico.

Dentro de las limitaciones de este estudio, señalar que la selección de la muestra con métodos no aleatorios no permite generalizar los resultados obtenidos a toda la población estudiantil. Además, existen escasas investigaciones en torno al tema planteado que sustenten los resultados obtenidos. En este trabajo se refleja nuevamente la amplitud del campo de estudio del aprendizaje y del rendimiento académico, con lo que es obligado dejar planteadas diferentes líneas futuras de investigación en las que se incluyan otras variables como las características contextuales del centro educativo, dentro de las que sería relevante analizar las diferencias según la zona de localización (rural o urbana), la etapa educativa, el nivel socioeconómico y cultural de las familias, así como su implicación en el aprendizaje de sus hijos/as. Sería crucial considerar la etapa de secundaria en futuros estudios, pues dado que un estudio transversal no permite establecer relaciones causales, convendría realizar estudios de carácter cuasi experimental y longitudinal, relevantes para comprobar si las diferencias permanecen a lo largo del tiempo.

La clave puede estar en la planificación de estas actividades como un complemento formativo adaptado a cada estudiante en particular, respondiendo de manera adecuada a sus características y necesidades. Dentro de cada centro educativo, el papel de los orientadores puede ser relevante en lo que se refiere a la ayuda que pueden prestar a las familias, sobre todo de los estudiantes de primaria, en la decisión y elección de cuáles y cuántas puede realizar cada uno evitando sobrecargar a los niños y así prevenir otros problemas de desajuste personal.

### Referencias

- Alfonso-Benlliure, V. y Huizar, M. V. (2013). Intereses académicos, extraescolares y desempeño creativo en educación primaria según género, tipo de escuela y contexto escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(1), 41-52. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243033028005.pdf>
- Alfonso-Rosa, R. M. (2016). Relación entre la actividad física extraescolar y el rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(2), 177-187. doi: 10.17979/sportis.2016.2.2.1428
- Bauer, K. W. y Liang, Q. (2003). The effect of personality and precollege characteristics on first-year activities and academic performance. *Journal of College Student Development*, 44, 277-290. doi: 10.1353/csd.2003.0023
- Booth, J. N, Tomporowski, P. D., Boyle, J. M., Ness, A., Joinson, C. J., Leary, S. D. y Reilly, J. (2013). Associations between executive attention and objectively measured physical activity in adolescence: findings from ALSPAC, a UK cohort. *Mental Health and Physical Activity*, 6(3), 212-219. doi: 10.1016/j.mhpa.2013.09.002
- Bradley, J. L., Keane, F. y Crawford, S. (2013). School sport and academic achievement. *The Journal of School Health*, 83(1), 8-13. doi: 10.1111/j.1746-1561.2012.00741.x
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M. y Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(2), 239-52.

- Cladellas, R., Chamarro, A., Badia, M. M., Orbest, U. y Carbonell, X. (2011). Efectos de las horas y los hábitos de sueño en el rendimiento académico de niños de 6 y 7 años: un estudio preliminar. *Cultura y Educación*, 23(1), 119-128.
- Cladellas, R., Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M. y Dezcallar, T. (2015). Patrones de descanso, actividades físico-deportivas extraescolares y rendimiento académico en niños y niñas de primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 53-59. Retrieved from <https://ddd.uab.cat/record/128708>
- Duncan, S. (2000). *Family Matters: What is the Role of Extracurricular Activities?* Montana, EEUU: State University.
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-González, C. M., Martínez-Gómez, D., del-Campo, J., González-Galo, A., Padilla-Moledo, C. y Veiga, O. L. (2014). Independent and combined influence of the components of physical fitness on academic performance in youth. *The Journal of Pediatrics*, 165(2), 306–312. doi: 10.1016/j.jpeds.2014.04.044
- Fashola, O. (2001). *Building effective afterschool programs*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Gillman, R. (2001). The Relationship between Life Satisfaction, Social Interest, and Frequency of Extracurricular Activities among Adolescent Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 749-767.
- González, J. y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: Relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51–65. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/3111/311130199005.pdf>
- Hermoso, Y., García, V. y Chinchilla, J. L. (2010). Estudio de la ocupación del tiempo libre de los escolares. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 9-13. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732284002.pdf>
- Hidalgo, R. F. (2005). El impacto de las actividades extraescolares en ciencia y tecnología. En A. Martín, I. Trelles y G. Zamarrón (Eds.), *Universidad y Comunicación social de la ciencia* (pp. 177-197). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Holloway, J. H. (2002). Extracurricular activities and student motivation. *Educational Leadership*, 60(1), 80-83.
- Jábega, A. (2008). El primer acercamiento al mundo de la música. *Revista Relafare*, 24, 1-7.
- Mahoney, J. L, Cairns, B. D. y Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extra-curricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95, 409-418. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.409
- Martínez, B. J. S. A. y Bernal, M. D. M. A. (2015). Influencia de la práctica de actividad física extraescolar en el rendimiento académico de jóvenes escolares. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 35, 28-35. Retrieved from <http://emasf.webcindario.com>
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J. y Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 35-46. Retrieved from [http://www.investigacion-sicopedagogica.org/revista/articulos/8/english/Art\\_8\\_82.pdf](http://www.investigacion-sicopedagogica.org/revista/articulos/8/english/Art_8_82.pdf)
- Noam, G. G., Biancarosa, G. y Dechausay, N. (2003). *Afterschool education: Approaches to an emerging field*. Massachusetts: Harvard University.

- Olsen, D. (2000). 12-Hours school days? Why government should leave afterschool arrangements to parents. *Policy Analysis*, 7, 372, 1-19. Retrieved from <https://object.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/pa372.pdf>
- Paz-Navarro, L. S., Roldán, P. G. y González, M. G. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15. Retrieved from [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/10/010\\_Paz.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Paz.pdf)
- Pros, R. C., Muntada, M. C., Martín, M. B. y Busquets, C. G. (2015). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 87-97. doi: 10.1989/ejihpe.v3i2.26
- Ramírez, W., Vinaccia, S. y Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a08.pdf>
- Rodríguez, C. C., Delgado, P. S. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465. Retrieved from <https://revistas.um.es/rie/article/view/111341>
- Tremblay, M. S., Inman, J. W. y Willms, J. D. (2000). The Relationship between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-323. doi: 10.1123/pes.12.3.312
- Varela, L. (2006). Evaluación de programas extraescolares: importancia del nivel de participación en las percepciones sobre el tiempo libre, rendimiento académico y habilidad deportiva de los participantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12(3), 207-219.
- Vílchez, L. F. (2009). *La música y su potencial educativo*. Madrid: Fundación SM.

**Fecha de recepción:** 04/08/2019

**Fecha de revisión:** 21/09/2019

**Fecha de aceptación:** 29/09/2020



**Cómo citar este artículo:**

Peña, M. T. & Santana-Vega, L.E. (2020). Transición al empleo de personas con discapacidad intelectual en Canarias: el empleo con apoyo. *MLS Educational Research*, 4 (1), 90-105. doi: 10.29314/mlser.v4i1.321

## **TRANSICIÓN AL EMPLEO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL EN CANARIAS: EL EMPLEO CON APOYO**

**María Teresa Peña**

Universidad de la Laguna (España)

[mterep1007@gmail.com](mailto:mterep1007@gmail.com) · <https://orcid.org/0000-0002-6644-2771>

**Lidia Esther Santana-Vega**

Universidad de La Laguna (España)

[lsantana@ull.es](mailto:lsantana@ull.es) · <https://orcid.org/0000-0002-2543-6543>

**Resumen.** Uno de los desafíos de las sociedades modernas es el acceso al empleo ordinario de las personas con discapacidad intelectual. En este artículo: 1) Abordaremos las medidas existentes en Canarias en materia de atención educativa a los alumnos con discapacidad intelectual. 2) Analizaremos los recursos disponibles y los procesos de tránsito al empleo desde el sistema educativo y desde las entidades vinculadas a empleo. 3) Examinaremos el papel de los centros especiales de empleo y los centros ocupacionales, destacando los aspectos que allanan el camino hacia el empleo ordinario. 4) Analizaremos las características del modelo de Empleo con Apoyo para el acceso al empleo ordinario de personas con discapacidades significativas; este modelo, surgido en Estados Unidos en la década de los 70, ha demostrado su eficacia para la inclusión laboral de personas con discapacidades significativas. 5) Describiremos la situación del modelo de Empleo con Apoyo en Canarias, destacando algunos proyectos de buenas prácticas. El empleo de las personas con discapacidad intelectual en Canarias continúa siendo un hecho anecdótico a pesar de los recursos disponibles y de la trayectoria de distintas entidades especializadas. Es necesario documentar experiencias, fomentar la investigación, cuidar el proceso de tránsito a la vida adulta, igualar la inversión económica en los recursos de empleabilidad de carácter protegido con los de carácter ordinario. Finalmente, es necesario informar y crear conciencia sobre la capacidad de las personas con discapacidad para contribuir a la creación de empresas más rentables y sostenibles.

**Palabras clave:** Discapacidad intelectual, atención educativa, acceso al empleo, empleo con apoyo.

## **TRANSITION TO THE EMPLOYMENT OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CANARY ISLANDS: SUPPORTED EMPLOYMENT**

**Abstract.** One of the challenges of modern societies is the access to ordinary employment of people with intellectual disabilities. In this article: 1) We will present the existing measures in the Canary Islands regarding educational attention to students with intellectual disabilities. 2) We will analyze the resources available and the processes of transit to employment from the education system and from the entities linked to employment. 3) We will examine the role of special employment centers and occupational centers. 4) We will analyze the characteristics of the Supported Employment model for access to ordinary employment of people with significant disabilities. This model, created in the United States in the 70s, has demonstrated its effectiveness for the labor inclusion of people with significant disabilities. 5) We will describe the situation of the Employment with Support model in the Canary Islands, highlighting some good practice projects. The employment of people with intellectual disabilities in the Canary Islands remains an anecdotal fact, despite the available resources and the trajectory of different specialized entities. It is necessary to document experiences, encourage research, take care of the process of transition to adult life, match economic investment in employability resources of a protected nature with those of ordinary character. Finally, it is necessary to inform and raise awareness about the ability people with disabilities to contribute to the creation of more profitable and sustainable companies.

**Keywords:** Intellectual disability, educational attention, access to employment, supported employment.

### **Introducción**

Uno de los grandes retos políticos de los Estados de bienestar es el acceso al empleo y a la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual; dicho reto ha de afrontarse con fórmulas originales y teniendo en mente las características del colectivo que va a ser insertado sociolaboralmente y que suele ser objeto de exclusión social (Santana, 2013; 2015; Santana, Feliciano y Jiménez, 2016; Santana, González y Feliciano, 2016; Bello, Santana y Feliciano, 2020; Garcés, Santana y Feliciano, 2020). En el caso de los jóvenes con discapacidad intelectual el desafío es especialmente significativo ya que conlleva la superación de estereotipos e ideas preconcebidas en relación a sus capacidades. También requiere metodologías de trabajo innovadoras y activas (Santana y del Castillo, 2016); la utilización de tales metodologías permitirá a los profesionales que trabajan con este colectivo poder atender a la diversidad y dar una respuesta educativa ajustada a sus necesidades.

A pesar de las directrices impuestas en materia de igualdad de oportunidades y no discriminación en el plano nacional e internacional, el acceso al empleo de las personas con discapacidad intelectual es una realidad poco visibilizada que alcanza a unos pocos. Sin embargo, en la práctica hay un abanico de oportunidades para hacerlo realidad.

El empleo de las personas con discapacidad intelectual en Canarias es visto y sentido de diferente modo por los agentes implicados. El Archipiélago Canario está compuesto por ocho islas denominadas, Lanzarote, Fuerteventura, La Graciosa, Gran Canaria, Tenerife, La Palma, La Gomera y El Hierro, que constituyen la Comunidad Autónoma Canaria dentro del Estado español.

Las entidades dedicadas en nuestra región a la inclusión laboral de personas con discapacidad lo perciben como un gran reto para el que se necesitan medios y conocimiento; las familias lo ven como un sueño inalcanzable, ya que faltan recursos materiales y humanos que puedan dar respuesta a sus demandas de programas específicos para mejorar la calidad de vida de su familiar con discapacidad; el empresariado en su mayoría lo concibe como una amenaza más que como la oportunidad de descubrir un talento y unas capacidades diferentes que aportan valor a la empresa; la sociedad lo mira con ternura y como algo meramente anecdótico; los políticos parecen atender más las voces que reclaman plazas en centros asistenciales y la promoción de los entornos protegidos, situando en otro orden de prioridades los programas que promueven la inclusión en la comunidad; finalmente es difícil saber qué piensan las personas con discapacidad intelectual puesto que no es habitual pedir su opinión. Esta realidad es extrapolable a otras muchas discapacidades severas englobadas dentro del término diversidad funcional, tales como Trastorno del Espectro Autista, Parálisis Cerebral, Daño Cerebral, etc. Estas circunstancias invitan a realizar múltiples reflexiones que promuevan la toma de decisiones en materia de inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual.

En este artículo describimos los hitos existentes en Canarias sobre el tránsito al empleo de personas con discapacidad intelectual, partiendo del sistema educativo, y analizando las oportunidades de tránsito promovidas por las entidades con competencias en materia de empleo, así como desde los recursos asistenciales. Asimismo, haremos un breve repaso sobre la situación actual de los programas de empleo con apoyo centrados en la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual.

### ***Atención educativa a la diversidad en Canarias: Situación actual***

De acuerdo con investigaciones recientes, la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, (2018) pone de manifiesto que:

- Una educación inclusiva es uno de los factores que incrementan que las personas con discapacidad sean empleadas
- La naturaleza del currículum puede incrementar o limitar las oportunidades de las personas con discapacidad en el empleo
- Programas de transición de alto nivel de calidad impartidos en la educación secundaria pueden incrementar la probabilidad de que las personas con discapacidad sean empleadas
- La inclusión educativa puede influir en el tipo de empleo que se consigue (empleo con apoyo, empleo abierto y autoempleo)

La legislación canaria en materia de educación, reconoce el derecho de todas las personas a una educación en igualdad de condiciones, que promueva el éxito y la excelencia de todos los alumnos y alumnas en un entorno común de aprendizaje donde convivan en la diversidad. Como no puede ser de otro modo, la legislación canaria sobre atención a la diversidad, está en consonancia con la legislación nacional e internacional al respecto (LOMCE, Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

La Ley 6/2014 de 25 de julio Canaria de Educación establece que los principios rectores del sistema educativo canario son: la atención pedagógica a cada alumno, la igualdad de oportunidades, la participación social y la eficacia en todos los centros para atender a las necesidades educativas del alumnado y alcanzar los mejores resultados de aprendizaje. Asimismo, el artículo 4 recoge que “el sistema educativo de Canarias se

configurará como un sistema inclusivo, orientado a garantizar a cada persona la atención adecuada para alcanzar el máximo nivel de sus capacidades y competencias”. Dicha Ley entiende la atención a la diversidad como “el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a favorecer el progreso educativo del alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, ritmos y estilo de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales y económicas, culturales, lingüísticas y de salud”.

El artículo 4 del Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma Canaria, establece como medidas para atender a la diversidad: a) Medidas ordinarias destinadas a promover el desarrollo de las competencias correspondientes a los objetivos de cada etapa, mediante modificaciones en el contexto educativo. b) Medidas extraordinarias referidas a las adaptaciones en el currículum. c) Cuando las anteriores no se consideren suficientes se podrán establecer las medidas excepcionales que puede incluir fórmula de escolarización mixta, como la escolarización en centros ordinarios de atención educativa preferente, en aulas enclave o en cualquier otro programa propuesto. La escolarización en centros de educación especial se llevará a cabo cuando existan razones que justifiquen la imposibilidad de escolarización en centros ordinarios.

### ***El tránsito al empleo del alumnado con discapacidad***

Las aulas enclave son unidades de escolarización que se ubican en centros educativos ordinarios. En ellas se da respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales que requieren de adaptaciones. Existen aulas enclave en los centros de infantil y primaria donde los alumnos pueden permanecer desde los 3 a los 14 años, y en las de secundaria desde los 14 a los 21 años.

Las concreciones curriculares adaptadas (Orden de 10 de Febrero de 2016) dan respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos y alumnas escolarizados en aula enclave y centros de educación especial. Dichas concreciones curriculares sirven de guía y apoyo a los profesionales y las profesionales que deberán, a su vez, llevar a cabo las adaptaciones necesarias para adecuar las materias que se incluyen en las concreciones a las características y necesidades del alumnado.

La Concreción Curricular para el Tránsito a la Vida Adulta es la que se propone para los alumnos de aulas enclave que están en Secundaria y centros de educación especial. Se ordena y organiza en torno a cuatro ámbitos que son: Autonomía personal, Autonomía social, Comunicación y Representación y ámbito laboral. Este último pretende preparar al alumno para su futura incorporación al mundo laboral, contribuyendo a su capacitación profesional y descubriendo posibilidades y expectativas laborales acordes con el perfil personal y profesional del alumnado.

El RD 127/2014 de 28 de febrero por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica, establece la implementación de programas formativos de formación profesional para los alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas. Las administraciones educativas podrán ofertar formación profesional adaptada a las necesidades de los alumnos. Estos programas estarán orientados a la adquisición de una Cualificación Profesional de Nivel 1 y la consecución de las competencias necesarias que les faciliten la inserción laboral. Están dirigidos al alumnado escolarizado con necesidades educativas especiales, con un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo. Han de tener edades comprendidas entre los 16 y 19 años. Actualmente los programas de formación profesional adaptada que se imparten en Canarias son:

- Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería
- Operaciones auxiliares de servicios administrativos generales
- Operación de grabación de datos y documentos
- Reparación de calzado y marroquinería

Fuera del ámbito educativo, los proyectos de Itinerarios integrados de inserción laboral, financiados por el Fondo Social Europeo y gestionados por el Servicio Canario de Empleo, tienen como objetivo la capacitación social y profesional de colectivos de difícil inserción, entre los que se encuentran las personas con discapacidad. El propósito de los mismos, es mejorar su competitividad y proporcionarles apoyo para que obtengan los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para mejorar su empleabilidad. Las subvenciones para la realización de dichos itinerarios van para fundaciones y asociaciones sin ánimo de lucro (Servicio Canario de Empleo, s.f.).

En relación a los certificados de profesionalidad, la normativa que los rige establece que las administraciones públicas competentes podrán realizar ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de los jóvenes con fracaso escolar, las personas con discapacidad, minorías étnicas, parados de larga duración, mujeres víctimas de violencia de género y, en general, personas con riesgo de exclusión social. Dichas ofertas podrán incorporar módulos apropiados para la adaptación a las necesidades específicas del colectivo beneficiario (Servicio Canario de Empleo, s.f.).

Los certificados de profesionalidad de nivel 1 no exigen el título de Educación Secundaria Obligatoria. Contemplan la realización de prácticas en empresas que contribuyen a visibilizar las capacidades de las personas con discapacidad intelectual y añaden valor al currículum.

Numerosas investigaciones realizadas en España han profundizado en los procesos de tránsito de la escuela al empleo, incidiendo en la visión de los profesionales, familiares y los propios jóvenes con discapacidad intelectual (Pallisera, Fullana, Martín y Vila, 2013; Pallisera, Vilá y Fullana 2014; Fullana, Pallisera, Martín, Ferrer y Puyaltó, 2015). Aunque en Canarias no hay estudios al respecto, la experiencia de una de las autoras de este artículo, que lleva más de veinte años trabajando en el ámbito de la transición de jóvenes del sistema educativo al empleo, coincide con el resultado de muchas de estas investigaciones: necesidad de trabajar en el currículum, promover experiencias reales de trabajo y establecer una continuidad en los procesos de orientación a través de las distintas fases del proceso educativo, en particular al finalizar la educación secundaria (Pallisera, Vila, Fullana, Castro, Puyaltó y DiazGayolera, 2018).

Los jóvenes y sus familias adolecen de información sobre las alternativas de formación y/o empleo existente una vez culminan su etapa escolar (Beyer y Kaehne, 2008). Igualmente existe una clara desconexión entre los servicios escolares y postescolares (Pallisera, Vilá, Fullana, Martín y Puyaltó, 2014). No existe un trabajo sistemático del proceso de transición durante su estancia en la secundaria y la inclusión laboral no se observa como una prioridad durante este periodo (Vilá, Pallisera y Fullana, 2010). Así pues, el escenario es el de un alto número de jóvenes que han terminado su etapa escolar sin ningún plan de carrera, desorientados y sin información sobre sus opciones sociolaborales (Pallisera, Fullana, Martín y Vilá, 2013).

### ***Papel de los Centros Ocupacionales y Centros Especiales de Empleo en la transición al mercado laboral***

El Real Decreto 1/2013 de 29 de Noviembre, define los Centros Ocupacionales como aquel recurso cuya finalidad es “asegurar los servicios de terapia ocupacional y de ajuste personal y social a las personas con discapacidad con el objeto de lograr su máximo desarrollo personal y, en los casos en los que fuera posible, facilitar su capacitación y preparación para el acceso al empleo”.

Los Centros Ocupacionales no tienen, en principio, un carácter finalista en la medida en que la Ley los sitúa en el plano de la preparación y formación para el empleo; sin embargo, el objetivo del empleo no parece darse en los mismos (Gómez Amago 2018). El documento titulado Transición de Centro Ocupacional a Centro Especial de Empleo (FSC Inserta, y Fundación Once, 2014), pone de manifiesto que sólo el 58% de los Centros Ocupacionales señalan que “el empleo forma parte del contenido del plan estratégico o de acción de su organización, y el porcentaje decrece al 45% entre quienes establecen objetivos de tránsito al empleo”. Por otro lado, en dichos centros las personas con discapacidad intelectual reciben entrenamiento en habilidades y destrezas de diverso tipo pero en entornos no inclusivos, puesto que todos los alumnos presentan algún tipo de discapacidad. Estas alternativas no parecen ser coherentes con la trayectoria de inclusión desarrollada durante la etapa escolar (Pallisera Vilá, Fullana, Martín y Puyaltó, 2014, Fullana, 2015)

La gestión de los Centros Ocupacionales está transferida a las Comunidades Autónomas. Es por esta razón por la que el modelo de Centro Ocupacional adquiere características diferentes. De esta manera, encontramos un modelo más orientado al empleo (País Vasco y Navarra) y otro más asistencial como es el caso del resto de Comunidades Autónomas, excepto Cataluña que se encuentra entre ambos. En los últimos años se ha apreciado como el modelo asistencial está intentando plantear nuevos horizontes (FSC Inserta, y Fundación Once, 2014).

En Canarias, son los Cabildos Insulares los que tienen las competencias transferidas en materia de creación y sostenimiento de Centros Ocupacionales, en virtud del Decreto 113/2002 de 9 de agosto, de traspaso de funciones a la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Canarias a los Cabildo Insulares.

Al igual que en otras Comunidades Autónomas, en Canarias se aprecia un interés por abrir horizontes en los Centros Ocupacionales proyectándolos hacia la promoción de la vida independiente y el empleo de sus usuarios. En esta línea la Asociación Adepsi (Las Palmas de Gran Canaria) está apostando por un “Nuevo Modelo de Ocupación” para personas con discapacidad intelectual. Este nuevo modelo aboga por recursos flexibles que se adapten a las necesidades de cada individuo y den seguridad a ellos y a sus familias. El objetivo es superar los compartimentos estancos de los Centros Ocupacionales que provocan que se rechace un empleo por el temor a perder la plaza en el Centro Ocupacional (Adepsi Asociación, 2017).

De acuerdo a la ley 1/ 2013 los Centros Especiales de Empleo, son “aquellos cuyo objetivo principal es el de realizar una actividad productiva de bienes o de servicios, participando regularmente en las operaciones del mercado. Tienen como finalidad el asegurar un empleo remunerado para las personas con discapacidad, a la vez que son un medio de inclusión del mayor número de estas personas en el régimen de empleo ordinario. Igualmente, los Centros Especiales de Empleo deberán prestar, a través de las unidades de apoyo, los servicios de ajuste personal y social que requieran las personas

trabajadoras con discapacidad, según sus circunstancias y conforme a lo que se determine reglamentariamente”.

La plantilla de los Centros Especiales de Empleo ha de estar constituida por al menos un 70 por ciento de personas con discapacidad. Contemplan la existencia de “unidades de apoyo” cuyo objetivo es proporcionar servicios de “ajuste personal”. Pueden ser creados tanto por organismos públicos como privados. La Orden Ministerial de 16 de octubre de 1998 establece ayudas para los Centros Especiales de Empleo dirigidas al mantenimiento de los puestos de trabajo, asistencia técnica, bonificaciones a la seguridad social, subvenciones del salario mínimo interprofesional, adaptación de puestos de trabajo, unidad de apoyo, etc.

Los Centros Especiales de Empleo han crecido como consecuencia de una política que ha primado alternativas segregadoras por encima de las inclusivas (Jordán de Urríes 2010), hasta el punto de que existe una contratación de personas en Centros Especiales de Empleo que es superior a la existente en el empleo ordinario (Díaz Jiménez ,2016).

Aunque inicialmente los Centros Especiales de Empleo se crearon para promover el tránsito de los trabajadores al empleo ordinario, dicha realidad no se produce y en realidad no es sencillo llevar a cabo dicho tránsito (Díaz Velázquez, 2016).

Por otro lado, el grupo de trabajadores con discapacidades leves está desplazando al de las personas con discapacidades severas en los Centros Especiales de Empleo, de manera que estas últimas tienen cada vez menos representación (García y Salcedo, 2015).

En Canarias, la Administración Pública competente en materia de Centros Especiales de Empleo es el Servicio Canario de Empleo. En la actualidad Canarias cuenta con un total de 58 Centros Especiales de Empleo distribuidos entre las distintas islas del archipiélago, a excepción de la isla del Hierro, desarrollando distintas actividades del sector servicios.

### ***El modelo de empleo con apoyo para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual***

La metodología de empleo con apoyo se basa en la implementación de los apoyos que las personas con discapacidad necesitan para conseguir y mantener un puesto de trabajo en entornos ordinarios. Surgió en los años 70 como alternativa a los tradicionales recursos asistenciales y programas de día. Es una forma de ayudar a aquellas personas con discapacidad que no son capaces de conseguir y mantener un puesto de trabajo por sí mismos (Wehman, 2012). Se fundamenta en un sistema de apoyo individualizado, consistente en la provisión de la ayuda imprescindible proporcionada a la persona para que pueda desarrollar, por ella misma, una actividad laboral en un momento determinado de su trayectoria vital (Asociación Española de Empleo con Apoyo, 2008).

El Empleo con Apoyo es una de las estrategias que ha obtenido un mayor éxito en la inserción laboral de las personas con discapacidades significativas. Asimismo, es una de las apuestas más complejas y necesarias para promover el desarrollo personal, y la auténtica integración social de las personas con discapacidad (Becerra, Montanero y Lucero, 2011). Es un modelo acorde con la legislación vigente en materia de inserción laboral y es una práctica de Responsabilidad Social Empresarial (Blanco, 2015). En términos de coste-beneficio, las investigaciones realizadas demuestran que es más ventajoso social y económicamente que el Centro Especial de Empleo (Jordán de Urríes, de León, Hidalgo, Martínez y Santamaría, 2014).

Existen numerosas definiciones de empleo con apoyo muy similares entre sí y que plantean diferencias sólo en matices. Vamos a asumir la establecida en la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad de 2013: Los servicios de Empleo con Apoyo son el conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individualizado en el puesto de trabajo para la adaptación social y laboral de personas trabajadoras con discapacidad con especiales dificultades de inclusión laboral en empresas del mercado ordinario de trabajo en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos equivalentes.

Al objeto de unificar la práctica de Empleo con Apoyo, un grupo de expertos de toda Europa, vinculados a la EUSE (European Union of Supported Employment), crea la “Caja de Herramientas para la Práctica del Empleo con Apoyo” en el marco del Proyecto Leonardo 2008; su uso se ha extendido por toda Europa. La puesta en práctica de la metodología por otros grupos, planteó la necesidad de profundizar en el desarrollo de la Caja de Herramientas de manera que, en el marco de un nuevo proyecto Leonardo 2012-2014, se creó la “Caja de Herramientas de la EUSE para la diversidad” cuyo grupo objetivo se amplía a jóvenes en riesgo de exclusión social, ex-toxicómanos y ex-reclusos (EUSE 2015).

El Empleo con Apoyo se desarrolla en las siguientes fases (EUSE, 2015):

1. Compromiso de los clientes: Muchos potenciales usuarios de los servicios de Empleo con Apoyo son usuarios de centros de día, y reciben apoyo de recursos asistenciales o de salud mental. Las entidades que promueven el empleo con apoyo tratan de animar a dichas personas a que exploren el empleo como una vía para mejorar su calidad de vida.

2. Definición del perfil: Este es el proceso por el cual se identifica las aspiraciones, necesidades de aprendizaje, habilidades individuales, experiencias anteriores y preferencias de trabajo de los usuarios. Para su elaboración se cuenta con la implicación de familiares y otros profesionales que proporcionan apoyo a los usuarios.

3. Compromiso de los empresarios: El tercer elemento crucial es el proceso de marketing con los empresarios. Tiene como objetivo ayudarles a superar las barreras y prejuicios que tienen en relación a la inclusión laboral de las personas con discapacidad. Los técnicos se ponen en contacto con los empresarios para buscar ofertas de empleo o identificar ofertas de empleo que sean adecuadas a las personas con discapacidad intelectual.

4. Ajuste del puesto de trabajo: Una vez se asegura el compromiso del empresario, se lleva a cabo un análisis del puesto. Este análisis comprueba todo lo recogido en la descripción formal del mismo e investiga en profundidad diversos aspectos, incluidos los de salud y seguridad. Este análisis puede dar lugar a reconfigurar el puesto de trabajo, de manera que se adapte al perfil de los trabajadores, o bien, generar nuevos puestos que se ajusten a sus características y que sean rentables para el empresario.

5. Apoyo dentro y fuera del trabajo: El apoyo o entrenamiento en el puesto de trabajo, es individualizado y se proporciona cuando es necesario para asegurar un rendimiento adecuado y un buen uso de los recursos. Dicho apoyo es proporcionado generalmente por un preparador laboral. El apoyo no sólo va dirigido a conseguir unos niveles adecuados de rendimiento, sino que también tiene como objetivo mejorar su integración social, por lo que se puede dar dentro y fuera del trabajo. El apoyo dentro y

fuera del trabajo, se proporciona conforme a las necesidades del trabajador con discapacidad. Va más allá del propio trabajador puesto que se proporciona también a los compañeros de trabajo para que éstos asuman el papel de apoyos naturales. El papel de los apoyos naturales es de vital importancia, puesto que enseñan y ayudan al trabajador en todo el proceso y asumen un papel relevante, en particular cuando el preparador laboral comienza a retirarse.

6. Desarrollo de carrera: El modelo de Empleo con Apoyo animará al desarrollo de carrera de los trabajadores, promoviendo oportunidades de formación y la adquisición de mayores responsabilidades dentro de la empresa.

### **El empleo con apoyo en Canarias**

El Empleo con Apoyo se inicia en España a final de los años 80 con el proyecto Aura en Barcelona, dirigido por Gloria Canals y Montserrat Domenech. La celebración del I Simposium de Empleo con Apoyo en Mallorca en 1991 supuso un hito para su implementación y difusión en España.

Actualmente, el Empleo con Apoyo en Canarias se desarrolla desde distintas entidades especializadas en el campo de la integración laboral de personas con discapacidad.

#### ***Sinpromi: Sociedad Insular para la Promoción de las Personas con Discapacidad (Tenerife)***

El Empleo con Apoyo llegó a Canarias en el año 1994 de la mano del Cabildo Insular de Tenerife. Los inicios del programa de empleo con apoyo, tienen que ver con la inquietud existente en el Cabildo por promover el acceso al empleo ordinario de personas que tradicionalmente habían sido usuarios de Centros Ocupacionales. Dicha inquietud dio lugar al desarrollo de un proyecto de carácter experimental de Empleo con Apoyo desarrollado desde el Cabildo, cuyo objetivo fue la inclusión laboral de un grupo de personas con discapacidad intelectual (algunos de ellos usuarios de Centros Ocupacionales) en empresas del sector turístico. El éxito de esta primera experiencia llevó a que esta entidad institucionalizara el programa de Empleo con Apoyo. Posteriormente fue encomendado a Sinpromi, empresa pública propiedad del Cabildo, creada en 1993, al objeto de promover la integración social y laboral de personas con discapacidad (Sinpromi, 2018). El programa pasó de ser un proyecto experimental a un servicio de carácter permanente con una plantilla fija de preparadores laborales y técnicos de empleo.

Desde sus inicios, Sinpromi ha promovido el acceso al empleo de más de 700 personas con discapacidad intelectual, así como numerosos proyectos de carácter local y europeo. Dichos proyectos han tenido como objetivo difundir la metodología de Empleo con Apoyo, además de sensibilizar a la sociedad y a las empresas sobre la necesidad de destacar los valores de inclusión, solidaridad y respeto a la diversidad como elementos estratégicos de gestión que incrementan su valor.

Las personas con discapacidad intelectual reconocidas oficialmente que desean conseguir un empleo, acuden al servicio de Empleo con Apoyo de Sinpromi; este servicio

les ayuda a diseñar su perfil profesional partiendo de sus expectativas, capacidades y demandas del mercado laboral. En base a dicho perfil se realiza una intensa labor de búsqueda y captación de puestos de trabajo. Aunque dicha búsqueda es llevada a cabo por los técnicos del servicio, también se promueve la búsqueda por los propios usuarios y familiares.

Una vez surge un puesto de trabajo, se procede a su análisis al objeto de recabar información detallada sobre sus demandas. Dicho análisis tiene como finalidad determinar los perfiles que se ajustan al puesto de trabajo. Estos usuarios son entrevistados por el empresario, quien decide cuál ha de ser el candidato definitivo contando con el asesoramiento del preparador laboral si así lo requiere. El candidato seleccionado se incorpora al puesto de trabajo junto con el preparador laboral que le enseña las tareas propias del puesto de trabajo, le apoya en su proceso de adaptación al entorno sociolaboral, permaneciendo con el trabajador el tiempo necesario hasta garantizar un desempeño adecuado del puesto. Durante este periodo de entrenamiento, el trabajador detecta entre los empleados posibles apoyos naturales que intervendrán en el proceso desde el principio y que asumirán, en la medida de lo posible, el papel del preparador laboral cuando éste ya se haya retirado. El preparador laboral llevará a cabo un seguimiento que se prolongará a lo largo de la vida laboral del trabajador, interviniendo cada vez que el trabajador o la empresa lo requieran.

### ***Adislan (Lanzarote)***

Esta organización sin ánimo de lucro surge en el año 1969 para atender a las personas con discapacidad intelectual y sus familias. En 2009 se inicia en la gestión de proyectos de inserción sociolaboral. El Servicio de Integración laboral para personas con discapacidad intelectual (SI) tiene como objetivo último la inserción sociolaboral de las personas con discapacidad intelectual de la isla de Lanzarote en un Centro Especial de Empleo o en una empresa de carácter ordinario, dependiendo de las necesidades de apoyo. Los servicios son:

- Diseño de un plan personalizado de formación y de ajuste sociopersonal
- Información sobre ofertas de empleo y formativas
- Información, orientación y asesoramiento sobre ayudas para personas con discapacidad así como compatibilidad laboral (empleo y prestaciones)
- Formación para la búsqueda activa de empleo y habilidades laborales
- Acompañamiento en la incorporación laboral
- Apoyos en el empleo una vez se inicia la relación laboral
- Información y orientación a las familias

El servicio que ofrece a las empresas es:

- Información y asesoramiento sobre normativa vigente en materia de empleo y discapacidad
- Captación de ofertas de empleo
- Análisis y valoración de puestos de trabajo
- Preselección de candidatos
- Seguimiento de la incorporación laboral

- Acciones Formativas y de sensibilización dirigidas a empresarios

Adislan está integrada dentro de la Asociación Española de Empleo con Apoyo y aplica el modelo siguiendo las fases y principios del mismo.

#### ***Down Las Palmas (Gran Canaria)***

Entidad sin ánimo de lucro creada en el año 1987 por un grupo de familiares de personas con Síndrome de Down. Su finalidad es “promover el desarrollo, la normalización y la plena integración de estas personas” (Down Las Palmas, 2019). La labor social la realizan a través de diversos programas de trabajo que abarcan todo el ciclo vital de las personas con Síndrome de Down. Entre ellos está el programa de Empleo con Apoyo. La asociación lleva a cabo convenios de colaboración con empresas tanto para realizar prácticas como para contratación, por tanto la metodología de empleo con apoyo la llevan en dos campos:

1. Alumnado en prácticas: Se trata de jóvenes que necesitan más formación y madurez para incorporarse a un puesto de trabajo, o bien no consiguen empleo, necesitan reciclarse y seguir aprendiendo, ampliar nuevos contenidos y aprender otros perfiles profesionales al objeto de ampliar su currículum.

2. Contrataciones: Jóvenes que consiguen un puesto de trabajo remunerado y ajustado a su perfil.

Los dos ámbitos de actuación llevan los mismos apoyos y seguimientos, poniendo énfasis en los apoyos naturales que proporciona el propio personal de la empresa. El apoyo comienza siendo intensivo, extendiéndose a la práctica totalidad de la jornada laboral, y va disminuyendo paulatinamente sin llegar a desaparecer, puesto que siempre se mantiene el contacto con las empresas, las familias y los propios jóvenes. El personal de la entidad proporciona formación a las empresas previa a la incorporación de los jóvenes.

#### ***Adepsi (Gran Canaria)***

La Asociación ADEPSI, es una organización sin ánimo de lucro cuyo objetivo es “la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad y sus familias promoviendo mejoras en su calidad de vida” (Adepsi Asociación, 2017). Esta entidad: 1) valora los perfiles, aptitudes, y conocimientos de las personas con discapacidad para promover su incorporación al empleo; 2) ofrece formación ajustada a las necesidades de las empresas impartiendo diversos certificados de profesionalidad, así como formación de carácter transversal; 3) proporciona un servicio personalizado a las empresas para la contratación de personas con discapacidad que consiste en asesoramiento sociolaboral, (Legislación, subvenciones y bonificaciones a la contratación, medidas alternativas de empleo...), asesoramiento sobre Responsabilidad Social Corporativa, bolsa de empleo y seguimiento, y apoyo en el proceso de incorporación al puesto de trabajo.

La aplicación de la metodología de Empleo con Apoyo, se basa en acciones de acompañamiento profesional, orientación, intermediación laboral y formación en competencias para el empleo, para que el proceso de búsqueda, incorporación y mantenimiento de un puesto de trabajo tenga mayores garantías

La Asociación ADEPSI apuesta por el Modelo de Ocupación y Empleo propuesto por AEDIS (Asociación Empresarial para la Discapacidad). Dicho modelo está alineado

tanto con la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y la Constitución Española, como con los principios rectores del movimiento asociativo Plena Inclusión, centrados en el itinerario vital de la persona con discapacidad y en la adaptación del entorno a la persona y no de la persona al modelo (Asociación Adepsi, 2017).

### **Conclusiones**

El recorrido llevado a cabo en relación a la situación de la transición al empleo y el empleo de las personas con discapacidad intelectual, nos conduce a las siguientes reflexiones:

1) En Canarias apenas contamos con datos referidos a la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual en empleos ordinarios. El Observatorio Canario de Empleo (OBECAN), cuenta con datos en relación al empleo de personas con discapacidad, desglosados por tipos entre los que no se incluye la discapacidad intelectual y del desarrollo (Gobierno de Canarias, s.f.). Se cuenta con información y datos sobre demandantes de plazas en Centros Ocupacionales y residencias; sin embargo, no es posible obtener datos sobre personas con discapacidad intelectual que demandan empleo, que podrían desempeñar un puesto de trabajo o que están actualmente trabajando.

2) Al igual que en otros muchos territorios, la imagen predominante sobre las personas con discapacidad es la de un receptor de pensiones o de cualquier clase de ayudas, con bajo potencial para el desempeño de un puesto de trabajo y con un nivel alto de desempleo (Mank, 2008). Esto es especialmente destacado cuando nos referimos a personas con discapacidad intelectual y especiales necesidades de apoyo, a quienes se les considera en su mayoría “demasiado discapacitados para trabajar” (Cimera, Burges, Novak y Avellone, 2014). Las expectativas de empleo es necesario promoverlas y reforzarlas dentro de la propia familia desde edades tempranas. De nada sirve concienciar a las instituciones y sociedad en general para fomentar políticas activas y oportunidades de empleo, si desde la familia no se fomenta el desarrollo de proyectos de vida en los que el empleo ocupa un lugar central.

3) Es necesario cuidar el periodo de tránsito a la vida adulta y al empleo de las personas con discapacidad intelectual. Para ello se requiere la formación de los profesionales y trabajar sus actitudes hacia los alumnos con discapacidades para que tanto los profesionales como las personas con discapacidad intelectual aprecien el valor de sus “capacidades diferentes”, y su contribución al crecimiento social y económico de su entorno.

4) Hay que reforzar la oferta formativa adecuándola a las características de las personas con discapacidad intelectual tanto en el ámbito escolar como postescolar. De esta forma las personas con discapacidad tendrán libertad para elegir lo que les gusta más que lo que está disponible. Además, dicha oferta es necesario adecuarla a las demandas del mercado laboral, lo contrario es una pérdida de tiempo, de recursos y una fuente de frustración para las propias personas.

5) Es necesario la realización de planes de transición desde edades tempranas independientemente de la severidad de la discapacidad. En dichos planes han de participar los profesionales de la educación, las entidades que trabajan en inclusión laboral, las familias y las propias personas con discapacidad intelectual; estos planes han de ser desarrollados más allá del periodo escolar.

6) Se ha de reforzar la evolución que están experimentando algunos centros ocupacionales en Canarias desde lo asistencial hacia lo formativo-laboral. De esta manera, estos centros podrán preparar a los usuarios para su inclusión laboral y se ubicarán dentro del mapa de recursos de empleabilidad. Es importante el papel de tránsito de los Centros Especiales de Empleo hacia el empleo ordinario. Éstos han de dar cabida a personas con discapacidades y mayores necesidades de apoyo. Además es necesario igualar la inversión económica en los Centros Especiales de Empleo a la realizada en los programas de acceso al empleo ordinario. No podemos olvidar que la finalidad última que establece la Convención de Naciones Unidas sobre Personas con Discapacidad es el acceso a un empleo en igualdad de condiciones.

7) Acceder a un programa de empleo con apoyo es una alternativa óptima. El problema es la escasez de programas y de personal (Fullana, 2015). En Canarias, y más en concreto en la isla de Tenerife, Sinpromi es la única entidad que tiene consolidado un programa de estas características. Ocurre algo similar en otras islas y en algunas aún no se ha implementado. Las entidades competentes en materia de empleo han de promover un programa de subvenciones, seguimiento y supervisión que estimule el desarrollo de los programas de Empleo con Apoyo para llegar al mayor número de beneficiarios.

8) Es importante documentar los programas, así como recopilar y sistematizar el mayor número de datos para impulsar la investigación en este campo, dirigida a incrementar los conocimientos en la materia, así como optimizar los procesos de toma de decisiones tanto en el plano técnico como político.

Las reflexiones contenidas en este trabajo nos permite pergeñar futuras líneas de investigación relacionadas con la temática del Empleo con Apoyo; por ejemplo, se podría llevar a cabo estudios empíricos sobre cómo este modelo de actuación profesional incide en el acceso al empleo de las personas con discapacidad intelectual; también se podrían diseñar investigaciones, de naturaleza cuantitativa y cualitativa, al objeto de analizar la eficacia del modelo para una gestión óptima de la diversidad en la plantilla de las empresas.

### Referencias

- Adepsi Asociación (2017). Recuperado de <https://www.adepsi.org/adepsi/que-hacemos/personas/agencia-de-colocacion/>.
- Alonso, E., Santana, L. E., & Feliciano, L. (2020). Employability skills of unaccompanied immigrant minors in Canary Islands. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 15-27. doi: 10.7821/naer.2020.1.433
- Asociación Española de Empleo con Apoyo. (2008). Recuperado de <http://www.empleoconapoyo.org/aese>.
- Becerra, M.T., Montanero, M., & Lucero, M. (2011). Empleo con Apoyo. Apoyo laboral a trabajadores con discapacidad intelectual en áreas que requieren autorregulación. *Campo Abierto*, 30(2), 43-63.
- Blanco, A. (2015). Responsabilidad social empresarial e integración laboral de las personas con discapacidad intelectual. Estudio de caso. *Revista Española de Discapacidad*, 3 (1), 211-217.
- Beyer, S., & Kaehne, A. (2008). The transition of young people with learning disabilities to employment: What Works? *Journal of Developmental Disabilities*, 14(1), 85-94.

- Cimera, R.E., Burgess, S., Novak, J., & Avellone, L. (2014). Too disabled to work: A crossroad once thought passed. *Research and Practise for Persons with Severe Disabilities*, 39(3), 240-248.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Decreto 113/2002, 9 agosto, de traspaso de funciones de la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Canarias a los Cabildos Insulares en materia de servicios sociales especializados a personas mayores, minusválidos y mujeres. BOC nº 110 de 16 de agosto de 2002m, pp.13857-13860.
- Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº 46 de 6 de marzo de 2018, pp.7805-7820.
- Díaz Jiménez, R.M. (2016). Centros Especiales de Empleo en tiempos de incertidumbre. El reto de la inclusión. En Universidad Internacional de Andalucía, Real Patronato sobre personas con Discapacidad (Ed.), I Congreso Nacional sobre el empleo de las personas con discapacidad, *Hacia la plena inclusión* (pp.30-36). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Díaz Velázquez, E. (2016). El papel del empleo protegido en la inserción laboral de las personas con discapacidad. Universidad Internacional de Andalucía, Real Patronato sobre Personas con Discapacidad (Ed.), I Congreso Nacional sobre el empleo de las personas con discapacidad *Hacia la plena inclusión laboral* (pp. 38-43). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Down Las Palmas (2019). Recuperado de <https://www.downlaspalmas.com/quienes-somos/la-asociacion>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature* (S. Symeonidou, ed.). Odense, Denmark.
- European Union of Supported Employment (2014). *Caja de herramientas para la diversidad de la Unión Europea*. Recuperado de <http://www.euse.org/content/supported-employment-toolkit/EUSE-Toolkit-2010.pdf>.
- Estrategia Europea sobre Discapacidad, 2010-2020, Recuperado de [https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia\\_europea\\_discapacidad\\_2010\\_2020.pdf](https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf)
- Fullana, J. (2015). Una investigación sobre la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Diagnóstico y propuestas de mejora. *Investigar con y para la sociedad*, 2, 75-783.
- Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R., Ferrer, C., & Puyaltó, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 53-68.
- FSC Inserta. (2014). Transición del Centro Ocupacional al Centro Especial de Empleo. Recuperado de <http://www.fsc-inserta.es/Convocatorias/2014/Septiembre/Documents/INFORME%20transicion%20CO%20a%20CEE%20.pdf>
- Garcés, Y., Santana, L. E., & Feliciano, L. A. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>

- García, A.B., y Salcedo, C. (2015). *Centros Especiales de Empleo para personas con especiales dificultades de acceso al trabajo*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Gómez Amago, C. (2018). Centros de Apoyo a la Integración en Asturias ¿inclusión o institucionalización? *Revista Asturiana de Terapia Ocupacional*, 13, 32-34.
- Jordán de Urríes, F. B. (2010). Empleo con Apoyo. *Educación y Futuro*, 23, 31-42.
- Jordán de Urríes, F.B., De León, D., Hidalgo, F., & Martínez, S. (2014). Aproximación al análisis coste beneficio entre empleo con apoyo y centros especiales de empleo mediante simulación comparativa con 24 trabajadores. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 33-50.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, 10 de Diciembre de 2013, pp.1-64
- Ley 6/2014 de 25 de Julio Canaria de Educación no Universitaria. BOC num. 152 de 7 de agosto de 2014, pp.1-53
- Mank, D. (2008). Alderbrook 2007. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29, 56-62.
- Orden de 16 de octubre de 1998 por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de las ayudas y subvenciones públicas destinadas al fomento de la integración laboral de los minusválidos en centros especiales de empleo y trabajo autónomo. BOE nº 279, de 21 de noviembre de 1998, pp. 38411-38414.
- Orden de 10 de febrero de 2016, por la que se establecen las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclave y centros de educación especial de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº 33 de 18 de febrero de 2016, pp. 4105-4223.
- Pallisera, M., Fullana, J., Martín, R. & Vilá, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación Profesional*, 24(2), 100-115.
- Pallisera, M., Vilá, M., Fullana, J., Martín, R., & Puyaltó, C. (2014). ¿Continuidad o fragmentación? Percepción de los profesionales sobre la coordinación entre servicios en los procesos de tránsito a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 213-232.
- Pallisera, M., Fullana, J., Vilá, M., Jiménez, P., Castro, M., Puyaltó, C., Montero, M., & Martín, R. (2014). Análisis de los apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España. Una investigación a partir de experiencias de profesionales y personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2), 27-43.
- Pallisera, M., Vilà, M. & Fullana, J. (2014). Transition to adulthood for young people with intellectual disability: Exploring transition partnerships from the point of view of professionals in school and postschool services. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 39(4), 333-341, <http://dx.doi.org/10.3109/13668250.2014.938032>
- Pallisera, M., Vila, M., Fullana, J., Castro, M., Puyaltó, C., & Diaz Garolera, G. (2018). Proposal for improving the transition process of young people with intellectual disabilities in Spain: inside from focus groups of professionals, young people and their families. *European Journal of Special Need Education*, 33(3), 287-301.
- Real Decreto 1/2013 de 29 de Noviembre por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de Derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. BOE nº 289, 3 de diciembre de 2013, pp.95635-95673

- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo. BOE N° 55 de 5 de Marzo de 2014, pp. 20155-21136
- Santana, L.E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (4ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Santana, L.E. (2013). *Orientación profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Santana, L.E., Feliciano, L., & Jiménez, A.B. (2016). Perceived family support and the life design of immigrant pupils in secondary education. *Revista de Educación*, 372, 32-58. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314).
- Santana, L. E, González, O., & Feliciano, L. (2016). Entrepreneurship and Adolescents. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 123-129. doi: [10.7821/naer.2016.7.165](https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.165). <https://naerjournal.ua.es/article/view/v5n2->
- Santana, L.E., & del Castillo, L. (2016). Another education is still possible: learning by doing, learning by reflecting. In Edmund Harvey (Editor). *Secondary Education: Perspectives, Global Issues and Challenges*. New York: Nova Science Publisher.
- Servicio Canario de Empleo. Proyectos de itinerarios integrados de inserción laboral. Recuperado de [https://www3.gobiernodecanarias.org/empleo/portal/web/sce/contenido\\_web\\_estatico/contenidos\\_web\\_sce\\_formacion\\_proyectos\\_itinerarios\\_insercion](https://www3.gobiernodecanarias.org/empleo/portal/web/sce/contenido_web_estatico/contenidos_web_sce_formacion_proyectos_itinerarios_insercion)
- Servicio Canario de Empleo. Certificados de profesionalidad. Recuperado de [https://www3.gobiernodecanarias.org/empleo/portal/web/sce/contenido\\_web\\_estatico/contenidos\\_web\\_iccp\\_certificados\\_de\\_profesionalidad](https://www3.gobiernodecanarias.org/empleo/portal/web/sce/contenido_web_estatico/contenidos_web_iccp_certificados_de_profesionalidad).
- Sinpromi, (2018). Recuperado de <https://sinpromi.es/sobre-sinpromi>
- Vilá, M., Pallisera, M. & Fullana, J. (2010). ¿Contribuyen a la inclusión laboral la formación que recibe el alumnado con discapacidad intelectual en la ESO? *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 51-66.
- Wehman, P. (2012). Supported Employment: What is it. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 37, 139–142. doi: [10.3233/JVR-2012-0607](https://doi.org/10.3233/JVR-2012-0607).

**Fecha de envío:** 18/09/2019

**Fecha de revisión:** 12/11/2019

**Fecha de aceptación:** 16/03/2020



**Cómo citar este artículo:**

Santos e Campos, M.A., Yavorski, R., Santana Sales, M. V., & Pulgar Buendia, A. (2020). El dibujo de alumnos de primaria revelando sentimientos y emociones: una cuestión discutida por la inteligencia emocional. *MLS Educational Research*, 4 (1), 106-121. doi: 10.29314/mlser.v4i1.328

**EL DIBUJO DE ALUMNOS DE PRIMARIA REVELANDO SENTIMIENTOS Y EMOCIONES: UNA CUESTIÓN DISCUTIDA POR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

**Maria Aparecida Santos e Campos**

Fundación Universitaria Iberoamericana (México)

[mariaaparecidasantosecampos@gmail.com](mailto:mariaaparecidasantosecampos@gmail.com)

**Rosely Yavorski**

Fundación Universitaria Iberoamericana (Brazil)

[rose2013yavorski@gmail.com](mailto:rose2013yavorski@gmail.com)

**Maria Verônica Santana Sales**

No vinculada a ninguna afiliación

[jmsmvss10@hotmail.com](mailto:jmsmvss10@hotmail.com)

**Angelines Pulgar Buendía**

No vinculada a ninguna afiliación

[angelespulgarbuendia@gmail.com](mailto:angelespulgarbuendia@gmail.com)

**Resumen.** Estudio de los procesos psicopedagógicos que involucran el aprendizaje escolar utilizando los dibujos producidos por alumnos de enseñanza primaria, relacionados con conceptos de inteligencia emocional. Las emociones se asocian a acontecimientos significativos, determinan las (re)acciones del individuo ante los eventos por él vividos. Por lo tanto, los dibujos constituyen de esa forma, la base para el desarrollo intelectual y sociocultural del individuo además de reflejar y desarrollar habilidades. Cuando se dibuja con colores identifica los sentimientos en el momento de la acción y puede ser aplicado a niños, jóvenes y adultos. Su uso impulsa el desenvolvimiento integral de la persona, permitiéndole aprender a lidiar con las emociones, la vida y los procesos del desarrollo personal. Objetivo: identificar a través de dibujos, sentimientos y emociones relacionadas con el proceso de aprendizaje del alumno de enseñanza primaria. Metodología: investigación bibliográfica y de campo, donde se analizaron los dibujos que presentase buena comunicación oral. Criterios de exclusión: no ser alumno de las escuelas seleccionadas, presentar problemas mentales que contaminase la investigación, y portadores de problemas psíquicos que imposibiliten la comunicación oral. Resultado: Se considera importante el análisis de los dibujos en niños de edad escolar, con el fin de entender situaciones vividas por los alumnos dentro y fuera de la escuela, sus miedos, sus angustias y rabia, además de todo tipo de emoción que pueda interferir en el proceso de enseñanza aprendizaje.

**Palabras clave:** Emociones, Sentimientos, Inteligencia emocional, Enseñanza primaria.

## **THE DRAWING OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS REVEALING FEELINGS AND EMOTIONS: AN ISSUE DISCUSSED BY EMOTIONAL INTELLIGENCE**

**Abstract:** Psychopedagogical processes study where was analyzed the school learning, related to emotional intelligence concepts in primary students through the evaluation of their drawings. Emotions are associated with significant events, which determine the individual's reactions based on the events that occurred. Therefore, the drawings are the basis for the intellectual and socio-cultural development of the individual as well as the expressing and developing skills. When different types of colors are used, it is a manner of expressing feelings at the time of action and be able to applied to children, youth and adults. Its use drives the integral development of the person, allowing learning to deal with emotions, life and personal development processes. Objective: To identify through drawings, feelings and emotions related with the learning process of the primary education. Methods: Bibliographic search and experimental design were carried out, where the drawings that showed an acceptable oral communication were analyzed. Exclusion criteria: Children who not belong to the selected schools, to suffer any mental or psychic problems that obstruct oral communication. Result: The analysis of the drawings will allows understanding situations experienced by students inside and outside the school, like their fears, anguish and anger. Furthermore, these could reveal other remarkable emotions for the teaching learning process.

**Keywords:** Emotions, Feelings, Emotional Intelligence, Elementary Education.

### **Introducción**

La Pedagogía Histórico-Crítica, busca el desarrollo del sentido crítico por medio de los conocimientos producidos históricamente por la humanidad, objetiva una enseñanza pautada en explicaciones históricas, culturales y sociales. Entendiendo que la Educación es un proceso construido colectivamente Sarandi (2010).

De acuerdo con Teixeira (2003, p. 180), la pedagogía histórico-crítica busca comprender la educación a través del contexto de la sociedad, su organización y formas que transformen a la sociedad, teniendo como punto de partida las prácticas sociales llegando al proceso de la enseñanza. Asimismo en esta pedagogía el alumno puede interferir en la realidad transformándola, así la enseñanza puede colaborar para el desarrollo individual y de la sociedad. Y el hecho de poder intervenir en la realidad le permite sumerge en el trabajo con las emociones.

Las emociones son identificadas por el individuo desde tierna edad. Además, a partir del momento que adquiere el lenguaje verbal el niño puede nombrar a las emociones y sentimientos de sí mismo y de los demás. Para Cardeira, (2012, p. 3), muchas actividades pueden ayudar en la habilidad de identificarlas entre ellas: los cuentos infantiles, los juegos de hace de cuenta, los dibujos, entre otras, siendo posible al niño generalizar las emociones sentidas a través de los juegos para otras situaciones semejantes

El individuo y sus emociones se relaciona íntimamente con o ambiente que está inserido, segundo Cardeira, (2012, p.2) son las experiencias familiares y sociales, que producen interacción de los individuos con el entorno y sus emociones, la socialización es una cuestión compartida por la escuela y la familia, de esta forma la escuela necesita estar hincada en la comunidad y articular de forma provechosa el desarrollo y la formación del individuo

Las emociones están asociadas a acontecimientos significativos que determinan a las reacciones del individuo ante ciertas situaciones. Estas reacciones pueden ser adecuadas o inadecuadas dependiendo de la forma en que él afronta el problema. Pueden observarse a través de las expresiones faciales, en el tono de la voz, de los sistemas nervioso y endocrino que responden a través de actividades corporales lo que el individuo está sintiendo internamente (Carocho, 2017, p. 5).

Mayer (2004, p. 4-5; Mayer, Salovey & Caruso (2004, p. 197), escriben sobre Inteligencia Emocional como una habilidad para representar reacciones ante ciertas situaciones, segundo os autores,

We define EI as the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotions and intellectual growth.

Y sigue,

Emotional intelligence refers to an ability to recognize the meanings of emotion and their relationships, and to reason and problem-solve on the basis of them. Emotional intelligence is involved the capacity to perceive emotions, and manage them.

Por lo tanto se puede decir que las emociones son parte del aprendizaje humano y están ligadas a la capacidad del individuo en optimizar su inteligencia y desarrollar mecanismos importantes para la vida, es decir, son instrumentos de perfeccionamiento de la inteligencia humana, originando entonces la teoría de la inteligencia emocional, la cual genera la llamada educación emocional, donde el individuo aprende a controlar las emociones para su bienestar (Wedderhoff, s/d, p. 2).

El término Educación Emocional se somete a la idea de hacer a la persona más espiritualizada, paciente, resignada. Alves, Barbosa y Siqueira (1999), sostienen que la inteligencia emocional es lo que mueve al individuo a tener actitudes y decisiones que mejor orientan su vida en sus diversos pilares.

En la década de los noventa los investigadores Salovey y Mayer (1990) publicaron un artículo desencadenando el interés por el estudio de la inteligencia humana buscando comprender el papel de la inteligencia emocional en el desarrollo del bienestar del individuo. Según Cejudo y López-Delgado (2017), en tres décadas de vida científica, la Inteligencia Emocional ha pasado de ser un concepto de moda a convertirse en un apasionante y fructífero campo de investigación (Cejudo y López-Delgado, 2017).

Chan (2003) en el estudio de la inteligencia del hombre se centró principalmente en la atención de la capacidad cognitiva y su uso. A consecuencia, varios estudiosos han prestado atención a la inteligencia emocional, sobre todo en el ámbito de la capacidad del individuo de reconocer, expresar y gestionar sus emociones (Coiser y Picard, 1997). Para Eccles y Roeser (2000), el desequilibrio emocional ejerce una fuerte influencia en el proceso de aprendizaje. Otros autores como Cherniss (2010) señala que la IE se basa en tres conceptos claves. En primer lugar, las emociones son parte importante de la vida. En segundo lugar, la forma en que las personas perciben y manejan las emociones y por último, cómo las emociones contribuyen a formas generales de afrontamiento y bienestar en todos los ámbitos de la vida (Cherniss, 2010).

Los estudiosos como (Mayer y Salovey, 1997; Goleman, 1998) atribuyen a la inteligencia emocional la capacidad del individuo de reconocer y evaluar los propios sentimientos y los de los demás, así como la capacidad de lidiar con ellos.

Salovey y Mayer (1997, p.10) conceptualizaron la inteligencia emocional como "...la capacidad de percibir y expresar la emoción, asimilarla al pensamiento, comprender y razonar con ella, y saber regularla en sí mismo y en los otros".

Goleman gran estudioso contemporáneo de la inteligencia emocional, comprende que emoción "se refiere a un sentimiento y sus pensamientos distintos, estados psicológicos y biológicos, y a una gama de tendencias para actuar" (Goleman 2012, p. 303). Según él, hay cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variaciones, mutaciones y matices. Las emociones tienen una función de adaptación al entorno, de motivación a la conducta, ayudan a percibir lo que ocurre aportando información inter e intrapersonal, favorece la toma de decisiones y facilita las relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal *perturbación* y Ramos, 2004). Bisquerra (2000) conceptualiza las emociones como "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o que predispone a la acción" (Bisquerra, 2000). Las emociones pueden ser agradables o desagradables pero son una manera de ver que estamos vivos y en contacto con el entorno (Galindo, 2003). El mismo autor, definió inteligencia emocional como: "la capacidad de identificar nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de gestionar bien las emociones dentro de nosotros y en nuestras relaciones." (Goleman, 1998, p. 337). Afirma además que: El CI y la inteligencia emocional no son capacidades que se oponen, sino distintas. Todos nosotros mezclamos agudeza intelectual y emocional; las personas de alto QI y baja inteligencia emocional (o bajo QI y alta inteligencia emocional) son, a pesar de los estereotipos, relativamente raras. (Goleman 2012, p. 68).

Durante la infancia, la emoción se distingue de la cognición, incorporándose gradualmente las funciones mentales superiores del aprendizaje humano en el desempeño de respuestas conductuales, emocionales y afectivas (Fonseca, 2016). El desarrollo de la inteligencia emocional hace que uno aprenda sobre las emociones, se trata de un proceso de aprendizaje, así que la emoción tiene como función facilitar el acto de pensar generando pensamientos a partir de la planificación (Wedderhoff, s/d, p. 4).

Por otro lado, la teoría cognitiva desarrollada por Piaget aborda los siguientes procesos cognitivos: percepción, pensamiento, lenguaje y, sobre todo, la inteligencia. Define la cognición como "el estado de equilibrio en el sentido de que tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensorio motora y cognitiva, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio" (Piaget, 1983, p.21).

Desde el punto de vista psicológico, las emociones pueden ser naturales y fisiológicas, agradables o desagradables. Pueden modificar comportamientos e interferir en la calidad debida del individuo. Las emociones relacionadas con el bienestar del individuo son consideradas como positivas, y pasa a ser una búsqueda constante del individuo, mientras que las emociones negativas, aquellas que provocan constricción son evitadas por los individuos (Roble Arruda, 2014, p. 27).

Estudios revelan que las emociones básicas principalmente las negativas han sido objeto de investigación de muchos científicos, siendo así, la emoción básica se define como innata y una manera del individuo de adaptarse a ciertas situaciones, como forma de protegerse, siendo socialmente construidas de acuerdo con reglas y patrones de la cultura (Carvalho Arruda, 2014, p. 28).

Respecto a las emociones, es posible distinguir cuatro: Las emociones básicas son cuatro: alegría, miedo, tristeza y rabia, las cuales se definen como, según Roble Arruda (2014, p. 29-36):

- **Alegría:** es activada por acontecimientos favorables, que afectan al individuo tanto de forma directa como indirecta. La alegría es una emoción activada siempre que hay cambio positivo de situación, es decir, de una situación neutral o negativa a una situación positiva. Las características de la alegría está en proporcionar bienestar físico y psicológico. Además hace que los individuos tengan experiencias integradoras acercándose a los otros con mayor facilidad. Hay un aumento en la creatividad y la autoestima del individuo.
- **Miedo:** está asociado al peligro y tiene la función de proteger al individuo de los riesgos que vengán a ocurrir. Es una emoción que ocurre a menudo en la infancia y la adolescencia, normalmente la gente presenta miedo de cosas que no representan ningún peligro, como es el caso de la oscuridad. El miedo es una emoción que puede durar poco tiempo o por un largo período dependiendo de la intensidad de la amenaza sentida por el individuo. La activación del miedo promueve la huida o retirada del lugar peligroso a una situación de protección, y el individuo enfoca toda su energía para solucionar lo que le causa terror. El miedo es normal en ciertas fases de la vida, pero cuando pasa a interferir en la vida cotidiana de la persona puede volverse patológico. Hay diversas situaciones y trastornos relacionados con el miedo, con consecuencias individuales, cognitivas y sociales, que pueden ser trabajadas incluso dentro del ambiente escolar.

Según Goleman (2011, p. s/n) el miedo está representado por:

La sangre corre hacia los músculos del esqueleto, como los de las piernas, facilitando la fuga: la cara queda lívido, ya que la sangre le es sustraído. Al mismo tiempo, el cuerpo se inmoviliza, aunque sea por un breve momento, quizás para permitir que la persona considere la posibilidad de, en vez de actuar, huir y esconderse. Circuitos existentes en los centros emocionales del cerebro disparan el torrente de hormonas que pone el cuerpo en alerta general, haciéndolo inquieto y listo para actuar. La atención se fija en la amenaza inmediata, para mejor calcular la respuesta a ser dada.

Tristeza: está relacionada con pérdidas significativas para el individuo, y es una emoción más duradera. La tristeza representa un objetivo no alcanzado, y esta emoción a nivel cognitivo lleva a la valoración de aspectos negativos de la realidad disminuyendo la interacción social y la motivación del individuo. La tristeza también puede llevar al individuo a encontrar la fuente de sus problemas, y así, buscar desarrollar la capacidad de empatía, es importante pedir ayuda cuando estamos tristes a fin de renovar las energías, para Goleman (2005, p. 90) citado por Carvalho Arruda (2014, p. 31) la tristeza “fuerza una especie de retirada reflexiva de las actividades de la vida, dejándonos en un estado de suspensión para llorar la pérdida, meditar en su significado y, finalmente, hacer los ajustes psicológicos necesarios y los planes que permitirán a nuestra vida continuar”.

La tristeza conlleva una pérdida de energía y de entusiasmo por las actividades de la vida, en particular por diversiones y placeres. Cuando la tristeza es profunda, acercándose a la depresión, la velocidad metabólica del cuerpo se reduce. Este retraimiento introspectivo crea la oportunidad para que se lamente una pérdida o

frustración, para captar sus consecuencias para la vida y para planear un nuevo comienzo cuando la energía regresa. Es posible que esa pérdida de energía tuviera como objetivo mantener a los seres humanos vulnerables en estado de tristeza para que permanecieran cerca de casa, donde estarían en mayor seguridad.

La tristeza por tener función adaptativa trae beneficios para el individuo cuando bien regulada, de lo contrario puede causar enfermedades como depresión, que pueden conducir a disfunciones emocionales y daños de las funciones neuro cognitivas.

Rabia: está relacionada con la frustración por no alcanzar los objetivos deseados. A nivel cognitivo la característica está en la ausencia de autocontrol y/o en la dificultad de mantenerse calmado. La rabia es considerada como un sentimiento negativo, pero para Strongman (1998) citado por Carvalho Arruda (2014, p. 35), debe ser vista como funcional, pues proporciona defensa al individuo, y también incluye la organización y regulación de procesos fisiológicos y psicológicos relacionados con la autodefensa. La rabia es una emoción difícil de regular, según Goleman (1995, p.79) citado por Carvalho Arruda (2014, p. 35) es la “más seductora de las emociones negativas, en las que el monologo autojustificativo interior la alimenta, llena la mente con los argumentos más convincentes para darles largas”, y así, da energía al individuo. Según Goleman (2011, p. s/n) “los latidos cardíacos se aceleran y una onda de hormonas, la adrenalina, entre otros, genera una pulsación, energía suficientemente fuerte para una actuación vigorosa”.

Además de las cuatro emociones básicas citadas por Carvalho Arruda, Goleman (2011, p. s/n) todavía cita las siguientes:

Felicidad: causa uno de los principales cambios biológicos. La actividad del centro cerebral se incrementa, lo que inhibe sentimientos negativos y favorece el aumento de la energía existente, silenciando aquellos que generan pensamientos de preocupación. Pero no se produce ningún cambio particular en la fisiología, sino una tranquilidad, que hace que el cuerpo se recupere rápidamente del estímulo causado por emociones perturbadoras. Esta configuración da al cuerpo una total relajación, así como disposición y entusiasmo para la ejecución de cualquier tarea que surja y para seguir en dirección a una gran variedad de metas.

Amor: sentimiento de afecto y de satisfacción implica estimulación parasimpática, lo que se constituye en lo opuesto fisiológico que moviliza lo opuesto al sentimiento de miedo o ira. El patrón parasimpático, llamado la respuesta de relajación“, es un conjunto de reacciones que recorre todo el cuerpo, provocando un estado general de calma y satisfacción, facilitando la cooperación.

Respecto a la experiencia emocional infantil, estudios anteriores sugieren que existen niños no familiarizados con los sentimientos. Para Oaklander (1980, p. 145). Algunos niños no están familiarizados con los sentimientos, y pueden comunicar sus sentimientos a través de diversas experiencias como, juegos, dibujos, que pueden ayudar a los niños a establecer contacto con sus sentimientos

Por ello, el hablar sobre los sentimientos, es importante para facilitar el aprendizaje de su expresión que la gente aprenda a expresarlos sabiendo que todas las personas poseen sentimientos y que estos sentimientos básicos poseen variaciones, que

pueden ser expresadas por las siguientes palabras: feliz, bueno, orgulloso, enojado, miedo, herido, aburrido, decepcionado, frustrado, dolor, solo, solitario, amor, gustar, celoso, especial, particular, malo, alegría, placer, lamento, vergüenza, disgusto, radiante, seguro, fuerte, débil, pluma, empatía, comprensión, admiración, tristeza, cansado. (Oaklander, 1980, p. 145).

Según Gallego & Gallego (2004, p.83) citado por Nunes-Valente, Monteiro (2016, p. 3):

La escuela es también responsable de la educación de valores y competencias para la convivencia y debe prepararse, de forma diferente, para trabajar las emociones y los conflictos que ocurren en su seno pues “la verdadera inteligencia emocional es lo que une lo emocional y lo cognitivo, y su armonía es lo que garantiza su desarrollo eficaz para hacer frente a cualquier situación de la vida”.

Navarro Solano (2006/2007, p. 162) también considera importante la participación de la escuela en diversas habilidades de los alumnos, y dice:

La escuela tiene que posibilitar al niño desarrollar sus habilidades sociales y potenciar una educación emocional equilibrada en el plano individual y colectivo. Son facetas concretas necesarias para su posterior vida adulta el saber trabajar en grupo, la aceptación y el respeto hacia el otro, la participación en tareas, la iniciativa propia, la resolución de conflictos desde la no violencia, el compartir; e igualmente las conductas básicas para el desarrollo de las habilidades sociales, tanto las verbales, como las no verbales, emocionales y afectivas.

En todos los ambientes, escuela, trabajo, familia y en el ambiente socio cultural, ocurren situaciones conflictivas y el individuo que presenta competencia emocional, es capaz de dar respuestas inmediatas a las exigencias del contexto, siendo posible con ello alcanzar objetivos, lidiar con desafíos y reconocer la importancia de las emociones en las relaciones Moreira, Oliveira (2012, p.42).

El niño, a su vez, percibe el mundo de una forma propia. Así, la expresión por medio del grafismo (dibujo) es una forma de lenguaje de las más significativas, ya que envuelve el mundo real y el imaginario del niño. El mundo real construido y apropiado por la observación e imitación de sus pares, y lo imaginario, aquel que ella construye a partir de su absorción de la realidad, de esta manera, a través del dibujo el niño transmite sus experiencias significativas y que están registradas en su mente, pudiendo ser externadas como conflictos, emociones, y todos los sentimientos involucrados. Por lo tanto, la comprensión del diseño infantil trae el significado del momento por el cual el niño pasa. Según Pillotto, Silva, Mognol (2004, p.2), "El lenguaje del diseño permite a los niños inventar y experimentar sus ideas, sus acciones, sus deseos y sus sentimientos son expresados de formas variadas, dejando transparentar sus emociones y el deseo su imaginario”.

Por lo Tanto, en este estudio se ha utilizado la técnica del dibujo como forma de obtener informaciones respecto de las emociones y sentimientos de los participantes. Aquí se debería hablar de la técnica en sí: papel, lápiz, motivo del dibujo, tipo de dibujo...y cómo sirve para evaluar.

## **Metodología**

Se trata de una revisión bibliográfica y cualitativa sobre el dibujo como medio de expresión de las emociones. Tratase de un estudio de investigación bibliográfica y cualitativa a la medida que comprende el fenómeno visto desde el punto de vistas del sujeto.

### ***Instrumentos de investigación***

De acuerdo con Souza Campos (1986, p.12), los autores que se dedican al estudio de la psicología de los dibujos buscan abordar varios aspectos diferentes tales como: fases del desarrollo infantil, métodos de examen y medida de la inteligencia, motricidad, expresión, carácter, psicopatologías, entre otros. El dibujo es considerado como la forma que el niño descubre y comprende el mundo valorizando relaciones psíquicas e intelectuales en el proceso de madurez social y cultural

### ***Espacio de investigación***

La investigación fue desarrollada en dos Escuelas Municipales de Enseñanza Fundamental de la ciudad de Sarandí, PR, Brasil. La ciudad cuenta con 38 (treinta y ocho) escuelas distribuidas en todo el espacio urbano.

Con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, la Secretaría Municipal de Educación colocó a disposición docentes regentes, auxiliares de clase, profesores de apoyo pedagógico en contra turno, profesores de artes, educación física y alumnos de magisterio en prácticas para actuar en los laboratorios de informática.

El local de la investigación y selección de las escuelas participantes fue seleccionado por la Secretaría Municipal de Educación del municipio.

### ***Sujetos***

Los participantes fueron seleccionados por sus docentes y orientador pedagógico. Participaron 21 alumnos de dos escuelas.

Criterios de inclusión: Los alumnos deberían estar matriculados y frecuentando activamente las clases y estar cursando el 2º y 3º año de la enseñanza primaria y presentar buena comunicación oral.

Criterios de exclusión: no ser alumno de las escuelas seleccionadas, presentar problemas mentales que puedan contaminar la investigación, y alumnos portadores de problemas psíquicos que imposibiliten la comunicación oral.

## **Resultados**

Los dibujos hechos a lápiz negro y los coloridos revelan emociones y sentimientos de las personas, siendo que los colores poseen significados especiales para cada individuo. Según Valdivia (2011, p.3);

El valor expresivo depende del gesto gráfico, mismo a nivel psicológico puede manifestar el temperamento del niño, sus reacciones tónico emocionales al menos en el instante en que realiza el dibujo. (...) de esta

manera, el dibujo registra el estado emocional y se nota, por ejemplo, el rasgo iracundo y agresivo que puede llegar al límite de rasgar el papel, o el rasgo oscilante apenas acusado.

Los estudios referentes al dibujo también estudian los colores que los niños utilizan por hay un valor expresivo en las mismas. Para Valdivia (2011, p. 5);

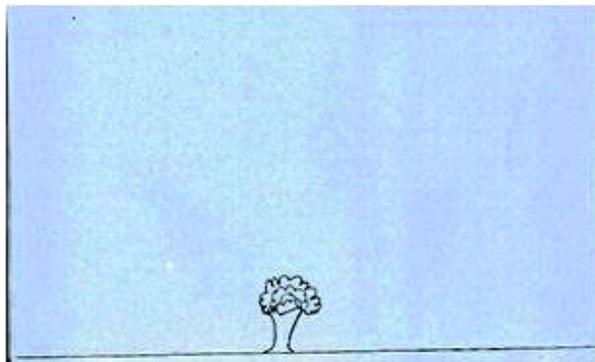
Los colores vivos son propios de los niños abiertos, bien adaptados al grupo; los colores apagados caracterizan a los niños encerrados, independientes y frecuentemente agresivos. La superposición de colores expresa el conflicto de dos tendencias, el aislamiento testimonia la rigidez y el temor, la mezcla sin discriminación, la inmadurez y la impulsividad.

Pues revelan emociones tanto positivas como negativas, en este análisis enfocamos en las emociones básicas. De los 21 participantes fueron seleccionados dibujos de 6 alumnos para ser analizados. Presentamos dibujos cromáticos y acromáticos. En los cromáticos se observaron los colores empleados por el alumno, y en los dibujos acromáticos se analizaron aspectos como: tamaño de la figura, tipo del trazo, espacio utilizado por la figura, característica del trazo, espacio utilizado por la figura con el fin de revelar las emociones y sentimientos característicos del individuo en el momento dado. Las características gráficas de niños y niñas de misma edad mental son los en todos los países, o que diferencia no entanto, son as diferencias culturales y sociales (Valdivia, 2011, p. 9).

De acuerdo con Navarro Solano (2007/2008, p. 163):

Podemos darnos cuenta como crean y recrean constantemente ideas y imágenes que les permitan representar y entender a ellos mismos y sus visiones de la realidad. En el caso de que se trate de una obra de arte o de una obra de arte.

Los dibujos presentados son los originales diseñados por los niños. En algunos de ellos se destacaron los rasgos, a través del recurso del ordenador, para posibilitar una reproducción más clara.



*Figura 1.* Dibujo 1: Dibujo acromático, alumno 1

*Nota:* Fonte: Datos de pesquisa, (2018).

La Figura 1, dibujada por un alumno del sexo masculino, presenta un árbol dibujado al pie de la página, además el trazado de la misma representa miedo, ya el tipo de copa representa alegría. Las emociones básicas traen características de las emociones

secundarias también, por lo tanto al investigar el miedo presentado por el niño, éste tiene relación con sus acciones de independencia, donde el sujeto presenta dificultades de autoafirmación frente a los adultos representativos para él.

Según la profesora el niño es cuidado por una anciana que lo trata como un bebé, haciendo todas sus voluntades, así siendo, el niño siente dificultad en los contactos y presenta miedo ante nuevas actividades. En contraposición tenemos la alegría como forma de superación del miedo e intento de valorización de los aspectos externos, el alumno demuestra la capacidad de improvisar ante situaciones delicadas.



Figura 2. Desenho colorido, Aluno 2.

*Nota:* Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

La Figura 2, dibujada con colores, representa una iglesia y una fortaleza. Los colores se presentan separados significando que el alumno busca controlar sus emociones o dirigirlas hacia el objetivo deseado, es una forma de equilibrio. Asociando el color al dibujo "fortaleza" se puede asociar a sentimientos negativos de tristeza, destrucción y guerra. El rojo es un color que presenta mayor característica emocional, está asociada a la rabia, puede dar fuerza para enfrentar situaciones difíciles. El marrón está asociado a la naturaleza y representa una incomodidad, que puede estar relacionada al miedo (Vinícius, 2017, p.1)

El miedo es una emoción que adquirimos durante el proceso de evolución, el miedo nos protege de peligros, las reacciones que provocan el miedo son decisivas para la supervivencia o la muerte, está emoción que viene siendo construida desde la prehistoria de la humanidad, según Goleman (2011, p. S / n).



*Figura 3. Desenho colorido, Aluno 3.*

*Nota:* Fonte: Dados de pesquisa 2018.

En la Figura 3 tenemos la predominancia de los colores azul y verde, en tonalidades diferentes, donde el azul significa tristeza, pero también representa calma. Y el verde significa que emocionalmente se trata de un individuo débil, que cualquier motivo lo lleva al cambio extremo del humor. Las características positivas de este color representan la seguridad, el coraje y la esperanza. El amarillo y el rojo representan la fuerza a la violencia, que pueden ser traducidas en rabia negativamente, y positivamente el amarillo representa la alegría.



*Figura 4. Desenho colorido, Aluno 4.*

*Nota:* Fonte: Dados de pesquisa (2018)

La figura 4 representa el mundo, al principio el alumno intenta demostrar que está tranquilo en su mundo, donde todas las cosas son perfectas para su percepción, pero al observar las actividades realizadas por los compañeros cambia inmediatamente el comportamiento garabateando la hoja donde se encuentra el dibujo . Con eso pasa a representar emociones como tristeza, miedo. Al garabatear la hoja con el dibujo pronuncia que está en rabia por no poder dibujar tan bien como sus compañeros. El niño asume el sentimiento de fracaso en el momento en que compara su diseño con el diseño de los otros alumnos.

Aún en este dibujo si puede observar que el alumno está emocionalmente en desequilibrio, pero para Goleman (1995, p. 247), citado por Santos (2018, p. 44), "la

alfabetización emocional es una educación orientada hacia el sentimiento humano, el alumno aprende a convivir, lidiar y mejorar su comportamiento mediante las dificultades". El alumno exterioriza el intento de mejorar el comportamiento demostrando su rabia con riesgos negros al lado del diseño que realizó. Para Fidella, Ribes, Agulló y Soldevila (2002, P. 161) citado por Burgos (2017, p. 8), la educación y de la inteligencia emocional se pueden definir como:

Un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo. Ambos elementos son esenciales para el desarrollo de la personalidad integral de la persona. Para ello se propone un desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que le plantea la vida cotidiana.

Sin embargo en este dibujo se pueden observar manifestaciones de deseo por parte del niño, deseos estos, vividos por él. Para Derdyk (1989, p. 51), "el dibujo manifiesta el deseo de representación, pero también el dibujo, ante todo, es miedo, es opresión, es alegría, es la alegría, es curiosidad, es afirmación. Al dibujar al niño pasa por un intenso proceso vivencial y existencial".



Figura 5. Desenho colorido, Aluno 5.

Nota: Fonte: Dados de pesquisa (2018)

En la Figura 5 se utilizan varios colores, siendo que las mismas poseen una cierta proporción en relación a la cantidad. El azul que representa, calma, tristeza; el rojo representado con características positivas de alegría; el verde creatividad, el amarillo energía, la alegría. Los colores se presentan separados significando control de las emociones, con equilibrio.

Se puede observar en el dibujo arriba, que el mismo no es un diseño vacío, pero tiene significado para el niño, se observa aún que hay un desarrollo de habilidades exigidas dentro del proceso de escolarización. El niño demuestra que el aprendizaje en este caso está involucrado en pensamientos y sentimientos. El diseño es una forma de lenguaje, por lo tanto al dibujar al niño transmite sentimientos, en el dibujo arriba observando los elementos que componen el mismo se puede interpretar que él pasa por un momento de felicidad, donde los globos en forma de corazón representan el amor recibido y compartido.

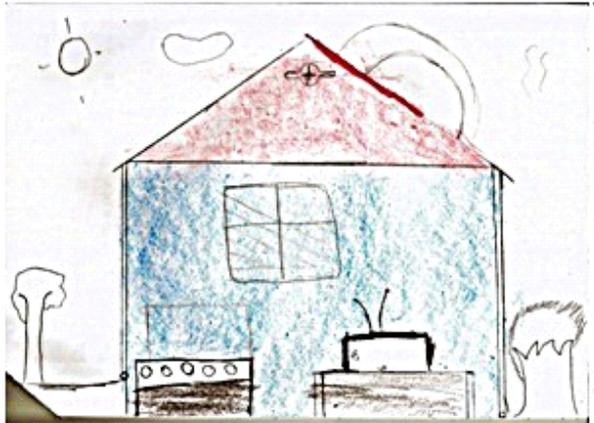


Figura 6. Desenho colorido, Aluno 6.

Nota: Fonte: Dados de pesquisa (2018)

La Figura 6 es la representación de una casa, donde el alumno utiliza tres colores de forma bien separada. El rojo, el azul y el negro; el rojo representa la rabia contenida, una rabia tan fuerte que llega al nivel del odio representado por el color negro, además de significar tristeza y miedo. El azul también representa tristeza, pero por ser utilizado en gran parte del diseño puede significar que el individuo busca una manera de afirmarse en el medio social, buscando controlar sus emociones canalizándolas hacia otras fuentes. El miedo del estudiante está relacionado con las acciones, que empiezan a ser independientes.

Por medio del dibujo el niño intenta abstraer y comprender situaciones que para ella son complejas de la relación familiar, siendo representado por la casa.

Para Goleman (1995) citado por Días (2014, p.14):

el individuo tiene la capacidad de motivarse a sí mismo y persistir a pesar de las frustraciones; controlar sus propios impulsos, aplazando la recompensa; y su propio estado de espíritu, impidiendo que el desánimo lo domine, no dejando pensar, sentir empatía y tener esperanza. Desarrollar competencias a este nivel favorece la relación del individuo consigo mismo y con los demás, mejora el aprendizaje y favorece el bienestar personal y social.

Todas las emociones son debidas a la evolución de la humanidad y desempeñan funciones específicas, que pueden ser observadas a través de respuestas diferentes, del cuerpo, a cada tipo de emoción Goleman (2011, p. S / n).

### **Conclusión**

Sobre la relación de la emoción con el aprendizaje Cohen (2003, p. 9) destaca un hecho clave del aprendizaje humano: que el crecimiento cognitivo depende del desarrollo de la comprensión emocional y social.

La educación emocional puede contribuir para la construcción del proceso de aprendizaje aliada a la psicología. Gradualmente y con la utilización de diferentes técnicas se puede mejorar el aprendizaje y la adquisición de contenidos en la población infantil.

Educar a los niños enseñándoles a percibir sus emociones no es un trabajo fácil, por ello, es necesario considerar la cultura, el medio social y el entorno en el cual él está

inserido. Asimismo, hay que considerar la individualidad de uno, sabiendo que la emoción es algo sentido de forma única por cada ser. Según Vallés & Vallés, (2000) citado por Cohen (2005, p.74),

Por extensión, los efectos específicos de la educación emocional conllevan resultados tales como: a) Mejora de la autoestima y el auto concepto que repercute en el nivel de las habilidades sociales y en las relaciones interpersonales satisfactorias, b) Menor conducta antisocial o socialmente desordenada y disminución de pensamientos autodestructivos disminución en el índice de violencia y agresiones, c) Menor número de expulsiones de clase, menor riesgo de inicio en el consumo de drogas, mejor adaptación escolar, social y familiar, y d) Mejora del rendimiento académico.

Consecuentemente, la educación emocional propicia la interacción entre las personas e las emociones desempeñan un papel importante en la calidad de vida del individuo, siempre que éste consiga entenderlas.

Al dibujar el niño encuentra un espacio para expresar su cotidiano, e aunque haga sólo garabatos, éstos tienen importante significado para él, pues los dibujos reflejan sus relaciones con el medio social y con su entorno.

En el dibujo él coloca toda su emoción se utiliza de procesos cognitivos, como la memoria, reorganizándose para dar énfasis al diseño de forma que pueda ser interpretado por él y por los demás demostrando el sentimiento de la manera más clara posible. Se puede decir que los niños y niñas que utilizan la Inteligencia Emocional para adquirir habilidades de identificar y comprender o significado de sus emociones, así los alumnos puedan resolver y adaptarse a las dificultades cotidianas (Burgos, 2017, p. 10). En la literatura existente sobre el tema se observa que los autores en general relacionan la inteligencia emocional con el lenguaje oral y escrito. El dibujo surge a partir del lenguaje verbal, así las dos estructuras están relacionadas y se complementan enriqueciéndose.

Después de conseguir el dominio motor, la forma de verbalización del niño sobresale en el grafismo. El lenguaje escrito es resultado de la maduración de los procesos motores y la reflexión de la representación del signo (Valdivia, 2011, p. 28-29). Vigotsky, citado por Valdivia (2011, p. 30), intenta clarificar la relación de lenguaje gráfico y lenguaje verbal;

El dibujo es un lenguaje gráfico que surge a partir del lenguaje verbal, los esquemas reminiscencias de los conceptos verbales, el dibujo, así como los gestos corporales, los signos visuales y el simbolismo del juego son estudios preparatorios para el desarrollo del lenguaje escrito del niño, son, como su prehistoria.

Aunque, según Valdivia (2011, p. 30);

La expresión plástica como lenguaje no verbal, como vehículo de expresión-comunicación, como medio de conocimiento, tiene entidad por sí misma y como tal debe ser considerada por la escuela, y debe tener unos objetivos propios, aunque como actividad deba contemplarse de forma globalizadora, integrada en el currículo escolar. Pero, al mismo tiempo, dentro de ese proceso curricular, no hay que perder de vista que la expresión plástica posibilita el desarrollo de las capacidades y la adquisición de recursos que

favorecen y potencian el desarrollo madurativo integral del individuo y la asimilación de los aprendizajes.

No podemos olvidar que el dibujo también es una forma de lenguaje, surgió con los hombres de las cavernas y por medio de éstos, la humanidad hizo una retrospectiva de su historia, segundo Rocchietti (2009), el dibujo rupestre impuso una arbitrariedad simbólica. A través de los dibujos encontrados en las cuevas fue posible descubrir el tipo de sociedad, la época en la que existió, la cultura e incluso los sentimientos y emociones vividas por los pueblos existentes.

Por ello, se considera importante el análisis de los dibujos en niños de edad escolar, con el fin de entender situaciones vividas por los alumnos dentro y fuera de la escuela, sus miedos, sus angustias y rabia, además de todo tipo de emoción que pueda interferir en el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, es necesario planificar acciones que objetiven minimizar las frustraciones, las dificultades de los alumnos dentro del proceso de enseñanza e aprendizaje que les enseñen a lidiar con las emociones con resiliencia.

### **Referencias**

- Amaral, J.J.F. (2007). *Como fazer uma pesquisa bibliográfica*. Fortaleza.
- Burgos, J.S. (2017). La inteligencia emocional a través del dibujo de la familia en educación infantil. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria. Soria.
- Cardeira, A.R. (2012). Educação Emocional em Contexto Escolar. *Psicologia.PT-O Portal dos Psicólogos*. Psicologia Educacional II, no Instituto Superior Dom Afonso III (INUAF). Portugal.
- Carocho, C. (2017). *Promoção do desenvolvimento socioemocional em crianças do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação 76f. (Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico). ISPA – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida/ESEI.
- Carvalho Arruda, M. de J.F. (2014). *O ABC das emoções básicas: implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário*. 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia de Educação, Especialidade em Contextos Comunitários). Universidade dos Açores.
- Creswell, J.W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Magda Lopes, consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. (3 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cohen, J. (2005) *La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. México: Editorial Pax
- Dias, R.C. (2014). *Desenvolver a inteligência emocional nas crianças através da arte*. 103f. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar. Universidade do Algarve. Escola Superior da Educação e Comunicação. Faro.
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia Emocional*. Tradução Marcos Santarita, Rio de Janeiro: Objetiva, recurso digital.
- Mayer, J.D. (2004). What is Emotional Intelligence? *UNH Personality*. Lab. 8.Retrieved from [https://scholars.unh.edu/personality\\_lab/8](https://scholars.unh.edu/personality_lab/8)
- Moreira, P., Oliveira, J.T., Cursellas, L., Lima, A. (2012). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): Desenvolvimento e validação. *Journal of Child and*

- Adolescent Psychology. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. 3(1), 39-66.
- Navarro Solano, M.R. (2007/2008). Drama, criatividade y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Nunes-Valente, M., Monteiro, A.P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrimos crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus.
- Piloto, S.S.D., Silva, M.K., Mognol, L.T. (2004). *Grafismo infantil: linguagem do desenho*. Joinville-SC.
- Rocchetti, A. M. (2009). Arqueología del arte. Lo imaginario y lo real en el arte rupestre. *Revista del Museo de Antropología*, 2(1), 23-38.
- Santos, B.F. (2018). Educação emocional: uma breve discussão. *Revista Espaço Acadêmico*, 204.
- Sarandi. (2010). *Ensino Fundamental*. Retrieved from <http://www.sarandi.pr.gov.br/educ2/index.php/ensino-fundamental>.
- Silva, M. do N., Souza, I.A.A. (2011). A Imaginação e a linguagem expressas no desenho da criança. *Revista Eventos Pedagógicos*. 2(2), 123-131.
- Souza Campos, D.M. de. (1985). *O teste do desenho como instrumento de diagnostico da personalidade*. (14ª ed.). Petrópolis.
- Teixeira, P.M.M. (2003). A educação científica sobre a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de Ciências. *Ciências & Educação*, 9(2), 177-190.
- Valdivia, J.V. (2011). El valor del dibujo para la educación infantil. Retrieved from <http://www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/dibujo.pdf>
- Vinicius, C. (2017). *Psicologia das cores: sentimentos e significados*. Retrieved from [www.caiovinicius.com.br](http://www.caiovinicius.com.br).
- Wedderhoff, E. (s/d). *Educação emocional: um novo paradigma pedagógico?* UDESC. Santa Catarina.
- Yavorski, R. (2014). *Análise de temas ambientais desenvolvidos por professores do ensino fundamental de 1º ao 5º ano de Maringá-PR*. 137f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Universidade de Araraquara. Araraquara-SP.

**Fecha de envío:** 20/09/2019

**Fecha de revisión:** 19/10/2029

**Fecha de aceptación:** 27/03/2020

**Cómo citar este artículo:**

Ojeda Naveda, E. A. & Muñoz Galiano, I.M. (2020). Los docentes de inglés en Venezuela: análisis de sus creencias y prácticas pedagógicas con respecto a la corrección de textos escritos. *MLS Educational Research*, 4 (1), 122-138. doi: 10.29314/mlser.v4i1.351

## **LOS DOCENTES DE INGLÉS EN VENEZUELA: ANÁLISIS DE SUS CREENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON RESPECTO A LA CORRECCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS**

**Evelin Amada Ojeda Naveda**

Universidad Internacional Iberoamericana UNINI (Mexico) / Westcliff University (USA)

[Evelinsuij-ojeda@westcliff.edu](mailto:Evelinsuij-ojeda@westcliff.edu) · <http://orcid.org/0000-0002-9396-281X>

**Inés Maria Muñoz Galiano**

Universidad de Jaén (España)

[imunoz@ujaen.es](mailto:imunoz@ujaen.es) · <http://orcid.org/0000-0002-9838-684X>

**Resumen.** Adoptando una postura interpretativa mediante el análisis de datos cualitativos y cuantitativos recopilados en un cuestionario en línea, esta investigación de métodos mixtos tiene como objetivo explorar las prácticas y creencias que los docentes de inglés como lengua extranjera en Venezuela tienen con respecto a la retroalimentación correctiva de textos escritos. Utilizando una muestra no probabilística por conveniencia, los participantes son 173 profesores pertenecientes a la Asociación de Profesores de Inglés, VenTESOL, quienes dictan clases en diferentes institutos educativos, en todos los niveles y modalidades disponibles. En referencia a las prácticas encontradas, los resultados indican que el proporcionar al estudiante la forma correcta del error es la más usada, seguida por subrayar el error más no dar la forma adecuada. Se concluye que los docentes corrigen todos los errores a un promedio de entre uno o dos borradores. En relación a las creencias y perspectivas, los docentes opinan que la retroalimentación correctiva es un proceso multidisciplinario, participativo y efectivo que permite a los estudiantes entender, analizar y reflexionar sobre los errores cometidos, así como también, promueve el desarrollo de las habilidades de escritura. Adicionalmente, esta investigación encontró que la noción personal de la enseñanza, el aprendizaje y el error, la experiencia como estudiante, la formación académica universitaria, el desarrollo profesional, la experiencia docente, los lineamientos curriculares e institucionales aunados al nivel de inglés que poseen los maestros y el tiempo disponible para corregir, son los factores que influyen en los maestros y predicen sus prácticas sobre la provisión de retroalimentación correctiva. Las implicaciones incluyen futuras investigaciones derivadas de los hallazgos de este estudio, sugerencias concretas para el perfeccionamiento de los programas de formación del profesorado, así como también propuestas para el desarrollo profesional docente. Palabras clave: inglés como lengua extranjera, retroalimentación, creencias docentes, evaluación, prácticas pedagógicas.

## **ENGLISH TEACHERS IN VENEZUELA: ANALYSIS OF THEIR PEDAGOGICAL BELIEFS AND PRACTICES REGARDING THE CORRECTION OF WRITTEN TEXTS**

**Abstract.** Adopting an interpretive stance by analyzing qualitative and quantitative data collected in an online questionnaire, this mixed methods research aims to explore the practices and beliefs teachers of English as a foreign language in Venezuela have regarding written corrective feedback. Using a non-probabilistic sampling, the participants are 173 professors belonging to the Association of English Teachers, VenTESOL, who teach in different educational institutes, at all levels and modalities available. In reference to the practices found, the results indicate that providing the student with the correct form of the error is the most used, followed by underlining the error, but not giving the appropriate form. It is concluded that teachers correct all errors at an average of between one or two drafts. Concerning beliefs and perspectives, teachers believe that corrective feedback is a multidisciplinary, participatory and effective process that allows students to understand, analyse and reflect on the mistakes made, as well as, promotes the development of writing skills. Additionally, this research found that the personal notion of teaching, learning and error, experience as a student, academic training, professional development, teaching experience, curricular and institutional guidelines combined with the level of English possessed by teachers, and the time available to correct are the factors that influence educators and predict their practices in relation to the provision of written corrective feedback. The implications include future research derived from the findings of this study, concrete suggestions for the improvement of teacher training programs, as well as proposals for teacher professional development.

Keywords: English as a foreign language, feedback, teacher beliefs, evaluation, pedagogical practices.

### **Introducción**

Es un hecho conocido, por los docentes de inglés como lengua extranjera, que la adquisición de las destrezas es un proceso que debe darse gradualmente y contar con las estrategias adecuadas, no solo para aprenderlas y practicarlas, sino también para enseñarlas (Brown, 2000). Esto ha llevado tanto a educadores como a investigadores a indagar, de manera profunda, en una parte importante de la enseñanza de un nuevo idioma como lo es la evaluación; la forma en la que se le hace saber a los aprendices que están cometiendo un error y cómo se sienten los profesores ante este rol ineludible.

En el caso específico de la corrección de la escritura, hay muchos aspectos que toman parte y se convierten en agentes tanto motivadores como inhibidores para ambos lados de la ecuación. Los estudiantes no siempre saben cuál es el patrón de corrección usado por el docente de turno y los profesores no tienen un criterio sólido para decidir qué errores penalizar y cuáles no. Por eso, esta investigación permitió adentrarse en las prácticas docentes referentes a la retroalimentación correctiva de la escritura, en este caso específico, en textos escritos en inglés (Ellis, 2009).

Si bien es cierto que es significativo conocer cuáles son las estrategias pedagógicas aplicadas a la evaluación de los textos escritos, no es menos prioritario entender por qué los profesores escogen ciertos criterios y el cómo se sienten después de usarlos. Kuzborska (2011) ha encontrado que las prácticas del maestro se alinean con las creencias y es por esto que este estudio busca profundizar en la percepción que los educadores tienen del error de escritura, cómo lo abordan y qué influye en su toma de decisiones a la hora de seleccionar unas estrategias sobre otras.

En este sentido, es indiscutible que las creencias que un maestro lleva al aula son un fuerte predictor del comportamiento y, por lo tanto, tienen implicaciones educativas. Hay cada vez más pruebas que demuestran que la cognición epistémica de los profesores está relacionada con la forma en que conciben y se involucran en la enseñanza, por consiguiente, es importante que los maestros desarrollen la cognición epistémica adaptativa, es decir, las creencias de los

maestros están directamente relacionadas con sus prácticas y tienen un impacto en las experiencias y resultados educativos de los estudiantes (Lunn, Ferguson y Ryan 2017).

Sin embargo, se considera que son escasos los resultados prácticos que han surgido para guiar a los profesores de idiomas en el aula y esa es la razón por la que se lleva a cabo esta investigación, la cual soporta la idea de Ferris (2011) cuando aconseja orientar la investigación y el debate sobre la forma de abordar el tratamiento de errores con una idea de cuándo y por qué debemos hacerlo. Este estudio hace aportes considerables en este ámbito, pues indaga no sólo acerca de las estrategias de corrección de errores por escrito más usados por los docentes, sino que también investiga las razones detrás de las decisiones que toman los profesores de inglés al respecto.

La forma en que los docentes responden a las producciones escritas de sus alumnos es un campo interesante no solo para los docentes, sino también para los formadores de profesores. En ocasiones, los docentes se encuentran con la incertidumbre de cómo proporcionar correcciones escritas eficaces y significativas: lo que es un error que debe corregirse inmediatamente para algunos, puede no ser considerado como tal por los demás.

Por lo anteriormente expuesto, se justifica la presente investigación, dado que proporciona datos interesantes y significativos que sirven de base para cambios o innovaciones importantes, no solo en el diseño curricular de los programas de formación docente en Venezuela, sino también en la implementación de talleres y actividades de desarrollo profesional extra curriculares ofrecidos por distintas organizaciones de profesores que proveen a los docentes con oportunidades de mejoramiento profesional.

De este modo, los resultados obtenidos, en este trabajo, permiten mostrar aspectos referentes a la retroalimentación correctiva por escrito de textos en inglés como lengua extranjera que deben ser incluidos como contenido esencial en estos cursos, de manera de fortalecer dichos programas con la finalidad de satisfacer las necesidades de conocimiento teórico y práctico de los futuros profesores de inglés.

Esta investigación impulsa una búsqueda de una visión más profunda con el fin de reflexionar sobre lo que realmente hacen los docentes y lo que está detrás de sus decisiones en general, particularmente, al momento de proveer retroalimentación correctiva en la escritura, en contextos donde la lengua es vista como un medio de comunicación verbal y escrita. En concreto, Richards y Schmidt (2002, p.90) explican que “el objetivo del aprendizaje del lenguaje es la competencia comunicativa, el cual busca crear comunicación significativa y el uso del lenguaje como el foco de las actividades dentro del salón”. Como se entiende, la meta es que los aprendices se comuniquen de manera efectiva, y usen el inglés para comunicar mensajes coherentes y cohesivos.

Para comenzar a discutir las estrategias encontradas en este estudio, es necesario definir a la retroalimentación correctiva de la expresión escrita. Desde un punto de vista conceptual, se puede definir a la retroalimentación correctiva como información proporcionada a los estudiantes sobre el desempeño de una tarea, por lo que uno de los objetivos de la retroalimentación sería mejorar el rendimiento futuro (Ur, 1996). Según Brookhart (2008), los beneficios de la retroalimentación se extienden al nivel motivacional y cognitivo, dado que, en el nivel cognitivo, la retroalimentación da a los estudiantes la información que necesitan para que puedan entender su progreso en su aprendizaje y qué deben hacer para mejorar aún más. En el nivel motivacional, una vez que los estudiantes sientan que entienden que deben hacer y porqué, la mayoría de ellos van a desarrollar el control sobre su propio aprendizaje. Estos dos factores son parte del andamiaje que implica la retroalimentación correctiva de textos escritos en inglés como lengua extranjera.

Para el propósito de esta investigación, la retroalimentación correctiva escrita se define como las estrategias usadas para dar respuestas escritas a las producciones de los estudiantes

que contienen errores. A continuación, la tabla 1 resume los tipos de estrategias de retroalimentación correctivas presentes en este estudio.

Tabla 1  
*Tipos de retroalimentación correctiva por escrito en este estudio*

<i>Tipo de Retroalimentación</i>	<i>Descripción</i>
<b>Directa</b>	El docente provee a los estudiantes con la forma correcta
<b>Indirecta</b>	El maestro indica que existe un error pero no proporciona la corrección.
<b>a. Indicar + localizar error</b>	<b>a.</b> Subrayar para mostrar errores en los textos de los estudiantes
<b>b. Indicar solamente</b>	<b>b.</b> Indicación en el margen que se ha cometido un error en una línea de un texto
<b>Metalingüística</b>	El maestro proporciona algún tipo de pistas metalingüísticas en cuanto a la naturaleza del error.
<b>a. Uso de códigos</b>	<b>a.</b> El profesor escribe códigos (por ejemplo, ww: palabra equivocada, art: artículo)
<b>b. Breve descripción gramatical</b>	<b>b.</b> El profesor indica errores en el texto y escribe una descripción gramatical de cada error numerado al final del texto.
<b>Selectiva y Comprensiva</b>	Esto se refiere a si el profesor intenta corregir todos (o la mayoría) de los errores de los estudiantes o prefiere seleccionar uno o más tipos de errores para corregir. Esta distinción se puede aplicar a cada una de las opciones anteriores.
<b>a. Selectiva</b>	<b>a.</b> Es enfocada
<b>b. Comprensiva</b>	<b>b.</b> Es desenfocada

*Nota:* Elaboración propia a partir de Ellis (2009) y Ferris (2011)

Finalmente, es necesario explorar los estudios anteriores que de forma concreta han investigado las prácticas y creencias de los docentes referentes a la retroalimentación correctiva de textos escritos en contextos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y que han servido de referencia a la hora de llevar a cabo esta investigación.

Tal es el caso de Jodaiey Farrokhi (2012) quienes llevaron a cabo un estudio en Irán para explorar las perspectivas de los profesores de inglés sobre la retroalimentación y sus razones para seleccionar ciertas estrategias. Los resultados muestran que los maestros tienen percepciones muy positivas de la corrección y su uso potencial en la enseñanza del idioma inglés. También concluye que los profesores prefieren usar estrategias de retroalimentación directas mientras tienden a indicar todos los errores gramaticales.

De manera semejante, el estudio correlacional de Zangoei y Derakshan (2014) buscó examinar la relación entre los profesores de lengua extranjera y las preferencias de retroalimentación correctiva y sus actitudes hacia los principios de la enseñanza de lenguas comunicativas. Los resultados confirmaron la relación entre estas dos variables y encontraron que la retroalimentación metalingüística fue el tipo seleccionado con mayor frecuencia por los participantes.

En su estudio, *Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices*, Bailey y Gardner (2010) abordaron las percepciones que tenían un grupo de docentes acerca del rol y la eficacia de la retroalimentación correctiva de la escritura. De acuerdo con los resultados, los profesores tienen una variedad de percepciones y creencias acerca del propósito del *feedback* correctivo de escritura y no están seguros de qué logran ellos y qué obtienen los estudiantes con esto.

Además, Lee, Mak y Burns (2015) realizaron un estudio para examinar cómo los maestros implementaron enfoques de retroalimentación innovadores en su clase de escritura y la medida en que estos enfoques novedosos impactaron la actitud y el desempeño de los estudiantes. Los resultados sugieren la retroalimentación de tipo enfocada es una opción viable para responder a la escritura de los estudiantes, especialmente, para los estudiantes de bajo dominio en contextos de inglés como idioma extranjero.

Asimismo, Duran y Carrillo (2017) realizaron un estudio donde comprobaron los diferentes tipos de retroalimentación correctiva por escrito y su efectividad. El estudio utilizó un diseño cuasi experimental para demostrar que la retroalimentación correctiva por escrito es beneficiosa para el proceso de adquisición de las estructuras gramaticales en textos escritos en inglés como lengua extranjera en el contexto de aprendizaje de los participantes, a corto y largo plazo.

Por su parte, Saavedra y Espinoza (2018) presentan un estudio mixto titulado: *Combinación de las estrategias de uso de retroalimentación correctiva escrita enfocada: Un estudio con estudiantes chilenos De EFL de Nivel Primario Superior*, en la que comparan la producción escrita de 60 estudiantes divididos en tres grupos control en un programa de pedagogía en inglés de una universidad del sur de Chile. Al analizar los resultados, se demuestra que hubo una mejora significativa en términos de uso gramatical.

Los estudios nombrados anteriormente sirven de andamiaje y referencia para el análisis de los datos obtenidos en esta investigación, ya que abordan variables importantes para esta investigación como lo son la retroalimentación correctiva de textos escritos, su efectividad y las creencias tanto de docentes como estudiantes al respecto.

## Método

### **Diseño**

Tomando en consideración la naturaleza de los datos recolectados (tanto cualitativos como cuantitativos) y con el propósito de lograr los objetivos propuestos, este estudio utiliza el diseño de investigación denominado métodos mixtos (Hamui-Sutton; 2013, Leech y Onwuegbuzie, 2009).

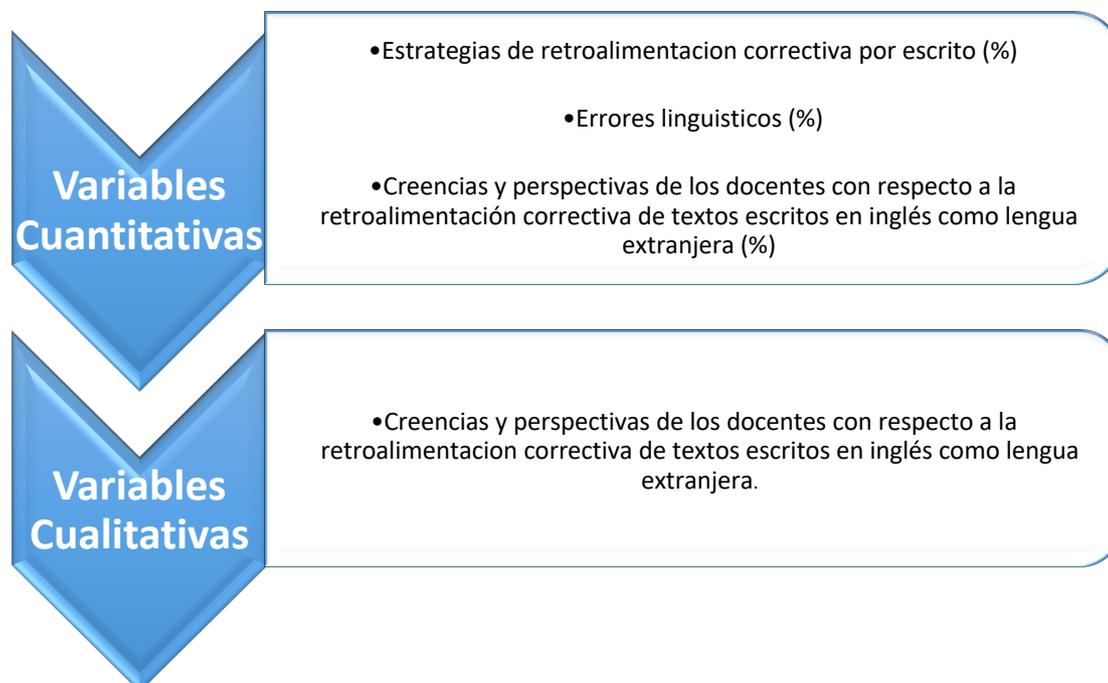
Esta investigación se fundamenta en el concepto de triangulación, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de comprensión (Brannen, 2005); dicha fundamentación abre la oportunidad de estudiar más a fondo la retroalimentación correctiva por escrito proporcionada por los docentes de inglés como lengua extranjera en Venezuela, porque el instrumento de recolección de datos cualitativos y cuantitativos, al trabajar juntos, arrojan información que permite comprender esta realidad para su transformación.

### **Participantes**

Para este estudio mixto, la población estuvo compuesta por aproximadamente 400 profesores de inglés como lengua extranjera. Debido a que el acceso y participación es casi imposible a absolutamente todos los miembros de la población estudiada, se tomó una muestra no probabilística por conveniencia. Los 173 sujetos participantes de este estudio fueron contactados por el investigador y seleccionados dada su voluntad de participar. Por tal motivo, no se aplicó ninguna fórmula estadística para calcular la muestra, debido a que fue participación voluntaria, no excluyente.

### **Variables**

La figura siguiente ilustra la clasificación de las variables estudiadas las cuales, con la finalidad de garantizar la calidad y eficacia de esta investigación, fueron operacionalizadas, analizadas y correlacionadas.



*Figura 1.* Variables de la investigación

*Nota:* Elaboración propia

### **Objetivos**

El objetivo general de esta investigación es analizar las prácticas, creencias y perspectivas utilizadas por los docentes en la corrección de la escritura en inglés como lengua extranjera en los diferentes niveles y contextos educativos en Venezuela. Los objetivos específicos son identificar las prácticas y estrategias más frecuentes de retroalimentación correctiva de la expresión escrita entre los docentes de inglés como lengua extranjera; establecer la frecuencia con que los docentes proveen a sus estudiantes de retroalimentación correctiva por escrito; definir las creencias que tienen los docentes con respecto a la corrección de errores en la escritura; examinar la perspectiva que poseen los docentes en referencia al papel que juegan los errores en la enseñanza de la escritura en inglés y analizar los criterios o factores que influyen al docente a la hora de tomar la decisión de penalizar o no un error de escritura.

### **Instrumento**

Con el objetivo de recolectar datos tanto cualitativos como cuantitativos, se utilizó un cuestionario en línea denominado “Retroalimentación correctiva de la expresión escrita: Análisis de las prácticas y creencias de los docentes de inglés como lengua extranjera en Venezuela” el cual no solo contiene preguntas de comportamiento para averiguar qué están haciendo o han hecho los encuestados en el pasado con respecto a la retroalimentación correctiva por escrito en la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera, sino que también incluye preguntas de actitud para analizar las perspectivas, opiniones, creencias y actitudes de estos docentes de inglés.

Con respecto a la validez, se hizo examinar el cuestionario por un panel de 10 expertos en el área. Mediante un meta-análisis de los instrumentos, estos indicaron las áreas que

necesitaban enmienda, lo cual permitió volver a redactar algunas preguntas que no eran lo suficientemente claras. Finalmente, después de haber modificado el instrumento, tomando en consideración las recomendaciones recibidas, los expertos determinaron que el instrumento reunía las condiciones técnicas y estaba acorde a los objetivos planteados en esta investigación. Con respecto a la validez de constructo, se correlacionó el instrumento y los objetivos propuestos para esta investigación.

Con la finalidad de determinar la confiabilidad del instrumento, se procedió a seleccionar una muestra piloto, la cual quedó conformada por 10 docentes con características similares a las de la población de este estudio. Los resultados del pilotaje aunados a las recomendaciones hechas por los expertos, quienes evaluaron el mismo, también permitieron la revisión y rediseño de un cuestionario más robusto, confiable y válido.

### **Análisis de datos**

Se siguió un procedimiento en el que se compararon y confrontaron los resultados obtenidos lo que permitió una triangulación de la información para así alcanzar resultados, conclusiones y recomendaciones pertinentes, prácticos y cercanos a la realidad educativa que viven los docentes en Venezuela.

El proceso y el análisis de los datos se realizó mediante el uso *N-Vivo*. Los participantes fueron codificados con números para garantizar el anonimato. Todas las respuestas a las preguntas o ítems se organizaron en una hoja de cálculo con la idea de clasificar y analizar datos de forma accesible. Todos los datos se guardaron automáticamente y fueron almacenados no solo en *N-vivo*, sino también en *Google Drive* lo que permitió el acceso a dichos documentos en todo momento.

Los datos cuantitativos fueron estudiados mediante el análisis de la frecuencia de aparición de las categorías significativas y relevantes, con valores porcentuales, los cuales fueron graficados para un mejor análisis de los resultados obtenidos.

Para examinar los datos cualitativos, estos se organizaron por preguntas para identificar las características o categorías similares, diferentes y significativas. Para el análisis, se utilizó una codificación mixta o procedimiento de categorización de los datos cualitativos: Algunos códigos o categorías fueron predeterminados, mientras que otros surgieron de los datos recolectados.



Figura 2. Ilustración de procedimientos de análisis de los datos recolectados  
Nota: Elaboración propia

Para triangular los datos, se confrontaron los datos obtenidos de los ítems cuantitativos con los obtenidos de manera cualitativa. El instrumento fue diseñado de manera que ciertas categorías pudieran ser corroboradas analizando ambos tipos de datos, de manera de verificar si existía o no discrepancia entre lo que reportaban los docentes como prácticas y creencias referentes a la provisión de retroalimentación correctiva en los textos escritos de sus estudiantes.

Finalmente, se apostó por garantizar la calidad y eficacia de este estudio mixto por diferentes medios:

- Diseño de investigación apropiado y la metodología que pueda ser evidente a la comunidad profesional y académica a través de una meticulosa descripción y justificación metodológica, además de información suficiente sobre el contexto y la cuestión las cuales son objeto de la investigación
- La garantía de la honestidad en las respuestas por el anonimato de los participantes y sus posibles retiradas del estudio, cuando se considere necesario.
- Pilotaje de instrumentos, juicio de expertos y el rediseño a la luz de la prueba.
- Triangulación de los datos mixtos.

## Resultados

### *Prácticas referentes a retroalimentación correctiva*

Con respecto a los tipos de estrategias de retroalimentación correctiva usadas en sus clases, la totalidad de los encuestados argumentan que, dependiendo del nivel, edad de los aprendices y modalidad en donde se lleven a cabo las clases de inglés, usan más de una estrategia.

De todas las estrategias ofrecidas a los estudiantes, proporcionar al estudiante la forma correcta de la oración en donde existe un error es la más usada, seguida por subrayar el error, mas no dar la forma adecuada. Por otro lado, según los datos obtenidos, la estrategia de retroalimentación correctiva menos usada consiste en enumerar todos los errores y dar una descripción de cada uno de ellos (ver figura 3).

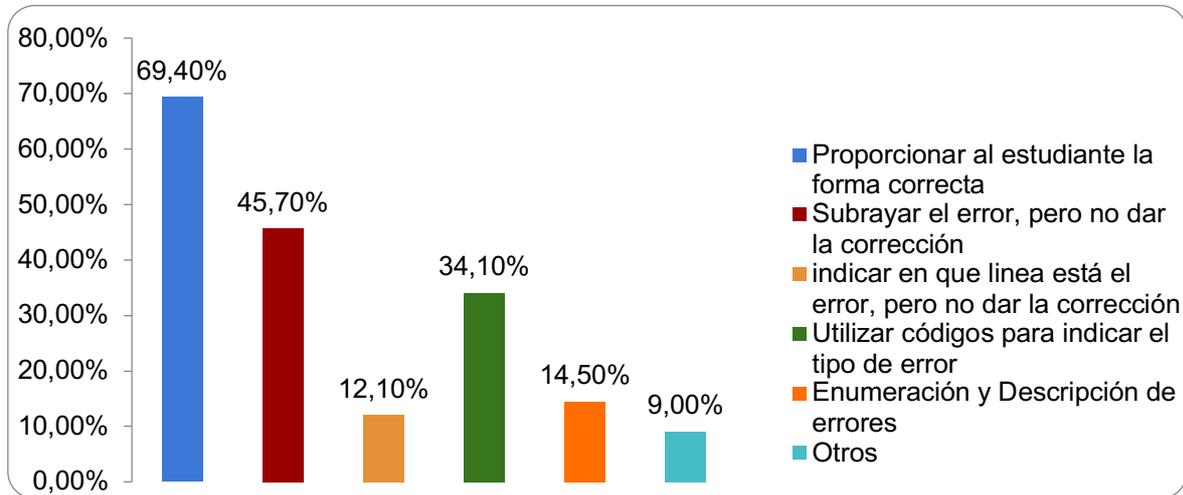


Figura 3. Estrategias de retroalimentación correctiva por escrito más utilizadas

En referencia a la frecuencia de con qué los docentes proveen retroalimentación correctiva, en primer lugar, los datos recolectados demuestran que el mayor porcentaje de profesores corrige dos borradores de los textos escritos por los estudiantes. Un total de 108 de 173 participantes corrigen entre uno y dos borradores del mismo texto (Figura 4).

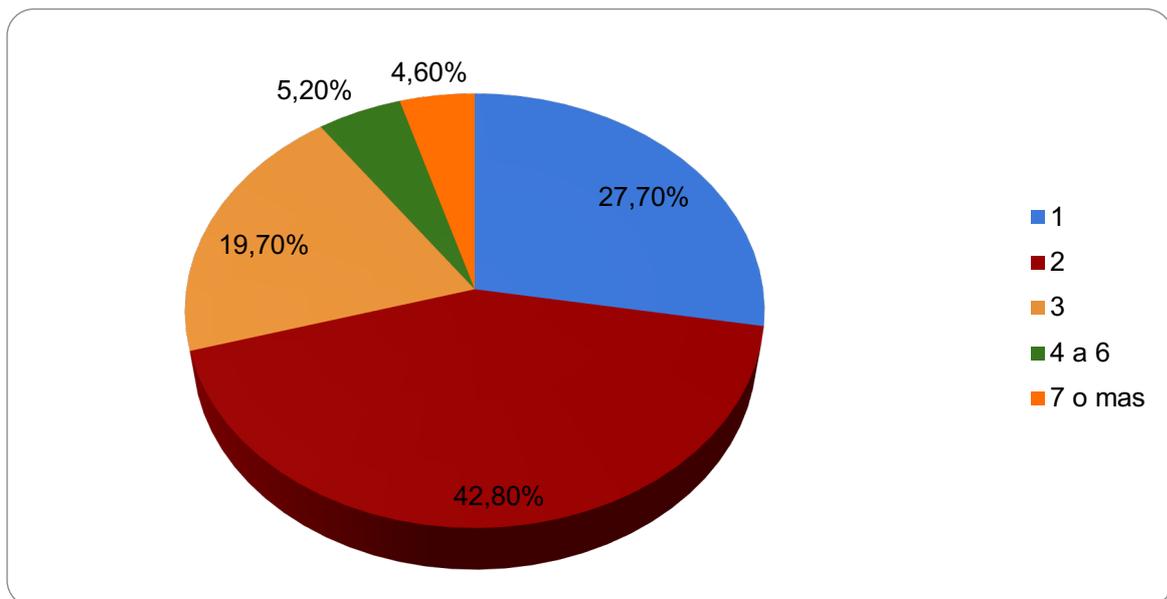
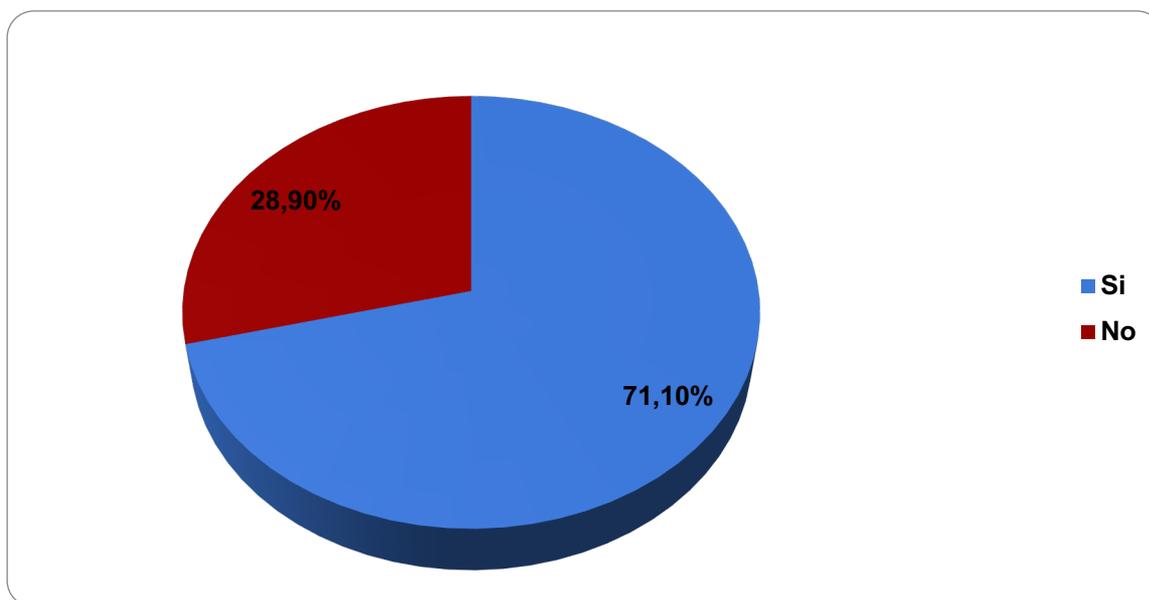


Figura 4. Cantidad de borradores corregidos por estudiante, por asignación

Este hallazgo se relaciona con una de las variables emergentes encontradas durante el análisis exhaustivo de los datos: el tiempo y la poca disponibilidad que poseen los profesores para proveer a sus alumnos de retroalimentación correctiva. Este hecho, aunado a otros factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como el número de estudiantes por clase, los objetivos y el nivel que se está enseñando, entre otros, hacen que la mayoría de los docentes revisen y corrijan por asignación entre uno o dos borradores por estudiante.

En relación con la cantidad de errores corregidos, en primer lugar y tal como se ilustra en la figura 5, 150 docentes alegan corregir de manera comprensiva, lo que quiere decir que todos los errores presentes en los textos de sus estudiantes son corregidos. Las razones argumentadas son diversas: evitar que los alumnos comenten los mismos errores innumerablemente, el papel del docente como modelo y mediador del proceso de adquisición de destrezas escritas y la idea de la exactitud gramatical como objetivo terminal de las clases de inglés son los más mencionados por los participantes.



*Figura 5.* Porcentaje de docentes que corrigen todos los errores encontrados en los textos escritos

### ***Creencias y perspectivas docentes***

Según los conceptos personales expresados en el instrumento de recolección de datos y mostrados en la figura 6, para los 173 docentes venezolanos participantes de este estudio, la retroalimentación correctiva por escrito es un proceso interactivo y participativo que involucra tanto estudiantes como docentes. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la finalidad de la corrección va más allá de corregir un error, es mostrar o investigar la forma correcta y pensar críticamente en ella para así poder avanzar en el proceso de aprendizaje (40.46%)

Para estos profesionales, esta herramienta de aprendizaje debe ser empleada con la finalidad de permitir a los estudiantes entender, analizar y reflexionar sobre las faltas o errores cometidos para así evitar que vuelvan a ocurrir, así como también promover el desarrollo de las habilidades de escritura en inglés (53.18%)

Además, la retroalimentación correctiva por escrito provee a los docentes de información significativa necesaria para evaluar el progreso de los estudiantes, así como también proporciona datos válidos que permiten a los maestros planificar sesiones de clases

que abarcan las verdaderas necesidades académicas de los estudiantes, de acuerdo al análisis hecho por los docentes, de los errores cometidos por los aprendices (6.36%).

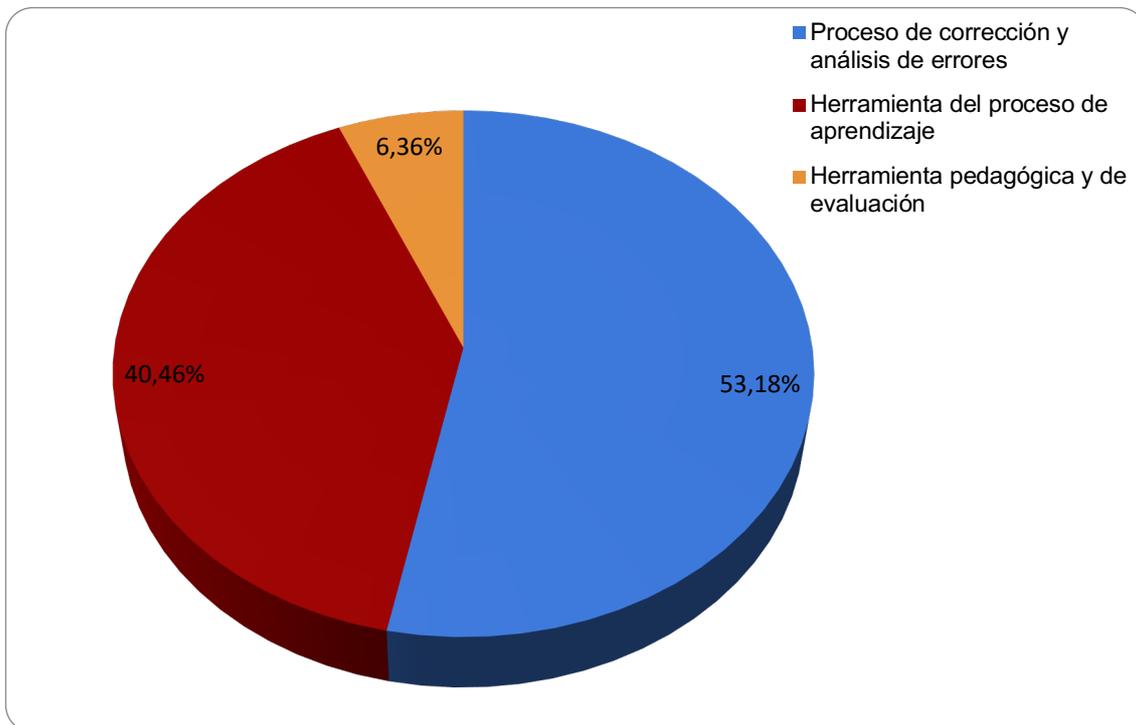


Figura 6. Concepto personal de retroalimentación correctiva

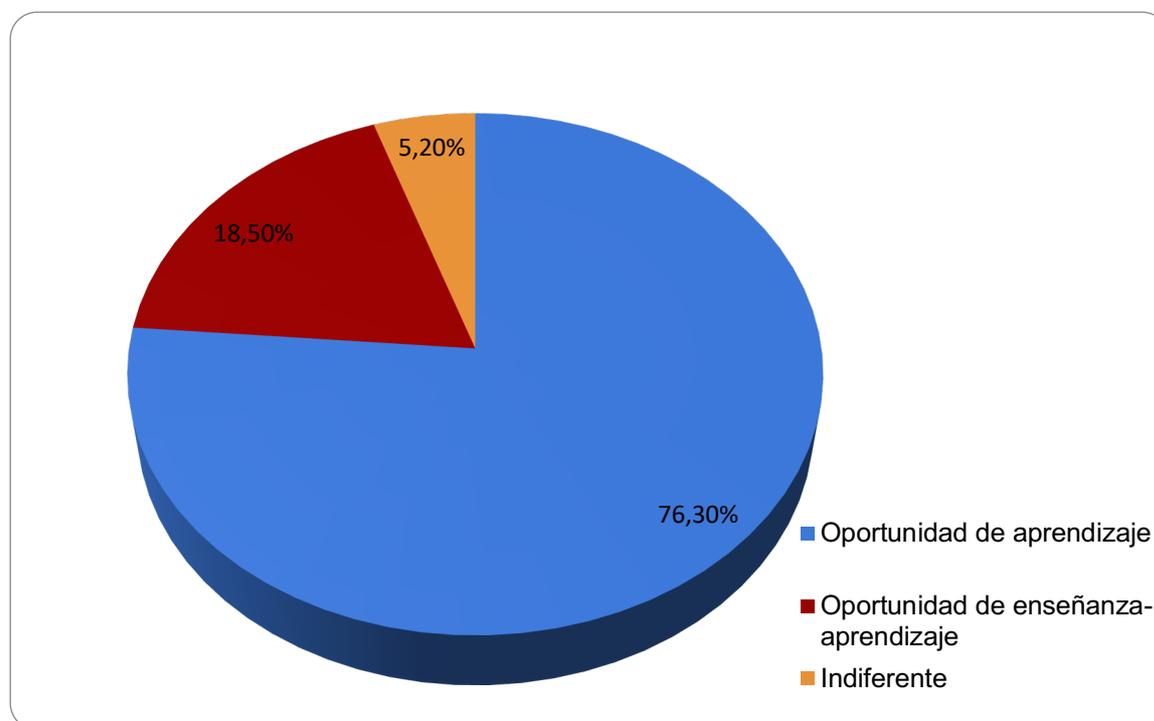
Se concluye también que la mayoría de los docentes encuestados creen que la retroalimentación correctiva es eficaz en la reducción de la cantidad de errores que los estudiantes cometen cuando escriben en L2, ya que:

- Da oportunidades a los estudiantes de reflexionar y analizar los errores cometidos para así utilizar estrategias para evitar cometerlos de nuevo y así crear conciencia del error y su forma correcta.
- Permanece en el tiempo y sirve de recurso escrito de consulta en caso de dudas.
- Constatan el progreso de sus estudiantes.
- Ofrece guías tanto a estudiantes y docentes para mejorar las destrezas de escritura.
- Permite individualizar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

A su vez, como se observa en la figura 7, los resultados recolectados muestran que la gran mayoría de los encuestados (94.80%) consideran que el error juega un papel importante, primordial y vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por un lado, tomando en consideración la perspectiva del estudiante, el error es visto, por el 76.30% de los docentes, como una oportunidad de aprendizaje, mejoramiento y reflexión con respecto a la forma en que funciona el inglés con propósitos comunicativos. Para estos docentes, es necesario e inevitable que los estudiantes cometan errores, antes bien estos ayudan al desarrollo de destrezas lingüísticas.

De manera peculiar, un 18.50% cree que, aparte de jugar un papel fundamental en los procesos de perfeccionamiento de destrezas escritas y ser una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes, el error también provee a los docentes con información significativa no sólo del progreso y nivel de los aprendices, sino también de las debilidades que deben ser atendidas. De esta manera, los hallazgos demuestran que los participantes consideran que el rol del error es

importante y necesario, dado que, como docentes, les permite idear y planificar estrategias pertinentes que ayuden a los aprendices a desarrollar sus potencialidades al máximo, mientras mejoran su escritura en inglés.



*Figura 7.* Rol del error en el proceso de enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera

Con respecto a las fuentes de influencia docente, como lo muestra la figura 9, los hallazgos afirman que la noción o concepto personal que tienen en referencia a la enseñanza, aprendizaje y el error, el aprendizaje por observación, la formación académica docente, actividades de desarrollo profesional, la experiencia profesional, el currículo, los lineamientos institucionales, el tiempo disponible para corregir, entre otros, son algunos de los factores de influencia más frecuentemente mencionados por los participantes de este estudio.

Consecutivamente, los resultados muestran que un número importante de docentes (52) señalan que su concepto en relación con la enseñanza, aprendizaje y el papel del error dentro de las aulas de clases de inglés, es lo que más intercede su práctica pedagógica en este sentido. Seguidamente, las fuentes de influencia más nombradas fueron la experiencia de estos maestros como estudiantes (41 respuestas), los cursos de formación docentes que los participantes tomaron para obtener su título universitario en docencia (25 respuestas), la experiencia dentro del aula de clase como docentes de inglés como lengua extranjera (20 respuestas), diversas actividades de desarrollo profesional (11 respuestas).

Al analizar los datos, los resultados demuestran que, con un menor impacto, otras fuentes de influencia son señaladas como importantes por algunos docentes; estos afirman que tanto los lineamientos institucionales como el currículo con el que están trabajando en ese momento, así como también el nivel de inglés que creen poseer y el tiempo que pueden dedicar a corregir los textos escritos de sus estudiantes, influyen en la forma en que ellos proveen de retroalimentación correctiva por escrito.

Los resultados del análisis de datos también destacan al tiempo como un factor que influye, no solo a los docentes, sino también en la manera en cómo sus estudiantes usan las correcciones

dadas. Esto quiere decir que la falta de tiempo disponible por los docentes, influye no solo en la provisión de retroalimentación correctiva de los textos escritos, sino también en las revisiones posteriores que los estudiantes deben hacer para mejorar sus habilidades de escritura en inglés.

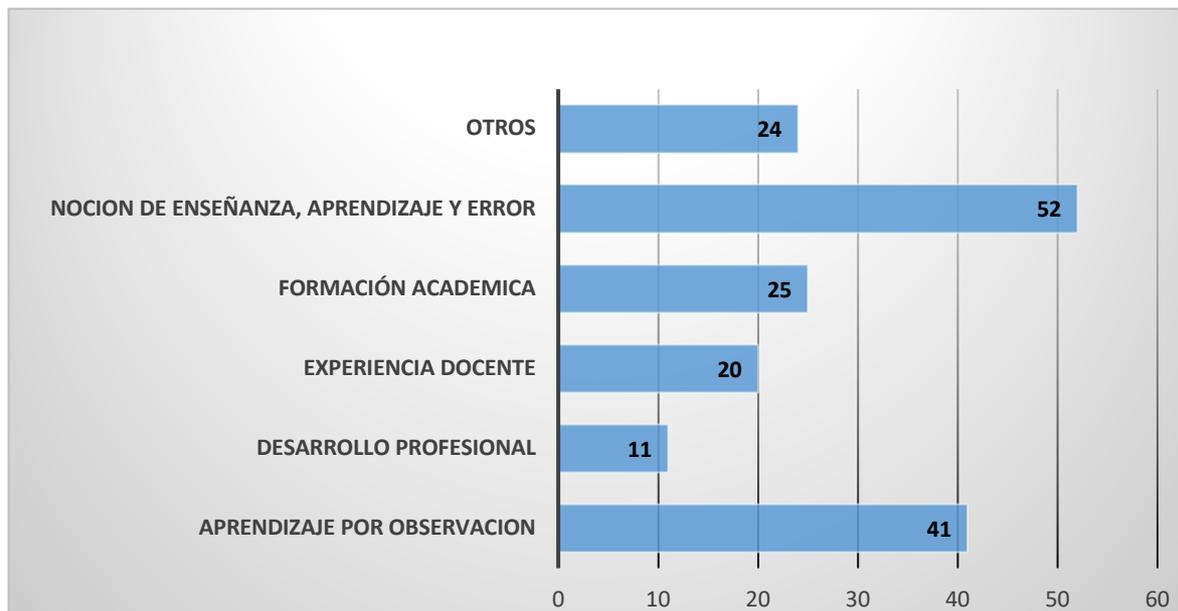


Figura 8. Factores que influyen en la toma de decisiones de RCE

### Discusión y conclusiones

Una vez analizados los hallazgos provenientes de la aplicación del cuestionario diseñado para recolectar los datos necesarios para esta investigación, el presente apartado desarrolla una exposición clara y precisa de las conclusiones de este estudio en función de los objetivos planteados. Además, se presentan las limitaciones encontradas durante el desarrollo de esta investigación y las posibles implicaciones derivadas de los resultados obtenidos.

Atendiendo al primer objetivo específico: “Identificar las prácticas y estrategias más frecuentes de retroalimentación correctiva de la expresión escrita entre los docentes de inglés como lengua extranjera”, se concluye que, de todas las estrategias de retroalimentación correctiva disponibles en este estudio, la primera es proporcionar al estudiante la forma correcta de la oración en donde exista un error y, por lo tanto, es la más usada, la segunda, subrayar el error encontrado, mas no dar la forma adecuada.

Inicialmente, de acuerdo con los hallazgos reportados en esta investigación, las prácticas de retroalimentación correctivas por escrito que los docentes usan en la escritura siguen la tipología de corrección establecida por Ellis (2009) y Ferris (2011) y explicada en la introducción. El uso o provisión no de una, sino de diversas estrategias fue indicado por estos participantes, cuando eligieron más de una opción en el cuestionario.

Por un lado, las evidencias actuales indican que, cuando se trata de proporcionar retroalimentación correctiva en los textos escritos de los estudiantes, los docentes prefieren proporcionar la forma correcta, en este sentido, estos parecen ser consistentes con los resultados de otra investigación llevada a cabo por Jodaie y Farrokhi (2012) que también concluye que los profesores prefieren usar estrategias de retroalimentación directas como lo es el proveer a los estudiantes de la forma correcta del error encontrado.

Por otro lado, los resultados de este estudio contradicen los hallazgos de Zangoei y Derakshan (2014), quienes encontraron que la retroalimentación metalingüística o el uso de códigos para señalar el tipo de error cometido, es la estrategia que más usan los docentes de inglés como lengua extranjera. Esta discrepancia se puede deber al hecho de que los docentes

de Venezuela indican poseer muy poco tiempo para dar corrección a los textos escritos, por lo que proveer la forma correcta o simplemente subrayar el error, pero no dar la forma adecuada, directamente en el papel, es un acto más rápido y práctico.

En respuesta al objetivo: “Establecer la frecuencia con que los docentes proveen a sus estudiantes de retroalimentación correctiva por escrito”, este estudio indica que la mayoría de los docentes venezolanos corrigen entre uno o dos borradores por estudiante del mismo texto. También los resultados concluyen que los docentes corrigen absolutamente todos los errores encontrados. Además, cuando el docente debe decidir el número de borradores o versiones a corregir, su noción en referencia al uso de la retroalimentación correctiva de los textos escritos, así como también el tiempo disponible, son factores que influyen a la hora de proveer a sus estudiantes de retroalimentación correctiva de sus textos como vía para la revisión y mejoramiento de la escritura en inglés como lengua extranjera en las aulas de clase en Venezuela.

Lo anteriormente planteado corrobora de nuevo los hallazgos de Jodaie y Farrokhi (2012) quienes encontraron que los participantes de su estudio, aparte de preferir usar estrategias de retroalimentación correctiva directas, tienden a corregir todos los errores encontrados, pero son contrarios a los hallazgos de Lee et al. (2015) quienes indican que la retroalimentación correctiva escrita de tipo selectiva es la opción más usada. Esto puede también tener relación con la creencia que tienen los docentes en Venezuela con respecto a la corrección cuando la tildan de necesaria, vital e importante, por lo que todos los errores deben ser corregidos.

Teniendo en cuenta el objetivo “Definir las creencias que tienen los docentes con respecto a la corrección de errores en la escritura”, se puede concluir que los maestros creen que la retroalimentación correctiva de los textos escritos sirve para:

- Corregir errores y proporcionar la forma correcta de la falta encontrada lo que se traduce en la noción de la retroalimentación correctiva como *oportunidad de corrección y análisis de errores*.
- Crear las condiciones necesarias que permitan a los estudiantes aprender de manera significativa, reflexionando y analizando los errores cometidos. En otras palabras, el proceso de aprendizaje y desarrollo de destrezas de escritura es más importante que el producto final (escribir sin error alguno) lo que conlleva a entender a la retroalimentación correctiva como una *herramienta de aprendizaje*.
- Tomar decisiones informadas con respecto a la evaluación y estrategias pedagógicas a llevar a cabo dentro del aula de clase, con la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que se traduce como el entendimiento de la corrección como *herramienta pedagógica y de evaluación*.

Los resultados obtenidos en esta investigación apoyan los hallazgos de Bailey y Gardner (2010). Por un lado, los resultados de estos confirman uno de los hallazgos explicados en párrafos anteriores y que afirma que los educadores tienen una variedad de creencias acerca del propósito de la retroalimentación correctiva de la escritura.

Teniendo en cuenta el objetivo “Examinar la perspectiva que poseen los docentes en referencia al papel que juegan los errores en la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera”, se demuestra que los docentes ven al error no sólo como una oportunidad de aprendizaje por parte de los estudiantes, sino también como fuente de información válida que les permite anticipar problemas y soluciones a la hora de diseñar clases significativas y relevantes, tomando como base las fallas encontradas en los textos escritos. El rol del error dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera es visto como importante, relevante, primordial y vital; al cometer errores, los estudiantes se encuentran con una oportunidad invaluable de aprender las formas correctas del idioma, a la vez que

reflexionan sobre cómo funciona el inglés con propósitos comunicativos (Richards y Schmidt, 2002).

Seguidamente, para responder al objetivo “Analizar los criterios o factores que influyen al docente a la hora de tomar la decisión de penalizar o no un error de escritura”, los datos tanto cuantitativos como cualitativos de esta investigación arrojan que este proceso de toma de decisiones es multifacético y multidisciplinario por lo que la noción o concepto personal en referencia a la enseñanza, aprendizaje y el error, la experiencia como estudiante (aprendizaje por observación), la formación académica universitaria, el desarrollo profesional, la experiencia docente, los lineamientos curriculares e institucionales aunados al nivel de inglés que poseen los maestros y el tiempo disponible para corregir, son los factores que influyen a los docentes y predicen sus prácticas en relación con la provisión de retroalimentación correctiva de los textos escritos por estudiantes de inglés como lengua extranjera en Venezuela.

Este hallazgo convalida los estudios de Duran y Carrillo (2017), y Saavedra y Espinoza (2018), pues apoyan la idea, como lo hace esta investigación, que hay una cantidad importante de fuentes de influencia que pueden existir en el ámbito de la corrección de textos escritos y su eficacia para mejorar la exactitud gramatical. Principalmente, es evidente que lo que más influye a los docentes en la toma de decisiones al diseñar estrategias de retroalimentación correctiva es sus nociones relativas a la enseñanza - aprendizaje de un idioma extranjero; cómo creen ellos que los estudiantes deben adquirir el inglés, el rol que ellos como maestros y el error como oportunidad de aprendizaje, juegan en dicho proceso.

En conclusión, el presente estudio evidencia que dar retroalimentación correctiva es complejo y agotador, pero el valor de proporcionarla apropiadamente y efectivamente a los estudiantes es crucial para su aprendizaje y para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y de escritura. Comprender cómo funciona el idioma inglés, planificar lecciones para cumplir con diferentes estilos de aprendizaje, manejar adecuadamente las aulas de habilidades mixtas, promover la interacción, mejorar las motivaciones individuales y diversas de los alumnos y proporcionar una retroalimentación eficiente y efectiva parece ser mucho para un maestro, pero, enseñar es arte; es un oficio, una forma de vida y debe ser aceptado y disfrutado como tal. Los datos recopilados, en este estudio, deben usarse como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza - aprendizaje, específicamente, sobre la provisión de corrección de errores en la escritura del inglés como lengua extranjera.

En referencia a las limitaciones encontradas en ese estudio y las propuestas de continuidad basadas en los hallazgos del mismo, se debe presumir varias salvedades importantes que se consideran necesarias indicar. Primero, debido a las limitaciones de tiempo, el casi nulo acceso a internet por parte de la mayoría de los docentes venezolanos, la ubicación de los encuestados (Venezuela) y su disponibilidad (la mayoría trabaja varios lugares al mismo tiempo), así como también la localización de la investigadora (Países Bajos), este proyecto utilizó una muestra de conveniencia, por lo que los hallazgos de este estudio no se pueden generalizar completamente.

En segundo lugar, por cuestiones de geografía aunado a un acceso más práctico y conveniente a la muestra, se utilizó un cuestionario en línea para recopilar los datos tanto cualitativos como cuantitativos. Sería útil e interesante realizar más estudios con pruebas documentales (revisar los textos escritos corregidos por los docentes), técnicas de pensar en voz alta junto con entrevistas para corroborar la información proporcionada por los encuestados. De esta manera, se puede corroborar que lo que dicen los docentes que hacen es realmente lo que ponen en práctica en sus aulas de clase, en particular, en la provisión de retroalimentación correctiva por escrito.

Esta investigación fue exitosa, ya que fue capaz de distinguir las fuentes que influyen, principalmente, en las creencias de los docentes con respecto a la retroalimentación correctiva de textos escritos: formación académica, desarrollo profesional, experiencias previas de

aprendizaje de idiomas, puntos de vista sobre el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, entre otros. Sin embargo, los hallazgos no mencionaron nada relacionado al cómo se da el proceso de transformación de esas creencias o perspectivas en prácticas pedagógicas, ni de qué manera específica se modifican sus creencias. Sería interesante realizar una investigación para describir, evaluar y determinar el proceso de transformación pedagógica que experimentan los docentes al tratar de poner en práctica sus creencias y perspectivas. Esto puede ser útilmente objeto de más investigación.

En términos generales, también se necesita una investigación adicional para determinar por qué si el tiempo se nombra como un factor influyente al proporcionar retroalimentación correctiva escrita a la escritura de inglés como lengua extranjera, los docentes no utilizan con más frecuencia retroalimentación en pares o autoevaluación. Obviamente, al docente no tener que revisar y corregir todos los textos, dos o tres veces como lo indican los hallazgos, ahorrarían mucho tiempo que pudieran dedicar a otros aspectos importantes en la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Se aconseja más investigación referente a la frecuencia y prácticas reales de los docentes con respecto a la retroalimentación en parejas o auto-revisión de errores, así como también, sus creencias y perspectivas referentes a la utilidad y efectividad de las mismas.

Finalmente, la educación no termina cuando los maestros se gradúan, pero es un viaje continuo que nunca debe detenerse. Se puede suponer la necesidad de proporcionar un aprendizaje continuo: las autoridades de los centros educativos en Venezuela deben proporcionar programas de desarrollo docente profesional actualizados para satisfacer las necesidades de los educadores y, por lo tanto, mejorar la educación en este contexto específico donde se realizó el estudio.

### Referencias

- Bailey, R. y Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198.
- Brannen, J. (2005) Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process, *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 173-184. doi: 10.1080/13645570500154642
- Brookhart, S. M. (2008). Feedback that fits. *Engaging the whole child: Reflections on best practices in learning, teaching, and leadership*, 65(4), 54-59.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Longman.
- Durán, J. L., & Carrillo, K. S. (2017). The effect of written corrective feedback in second language acquisition. *Revista Signos*, 50(94), 217-240. doi:10.4067/S0718-09342017000200217
- Ellis, R. (2009) A typology of written corrective feedback types. *ELT*, 63(2), 97-107.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing* [Tratamiento del error en la escritura de un segundo idioma]. Michigan: University of Michigan Press.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216.
- Jodaie, M., y Farrokhi, F. (2012). An Exploration of Private Language Institute Teachers' Perceptions of Written Grammar Feedback in EFL Classes. *English Language Teaching*, 5(2), 58-67. doi:10.5539/elt.v5n2p58
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a foreign language*, 23(1), 102-128. Recuperado de <http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/April2011/articles/kuzborska.pdf>

- Lee, I., Mak, P., y Burns, A. (2015). Bringing innovation to conventional feedback approaches in EFL secondary writing classrooms: A Hong Kong case study. *English Teaching: Practice & Critique*, 14(2), 140-163.
- Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265-275.
- Lunn Brownlee, J., Ferguson, L., & Ryan, M. (2017). Changing teachers' epistemic cognition: A new conceptual framework for epistemic reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 242-252. doi:10.1080/00461520.2017.1333430
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Saavedra, P. A., & Espinoza, M. C. (2018). Combinar las estrategias de uso de retroalimentación correctiva escrita enfocada: un estudio con estudiantes chilenos de EFL de nivel primario superior. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(1), 79-90.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zangoei, A., y Derakhshan, A. (2014). The relationship between EFL teachers' preferences of corrective feedback and their attitudes towards communicative language teaching. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(5), 82-90. doi: 10.7575/aiac.ijalel.v.3n.5p.82

**Fecha de recepción:** 17/10/2019

**Fecha de revisión:** 23/10/2019

**Fecha de aceptación:** 25/11/2019