

# Cuadernos de Investigación Educativa

**Denise Vaillant**

Presentación

**Pablo Menese Camargo**

El subsidio a la demanda educativa en la asistencia a la Educación Media en Uruguay

**José María López Díaz - Ricardo Moreno Rodríguez  
José Luis López Bastías**

Fútbol como programa deportivo para menores con TEA en educación primaria

**Prócoro Omar Butrón Zamora - José Gabriel Sánchez Ruiz**

Características en estrategias de aprendizaje en matemáticas por alumnos mexicanos de bachillerato

**María Micaela Villalonga Penna - Constanza Padilla**

Leer relacionando múltiples voces. Perspectivas y prácticas lectoras en Psicología

**Carmen Patricia Mena Bastías - Carolina Bernarda Flores Lueg - Patricia Eugenia Arteaga González - Dalys Saldaña Espinoza - Eliana Lucía Navarrete Troncoso**

Juego en primera infancia. Aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos

**Sandra Paola Sunza Chan - Yuliet Isabel Medina Sanguino  
Neydi Daniela Rodríguez Cenn**

Rasgos vocacionales de estudiantes de bachillerato aspirantes a una formación inicial docente

## Cuadernos de Investigación Educativa

Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay  
Cuareim 1451 - C.P. 11100 - Montevideo, Uruguay  
Teléfono: +598 2902 1505  
cuadernosie@ort.edu.uy  
<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa>

### Directora

Denise Vaillant, Universidad ORT Uruguay, Uruguay

### Editoras

Verónica Zorrilla de San Martín, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Yael Ferreira, Universidad ORT Uruguay, Uruguay

### Comité Editorial

Gabriela Bernasconi, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Lourdes Cardozo Gaibisso, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Gabriel Díaz Maggioli, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Liliana Jabif, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Mariela Questa Torterolo, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Eduardo Rodríguez Zidán, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Andrea Tejera, Universidad ORT Uruguay, Uruguay

### Consejo Asesor

Inés Aguerrondo, Universidad Católica Argentina, Argentina  
Alejandro Armellini, University of Leicester, Reino Unido  
Gabriela Augustowsky, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Beatrice Avalos, Universidad de Chile, Chile  
Carmen Camaño, Universidad de la República, Uruguay  
Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Gerardo Ciancio, ANEP, Uruguay  
Lidia Fernández, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Joaquín Gairín, Universidad Autónoma de Barcelona, España  
Gaston Labadie, Universidad ORT Uruguay, Uruguay  
Javier Lasida, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay  
Carina Lion, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Ester Mancebo, Universidad de la República, Uruguay  
Jesús Manso, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Carlos Marcelo García, Universidad de Sevilla, España  
Pablo Rivera Vargas, Universidad de Barcelona, España  
Álvaro Silva Muñoz, Universidad de la República, Uruguay  
María Inés Vázquez, Instituto Universitario ACJ, Uruguay

### Diseño editorial

Andrea Castro Marcucci

### Maquetación

Sandra Leal

*Cuadernos de Investigación Educativa* se encuentra indizada en SciELO, Latindex, y ERIH PLUS; en el directorio DOAJ; en los portales Dialnet y REDIB; en las bases de datos PKP Index y LatinREV; en el índice de citación MIAR; y en el catálogo del Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. Suscríbete a AURA (Asociación Uruguaya de Revistas Académicas) y a DORA (Declaration on Research Assessment).

Las opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.



Instituto de  
Educación

*Cuadernos de Investigación Educativa* es la revista académica, arbitrada y semestral de investigación científica que el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay edita desde 1997.

La publicación tiene como principal propósito la difusión de investigaciones en diferentes áreas, tales como la organización y la gestión del sistema educativo, la profesión docente, los procesos de aprendizaje y de enseñanza, las tecnologías y las políticas educativas.

Recoge los aportes de trabajos realizados en el marco de diversos postgrados, que dan cuenta de las actuales interrogantes de noveles investigadores. También de reconocidos académicos nacionales e internacionales, cuyo objetivo es dar a conocer los resultados de sus estudios y acrecentar los conocimientos en el campo de la educación.

El contenido está dirigido a académicos, investigadores, docentes, estudiantes de grado y postgrado, interesados en el estudio de la realidad educativa.



# Índice

<b>Denise Vaillant</b> Presentación	<b>Pablo Menese Camargo</b> El subsidio a la demanda educativa en la asistencia a la Educación Media en Uruguay	<b>José María López Díaz Ricardo Moreno Rodríguez José Luis López Bastías</b> Fútbol como programa deportivo para menores con TEA en educación primaria	<b>Prócoro Omar Butrón Zamora José Gabriel Sánchez Ruiz</b> Características en estrategias de aprendizaje en matemáticas por alumnos mexicanos de bachillerato	<b>María Micaela Villalonga Penna Constanza Padilla</b> Leer relacionando múltiples voces. Perspectivas y prácticas lectoras en Psicología	<b>Carmen Patricia Mena Bastías Carolina Bernarda Flores Lueg Patricia Eugenia Arteaga González Dalys Saldaña Espinoza Eliana Lucía Navarrete Troncoso</b> Juego en primera infancia. Aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos	<b>Sandra Paola Sunza Chan Yuliet Isabel Medina Sanguino Neydi Daniela Rodríguez Cenn</b> Rasgos vocacionales de estudiantes de bachillerato aspirantes a una formación inicial docente
--	--	--	---	---	--	--

<b>Denise Vaillant</b> Presentation	<b>Pablo Menese Camargo</b> Education subsidy to attendance at Secondary (Middle) Education in Uruguay	<b>José María López Díaz Ricardo Moreno Rodríguez José Luis López Bastías</b> Football as a sports program for children with ASD in elementary education	<b>Prócoro Omar Butrón Zamora José Gabriel Sánchez Ruiz</b> Characteristics in mathematics learning strategies by Mexican high school students	<b>María Micaela Villalonga Penna Constanza Padilla</b> Reading relating multiple voices. Perspectives and practices in Psychology reading	<b>Carmen Patricia Mena Bastías Carolina Bernarda Flores Lueg Patricia Eugenia Arteaga González Dalys Saldaña Espinoza Eliana Lucía Navarrete Troncoso</b> Play in Early childhood. Approach to the meaning given by Nursery Teachers	<b>Sandra Paola Sunza Chan Yuliet Isabel Medina Sanguino Neydi Daniela Rodríguez Cenn</b> Vocational traits of senior high school students aspiring to enter initial teacher training
--	---	---	---	---	--	--

# Contents

# Sumário

<b>Denise Vaillant</b> Apresentação	<b>Pablo Menese Camargo</b> Subsidio à demanda educacional na assistência ao Ensino Médio no Uruguai	<b>José María López Díaz Ricardo Moreno Rodríguez José Luis López Bastías</b> O futebol como programa esportivo para crianças com TEA no ensino fundamental	<b>Prócoro Omar Butrón Zamora José Gabriel Sánchez Ruiz</b> Características em estratégias de aprendizagem em matemática por alunos mexicanos de bacharelado	<b>María Micaela Villalonga Penna Constanza Padilla</b> Ler relacionando múltiplas vozes. Perspectivas e práticas de leitura em psicologia	<b>Carmen Patricia Mena Bastías Carolina Bernarda Flores Lueg Patricia Eugenia Arteaga González Dalys Saldaña Espinoza Eliana Lucía Navarrete Troncoso</b> Jogo em primeira infância. Aproximação ao significado dado por Educadoras de Crianças	<b>Sandra Paola Sunza Chan Yuliet Isabel Medina Sanguino Neydi Daniela Rodríguez Cenn</b> Traços vocacionais de alunos do ensino médio que aspiram à formação inicial de professores
--	---	--	---	---	---	---

Presentation

Apresentação

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.3079>

Denise Vaillant

Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay  
Uruguay  
vaillant@ort.edu.uy  
ORCID: 0000-0001-8110-4634

La pandemia del COVID-19 generó enormes desafíos tanto para los estudiantes como para los docentes, desde la educación inicial hasta la superior.

En pocos días hubo que pasar de la presencialidad educativa a una total virtualidad de las clases, lo que llevó a desarrollar prácticas de urgencia. Los maestros, docentes y directivos hicieron lo posible –e incluso más– para poder dar continuidad a los procesos de aprendizaje.

La mirada al 2020 nos plantea, en el 2021, un sinfín de interrogantes: ¿Qué competencias y habilidades deberían adquirir los estudiantes en el contexto actual?, ¿Cuál es el rol del docente?, ¿Qué papel tiene la tecnología?, ¿Cuáles son las políticas a impulsar para que se reincorporen aquellos que abandonaron las aulas en el 2020?

Empero, entre tanto cambio e incertidumbre hay algo que permanece inmodificable: la preocupación por una investigación de calidad y el compromiso de *Cuadernos de Investigación Educativa* por contribuir a la mejora de la educación.

Esta nueva edición de la revista se inicia con el artículo *El subsidio a la demanda educativa en la asistencia a la Educación Media en Uruguay*, de Pablo Menese Camargo. Partiendo de la preocupación de que, en Uruguay, las tasas de egreso de Educación Media son de las más bajas de América Latina, el trabajo tiene como objetivo observar el efecto de un programa de subsidio al gasto educativo privado en la asistencia a la Educación Media. En particular, el autor se focaliza en las Asignaciones Familiares, uno de los programas de transferencia monetaria de mayor alcance en el país, que permite que los individuos provenientes de los hogares de menores ingresos puedan afrontar los costos de continuar con la escolarización.

José María López Díaz, Ricardo Moreno Rodríguez y José Luis López Bastías, por su parte, presentan *Fútbol como programa deportivo para menores con TEA en educación primaria*, un trabajo que profundiza sobre las dificultades que presentan los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para realizar ejercicio físico. Los autores analizan el nivel de satisfacción alcanzado en un programa de entrenamiento basado en juegos predeportivos de fútbol –cuya intención era promocionar el deporte en este colectivo– a través de la administración de un cuestionario a las familias de los participantes.

*Características en estrategias de aprendizaje en matemáticas por alumnos mexicanos de bachillerato* es un estudio que propuso detectar las características de la utilización de estrategias de aprendizaje en matemáticas en alumnos de bachillerato, así como las posibles diferencias en función del curso académico y del sexo. Los autores Prócoro Omar Butrón Zamora y José Gabriel Sánchez Ruiz llegan a la conclusión de que las estudiantes tienen una tendencia a gestionar mejor los saberes matemáticos, a la búsqueda de información en diferentes fuentes y a contar con un ambiente de aprendizaje adecuado en mayor frecuencia que los estudiantes varones.

¿Cómo se organizan las prácticas lectoras en una asignatura del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública? ¿Qué perspectivas acerca de la lectura tienen los docentes de esa asignatura? ¿Cómo se desarrollan las prácticas lectoras en el aula? Esas son algunas de las interrogantes que plantea el estudio de María Micaela Villalonga Penna y Constanza Padilla titulado *Leer relacionando múltiples voces: perspectivas y prácticas lectoras en Psicología*. Se trata de una investigación que describe las prácticas lectoras áulicas en una asignatura específica del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública argentina.

Indagar sobre el significado que le atribuyen al juego las educadoras que desempeñan su trabajo con párvulos menores de tres años fue el propósito de *Juego en primera infancia: aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos*. El artículo de Carmen Patricia Mena Bastías, Carolina Bernarda Flores Lueg, Patricia Eugenia Arteaga González, Dalys Saldaña Espinoza y Eliana Lucía Navarrete Troncoso explora cómo, desde el punto de vista pedagógico, el juego cobra una relevancia clave para la educación infantil.

El número finaliza con *Rasgos vocacionales de estudiantes de bachillerato aspirantes a una formación inicial docente*, un trabajo que enumera los rasgos vocacionales –es decir, el área de especialidad, los motivos, los intereses y las aptitudes– de estudiantes de bachillerato mexicano que aspiran a estudiar una licenciatura en el ámbito de la educación. Las autoras Sandra Paola Sunza Chan, Yuliet Isabel Medina Sanguino y Neydi Daniela Rodríguez Cenn detallan que existen factores de riesgo para la permanencia estudiantil ya que los resultados muestran que los aspirantes cuentan con los requisitos mínimos en el área en la que desean formarse.

El volumen 12 número 1 de *Cuadernos de Investigación Educativa* inicia una nueva etapa, con un diseño renovado que acompaña el trabajo desarrollado durante los más de 20 años de la revista.

Esperamos que los artículos generen nuevas preguntas, brinden perspectivas e ideas innovadoras y resulten de utilidad para futuros trabajos de investigación.

Les damos las gracias por acompañarnos una vez más y los invitamos a seguir investigando para acrecentar el compromiso con la educación, de cara a un futuro que resulta cada vez más incierto y desafiante.

# El subsidio a la demanda educativa en la asistencia a la Educación Media en Uruguay

Education subsidy to attendance at Secondary (Middle) Education in Uruguay

Subsídio à demanda educacional na assistência ao Ensino Médio no Uruguai

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3064>

Pablo Menese Camargo

Centro de Estudio de Políticas Educativas, UdelAR

Uruguay

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

ORCID: 0000-0001-5940-8703

Recibido: 05/05/2020

Aprobado: 15/08/2020

## Cómo citar:

Menese Camargo, P. (2021). El subsidio a la demanda educativa en la asistencia a la Educación Media en Uruguay.

*Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3064>

## Resumen

En Uruguay las tasas de egreso de Educación Media son cercanas al 40%, de las más bajas de toda América Latina. Una de las estrategias de combate a la desigualdad educativa fue, en el año 2008, la ampliación, el refuerzo y la focalización de las Asignaciones Familiares, uno de los programas de transferencia monetaria condicionada más antiguos y de mayor alcance. De este modo, a través del incremento de una partida monetaria mensual se subsidia el gasto educativo privado, y los individuos provenientes de los hogares de menores ingresos pueden afrontar los costos de continuar escolarizados, invirtiendo en capital humano y rompiendo el ciclo de la vulnerabilidad económica. El objetivo de este trabajo es observar el efecto de un programa de subsidio al gasto educativo privado en la asistencia a la Educación Media. Para ello se utiliza una serie armonizada de la Encuesta Continua de Hogares desde el año 2001 al 2017 en la cual, a través de una combinación de cuasi experimentos tales como Propensity Score Matching y Difference in Differences se evalúa el impacto de las Asignaciones Familiares y de la ampliación de régimen desde el año 2008, en la asistencia a la Educación Media Básica y Educación Media Superior. Entre los principales resultados se destaca el efecto significativo y positivo de las Asignaciones Familiares en la asistencia a la Educación Media Básica, con un incremento de la magnitud luego de la reforma de 2008. En cambio, en Educación Media Superior las Asignaciones Familiares tuvieron un efecto nulo previo a 2008, y negativo posteriormente.

**Palabras clave:** capital humano – transferencias condicionadas – desigualdad educativa.

## Abstract

In Uruguay, Secondary or Middle School graduation rates are close to 40%, recording one of the lowest rates throughout Latin American countries. One of the most important strategies to fight against educational inequality was implemented in 2008, pursuing expansion and reinforcement, and focusing the *Asignaciones Familiares* (education allowance per child), one of the oldest and most extensive conditional cash transfer programs. The purpose of this subsidy is to support educational expenses to families through a monthly monetary allowance, so that individuals from lower income households can face the costs of schooling, investing in human capital so as to break the cycle of economic vulnerability. The objective of this work is to observe the effect of the subsidy program on private educational expenditure regarding attendance at Secondary School. For this propose, using a harmonized series of the Continuous Household Survey from 2001 to 2017, two quasi-experiments techniques are combined: Propensity Score Matching and Difference in Differences. In this way, the impact of expansion implemented through *Asignaciones Familiares* from 2008 is evaluated both for Lower and Upper Secondary School attendance. Among the main results, the allowance of *Asignaciones Familiares* evidenced a significant and positive effect in the attendance at Lower Secondary School, with great increase after the reform of 2008. However, in Upper Secondary Education, *Asignaciones Familiares* subsidy had no effect prior to 2008, and thereafter was negative.

**Key words:** Human capital – conditional transfers – educational inequality.

## Resumo

No Uruguai, a taxa de egresso do Ensino Médio está perto de 40%, das mais baixas da América Latina. Uma das estratégias de combate à desigualdade educacional foi, no ano 2008, a amplificação, o reforço e a focalização das *Asignaciones Familiares* (*auxílio às famílias*), um dos programas de transferências monetárias condicionadas mais antigos e de maior abrangência. Assim, através de um aumento mensal da transferência monetária, as despesas educacionais particulares são subsidiadas, aos fins de que os indivíduos de famílias de baixa renda possam arcar com os custos de continuar a escola, investindo em capital humano e quebrando o ciclo da vulnerabilidade econômica. O objetivo desse trabalho é observar o efeito de um programa de subsidio de despesas educacionais particulares na assistência ao Ensino Médio. Para tanto, é utilizada uma série harmonizada de a Pesquisa Domiciliar Continua de 2001 a 2017, na que, através de uma combinação de quase experimentos como *Propensity Score Matching* e *Difference in Differences*, o impacto das *Asignaciones Familiares* é avaliado, além da expansão do regime a partir de 2008, na assistência ao Ensino Médio Básico e ao Ensino Médio Superior. Dentre os principais resultados salienta o efeito significativo e positivo das *Asignaciones Familiares* na assistência ao Ensino Médio Básico, com um aumento importante após a reforma de 2008. Porém, no Ensino Médio Superior, as *Asignaciones Familiares* têm um efeito nulo antes de 2008, e negativo posteriormente.

**Palavras chave:** Capital Humano - Transferências Condicionadas - Desigualdade Educacional

## Marco teórico y antecedentes

### El subsidio al gasto educativo

Un individuo que desea acumular años de estudio necesita invertir, lo que hace a un gasto que se expresa de dos maneras: gasto público y gasto privado. El gasto educativo público son los costos que asume un colectivo para contribuir a que un grupo de individuos acceda a determinado nivel educativo (Woodhall, 2004). A lo largo de la historia el costo educativo público ha recaído en diferentes colectivos, y ha priorizado diferentes niveles educativos. Desde finales del siglo XIX en Uruguay, el Estado ha venido asumiendo los costos educativos públicos, priorizando el acceso universal a la educación primaria como nivel educativo formal obligatorio. Estos primeros costos implicaban la construcción y mantenimiento de centros educativos en todo el territorio nacional, el equipamiento de materiales de estudio básicos, la formación de profesionales encargados de dictar clases en tantos centros como hubiere, los salarios docentes y no docentes y otros costos relativos a todo el funcionamiento del sistema en general.

El segundo tipo de gasto educativo, el gasto educativo privado, es aquel que asumen los hogares para que sus integrantes se escolaricen una cantidad determinada de años. La forma del gasto privado se expresa como: i) costo directo como el de transporte, materiales de estudio, uniformes y alimentos, entre otros; y ii) costo indirecto, como la renuncia a un salario dentro del mercado laboral, por estar inserto en el sistema educativo y no en el mercado laboral (Woodhall, 2004). El gasto educativo privado, que generalmente queda librado a los hogares, es relativo a varios elementos, entre ellos el ciclo educativo que cada integrante cursa, la cantidad de integrantes escolarizados en el hogar, los ingresos totales del hogar y la edad de cada individuo escolarizado. Este último elemento –la edad– es de particular importancia ya que incrementa los costos directos, por ejemplo, en el consumo de alimentos y ocio, pero también los costos indirectos. La edad mínima legal para trabajar son los 14 años, y de ahí en más la tasa de empleo y el salario potencial se incrementan como una función de la edad.

Se entiende entonces que el hogar de origen y, en definitiva, el costo relativo al gasto educativo privado de cada integrante escolarizado en el hogar, son una importante fuente de desigualdad educativa, máxime considerando a la escolarización como una inversión (Becker, 1993), importante tanto para el bienestar de los individuos como para la reproducción y evolución de la sociedad en general (da Silveira, 2009; Sen, 2000). Por consiguiente, el Estado decide incrementar su gasto educativo público contribuyendo al subsidio del gasto educativo privado a través de programas de transferencias (monetarias y en especie) a los hogares, cada vez que haya alguien escolarizado en dicho hogar. Este tipo de programas no es universal, y esto ocurre en virtud de que el gasto educativo privado está relacionado –entre otros factores– a los ingresos del hogar. Por ende, hay hogares donde los ingresos per cápita superan ampliamente los costos directos e indirectos, mientras que hay hogares donde los ingresos per cápita no superan ningún costo. Es para este último tipo de hogares que se diseñan y donde se aplican los programas de subsidio al gasto educativo, destinados a reducir la desigualdad educativa asociada al hogar de origen que implica la reproducción intergeneracional de la escolarización, incrementando el espiral de la desigualdad manifiesta en la estructura social.

## Las Asignaciones Familiares

El programa de Asignaciones Familiares se creó en el año 1943 por la Ley 10.449, y fue una parte importante de la temprana matriz de bienestar nacional que buscaba complementar el salario de los trabajadores formales con hijos de hasta 17 años bajo ciertas condiciones, entre ellas, la asistencia a la educación formal (Midaglia, 2009). Originalmente era un programa de tipo universal-corporativo, aunque desde 1995 la prestación se destinaba a los trabajadores de menores ingresos, definidos como 10 salarios mínimos nacionales. Posteriormente, en 1999, y a través de la Ley 17.139 se incluyen dentro de los beneficiarios a los hogares en los que la mujer es el único sustento del hogar, a los trabajadores hombres y mujeres una vez finalizado el seguro de desempleo, y a mujeres embarazadas y hasta a un año del nacimiento, en todos los casos con ingresos menores a 3 salarios mínimos nacionales.

En el año 2004, luego del saldo negativo en términos de bienestar social producto de la crisis del 2002, la Ley 17.758 extiende el beneficio de las Asignaciones Familiares a todos los hogares con ingresos mensuales de hasta 3 salarios mínimos nacionales, levantando definitivamente la condición de la aportación a la seguridad social (Amarante, Arim, de Melo & Vigorito, 2009). Hacia finales del 2004 se sustituye la medida que indexa las transferencias desde el Salario Mínimo Nacional hacia la de Base de Prestaciones y Contribuciones, la cual se ajusta en función de la variación del Índice de Precios al Consumo (Bucheli, Cabella & Vigorito, 2005). Esto representó un avance sustantivo en términos de equidad y de eficiencia del programa, en virtud de superar los problemas de indexar por el Salario Mínimo Nacional, en un marco de depreciación del salario real que se había observado durante toda la década de 1990 y principios de la década del 2000. En el año 2008, a través de la Ley 18.227 el programa de Asignaciones Familiares se divide, y una parte se une al Plan de Equidad bajo la órbita del MIDES (Ministerio de Desarrollo Social). De este modo ingresa en las políticas y reformas iniciadas desde el año 2005 en el paquete de políticas sociales propuesto y ejecutado por el primer gobierno de izquierda. Desde entonces existen dos tipos de Asignación Familiar: las Asignaciones Familiares de tipo contributivo aún bajo la órbita del BPS (Banco de Previsión Social), que representan las transferencias del viejo modelo previo a la reforma del 2004, y las Asignaciones Familiares no contributivas del Plan de Equidad bajo la órbita del MIDES (DINEM-MIDES, 2015).

Sobre las Asignaciones Familiares contributivas, son transferencias mensuales destinadas a los niños y jóvenes de 0 a 17 años, administradas por la madre/padre/tutor, siempre que en el hogar haya al menos un trabajador formal, jubilado o pensionista del BPS, con un ingreso total del hogar de hasta \$47.491 (1.º de enero de 2018). Los montos de la transferencia varían de acuerdo a la cantidad de beneficiarios y a los ingresos del hogar, siendo de \$756 por beneficiario con ingresos del hogar de hasta \$28.489 (1.º de enero de 2018), y de \$378 por beneficiario con ingresos del hogar entre \$28.489 y \$47.491 (1.º de enero de 2018). Con respecto al sistema no contributivo, las Asignaciones Familiares del Plan de Equidad incluyen una serie de disposiciones que lo diferencian significativamente del esquema anterior. Entre ellas se encuentran: i) cambio en el algoritmo de selección de beneficiarios, adoptando el Índice de Carencias Críticas elaborado por el Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República, el cual clasifica los hogares en un índice de 0 a 1 de acuerdo con su nivel de vulnerabilidad en términos sociales, económicos y materiales (DINEM-MIDES, 2014; Vigorito, Arim & Amarante, 2005); ii) incremento en el valor de la transferencia.

Las contraprestaciones para ser beneficiario de uno y otro programa son muy similares. En el caso de las Asignaciones Familiares no contributivas del Plan de

Equidad específicamente, se solicita contar con cedula de identidad a partir de los 45 días del nacimiento del niño, y controles médicos para los menores de 4 años. Los demás elementos son comunes a ambos sistemas de Asignaciones. En cuanto a la salud, son los controles periódicos a embarazadas, y con respecto a lo educativo, educación primaria a partir de los 4 años y hasta los 14 años, educación media de 14 a 18 años, y para el caso específico de las Asignaciones Familiares contributivas existe una condición más por la cual todo aquel que a los 16 años no haya culminado su educación primaria debe justificar esta situación extraordinaria (DINEM-MIDES, 2015).

El programa de Asignaciones Familiares ha sido diseñado como una transferencia condicionada a la asistencia a la educación formal obligatoria por parte de los integrantes del hogar en edad de escolarizarse. En caso de no cumplir con tal requisito, la transferencia es suspendida hasta que la asistencia al sistema educativo sea retomada. La transferencia ocurre siempre que exista un beneficiario potencial en el hogar, no existiendo necesidad de renovación y estando sujeta –en el caso de las transferencias no contributivas- a visitas del equipo MIDES. Por tanto, el diseño de las Asignaciones Familiares como subsidio a la demanda educativa en Educación Media debiera generar incentivos a la permanencia educativa, y no así a la acreditación ni de año ni de nivel ya que la misma no está condicionada a resultados sino a la asistencia. Esta consideración es central a la hora de pensar la evaluación del programa, ya que define la naturaleza del efecto esperado.

Ambos programas de Asignaciones Familiares han acumulado un conjunto significativo de evidencia empírica sobre el efecto de la transferencia en un amplio abanico de dimensiones, tales como el combate a la pobreza, la redistribución del ingreso y, muy particularmente, la asistencia a la educación formal obligatoria. Probablemente el principal antecedente por su exhaustividad y convergencia temática con el presente trabajo sea el estudio llevado adelante por Machado et al. *El nuevo régimen de Asignaciones Familiares. Su impacto en la participación y permanencia en el Ciclo Básico de Educación Media* (Machado et al., 2012). Por medio de la utilización de diferentes microdatos tales como los registros administrativos del sistema electrónico de la ANEP SECLI (Administración Nacional de Educación Pública – Secretarías Liceales), los registros administrativos de UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay) y BPS (Banco de Previsión Social) y PIU (Programa Liceos con Tutorías) del 2009 evalúan: i) el impacto de las Asignaciones Familiares del Plan de Emergencia en la asistencia al sistema educativo formal obligatorio, y; ii) el cambio del sistema de Asignaciones Familiares en 2008.

Por medio de un diseño cuasi experimental del tipo Propensity Score Matching, se pareo a la población por sexo, edad e Índice de Carencias Críticas, y se observan asistencia y promoción para diferentes subgrupos de beneficiarios. Se encuentra un efecto significativo con respecto al impacto de las Asignaciones Familiares del Plan de Equidad en la asistencia de un 11% entre los jóvenes de 12 a 17 años, que al desagregarla entre los de 12 a 14 **años** es de un 9%, mientras que entre los de 15 a 17 años es de un 18%. No obstante, este efecto es un *efecto edad* y no un *efecto nivel educativo*.

Un aporte sustantivo del trabajo es la estimación del peso relativo del impacto de la Asignación Familiar en relación al monto de la transferencia, donde para quienes reciben transferencias con un valor por debajo de la mediana la asistencia baja al 5%, mientras que para quienes reciben transferencias con un valor por encima de la mediana, la asistencia asciende a un 12%. Con respecto al cambio del modelo de Asignaciones Familiares se observa un efecto significativo, aunque existe un problema en el cambio de la composición de la población ya que al cambiar y ampliar el criterio de selección de la población beneficiaria cambia la composición del grupo de tratamiento y control, lo que genera alteraciones en las estimaciones.

Por último, no se encuentran efectos significativos respecto a las transferencias ni a la acreditación, así como tampoco en el descenso de insertos en el mercado laboral.

Respecto al estudio en general se desea destacar lo siguiente: i) la transferencia no posee un efecto homogéneo en la población vulnerable, mientras que parece ser un efecto relativo -entre otros aspectos- a los ingresos del hogar de origen; ii) no hay un descenso en quienes están insertos en el mercado laboral, por lo tanto el subsidio al gasto educativo del hogar no modifica el trade off entre trabajo y estudio, y; iii) la transferencia genera un efecto significativo en la asistencia pero no en la acreditación, por tanto, parece que el subsidio al gasto educativo contribuye a que los jóvenes asistan al sistema educativo, pero no a que acrediten los niveles. Con respecto al cambio del sistema de Asignaciones Familiares en 2008, es pertinente revisar el trabajo de Amarante et al. *Transferencias de ingresos y asistencia escolar. Una evaluación ex-ante de esquemas alternativos en Uruguay* (Amarante et al., 2009). En este caso, utilizando como fuente de datos la ECH (Encuesta Continua de Hogares) del 2006, específicamente adolescentes de entre 14 y 17 años, estiman a través de un modelo lineal generalizado de tipo multinomial la probabilidad de que un joven escoja entre estas opciones: i) estudiar, ii) trabajar, o iii) trabajar y estudiar. Para valorar esto se toma en cuenta el hogar, estimando el ingreso ficto del joven y sumándolo al del hogar.

El resultado principal es que un aumento en el monto de la transferencia -parte del cambio del sistema de Asignaciones Familiares- incrementa la asistencia a la Educación Media Básica de los jóvenes de manera progresiva, ya que es una función relativa al hogar de origen. Es decir, al incrementar la transferencia, la asistencia al Ciclo Básico se incrementa, en particular para aquellos hogares donde el valor relativo de la transferencia respecto a los ingresos totales del hogar es mayor. Dos elementos a destacar son: en primer lugar, que no se ven efectos significativos en el cambio de sistema para la educación media superior y, en segundo lugar, la estimación se realiza con los ingresos fictos efectivos pero no se estiman posibles ingresos futuros, lo cual parece un elemento importante a la hora de decidir si continuar invirtiendo en capital humano o no.

Una vez concretado el cambio de régimen de Asignación Familiar han surgido evaluaciones específicas del programa asociado al Plan de Equidad y de la eficiencia de la cobertura e impacto del mismo. El trabajo *Evaluación impacto del programa Asignaciones Familiares-Plan de Equidad y la Tarjeta Alimentaria del MIDES* (Bérgolo, Dean, Perazzo & Vigorito, 2015) utiliza microdatos de la encuesta de seguimiento a los beneficiarios de las Asignaciones Familiares del Plan de Equidad junto con registros administrativos de ANEP (sistema SECLI) y UTU para estimar el impacto del programa de transferencias en, por ejemplo, la asistencia a la educación formal obligatoria. La metodología es de tipo cuasi experimental, específicamente Regresión Discontinua, y utiliza el Índice de Carencias Críticas normalizado en el eje de las abscisas y la proporción de la asistencia a la educación media en el eje de las ordenadas. Los dos principales resultados apuntan a que: i) existe un efecto significativo de entre el 2% y el 4% en la asistencia a la educación media para el grupo etario de entre 13 y 17 años, y; ii) al desagregar las edades se observa que el efecto significativo disminuye para cada año hasta dejar de ser significativo a los 17 años. Por tanto, parecería que el efecto de la transferencia no solo es relativo a los ingresos del hogar de origen sino también a la edad.

Con respecto a los informes específicos de organismos estatales, hay uno en concreto que es pertinente a efectos del trabajo, incluso sin evaluar la asistencia a la educación formal obligatoria. *Análisis y perspectivas para los programas de transferencias: Asignaciones Familiares y Tarjeta Uruguay Social* (DINEM-MIDES, 2015) realiza un análisis de incidencia de microsimulaciones aritméticas no comportamentales estáticas. Por medio del uso de la ECH 2013 se simulan diversos

escenarios con el objetivo de analizar la equidad redistributiva que generan las Asignaciones Familiares y la Tarjeta Uruguay Social. Se propone una simulación de la expansión de las Asignaciones Familiares a jóvenes de entre 18 y 21 años, lo cual fue parte del debate político en 2014, y se propone eliminar la condición de la asistencia a la educación formal obligatoria en virtud de que durante este periodo se acumulan los eventos de transición a la adultez, por tanto, concluyen que ya se inició el pasaje del sistema educativo al trabajo.

El informe muestra asistencia o acreditación frente a la inasistencia o no acreditación de la educación media básica por decil de ingreso entre los jóvenes de entre 18 y 21 años que, sin ser titulares, pertenecen a hogares beneficiarios de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad. Se observa que, para el primer decil, la asistencia o acreditación de la enseñanza media básica supone menos del 20%, mientras que la no asistencia o no acreditación representa cerca de un 35%. Es en este mismo decil donde se encuentra la mayor proporción de hogares donde los menores no asisten a la educación formal obligatoria. Del decil 2 en adelante la tendencia se revierte, predominando quienes asisten o acreditaron, frente a quienes no asisten o no acreditaron, por una diferencia de entre 3 y 5 puntos.

En términos generales este resultado es consistente con el capítulo *Uruguay: evaluación de las políticas de transferencias* (Vigorito & Colafranceschi, 2013), donde se observa una comparación en una serie de dimensiones entre el 2006 y el 2011, en el que los percentiles de menores ingresos han incrementado globalmente su escolarización promedio. En cualquier caso, los dos elementos a destacar son que la presencia de la transferencia parece ser una externalidad positiva en la asistencia o acreditación en la educación media básica incluso para los no titulares del programa y que, probablemente, los eventos de transición, que en general ocurren antes de los 18 años, configuran un decil 1 con un importante rezago en la asistencia a la educación media.

Por último, si bien las condiciones de la contraprestación parecen claras, y más allá de la evaluación del impacto del programa de transferencias en sí, parece razonable reseñar el trabajo *Programas de transferencias, condicionalidades y derechos de la infancia* (Rossel, Courtoisie & Marsiglia, 2014), en el cual se entrevista a una muestra aleatoria a 14 familias de Montevideo y Canelones, sancionadas en 2013 con la quita de las transferencias por no cumplir con alguna de las contraprestaciones. Entre las conclusiones se destaca, en primer lugar, que no hay claridad sobre las razones por las que les fueron quitadas las transferencias. De hecho, solo el 18% de los entrevistados sabía que tenía como contraprestación asistir a educación media, frente a un 42% que sabía de la condicionalidad de asistir a educación primaria. Al ser entrevistados los jóvenes a quienes se les retiró la transferencia, las razones por las que dejaron de asistir al sistema educativo, en general, declaraban desinterés en las clases, incompatibilidad con tareas de cuidados del hogar a hijos u otros dependientes, por trabajo, o para ayudar a la familia, con lo cual, de ser el caso, parecería que el monto de la transferencia no era suficiente en la función de elasticidad entre trabajo/cuidados y estudio.

## Hipótesis

- Hipótesis 1: el subsidio a la demanda educativa genera efectos positivos y estadísticamente significativos en la persistencia en la educación media básica. Esto ocurre en virtud de que el subsidio logra cubrir el costo educativo de continuar estudiando, y que la utilidad dentro de los primeros años de educación media es baja e implica trabajar antes de los 14 años, la edad mínima legal para hacerlo.
- Hipótesis 2: el subsidio a la demanda educativa genera efectos positivos y estadísticamente significativos en la permanencia en la educación media superior.

Esto ocurre en virtud de que el subsidio logra cubrir el costo educativo de continuar estudiando, y que la utilidad de acreditar la educación media superior es mayor que la de no hacerlo.

## Diseño, método y datos

Se propone un diseño de tipo cuasi-experimental que asegure: i) asignación, donde es necesario especificar el criterio de selección de la población tratada; ii) estimación, donde es preciso realizar buenas y múltiples mediciones pre-post tratamiento para identificar sus efectos puros; iii) grupos de comparación, los cuales permiten generar controles contrafactuales, y; iv) estímulo, donde es necesario identificar puntos de corte exactos asociados a la aplicación del estímulo. No obstante –y a diferencia de los diseños experimentales puros– en general las estimaciones tienen limitaciones y, en algún sentido, las conclusiones son relativamente ambiguas (Campbell & Cook, 1979; Shadish, Cook, & Campbell, 2002). El método escogido para estimar el impacto de las Asignaciones Familiares en la permanencia en Educación Media es Difference in Differences, que consiste en comprar la diferencia de dos series pre-tratamiento en relación a la diferencia de las mismas dos series post-tratamiento (Imbens & Wooldridge, 2009).

Con respecto al problema de investigación planteado se observa la diferencia en la asistencia a Educación Media Básica y Media Superior, desde el 2001 y hasta el 2017, considerando como punto de corte pre-post la nueva modalidad de Asignación Familiar del Plan de Equidad introducida a partir del año 2008. Evidentemente, diff in diff es una técnica cuya eficiencia depende de una importante cantidad de decisiones, ancladas en elementos tanto empíricos como teóricos. Una primera consideración corresponde al indicador escogido para la evaluación del efecto, el que en este caso corresponde a la asistencia a la educación formal obligatoria, en primera instancia en Educación Media Básica y Educación Media Superior. La razón de escoger el indicador de asistencia se corresponde con el diseño de la política, en el cual no existe un estímulo por la acreditación de grado o nivel, sino que se renueva o cancela, condicionada a la asistencia a la educación formal. Un segundo elemento del constructo corresponde al momento en el que aplicar el estímulo. Para este ejercicio se utiliza el 2008, año en el cual entra en vigencia la reforma del sistema de Asignaciones Familiares, cuando se implementa una serie significativa de cambios, incrementándose el monto, la cobertura, a la vez que se cambia el criterio y el método de focalización.

La tercera consideración sobre el constructo del diff in diff es lo que concierne al grupo de tratamiento y al grupo de control. Esto implica que la estimación será tan buena como lo sean los grupos de tratamiento y de control debido a que es este elemento el que limpia de efectos ecológicos o sobreestimaciones y subestimaciones, producto de tamaños o sesgos muestrales (Conley & Taber, 2011; Donald & Lang, 2007). Para esto se propone utilizar otro diseño de tipo cuasiexperimental, concretamente Propensity Score Matching (PSM), el que permite generar grupos de tratamiento y de control en función de una serie de variables teóricamente relevantes, a la vez que observar el efecto de la aplicación de un estímulo sobre el grupo de tratamiento (Abadie & Imbens, 2006). La función de emparejamiento del grupo de tratamiento y de control varía en función de la variación del criterio de selección de la población beneficiaria para cada año desde el 2001 hasta el 2017. Existen dos grandes versiones de cómo emparejar la población. La primera, del tipo *Average Treatment Effect (ATE)*, que puede definirse como el efecto promedio que se debería observar si todos los individuos –en el grupo de tratamiento y de control– reciben el estímulo, comparado con aquellos –también de los grupos de tratamiento y control– que no han recibido el estímulo.

Por su parte, los datos provienen de una serie sistematizada y armonizada de las Encuestas Continuas de Hogares (ECH) 2001-2017. La utilización de este tipo de microdatos tiene una serie de ventajas y desventajas, que determinan el alcance de las inferencias y representan buena parte del trabajo de armonización y sistematización de datos. En resumen, la ECH es la encuesta periódica y pública de mayor alcance, con una muestra de carácter nacional realizada de manera ininterrumpida desde 1968 y por tanto: i) posee validez externa; ii) tiene un gran número de casos, habilitando múltiples aperturas con bajas posibilidades de obtener celdas vacías, y; iii) son los microdatos con los que se construye una gran variedad de estadísticas y series de diversa naturaleza, por tanto hay un consenso sobre su confiabilidad y –salvo cambios en la definición de indicadores que ya han sido armonizados– la confianza se amplía hacia la consistencia de las series al observar diferentes indicadores por años.

Tabla 1. Criterio de asignación ASFAM de acuerdo a la legislación vigente para cada año en Uruguay

Año	Criterio de selección
2001	Varios criterios: i) Hogares contributivos a la seguridad social, con ingresos totales por debajo de 10 salarios mínimos nacionales.
2002	ii) Hogares no contributivos donde la mujer es el único sustento del hogar, con ingresos totales por debajo de 3 Salarios Mínimos Nacionales.
2003	iii) Hogares no contributivos donde haya finalizado el seguro de desempleo, con ingresos totales por debajo de 3 Salarios Mínimos Nacionales. iv) Mujeres embarazadas no contributivas y con hijos de hasta 1 año de nacido, con ingresos totales por debajo de 3 Salarios Mínimos Nacionales.
2004	Hogares contributivos y no contributivos a la seguridad social, con ingresos totales por debajo de 3 Salarios Mínimos Nacionales.
2005	Hogares contributivos y no contributivos a la seguridad social, con ingresos totales por debajo de 3 Bases de Prestaciones y Contribuciones.
2006	
2007	
2008	Índice de Carencias Críticas
2009	
2010	
2011	
2012	
2013	
2014	
2015	
2016	
2017	

Fuente: elaboración propia

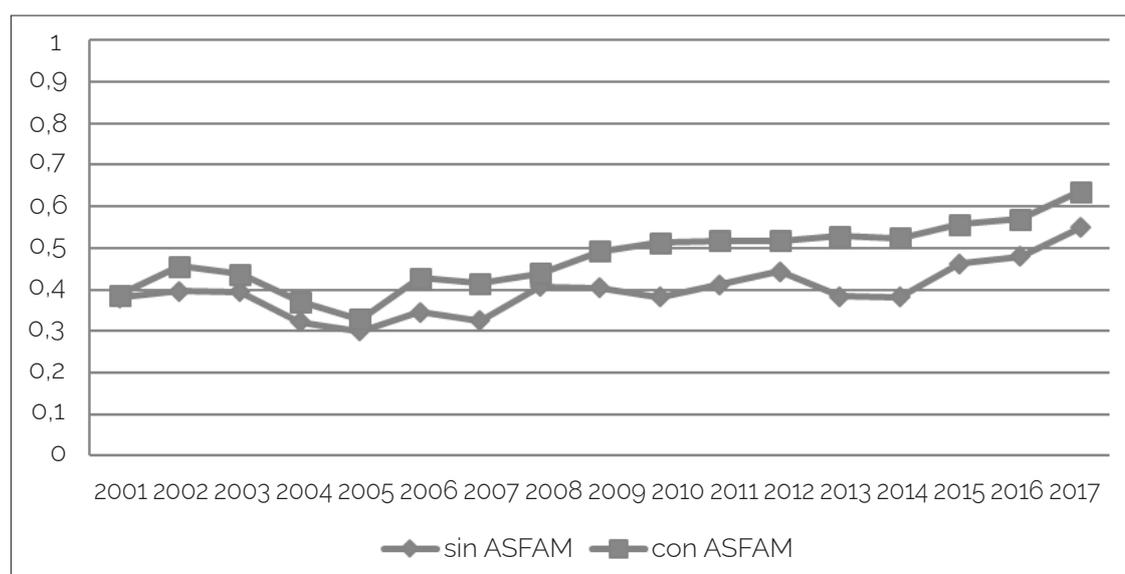
La tabla 1 resume el criterio de selección que se utiliza cada año para los diferentes tipos de Asignaciones Familiares en Uruguay. Para generar el pareamiento desde el 2001 hasta el 2007 existe la dificultad de que, estrictamente, las condiciones no definen un algoritmo de selección sino un conjunto de elementos que hacen a la elegibilidad para participar en el programa. Frente a esto se utiliza la condición

monetaria impuesta por el programa para, de ese modo, estimar un conjunto de determinantes para dichas condiciones y parear en función de los determinantes escogidos con una función de estimación de tipo Mincer (Mincer, 1974). De este modo se replica la estructura de ingresos y de desigualdad de ingresos que en primer lugar llevó a dicho hogar a la condición monetaria. El método que se escoge para generar el algoritmo para la serie 2008-2017 corresponde a un modelo lineal generalizado tipo probit, tal como fue estimada la versión original del ICC (Vigorito et al., 2005).

## Análisis

En primera instancia se propone comenzar el análisis observando el efecto de las Asignaciones Familiares en la asistencia a la Educación Media Básica. Las estimaciones en este caso contemplan a los jóvenes de entre 12 y 17 años y, por tanto, hay jóvenes que poseen algún grado de rezago. No obstante, el efecto *edad* ya está presente como un elemento que incrementa las probabilidades de experimentar eventos de transición a la adultez públicos y privados.

Gráfico 1. Evolución de la asistencia a Educación Media Básica para jóvenes de 12 a 17 años de los quintiles 1, 2 y 3, pareados de acuerdo al criterio de focalización del programa Asignaciones Familiares, que han sido y no han sido beneficiarios de Asignaciones Familiares en Uruguay. Periodo 2001-2017 excluyendo localidades menores a 5 mil habitantes.



Fuente: elaboración propia en base a ECHs2001-2017. Datos ponderados.

El gráfico 1 representa la evolución de la asistencia a la Educación Media Básica para los jóvenes de entre 12 y 17 años que, perteneciendo a los quintiles 1, 2 y 3, pareados de acuerdo al criterio de asignación de la transferencia, que han sido y no han sido beneficiarios de Asignaciones Familiares en Uruguay. Lo que se observa es que las series evolucionan de manera paralela, principalmente en el recorrido pre tratamiento del 2001 al 2007, para luego ampliar su diferencia en el periodo post-tratamiento. En este caso, observando cada una de las series, se podría esperar algún efecto significativo en el cambio y la ampliación del régimen de Asignaciones Familiares. Más allá de las diferencias en los periodos pre-post, nuevamente se ve una tendencia general de crecimiento de la matrícula durante el periodo. Nuevamente, el supuesto de las tendencias paralelas parece ser modesto.

Tabla 2. Diferencia en Diferencias (diff in diff) para los jóvenes de entre 12 y 17 años, pertenecientes al quintil 1, 2 y 3, pareados de acuerdo al criterio de focalización de las Asignaciones Familiares, que asisten a la Educación Media Básica, por condición de ser beneficiarios o no de Asignaciones Familiares en Uruguay. Periodo 2001-2017, excluidas las localidades menores a 5 mil habitantes.

		Asiste EM	Error estándar	t	P> t
Pre	Control	0.35			
	Tratados	0.40			
	Diff (T-C)	0.05	0.010	4.98	0.000 ***
Post	Control	0.43			
	Tratados	0.52			
	Diff (T-C)	0.09	0.009	10.42	0.000 ***
Diff-in-Diff		0.04	0.013	2.92	0.004 ***
Frecuencia					
		pre	post	Total	0.02
	Control	5164	4421	9585	
	Tratados	7671	19226	26897	
	Total	12835	23647	36482	
*** 99% n.c.; ** 95% n.c.; * 90% n.c.; . no significativo					
Las medias y los errores estándar de estiman por regresión lineal					

Fuente: elaboración propia en base a ECHs 2001-2017. Datos ponderados.

La tabla 2 reporta el impacto de las Asignaciones Familiares en aquellos jóvenes de entre 12 y 17 años que, perteneciendo al quintil 1, 2 y 3, han sido pareados de acuerdo al criterio de asignación de Asignaciones Familiares y que asisten a Educación Media Básica por condición de ser beneficiarios o no de Asignaciones Familiares en Uruguay para el periodo 2001-2017. Lo primero que se observa es que en todos los casos se aprecia un efecto estadísticamente significativo y positivo. El efecto de las Asignaciones Familiares pre tratamiento, antes de la ampliación y reforma del régimen, incrementaba la asistencia a la Educación Media Básica en un 5%, mientras que post tratamiento, el porcentaje de incremento en la asistencia a la Educación Media Básica aumenta hasta alcanzar un 9%. Estos resultados, tanto en la magnitud como en el sentido y la significación, se aproximan a los reportados en diversos antecedentes, particularmente en Machado et al. (2012), quien reportó un promedio del 11% para los jóvenes de entre 12 y 17 años de Educación Media Básica (Machado et al., 2012). Con respecto a la diferencia pre-post tratamiento, ese 4% adicional nuevamente resulta significativo y, por tanto, el cambio de régimen favoreció a los jóvenes de los quintiles 1, 2 y 3 de entre 12 y 17 años con alta vulnerabilidad que asistían a Educación Media Básica.

Este efecto significativo e incremental reportado en la tabla 2 implica que el cambio en el algoritmo de selección, que focalizó las Asignaciones Familiares en los jóvenes provenientes de los hogares con mayor vulnerabilidad, generó un efecto promedio positivo en relación a aquellos jóvenes igualmente vulnerables que no recibieron la transferencia. Esto es importante, en primer lugar porque cambiando el criterio de focalización e incluyendo población más vulnerable, se lograron mejores resultados. En segundo lugar, al comparar la población pre-post, hay un cambio producto de la focalización que, como ya se dijo, introduce más jóvenes de alta vulnerabilidad. No obstante, el cambio en el régimen de

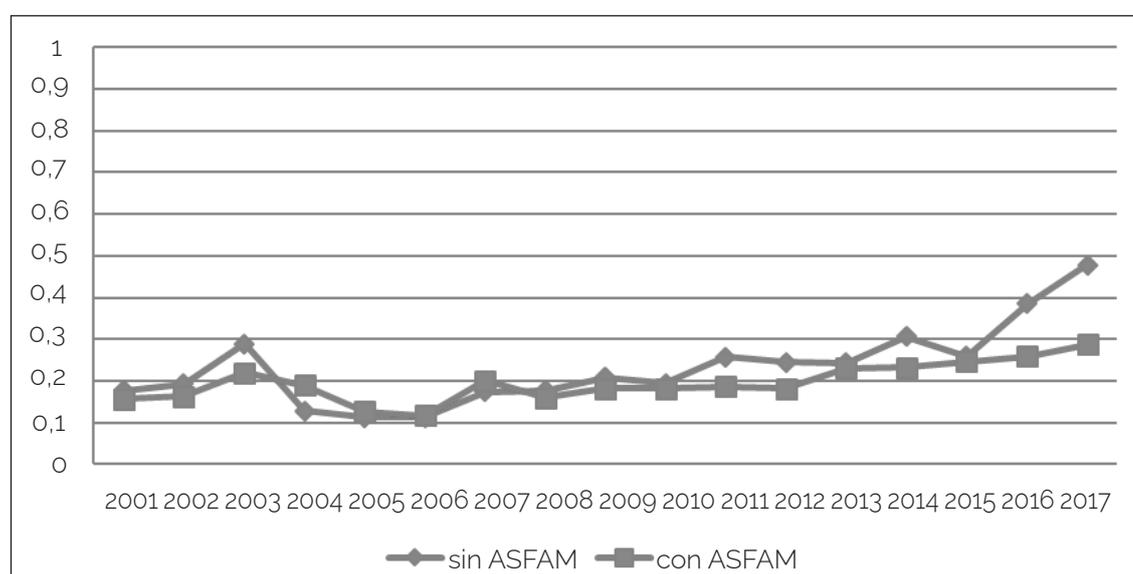
Asignaciones Familiares del Plan de Equidad funciona. Esto permite pensar en la hipótesis de que el incremento en el monto de la transferencia logra que el subsidio a la demanda educativa funcione.

A continuación resta observar el impacto de las Asignaciones Familiares en la asistencia a la Educación Media Superior. Este ciclo educativo posee algunas peculiaridades respecto a la estimación de un programa de transferencias. En primer lugar, mientras la Educación Media Básica es obligatoria desde la ley de educación de 1971, la Educación Media Superior comienza a serlo desde la ley de educación de 2008. Esto implica que: i) desde 1971 a 2017 son 46 años de reformas y dispositivos de acompañamiento orientados a la universalización de la Educación Media Básica, por lo tanto el perfil de estudiantes de la Educación Media Superior está mucho más seleccionado por diversos procesos familiares, institucionales e individuales que el perfil de estudiante de Educación Media Básica, y; ii) hace 46 años que el límite de la educación formal obligatoria es la Educación Media Básica, por lo tanto el mercado laboral está preparado para absorber la demanda laboral de los individuos con el nivel de habilidades que implica dicho límite en la inversión del capital humano.

En segundo lugar, quienes acceden a la Educación Media Superior tienen, al menos, 14 años de edad, y normativamente terminan el ciclo con un máximo de 18 años. Por lo tanto, incluso asumiendo el conjunto de los estudiantes normativos, los 14 años marcan el inicio de la edad legal para trabajar al tiempo que se comienzan a acumular eventos de transición a la adultez lo que, en los rezagados, fuera de Montevideo y de hogares de bajos ingresos, ocurre en una proporción aún mayor. Un tercer elemento entre quienes asisten a la Educación Media Superior, y de acuerdo al Anuario Estadístico de Educación 2017, es que predomina la matrícula de Secundaria frente a la de UTU en un porcentaje del 72% contra 27% (MEC, 2018). De hecho, hasta 1997 no existía la Educación Media Superior técnica de UTU. Por lo tanto, el perfil de los estudiantes de Educación Media Superior ha sido históricamente el de aquellos formados con una orientación preuniversitaria y, por lo tanto, sin habilidades para el mercado laboral que pudieran ser capitalizadas de manera diferencial respecto a la Educación Media Básica.

Estas tres consideraciones respecto a las particularidades de la matrícula de la Educación Media Superior implican una alteración en la función de costos y beneficios, lo que dificulta conocer a priori el efecto de una política de subsidio al costo privado de la demanda educativa.

Gráfico 2. Evolución de la asistencia a Educación Media Superior para jóvenes de 15 a 17 años de los quintiles 1, 2 y 3, pareados de acuerdo al criterio de focalización del programa Asignaciones Familiares, que han sido y no han sido beneficiarios de Asignaciones Familiares en Uruguay. Periodo 2001-2017 excluyendo localidades menores a 5 mil habitantes.



Fuente: elaboración propia en base a ECHs 2001-2017. Datos ponderados.

El gráfico 2 representa la evolución de la asistencia a la Educación Media Superior para los jóvenes de entre 15 y 17 años que, perteneciendo a los quintiles 1, 2 y 3 pareados de acuerdo al criterio de asignación de la transferencia, y que han sido y no han sido beneficiarios de Asignaciones Familiares en Uruguay. Lo primero que se observa es que las series de los beneficiarios y no beneficiarios evolucionan con un margen, entre series, mucho menor que al observar la Educación Media en conjunto o la Educación Media Básica. En segundo lugar, al observar pre-post, a excepción del periodo 2004-2008, predominan en la asistencia a la Educación Media Superior aquellos que no reciben transferencias por concepto de Asignaciones Familiares, tendencia que se acentúa particularmente en 2002-2003 y desde el 2015. Ambos periodos son muy diferentes entre sí pero caracterizados por un descenso significativo en la tasa de empleo, lo que siempre impacta con mayor magnitud en el desempleo juvenil (INE, 2018). En este caso, el supuesto de las tendencias paralelas parece lograr mejor ajuste.

Tabla 3. Diferencia en Diferencias para los jóvenes de entre 15 y 17 años, pertenecientes al quintil 1, 2 y 3, pareados de acuerdo al criterio de focalización de las Asignaciones Familiares, que asisten a la Educación Media Superior, por condición de ser beneficiarios o no de Asignaciones Familiares en Uruguay. Periodo 2001-2017, excluidas las localidades menores a 5 mil habitantes.

		Asiste EM	Error estándar	t	P> t
pre	Control	0.17			
	Tratados	0.17			
	Diff (T-C)	0.00	0.012	-0.25	0.802 .
post	Control	0.29			
	Tratados	0.21			
	Diff (T-C)	-0.07	0.010	7.23	0.000 ***
Diff-in-Diff		-0.07	0.015	4.58	0.000 ***
Frecuencia					
		pre	post	Total	0.01
	Control	2756	2641	5397	
	Tratados	3498	9217	12715	
	Total	6254	11858	18112	
*** 99% n.c.; ** 95% n.c.; * 90% n.c.; . no significativo					
Las medias y los errores estándar de estiman por regresión lineal.					

Fuente: elaboración propia en base a ECHs 2001-2017. Datos ponderados.

La tabla 3 reporta el impacto de las Asignaciones Familiares en aquellos jóvenes de entre 15 y 17 años que, perteneciendo al quintil 1, 2 y 3, han sido pareados de acuerdo al criterio de asignación de Asignaciones Familiares, que asisten a Educación Media Superior por condición de ser beneficiarios o no de Asignaciones Familiares en Uruguay para el periodo 2001-2017. Existen tres elementos a tener en cuenta en esta tabla. En primer lugar, las Asignaciones Familiares no tienen un efecto significativo pre-tratamiento y, por tanto, la asistencia a la Educación Media Superior entre beneficiarios y no beneficiarios es equiprobable.

Asimismo, el efecto anteriormente observado resulta curioso debido a que un programa de transferencias no solo no funciona, sino que lo hace en el sentido opuesto al esperado. Una hipótesis plausible involucra al mercado de empleo, y el hecho de que frente al desempleo los individuos se vuelcan al sistema educativo. En tercer lugar, la Educación Media Superior posee bajas tasas de asistencia, por lo tanto un efecto derrame del mercado laboral al sistema educativo es rápidamente detectado por las tasas de asistencia. Esto les ocurre a todos, con excepción de aquellos que poseen un subsidio con una condicionalidad flexible, que los hace menos sensibles a las variaciones de las tasas de empleo y, por lo tanto, el desempleo no los retorna al sistema educativo. Durante la crisis del año 2002 esta tendencia parece no haberse acentuado, posiblemente porque el monto de las transferencias en ese entonces era sensiblemente menor, no actuando como un amortiguador de los efectos del desempleo.

## Conclusiones

Con respecto a la primera hipótesis, que sostiene que el subsidio a la demanda educativa genera efectos positivos y estadísticamente significativos en la persistencia en la Educación Media Básica, se supone que esto ocurre en virtud de que el subsidio logra cubrir el costo educativo de continuar estudiando, y que la utilidad dentro de los primeros años de Educación Media es baja. Esta hipótesis no ha sido falseada. De hecho se han encontrado efectos positivos y estadísticamente significativos del subsidio a la demanda educativa en la persistencia en la Educación Media Básica.

Sin embargo, la segunda hipótesis donde el subsidio a la demanda educativa genera efectos positivos y estadísticamente significativos en la permanencia en la Educación Media Superior sí se falsea. Si el argumento de que el subsidio logra cubrir los costos educativos es correcto para la Educación Media Básica pero no para la Educación Media Superior, puede querer sugerir -entre otras cosas- que los costos de la Educación Media Superior son superiores a los de la Educación Media Básica.

Las consecuencias de la contrastación de las hipótesis 1 y 2 tienen una doble implicancia. Por una parte, el monto de la transferencia logra subsidiar el gasto educativo en Educación Media Básica por medio de cuatro elementos: i) logra cubrir de manera significativa los costos directos de la escolarización; ii) el costo indirecto no es suficientemente elevado en virtud de que la utilidad educativa de educación primaria parece ser significativamente menor a la utilidad educativa de acreditar Educación Media Básica; iii) la utilidad educativa de acreditar Educación Media Básica implica una inversión atractiva y razonable para los hogares de menores ingresos, y; iv) en términos de ciclo vital, el efecto *edad* aún no comenzó a actuar como catalizador del inicio de otras trayectorias laborales y familiares asociadas al final de la moratoria vital. En el caso de la Educación Media Superior, el subsidio al costo directo es muy modesto y, además, los costos indirectos son muy altos y la utilidad educativa es muy baja.

Por otra parte, las políticas de transferencia actúan en un mapa de mucha desigualdad asociada a otros elementos, y por tanto su rol es modesto ya que incluso si fuera 100% efectivo como política de subsidio, la brecha que se abre durante el tránsito entre ciclos, y que no está asociada a recursos, aún persiste y actúa como un poderoso sistema de filtro en la matrícula entre Educación Media Básica y Educación Media Superior.

Se podría esperar que lo mismo sucediera con otros programas de diferente diseño con componentes de transferencias condicionadas, que apuntan a una vulnerabilidad económica que no necesariamente se asocia con la vulnerabilidad educativa. Como se ha reseñado en los antecedentes, muchos de estos programas tienen efectos significativos en la asistencia y no en la acreditación del grado o culminación del ciclo. Si bien en buena medida esto se asocia al diseño del programa y al mecanismo de renovación de la transferencia, también existe un componente asociado a la diferencia entre asistir y acreditar. El tiempo necesario para culminar la Educación Media normativamente es de 6 años, pero varía de acuerdo a la evolución de las trayectorias de los estudiantes en la medida que *simplemente* crecen. De este modo existe un conjunto sistemático de individuos que incluso si la utilidad educativa de culminar la Educación Media Superior fuera significativa, implicaría una inversión a tan largo plazo, superior a 6 años, que terminaría no valiendo la pena. Por lo tanto, una herramienta específica como la repetición, diseñada para apuntalar los conocimientos no adquiridos durante el grado lectivo, funciona en contraposición a todas las políticas de transferencias, que se extinguen a los 18 años. Es decir, y como ya se ha señalado, incluso si las

transferencias funcionaran, a los 18 años los jóvenes ven desaparecer el único elemento que ha contribuido a su escolarización debido a que han repetido alguna vez. Esta situación se convierte en una paradoja cuando se considera que vulnerabilidad, rezago y transferencias parecen elementos tautológicos, donde las razones por las que se le otorga el beneficio a un individuo en primer lugar, son las mismas razones por las cuales se le quita dicho beneficio posteriormente.

**Notas:**

**Aprobación final del artículo:** editora responsable Mag. Verónica Zorrilla de San Martín.

**Contribución de autoría:** la elaboración del artículo es obra única del autor.

## Bibliografía

- ABADIE, A., & IMBENS, G. (2006). Large sample properties of matching estimators for average treatment effects [Propiedades de las grandes muestras en la estimación del emparejamiento de los efectos de tratamiento promedio]. *Econometrica*, 74(1), 235–267. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2006.00655.x>
- AMARANTE, V., ARIM, R., DE MELO, G., & VIGORITO, A. (2009). *Transferencias de ingresos y asistencia escolar. Una evaluación ex-ante de esquemas alternativos en Uruguay* (Serie Documentos de Trabajo / FCEA-IE; DT06/09). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4183>
- BECKER, G. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* [El capital humano: análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación] (3.ª ed.). The University of Chicago Press.
- BÉRGOLO, M., DEAN, A., PERAZZO, I., & VIGORITO, A. (2015). *Evaluación impacto del programa Asignaciones Familiares-Plan de Equidad y la Tarjeta Alimentaria del MIDES. Evaluación cuantitativa del impacto de Asignaciones Familiares-Plan de Equidad*. <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1073>
- BUCHELI, M., CABELLA, W., & VIGORITO, A. (2005). *Asignaciones familiares, pensiones alimenticias y bienestar de la infancia en Uruguay*. <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/237>
- CAMPBELL, D., & COOK, T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis for field settings* [Cuasi-experimentación: diseño y análisis para trabajos de campo]. Houghton-Mifflin.
- CONLEY, T. G., & TABER, C. R. (2011). Inference with "difference in differences" with a small number of policy changes [Inferencia con "diferencia en diferencias" con una pequeña cantidad de cambios de política]. *Review of Economics and Statistics*, 93(1), 113–125. [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00049](https://doi.org/10.1162/REST_a_00049)
- DA SILVEIRA, P. (2009). *Padres, Maestros y Políticos*. Taurus.
- DINEM-MIDES. (2014). ¿Qué es el índice de carencias críticas? Montevideo.
- DINEM-MIDES. (2015). *Análisis y perspectivas para los programas de transferencias: Asignaciones Familiares y Tarjeta Uruguay Social*. <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1045>
- DONALD, S. G., & LANG, K. (2007). Inference with Difference-in-Differences and Other Panel Data [Inferencia con Diferencia en Diferencias y otros datos panel]. *Review of Economics and Statistics*, 89(2), 221–233. <https://doi.org/10.1162/rest.89.2.221>
- IMBENS, G. W., & WOOLDRIDGE, J. M. (2009). Recent Developments in the Econometrics of Program Evaluation [Desarrollos recientes en la econometría de la evaluación de programas]. *Journal of Economic Literature*, 47(1), 5–86. <https://doi.org/10.1257/jel.47.1.5>
- INE. (2018). *Anuario Estadístico Nacional 2018*. [HTTPS://WWW.INE.GUB.UY/DOCUMENTS/10181/559909/ANUARIO+ESTADISTICO+NACIONAL+2018/46660CE3-EB26-484E-B295-F4327499DE8B](https://www.ine.gub.uy/documents/10181/559909/ANUARIO+ESTADISTICO+NACIONAL+2018/46660CE3-EB26-484E-B295-F4327499DE8B)

- MACHADO, A., CASTAINGS, M., CHIOSSI, J., DIBOT, G., GONZÁLEZ, M., MORENO, M., ROJO, V., RYAN, M., & TERRA, F. (2012). *El nuevo régimen de Asignaciones Familiares. Su impacto en la participación y permanencia en el Ciclo Básico de Educación Media*. <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1246>
- MEC. (2018). *Anuario Estadístico de Educación 2017*. <https://icau.mec.gub.uy/innovaportal/file/11078/1/anuario-2017.xlsm>
- MIDAGLIA, C. (2009). Entre la tradición, la modernización ingenua y los intentos de refundar la casa: la reforma social en el Uruguay de las últimas tres décadas. En C. Barba Solano (Ed.), *Retos para la integración social de los pobres en América Latina* (pp. 85-107). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160223033921/09midaglia.pdf>
- MINCER, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings [Escolarización, experiencia y ganancias]*. National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/books-and-chapters/schooling-experience-and-earnings>
- ROSSEL, C., COURTOISIE, D., & MARSIGLIA, M. (2014). *Programas de transferencias, condicionalidades y derechos de la infancia. Apuntes a partir del caso del Uruguay*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37328/1/S1420825\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37328/1/S1420825_es.pdf)
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- SHADISH, W., COOK, T., & CAMPBELL, D. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference [Diseños experimentales y quasi-experimentales para Inferencia Causal Generalizada]*. Houghton-Mifflin.
- VIGORITO, A., ARIM, R., & AMARANTE, V. (2005). *Metodología para la selección de los participantes en el plan de emergencia social*. <http://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/6570/1/metodologia-de-la-seleccion-de-la-poblacion-del-plan-de-atencion-nacional-a-la-emergencia-social-panes.pdf>
- VIGORITO, A., & COLAFRANCESCHI, M. (2013). Uruguay: evaluación de las políticas de transferencias. La estrategia de inclusión y sus desafíos. En R. Rofman (Ed.), *Hacia un Uruguay más equitativo. Los desafíos del sistema de protección social* (pp. 73-142). Banco Mundial. [https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/hacia\\_un\\_uruguay\\_mas\\_equitativo\\_web.pdf](https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/hacia_un_uruguay_mas_equitativo_web.pdf)
- WOODHALL, M. (2004). *Cost-benefit analysis in educational planning [Análisis de costo-beneficio en la planificación educativa]* (4.ª ed.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139042>

# Fútbol como programa deportivo para menores con TEA en educación primaria

Football as a sports program for children with ASD in elementary education

O futebol como programa esportivo para crianças com TEA no ensino fundamental

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3065>

José María López Díaz  
Universidad Rey Juan Carlos  
España  
josemaria.lopez@urjc.es  
ORCID: 0000-0003-3595-5766

Ricardo Moreno Rodríguez  
Universidad Rey Juan Carlos  
España  
ricardo.moreno@urjc.es  
ORCID: 0000-0003-2593-4101

José Luis López Bastías  
Universidad Rey Juan Carlos  
España  
joseluis.lopez@urjc.es  
ORCID: 0000-0002-9454-5428

Recibido: 05/05/2020  
Aprobado: 27/10/2020

**Cómo citar:** López Díaz, J. M., Moreno Rodríguez, R., & López Bastías, J. L. (2021). Fútbol como programa deportivo para menores con TEA en educación primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3065>

## Resumen

Las dificultades que tienen los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para realizar ejercicio físico y deportivo es una realidad. Esta situación provoca una baja participación en actividades físicas y deportivas con sus iguales. Los problemas que presentan a nivel motor dificultan la participación en actividades físicas grupales, provocando también un descenso en la socialización dentro del propio contexto deportivo (Kruger et al., 2019). Por ello es necesario proponer programas orientados a la práctica física y deportiva que favorezcan la participación en actividades físicas y un aumento de las relaciones sociales (Wong et al., 2015). Con la intención de promocionar el deporte para este colectivo se diseñó un programa de entrenamiento deportivo basado en juegos predeportivos de fútbol. Las sesiones sirvieron para potenciar las habilidades físicas y sociales con el fin de producir una mejora generalizada en ambas y, de esta forma, transferir sus capacidades y aprendizajes a otros contextos deportivos. La finalidad de este tipo de escuelas deportivas debe ser la de promover y fomentar la actividad física y deportiva para el colectivo de personas con TEA, además de preparar a todos los niños para que puedan participar en cualquier tipo de deporte. En ocasiones, la falta de información referente a la discapacidad puede provocar un rechazo hacia las personas con discapacidad por parte de los responsables encargados de dirigir la práctica deportiva, buscando la intención errónea de protegerles (González y Sosa, 2008). Para medir el estado de la cuestión referente al ocio deportivo de los niños con TEA y el nivel de satisfacción alcanzado con el programa de entrenamiento deportivo se administró un cuestionario a las familias de los participantes. Los resultados obtenidos al término de la investigación fueron positivos, lo que permitió justificar el impulso de la actividad física y deportiva como una alternativa de ocio para las personas con TEA.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro del Autismo, TEA, discapacidad, actividad física, deporte.

## Abstract

The difficulties that children with Autism Spectrum Disorder (ASD) experience to perform physical and sports exercises is a reality. This situation causes a low participation in physical and sports activities with their peers. The difficulties they present regarding motor skills hinder their participation in physical activities in groups, also causing less socialization within the sports context itself (Kruger, et al., 2019). Therefore, it is necessary to propose programs oriented to physical and sports practice, encouraging the participation in physical activities and increasing the social relations (Wong et al., 2015). With the intention of promoting sports for this group, a sports training program was designed based on pre-sports football games. The sessions managed to enhance children's physical and social skills in order to attain a general improvement in both skills, and thus transfer their capabilities and learning to other sports contexts. The purpose of this type of sports schools is to promote and encourage physical and sport activities for this group of people with ASD, as well as to prepare all children to participate in any type of sport. Sometimes, the lack of information regarding disability can lead to a rejection of people with disabilities by those responsible of directing sport practices, with the wrong intention of protecting them (González & Sosa, 2008). In order to measure the state of the art regarding sport leisure of children with ASD and the level of satisfaction reached under the sport training program, a questionnaire was distributed to the families of participants. The results obtained at the end of the research were positive, evidencing the need of promoting physical and sports activities as an alternative of leisure for people with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, TEA, Disability, Physical Activity, Sport

## Resumo

É uma realidade as dificuldades que meninos e meninas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) têm para realizar exercícios físicos e esportes. Essa situação acarreta baixa participação em atividades físicas e esportivas com seus companheiros. Os problemas que apresentam no nível motor dificultam a participação em atividades físicas em grupo, causando também uma diminuição da socialização no próprio contexto esportivo (Kruger, et al., 2019). Portanto, é necessário propor programas voltados para a prática física e esportiva que favoreçam a participação em atividades físicas, bem como o incremento das relações sociais (Wong et al., 2015). Com o intuito de promover o esporte para esse grupo, foi elaborado um programa de treinamento esportivo baseado em jogos de futebol pré-esportivos. As sessões serviram para potencializar as aptidões físicas e sociais de forma a produzir uma melhoria geral em ambas e, dessa maneira, transferir as suas competências e aprendizagem para outros contextos esportivos. A finalidade desse tipo de esporte nas escolas deve ser a promoção e o incentivo à atividade física e esportiva do grupo de pessoas com TEA, além de preparar todas as crianças para que possam praticar qualquer tipo de esporte. Às vezes, a falta de informação sobre a deficiência pode causar uma rejeição por parte dos responsáveis pelo direcionamento da prática esportiva, às pessoas com deficiência, buscando a intenção equivocada de protegê-los (González e Sosa, 2008). Para mensurar o estado da arte em relação ao lazer esportivo de meninos e meninas com TEA e o nível de satisfação atingido com o programa de treinamento esportivo, foi aplicado um questionário às famílias dos participantes. Os resultados obtidos ao final da pesquisa foram positivos, o que permitiu justificar a promoção da atividade física e esportiva como alternativa de lazer para pessoas com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo, TEA, Incapacidade, Atividade física, Esporte

## Introducción

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) es considerado un trastorno del neurodesarrollo con una base biológica extremadamente compleja (DiCicco-Bloom et al., 2006). Las personas diagnosticadas con TEA se caracterizan por presentar graves alteraciones permanentes en las principales áreas de desarrollo (Frith, 1989; Rivière, 1998), tener déficits persistentes en la comunicación e interacción social, conductas estereotipadas e intereses restringidos (American Psychiatric Association, 2013). Este tipo de patrones influye y limita la capacidad de elección para realizar cualquier tipo de actividad física o deportiva (American Psychiatric Association, 2000; Okely, Booth & Patterson, 2001; Sallis, Prochaska & Taylor, 2000). Esto supone un riesgo para la salud del niño pues las características propias que presenta dificultan la práctica deportiva, provocando el abandono de la práctica de la actividad física. Por este motivo es fundamental vincular el ejercicio físico a la vida diaria de este colectivo (Villalba, 2015) pues la inactividad puede provocar sedentarismo (Ruiz, Salinero, González, Lledó, García y Theirs, 2015) y, por consiguiente, que se generen problemas de salud.

Debido a los diferentes niveles de severidad que presenta el TEA y a las necesidades individuales de cada persona, se hace necesario planificar programas flexibles e individualizados (Cuesta, Sánchez, Orozco, Valenti y Cottini, 2016). De acuerdo con Gutiérrez (2004) es importante promover el acceso a actividades físicas y deportivas teniendo en cuenta las características individuales de cada uno de los TEA.

Durante el devenir histórico, prácticamente hasta el momento presente, el colectivo de personas con TEA había sido apartado de cualquier tipo de actividad física y de ocio, pues todavía no existía una valoración positiva acerca de una práctica deportiva y el beneficio que esta podría aportar al trastorno. En cambio, para Julián, Abarca-Sos, Murillo y Aibar (2015), incluir la actividad física en la vida diaria de las personas con TEA supone un "impacto positivo en la salud mental y física, reduce los trastornos ambientales y comportamentales, promueve el desarrollo de la socialización, está dentro del foco de interés de los niños, niñas y adolescentes, e incrementa la satisfacción en la vida familiar" (p. 66). El ocio desempeña un papel importante en la vida personal de cada individuo. Todos los niños con TEA tienen derecho a disfrutar de cualquier tipo de ocio en su tiempo libre. Si, además, dentro de esta elección, puede incluirse la actividad física y deportiva, el beneficio puede ser mucho más amplio (Villalba, 2015).

Todas las personas con un diagnóstico TEA tienen la posibilidad real de aumentar su formación y su autonomía siempre y cuando los apoyos y servicios requeridos sean adecuados a las necesidades de la persona y tengan como objetivo el desarrollo continuo y progresivo (Confederación Autismo España, 2003). La situación y la evolución del trastorno vendrán marcadas por el tipo de atención recibida. Asimismo, si el tratamiento especializado comienza en edades tempranas, las posibilidades de desarrollo y calidad de vida serán más efectivas (Cuesta, Sánchez, Orozco, Valenti y Cottini, 2016).

Hay que fomentar una práctica deportiva regular, continua y progresiva. Para ello, la actividad física y deportiva debe ser entendida como un medio de desarrollo personal y social, como una fuente de salud y de ocio (Cuesta, Sánchez, Orozco, Valenti y Cottini, 2016). Además de la parte competitiva, el deporte ofrece como alternativa una práctica orientada más a lo lúdico.

Aunque las dificultades motrices no son un rasgo característico contemplado dentro del propio diagnóstico TEA, es evidente que las personas con este tipo

de trastorno presentan problemas en el desarrollo de estas habilidades. Estas dificultades pueden manifestarse tanto en la coordinación general como en las habilidades motrices gruesas y finas (Pan, Tsai & Chu, 2009) provocando una baja participación en actividades físicas y programas deportivos (Sowa & Meulenbroek, 2012; Staples & Reid, 2010).

Además del beneficio para la salud es importante tener en cuenta el impacto social que conlleva el practicar ejercicio físico. Asimismo, si la práctica deportiva es a nivel grupal, en el caso de las personas con TEA el desarrollo social que experimentarán será mucho más beneficioso. En este caso es necesario trabajar y potenciar las habilidades sociales pues resulta ser una de las áreas con mayor déficit (Villalba, 2015).

Hay que trabajar de manera constante y progresiva en la planificación y desarrollo de proyectos y programas que beneficien la educación integral de las personas con necesidades especiales. Los niños con TEA necesitan un programa integral donde se adapten sus necesidades y se potencien sus capacidades, con la finalidad de mejorar su calidad de vida y la del entorno que los rodea (Cruz, 2015). El programa deportivo puesto en marcha en este estudio sirvió para facilitar la accesibilidad a la práctica de un deporte colectivo, en este caso de cooperación y oposición, mediante un programa de entrenamiento deportivo basado en juegos predeportivos para niños con TEA.

## Método

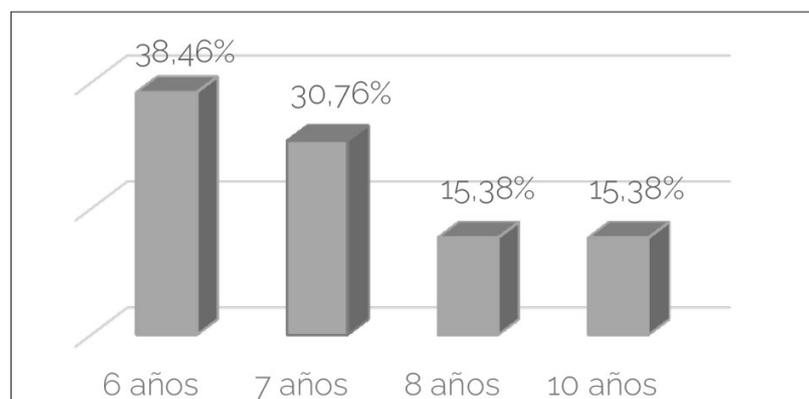
### Participantes

Debido a que el programa iba dirigido a menores de edad, el proyecto deportivo debió contar con la supervisión y la aprobación del comité de ética de la institución a la que pertenecen los autores. Los participantes fueron seleccionados de manera aleatoria a partir del anuncio del programa deportivo. Las familias interesadas contactaron con el responsable del programa para concertar una entrevista y determinar el nivel de funcionamiento del niño participante. El perfil seleccionado debía cumplir con una serie de características:

- Niños y niñas con una edad comprendida entre los seis y los doce años.
- Niños y niñas con un diagnóstico TEA con un grado 1 de severidad y necesidad de apoyos.

Finalmente, fueron trece los niños que participaron en el programa, con edades comprendidas entre los seis y los diez años (Gráfico 1).

Gráfico 1: Edades de los participantes



Fuente: Elaboración propia

## Procedimiento

Con el propósito de planificar y completar el programa deportivo se conformó un grupo de trece niños. El diseño de las sesiones y los juegos estuvieron supervisados por un equipo compuesto por psicólogos, maestros de educación física y entrenadores.

Las sesiones fueron ajustadas a unos niveles básicos propios del deporte del fútbol. Los juegos recogieron aspectos físicos, técnicos y tácticos con la intención de aprender y comprender el deporte, y transferir los conocimientos adquiridos a otros contextos y ámbitos deportivos. Asimismo los juegos fueron adaptados individualmente para cada uno de los participantes. De esta forma, cada niño pudo participar en las actividades de acuerdo a sus características particulares.

El programa deportivo se realizó en la localidad de Alcorcón (Madrid, España) y tuvo una duración de cinco meses, comenzando en enero y finalizando en mayo. Siguiendo el calendario escolar se realizaron dos sesiones semanales de una hora de duración cada una de ellas. El espacio deportivo donde se realizaron los entrenamientos fue un gimnasio deportivo, el cual fue adaptado para realizar cada uno de los juegos diseñados. Para cada una de las sesiones se planificaron diferentes juegos deportivos sencillos y dinámicos con y sin balón, con el objetivo de modelar nuevas habilidades o de potenciar otras habilidades ya adquiridas. Estas actividades consistían en salto, pases, conducción del balón o juegos por parejas, entre otras (López Díaz et al., 2017).

## Instrumentos

Se elaboró un cuestionario de treinta preguntas con el fin de conocer el estado de la cuestión referente al ocio deportivo de los niños con TEA y de medir el nivel de satisfacción del programa deportivo organizado. Este cuestionario fue diseñado Ad Hoc, tras una extensa búsqueda bibliográfica y aplicando la metodología Delphi, con un grupo de expertos en Educación Física inclusiva que contaran con entre 5 y 10 años de experiencia. El resultado final fue un cuestionario conformado por preguntas de carácter dicotómico, preguntas con varias opciones de respuesta, preguntas abiertas y preguntas tipo Likert con cuatro opciones de respuesta donde 1 era totalmente de acuerdo y 4 totalmente en desacuerdo.

El cuestionario final fue administrado a las trece familias de los niños que participaron en el Programa Deportivo y fue cumplimentado una única vez por uno de los padres o persona al cargo (padre, madre o tutor legal). El análisis de datos llevado a cabo ha sido de carácter descriptivo, haciéndose uso de datos porcentuales y estudios de frecuencias a través de gráficos en los que se cruzan las distintas variables objeto de estudio.

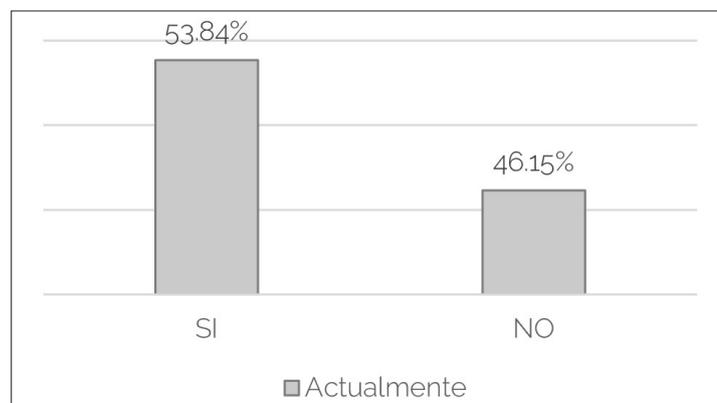
## Resultados

Las localidades de procedencia de los participantes fueron Alcorcón (46,15%), Fuenlabrada (15,38%) y Madrid-Capital (38,46%).

Por un lado se preguntó a las familias si los niños practicaban alguna actividad deportiva. Un 53,84% afirmó que sus hijos sí practicaban alguna actividad deportiva, mientras que el 46,15% restante indicó que no realizaban ninguna (Gráfico 2). Un 14,28% de los que decían practicar se decantaban por el multideporte, un 42,85%

por la natación, un 14,28% por el judo (14,28%), un 14,28% por el fútbol (14,28%) y un 14,28% por el kárate. El 71,42% realizaba este tipo de actividad fuera del centro escolar mientras que el 28,57% restante lo realizaba dentro del colegio.

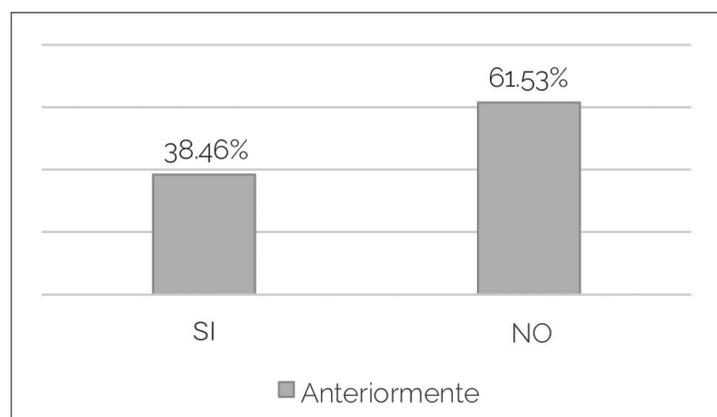
Gráfico 2: ¿Practica alguna actividad deportiva?



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado también se preguntó a las familias si los niños habían realizado anteriormente algún tipo de actividad deportiva. Un 38,46% contestó que sí, mientras que más de la mitad (61,53%) especificó que no lo había hecho (Gráfico 3). El deporte practicado anteriormente también había sido muy variado: multideporte (20%), kárate (20%), patinaje (20%), natación (20%) y fútbol (20%). Un 40% lo hizo en el colegio mientras que el 60% restante lo hizo fuera del centro escolar.

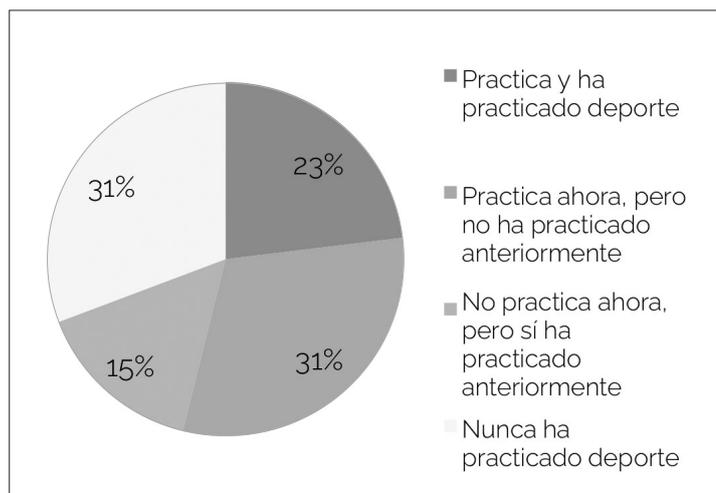
Gráfico 3: ¿Ha practicado alguna actividad deportiva?



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, del total de los niños, un 23,07% había practicado deporte anteriormente, manteniendo actualmente la práctica deportiva aunque no el mismo deporte. Un 30,76% practicaba deporte en la actualidad, aunque no lo había hecho anteriormente. Un 15,38% no practicó deporte aunque sí había empezado a hacerlo recientemente. Por el contrario un 30,76% nunca había hecho ningún tipo de actividad deportiva (Gráfico 4).

Gráfico 4: Situación deportiva del niño

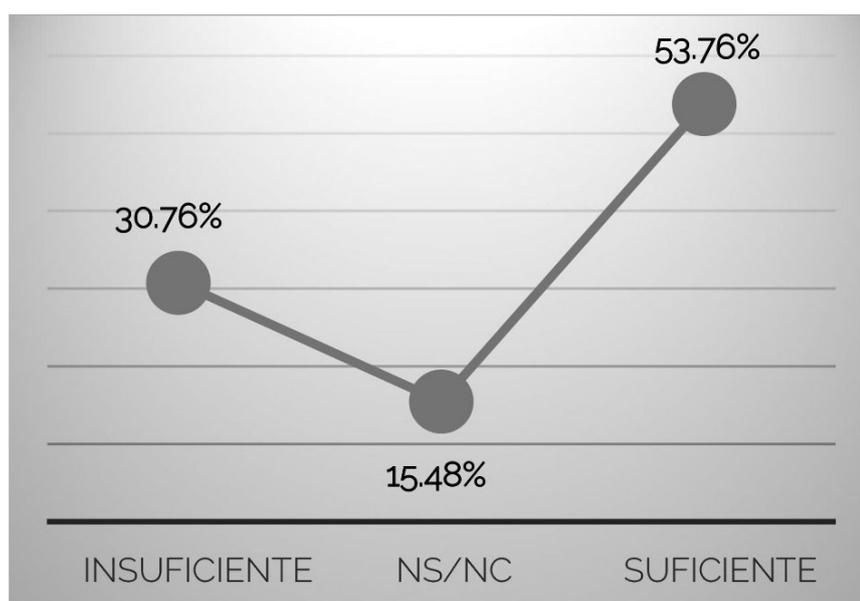


Fuente: Elaboración propia

El 100% de las familias consideraba que el programa deportivo había sido adecuado para sus hijos. Respecto a la difusión del programa deportivo para captar niños, el 69,23% de las familias estaba totalmente de acuerdo en que ha sido suficiente y adecuada. Un 23,07% estaba de acuerdo y solo un 7,69% estaba en desacuerdo. El total de las familias consideraba que las reuniones mantenidas con el responsable del programa les habían servido para conocer todo el Programa Deportivo. Ese mismo porcentaje también afirmó que se habían trabajado los objetivos principales establecidos.

Los contenidos impartidos referentes a la práctica predeportiva en fútbol y a la metodología de trabajo empleada habían sido adecuados según el total de las familias. El 100% especificó que el clima de las sesiones había sido satisfactorio para el buen desarrollo de los entrenamientos. En cuanto a los recursos y materiales empleados, el 69,23% estuvo totalmente de acuerdo y el 30,76% estuvo de acuerdo. Nadie mostró grado de desacuerdo alguno en lo relativo a este ítem. Respecto a la duración del programa, un 30,76% pensó que había sido insuficiente y el 53,76% que había sido suficiente, mientras que el resto no valoró esta cuestión (15,48%) (Gráfico 5). Respecto a los horarios de los entrenamientos, el 84,61% estuvo totalmente de acuerdo en que eran adecuados. Con respecto a la duración de las sesiones, sin embargo, estuvo totalmente de acuerdo un porcentaje menor, el 76,92%.

Gráfico 5: Situación deportiva



Fuente: Elaboración propia

Todas las familias consideraron que el programa había cumplido con las expectativas, además de ser útil en el desarrollo de sus hijos. El 84,61% de las familias consideró que su hijo había aprovechado la mayor parte de las sesiones de forma satisfactoria. El 76,92% estuvo totalmente de acuerdo en considerar que se había producido una notable mejora en las habilidades psicomotrices y sociales de sus hijos.

El 100% de las familias consideró la labor de los profesionales como satisfactoria y permitió el progreso de sus hijos a lo largo de las sesiones. Asimismo, todos indicaron que recomendarían este tipo de programas a otras familias que busquen actividades para sus hijos con similares características. El 84,61% estuvo completamente satisfecho con el Programa Deportivo y un 15,38% estuvo satisfecho.

Respecto a las sugerencias de mejora para una posible repetición de un programa deportivo de estas características, las familias señalaron principalmente la ampliación de la duración del programa, el respeto por los horarios compatibles con el colegio, la posibilidad de ampliar los entrenamientos a otros lugares para facilitar el desplazamiento, dar una mayor difusión al programa y tener una continuidad como beneficio en la evolución de los niños.

## Discusión

Existe una baja participación en actividades deportivas por parte de los niños con TEA. Esto puede deberse a las particularidades que presenta este colectivo unido a las barreras que dificultan la propia práctica deportiva (Reina, 2014). Tal y como se ha puesto de relieve y como también indican Todd & Reid (2006), existe una baja participación del colectivo TEA en la realización de actividades físicas y deportivas debido a los problemas generados a nivel motor, las dificultades de planificación y de autocontrol y la baja motivación. Dichas dificultades de acceso a la población diana puede acrecentarse quizá debido a las dificultades para la difusión del programa.

Como puede observarse, el hecho de que puedan realizar poca práctica deportiva normalmente va ligado al desempeño de deportes individuales. Esto puede deberse a las dificultades que presentan en habilidades sociales (Ruggieri, 2013). Se ha indicado la práctica del fútbol en algún caso puntual en el que el participante tenía desarrolladas y asentadas las cualidades fisicodeportivas y las condiciones aptas para la práctica de este deporte.

Salvo para determinados casos puntuales, el total de las familias se muestran satisfechas con el programa y con la planificación de los entrenamientos deportivos, además de resaltar positivamente las expectativas indicadas. Es evidente que el juego forma parte del desarrollo de la vida social durante los primeros años. Todo el mundo necesita jugar y practicar ejercicio físico y/o deportivo, no solo para satisfacer sus necesidades básicas sino también para el propio disfrute personal (López Díaz et al., 2017; Olayo y Moreno, 1999).

Un porcentaje mínimo (15,38%) considera que no han aprovechado el programa completamente, lo que puede deberse a la ausencia de días por motivos de enfermedad del niño, el tiempo disponible y la distancia del lugar u otras razones personales. Tres cuartas partes consideran que ha habido una mejora en cuanto a las habilidades psicomotrices y sociales. La práctica deportiva por parte del colectivo TEA ha sido usada en los últimos años como alternativa a otro tipo de terapias. Este tipo de medidas se utiliza con el fin de mejorar tanto en habilidades psicomotrices como en habilidades sociales (Ibáñez y Mudarra, 2004).

La duración del programa es el único punto a destacar negativamente, pues casi un tercio de las familias considera que ha sido insuficiente. Debe tenerse en cuenta que el proyecto era totalmente nuevo y que se requería de un tiempo determinado para poder ponerlo en marcha. Esto imposibilitó que pudiese desarrollarse durante todo el curso escolar. No obstante, el programa tuvo una duración de cinco meses, es decir, medio curso académico.

Hay que resaltar la creación y el beneficio que puede proporcionar este tipo de escuelas deportivas. Si se logra romper los prejuicios y barreras hacia este tipo de colectivos será más fácil trabajar con ellos, pues habrá que enseñar y modificar la conducta de estos sujetos para que entiendan el juego y puedan participar en diferentes contextos deportivos. El futuro inmediato debe ser incluir a este tipo de colectivos en cualquier escuela deportiva favoreciendo así el logro de una verdadera inclusión.

## Conclusiones

La participación en escuelas deportivas de carácter futbolístico de niños con TEA es posible si se realizan las modificaciones necesarias en los entrenamientos, de forma que el trabajo se desarrolle de manera gradual y por aproximaciones sucesivas. La participación en ellas permite conseguir una mejora en el rendimiento psicomotor de los jugadores, así como una modificación favorable de las variables relacionadas con la participación social. Se genera, de esta forma, una oferta de actividad deportiva o de ocio que, a pesar de haber sido poco estudiada en la bibliografía científica, supone un incremento en la posibilidad de participar en actividades comunes al grupo social de referencia de los participantes. En este caso, las familias participantes son quienes han señalado este tipo de programas como una oportunidad para que sus hijos sigan creciendo y mejorando tanto a nivel social como a nivel motor, y por ende, a nivel personal.

Aunque resulta necesario profundizar en este trabajo contando con una mayor muestra -la cual resulta de difícil acceso también por la heterogeneidad individual en la constitución de los grupos-, los resultados obtenidos son prometedores en cuanto a la consecución de objetivos.

**Nota:**

**Aprobación final del artículo:** editora responsable Mag. Verónica Zorrilla de San Martín.

**Contribución de autoría:** el autor principal, José María López Díaz, ha desarrollado y ejecutado la implementación del programa experimental incluyendo la evaluación y selección de participantes, controlando las variables metodológicas necesarias para garantizar el mayor rigor académico en la puesta en marcha del trabajo. El segundo autor, Ricardo Moreno Rodríguez, ha coordinado el desarrollo del trabajo global, participado en el diseño del proyecto, elaboración y ajuste de pruebas de evaluación, ajuste de las sesiones y actividades comprendidas en las mismas, así como soporte en la fase documental del trabajo. El tercer autor, José Luis López Bastias, actuó como evaluador de los participantes, participó en el diseño de las actividades y en el ajuste de las mismas a las diferentes capacidades de los participantes, así como en el diseño didáctico de las actividades.

## Bibliografía

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-5)*. Washington DC: APA
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*.
- CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA (2003). *Autismo, calidad de vida*. Madrid: Confederación Autismo España e Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- CRUZ, C. (2015). Natación adaptada. Una alternativa de integración para niños con autismo en Cuba. *Revista Acción*, 12. N° 23. [http://accion.uccfd.cu/public/journals/2/accionhtml/issues/Vol\\_13\\_No\\_23/files/10.pdf](http://accion.uccfd.cu/public/journals/2/accionhtml/issues/Vol_13_No_23/files/10.pdf)
- CUESTA, J. L., SÁNCHEZ, S., OROZCO, M. L., VALENTI, A. & COTTINI, L. (2016). Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida. *Psychology, Society, & Education*. Vol. 8(2), pp. 157-172 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360233>
- DICICCO-BLOOM, E., LORD, C., ZWAIGENBAUM, L., COURCHESNE, E., DAGER, S. R., SCHMITZ, C., SCHULTZ, R. T., CRAWLEY, J., & YOUNG L. J. (2006). The developmental neurobiology of autism spectrum disorder. [La neurobiología del desarrollo del trastorno del espectro autista]. *Journal of Neuroscience*, 26: 6897-6906. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1712-06.2006>
- FRITH, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell. (Traducción al castellano: FRITH, U. (1992). *AUTISMO: HACIA UNA EXPLICACIÓN DEL ENIGMA*. MADRID: ALIANZA).
- GONZÁLEZ, H.V., Y SOSA, B. S. (2008). Importancia de la práctica de deportes en personas discapacitadas para lograr una mejor calidad de vida. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/02/gcss.htm>
- GUTIÉRREZ, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de educación*. (335). pp. 105-126. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re335/re335\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re335/re335_10.pdf)
- IBÁÑEZ, P. Y MUDARRA, M. J. (2004). Relaciones sociales de personas con discapacidad, en el ocio y tiempo libre. *Revista Española de Pedagogía*, 229. pp. 521-540. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1051463>
- JULIÁN, J., ABARCA-SOS, A., MURILLO, B. Y AIBAR, A. (2015). Secuenciación de juegos populares en educación física con alumnado diagnosticado dentro del Trastorno del Espectro Autista. *Revista Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 47. pp. 65-74.
- KRUGER, G., SILVEIRA, S. & MARQUES, A. (2019). Motor skills of children with autism spectrum disorder. [Habilidades motoras en niños con trastorno del espectro autista]. *Revista Brasileira de Cineantropometria y Desempenho Humano*, 21, pp. 1-8. <https://dx.doi.org/10.1590/1980-0037.2019v21e60515>

- LÓPEZ DÍAZ, J. M., MORENO-RODRÍGUEZ, R., ALCOVER, C. M., GARROTE, I., & SÁNCHEZ, S. (2017). Effects of a program of sport schools on development of social and psychomotor skills of people with autistic spectrum disorders: A pilot project. [Efectos de un programa de escuelas deportivas en el desarrollo de las habilidades sociales y psicomotoras de personas con trastornos del espectro autista: un proyecto piloto]. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), pp. 167-177. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1150538>
- OKELY, A. D., BOOTH, M. L., & PATTERSON, J. W. (2001). Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents. [Relación de la actividad física con las habilidades fundamentales de movimiento entre los adolescentes]. *Medicine and science in sports and exercise*, 33(11), pp. 1899-1904. DOI: [10.1097/00005768-200111000-00015](https://doi.org/10.1097/00005768-200111000-00015).
- OLAYO, J. M. (AUTOR), MORENO, F. (COORD.) (1999). *El alumnado con discapacidad, juegos y deportes específicos (III). La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Ministerio de Educación y Cultura. Ed. Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones.
- PAN C-Y, TSAI C-L & CHU C-H. (2009). Fundamental Movement Skills in Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. [Habilidades fundamentales de movimiento en niños diagnosticados con Trastornos del Espectro Autista y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; 39(12). pp. 1694-1705. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0813-5>
- REINA, R. (2014). Inclusión en deporte adaptado: dos caras de una misma moneda. *Psychology, Society & Education*, 6(1), pp. 55-67. <http://ojs.ua.es/ojs/index.php/psy/article/view/508/486>
- RIVIÈRE, A. (1998). El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. En A. Rivière y J. Martos (Coord.) *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (pp. 23-60). Madrid: Asociación de Padres de Personas con Autismo (APNA) e Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- RUGGIERI, V. L. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56(1), pp. 13-21. <https://www.amece.es/images/autismo11.pdf>
- RUIZ, D., SALINERO, J. J., GONZÁLEZ, C., LLEDÓ, M., GARCÍA, T. Y THEIRS, C. I. (2015). Descripción de la práctica de actividad física, habilidades motrices básicas y composición corporal en niños y jóvenes de espectro autista. Diferencias por sexo. *Retos*, 28, pp. 61-65. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34817>
- SALLIS, J. F., PROCHASKA, J. J. & TAYLOR, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. [Una revisión de los correlatos de la actividad física de niños y adolescentes]. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), pp. 963-975. <https://doi.org/10.1097/00005768-200005000-00014>
- SOWA, M. & MEULENBROEK, R. (2012). Effects of physical exercise on Autism Spectrum Disorders: A meta-analysis. [Efectos del ejercicio físico en el Trastorno del Espectro Autista: un meta-análisis]. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1) pp. 46-57. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.09.001>

- STAPLES, K., & REID, G. (2010). Fundamental Movement Skills and Autism Spectrum Disorders. [Habilidades fundamentales de movimiento y Trastornos del espectro autista] *Journal of Autism and Developmental Disorders*; 40(2), pp 209-217. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0854-9>
- TODD, T. & REID, G. (2006). Increasing Physical Activity in Individuals With Autism. [Aumento de la actividad física en personas con autismo]. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 21(3), pp 167-176. <https://doi.org/10.1177/10883576060210030501>
- VILLALBA, I. M. (2015). Un proyecto de ocio y actividad física para personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA): coopedaleando. *Revista pedagógica*, 28, pp 167-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5323359>
- WONG, C., ODOM, S., HUME, K., COX, A., FETTIG, A., KUCHARCZYK, S., BROCK, M., PLAVNICK, J., FLEURY, V. & SCHULTZ, T. (2015). Evidence based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: a comprehensive review [Prácticas basadas en evidencia para niños, jóvenes y adultos jóvenes con trastorno del espectro autista: una revisión integral]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, pp 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

# Características en estrategias de aprendizaje en matemáticas por alumnos mexicanos de bachillerato

Characteristics in the use of mathematics learning strategies by Mexican senior high school students

Características em estratégias de aprendizagem em matemática por alunos mexicanos de bacharelado

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3012>

Prócoro Omar Butrón Zamora

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
México  
omar\_21063@hotmail.com  
ORCID: 0000-0001-7221-265X

José Gabriel Sánchez Ruiz

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
México  
josegrs@unam.mx  
ORCID: 0000-0002-4306-1431

Fecha de recibido: 16/10/2020

Fecha de aprobado: 16/02/2021

**Cómo citar:** Butrón Zamora, P. O., & Sánchez Ruiz, J. G. (2021). Características en estrategias de aprendizaje en matemáticas por alumnos mexicanos de bachillerato. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3012>

## Resumen

Las estrategias de aprendizaje (*cognitivas, metacognitivas y estrategias relacionadas con el uso de recursos*) están estrechamente vinculadas con el rendimiento académico del alumno posibilitando mejorar el aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje se han considerado herramientas fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la totalidad de las áreas del conocimiento, entre ellas en matemáticas. El objetivo del presente estudio es detectar las características en el empleo de estrategias de aprendizaje en matemáticas en alumnos de bachillerato y posibles diferencias en función del curso académico y del sexo. Se aplicó el cuestionario LIST (Estrategias de aprendizaje en la universidad) a 154 estudiantes: 91 mujeres (59,1%) y 63 varones (40,9%). Se encontró una confiabilidad muy aceptable del instrumento ( $\alpha=0,94$ ). Por un lado el grupo de alumnos del segundo semestre tiene tendencia a recurrir más a las estrategias evaluadas en comparación con los demás grupos. Por otro lado, las estudiantes tienen tendencia a gestionar mejor los saberes matemáticos, a tener un ambiente de aprendizaje adecuado y a la búsqueda de información en diferentes fuentes ante dificultades, en mayor frecuencia que los varones.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias relacionadas con los recursos, matemáticas, bachillerato, cuestionario LIST.

## Abstract

Learning strategies (cognitive and metacognitive strategies as well as those related to the use of resources) are closely linked to the student's academic performance, making it possible to improve learning. Learning strategies have been considered fundamental tools in teaching-learning processes in all areas of knowledge, including mathematics. The goal of the present research is to detect the characteristics in the use of learning strategies in mathematics in high school students as well as any difference that may arise according to academic year and gender. The LIST questionnaire (Learning Strategies at University) was applied to 154 students: 91 female students (59,1%) and 63 male students (40,9%). A very acceptable reliability of the instrument was found ( $\alpha=0,94$ ). On one hand, the group of students in the second semester has a tendency to make more use of the strategies evaluated, as compared to the other groups. On the other hand, female students tend to manage mathematical knowledge in a better way, to have a suitable learning environment and to search for information in different sources when facing difficulties, more often than male students.

**Keywords:** learning strategies, cognitive strategies, metacognitive strategies, resource-related strategies, mathematics, high school, LIST questionnaire.

## Resumo

As estratégias de aprendizagem (cognitivas, metacognitivas e estratégias relacionadas com o uso de recursos) estão estreitamente vinculadas ao desempenho acadêmico do aluno possibilitando melhorar o aprendizado. As estratégias de aprendizagem foram consideradas ferramentas fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, entre elas na matemática. O objetivo do presente estudo é detectar as características no emprego de estratégias de aprendizagem em matemática em alunos do ensino secundário e possíveis diferenças em função do ano acadêmico e do sexo. Aplicou-se o questionário LIST (Estratégias de aprendizagem na Universidade) a 154 estudantes: 91 (59,1%) femininos e 63 (40,9%) masculinos. Foi encontrado, uma confiabilidade muito aceitável do instrumento ( $\alpha=0,94$ ). O grupo de alunos do segundo semestre tem tendência a recorrer mais às estratégias avaliadas em comparação com os outros grupos. Por outro lado, os estudantes femininos têm tendência a gerir melhor os saberes matemáticos, a ter um ambiente de aprendizagem adequado e à busca de informação em diferentes fontes ante dificuldades, em maior frequência que os homens.

**Palavras-chave:** estratégias de aprendizagem, estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas, estratégias relacionadas com os recursos, matemáticas, bacharelado, questionário LIST.

## Introducción

Las estrategias de aprendizaje (EA), entre otros aspectos, constituyen una herramienta esencial en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, afectan las metas de un modelo educativo e inciden en el tipo de aprendizaje que se pretende lograr, por lo que resulta necesaria su correcta identificación (Gasco-Txabarri, Ros y Goñi, 2017).

En los últimos años las EA han venido conformando uno de los dominios de conocimiento más abordados por la psicología de la educación, no solo por su posibilidad de vinculación con diferentes constructos teóricos sino también por la importancia inherente que conlleva su utilización. Las EA están estrechamente vinculadas con el rendimiento académico del alumno y permiten mejorar el aprendizaje. Estas son razones válidas para que muchos investigadores intenten conocer mejor estos constructos que tanto interés despiertan, e indaguen en todas sus posibilidades en el ámbito de la educación matemática (Calderón y Chiecher, 2012).

Para Beltrán (2003) las EA son herramientas del pensamiento que el alumno pone en acción ante un contenido. Las mismas generan infinidad de posibilidades de aprendizaje y potencian las acciones del pensamiento a límites insospechados. Una cuestión clave en el estudio de las EA reside en precisar el número y naturaleza de estas, dada la variabilidad entre las diferentes propuestas al respecto y sus correspondientes instrumentos de medida (Beltrán, 1993). En este sentido, Gasco-Txabarri et al. (2017) refieren que, para conocer el empleo de las EA en el aprendizaje de las matemáticas, resulta imprescindible disponer de cuestionarios que permitan una medición fiable del constructo que se pretende medir, por ejemplo, el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje en Matemáticas (CEAMA de Gasco-Txabarri et al., 2017).

La investigación en educación matemática en el nivel medio superior puede ser un campo de investigación interesante que podría conducir a resultados útiles que los docentes de todos los niveles educativos podrían aplicar a su enseñanza. En lo referente a la educación, en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), el paso de la educación de nivel medio superior al nivel superior se considera problemático, lo que es particularmente cierto con respecto a los desafíos que se presentan a los estudiantes cuando se enfrentan a las matemáticas universitarias, según Kaldo y Õun (2019).

## Antecedentes

Las EA se han estudiado en diversos trabajos. Kaldo y Õun (2019), por ejemplo, analizaron las EA de los estudiantes universitarios estonios de primer año en matemáticas. Los datos fueron recolectados durante dos años en 440 estudiantes universitarios de diferentes disciplinas. El objetivo de esta investigación fue examinar el Cuestionario LIST de Estrategias de Aprendizaje en Matemáticas de 69 ítems, por primera vez, en estudiantes universitarios de Estonia.

En otro estudio Kecici y Aydin (2019) trabajaron con 754 estudiantes de distintas áreas de la educación de una universidad estatal de Turquía. En este estudio se adaptó el cuestionario LIST, traducido al turco por Boerner, Seeber, Keller y Beinborn (2005) para definir las EA de los estudiantes universitarios. Se realizaron análisis de validez y fiabilidad a esta versión teniendo en cuenta la forma original. Griese, Lehmann y Roesken-Winter (2015) aplicaron el cuestionario LIST a 2374 estudiantes de STEM de diferentes cursos de ingeniería de primer semestre en la Ruhr-Universität Bochum (Universidad Ruhr de Bochum, en Alemania),

predominantemente del sexo masculino. El objetivo fue examinar el cuestionario LIST de 69 ítems para reducirlo manteniendo su estructura de factores y, por lo tanto, su potencial para describir el comportamiento de aprendizaje así como para identificar cambios significativos en el mismo.

En otro trabajo, Gómez-Chacón, Griese, Rösken-Winter y González-Guillén (2015) exploraron mediante el cuestionario LIST en dos muestras de estudiantes de ingeniería: 113 españoles y 159 alemanes. Los resultados muestran que ambos grupos de estudiantes difieren con respecto a su puntuación en las escalas *organización*, *elaboración*, *repetición* y *metacognición*. Las diferencias en las EA entre los dos países se pueden concentrar en el hecho de que los estudiantes alemanes de ingeniería mostraron más variación en las estrategias usadas y, a menudo, obtuvieron calificaciones más bajas en matemáticas, lo que significa que los estudiantes españoles tendieron a expresar el comportamiento deseado, es decir, actividades de aprendizaje diligentes.

Gasco-Txabarri (2016) se enfocó en el estudio de posibles diferencias en el empleo de las estrategias de aprendizaje en función del curso académico. Para ello recogió datos de 565 estudiantes de segundo, tercero y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Utilizó una adaptación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (Motivated Strategies for Learning Questionnaire - MSLQ) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993). Los resultados indican un aumento en el empleo de la mayoría de las EA a medida que el curso sube de grado, con la única excepción de la estrategia de repetición aunque no en todas sus dimensiones.

Gasco-Txabarri et al. (2017) analizaron la estructura factorial de la versión castellana del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para las Matemáticas (CEAMA) que mide el empleo de estas estrategias en dicha asignatura. Los hallazgos obtenidos están relacionados con tres cuestiones: la organización factorial encontrada -que tuvo una estructura heptaescalar-, el tipo de estrategias metacognitivas observadas - esencialmente de planificación y de seguimiento-regulación, lo que sugiere que la información sobre las estrategias metacognitivas en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas es más rica y exhaustiva-, y la idoneidad de ciertos ítems.

Calderón y Chiecher (2012) trabajaron con un grupo de estudiantes de secundaria y con otro de estudiantes universitarios. Los autores reportaron una progresiva complejización en el uso de ciertas EA para el proceso de adquisición, recuperación y uso de procedimientos estratégicos para el aprendizaje a medida que los estudiantes avanzaban en los años de escolaridad.

En otro estudio se halló que entre el comienzo de la carrera y el quinto año los alumnos universitarios van cambiando sus métodos de estudio y estilos de aprendizaje. Comienzan memorizando los contenidos pero en el último año el aprendizaje parece volverse más reflexivo (Lockett, Ojeda y Gili, 2008).

Chiu, Wing-Yin y McBride-Chang (2007) analizaron datos del informe PISA 2000 en estudiantes de 15 años de varios países. Estos investigadores reportan que el empleo de las EA de repetición y elaboración no muestra relación con el rendimiento, mientras que las estrategias metacognitivas correlacionan positivamente con el rendimiento en matemáticas.

# Concepto y clasificación de las estrategias de aprendizaje

En la literatura enfocada en las EA puede observarse un amplio abanico de definiciones y tipologías, por lo que se hace necesario situar el presente estudio dentro de una perspectiva teórica. Así, se decidió adoptar el concepto de EA propuesto por Wild (2000) en el cual las EA se relacionan con el control indirecto del aprendizaje a través de la influencia intencional de estados motivacionales y afectivos personales. Wild refiere que las EA son las formas en que la información se selecciona, adquiere, organiza e integra al conocimiento existente. Se destaca que el enfoque principal de la investigación de las EA hasta ahora es predominantemente en el dominio cognitivo.

Wild (2000) considera tres grandes grupos de estrategias que incluyen distintos procedimientos:

## Estrategias cognitivas

El subconjunto de estas estrategias incluye procesos que sirven para adquirir, procesar y almacenar información directamente. Están incluidas las siguientes estrategias: *repetitivas*, *organizacionales*, *de elaboración* y *de pensamiento crítico o de prueba*.

Las estrategias *de repetición* o *de memorización* son aquellas actividades de aprendizaje que intentan lograr un anclaje sólido a largo plazo mediante la repetición activa de hechos individuales. Son, esencialmente, actividades de estudio que se enfocan en recordar hechos y reglas a través de una simple memorización.

Las estrategias *organizacionales* son actividades de aprendizaje que se ejecutan con el fin de reorganizar un material para que se aborde adecuadamente en el contexto de los objetivos de aprendizaje y el conocimiento previo. El objetivo de estas EA es transformar la información actual en una forma cognitivamente más fácil de procesar. Las estrategias *organizacionales* típicas incluyen la identificación de hechos y líneas de argumento importantes en un texto o la producción independiente de diagramas y bocetos para su ilustración. Las estrategias organizacionales conducen a una comprensión más profunda del tema.

Las estrategias *de elaboración* incluyen tareas de aprendizaje que son adecuadas para integrar activamente el conocimiento recién adquirido en la estructura de conocimiento existente. Es decir, sirven para incorporar los nuevos contenidos en una red de otras reservas de conocimiento de la memoria a largo plazo. Esto incluye, por ejemplo, el enriquecimiento verbal o pictórico del nuevo material y la vinculación del material recién aprendido con ejemplos cotidianos o experiencias personales.

Un segundo componente distinguible de las estrategias de elaboración se denomina *prueba o pensamiento crítico*. Estas son actividades de estudio que profundizan la comprensión del material a través de un cuestionamiento crítico de declaraciones y contextos de justificación.

## Estrategias metacognitivas

Mientras que las EA cognitivas se relacionan principalmente con los procesos de información inmediata al tratar con los contenidos de aprendizaje, las EA metacognitivas se centran en el autocontrol activo y consciente del propio aprendizaje. Se pueden distinguir tres subestrategias, que idealmente forman un bucle de control bien ajustado.

El primer paso de este ciclo de control consiste en la planificación activa de los propios pasos de aprendizaje. Dependiendo de la situación de aprendizaje, esto incluye una determinación más precisa de los contenidos que se van a aprender, una estimación de las secuencias de trabajo y una planificación consciente de los requisitos de tiempo.

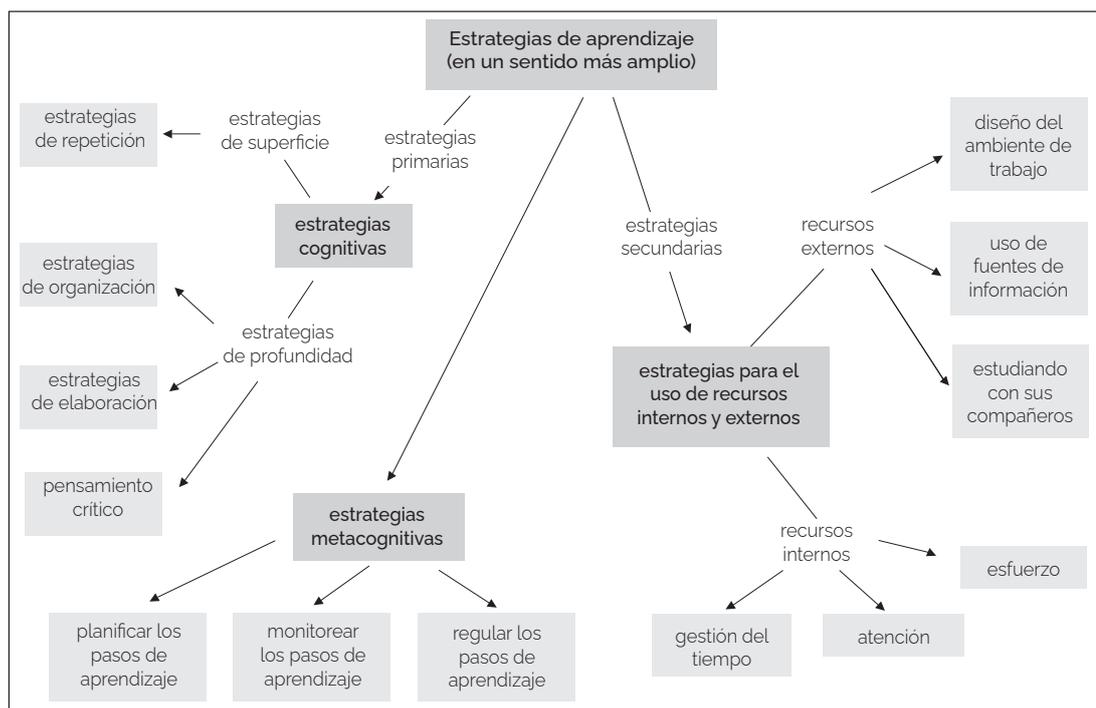
El segundo paso se relaciona con el monitoreo activo del propio proceso de aprendizaje sobre la base de una comparación objetiva y real de las metas establecidas y del progreso alcanzado en el aprendizaje. Los estudiantes con un autocontrol intensivo de su éxito de aprendizaje, por ejemplo, se hacen preguntas sobre el material para asegurarse de que han comprendido todo. Asimismo, pueden explicar ciertas partes del material a sus compañeros de estudio para evaluar su propia comprensión.

El tercer paso completa sistemáticamente el ciclo de control. Este componente denominado *regular los pasos de aprendizaje* se refiere a la consideración deliberada de las dificultades de aprendizaje autodiagnóstico. Por ejemplo, en un nuevo intento, los estudiantes podrían trabajar a través de su contenido de aprendizaje, aparentemente poco aprendido, algo más lentamente, utilizando estrategias de aprendizaje cognitivo más sofisticadas tales como las estrategias de organización y/o elaboración.

## Estrategias relacionadas con los recursos

Estas se refieren a las competencias de autogestión de los estudiantes que organizan actividades de aprendizaje en su conjunto. Las actividades incluidas aquí a menudo se encuentran en un lugar destacado en la literatura de asesoramiento relevante. Algunos autores también se refieren a ellas como *estrategias de apoyo* planteando una subdivisión en recursos externos e internos (Wild y Schiefele, 1994). La provisión de recursos internos se refiere a la gestión del propio esfuerzo: la administración de su propio presupuesto de tiempo así como el aumento de la atención y la concentración. En contraste, el uso de recursos externos consiste en el uso de fuentes de información como medios impresos o fuentes de información electrónica, y el uso activo del potencial del aprendizaje cooperativo. Otro aspecto es el diseño amigable de un entorno propicio para el aprendizaje. La Figura 1 muestra la descripción general de las estrategias de aprendizaje.

Figura 1. Estrategias de aprendizaje



Fuente: Wild, 2005, p. 194, traducción de los autores.

El presente estudio se realizó con estudiantes de educación media superior denominada genéricamente como nivel bachillerato. Se juzga necesario mencionar algunas de sus características en México. La Educación Media Superior se compone de tres años y se ubica entre el nivel básico obligatorio, que actualmente tiene diez años, y la Educación Superior (cf. Villa, 2007). Se cursa después de los tres años del tercer nivel de educación básica y está organizada en dos modalidades: Bachillerato y Educación Profesional Técnica. Centrándonos en el primero diremos que a su vez se divide en General o Propedéutico y en Tecnológico o Bivalente. Entre ambos existen diferencias: el Bachillerato General se imparte en 13 tipos diferentes de instituciones (colegio de bachilleres, centros de estudios de bachillerato, Escuela Nacional Preparatoria, preparatorias oficiales y anexas a escuelas normales, entre otras) y su orientación consiste tanto en preparar a los estudiantes para continuar estudios superiores como en aportar el primer acercamiento del estudiante a las diferentes áreas académicas (ciencias sociales, naturales, matemáticas, etc.). El Bachillerato Tecnológico o Bivalente pretende capacitar al estudiante para continuar estudios superiores y para el desempeño de alguna actividad productiva. Se imparte en 12 tipos de instituciones diferentes.

Según Villa (2007), aunque la matrícula estudiantil en este nivel crece continuamente ya que absorbe a casi el 98% de los egresados del nivel escolar previo -lo cual sugiere que el acceso ha mejorado en los últimos años-, se observan deficiencias importantes y se lo considera el eslabón más débil de la cadena educativa, destacando como principal problema la falta de permanencia estudiantil. No obstante, se han implementado dos procesos impulsados por el gobierno con el objetivo de mejorar las condiciones de acceso y la calidad del servicio educativo. Dichos procesos son la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) iniciada en el año 2007, y la garantía constitucional de brindar de manera obligatoria esta educación a la población demandante, establecida por decreto en 2012 (Rodríguez, 2018). Destacamos que del proyecto de reforma se han mantenido al margen los bachilleratos que ofrecen la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional.

## Método

Este estudio propone los siguientes objetivos:

- 1) Caracterizar el empleo de las EA en matemáticas por parte de alumnos mexicanos de bachillerato y;
- 2) Analizar posibles diferencias en función del curso académico y del sexo.

## Muestra

La muestra de estudio estuvo constituida por varios grupos escolares escogidos del único plantel de bachillerato general ubicado en la ciudad de Apizaco perteneciente al Estado de Tlaxcala-México. Específicamente participaron alumnos del Plantel 10 del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT). Cabe decir que existe un total de 25 COBAT distribuidos en distintas ciudades de esta entidad federativa. Se escogió el plantel 10 por su disponibilidad geográfica para los autores de esta investigación. Al momento de iniciar el estudio en este colegio se hallaban inscritos 1216 alumnos. Los participantes se escogieron mediante un muestreo no probabilístico por conglomerados, que consistían en los grupos escolares. No se aplicó un muestreo probabilístico porque se buscó asegurar similitud entre los conglomerados elegidos de los distintos niveles escolares con respecto a la proporción de estudiantes masculinos y femeninos. De este modo participaron 154 estudiantes: 91 mujeres (59,1%) y 63 varones (40,9%), con una edad promedio de 16,4 años. En la Tabla 1 aparece la distribución detallada de la muestra en función del semestre, nivel escolar o curso, el grupo y el sexo de los participantes.

Tabla 1. Distribución de los participantes por semestre, grupo y sexo

Semestre	Grupo	Sexo		Total
		Mujer	Varón	
Segundo	203	23	14	37
Cuarto	402	29	16	45
Cuarto	413	28	19	47
Sexto	601	11	14	25
<b>Total</b>		<b>91</b>	<b>63</b>	<b>154</b>

Fuente: Elaboración propia.

**Nota:** El primer dígito del número del grupo indica el semestre que corresponde al grupo.

## Instrumento de medida

Se empleó el cuestionario LIST (Estrategias de Aprendizaje en la Universidad) de Wild y Schiefele (1994), diseñado originalmente en alemán. LIST se centra en la evaluación de *estrategias cognitivas, metacognitivas y estrategias relacionadas con los recursos* mediante 13 dimensiones de estrategias de aprendizaje. LIST se ha modificado y probado varias veces. Abarca ítems generales que pueden aplicarse a todo tipo de temas.

Uno de los antecedentes del cuestionario LIST es el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ) antes citado de Pintrich et al. (1993). La principal diferencia entre ambos es que el MSLQ pone más énfasis en incluir diferentes aspectos de la motivación como orientación a objetivos o control de creencias de aprendizaje.

Un trabajo que influyó en una versión más reciente de LIST fue el instrumento Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (Learning and Study Strategies Inventory - LASSI) de Weinstein y Palmer (2002) que también separa los aspectos cognitivos. Las escalas LASSI incluyen en parte los mismos contenidos que LIST aunque con nombres diferentes.

Wild y Schiefele (1994) y Griese et al. (2015) modificaron el cuestionario original LIST a 69 ítems y eliminaron la subescala denominada Chequeos Críticos (Critical Checks) porque no parecía apropiada para las matemáticas al comienzo de la universidad. Así, en esta investigación se utilizó el LIST de 12 dimensiones con 69 ítems dado que se ajustaba mejor a las características de la muestra de participantes del estudio (Tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones del cuestionario LIST y ejemplo de ítems

Dimensión	Número de ítems	Ejemplo
Organización	8	Trato de ordenar el tema de tal manera que se me facilite recordarlo.
Elaboración	8	Relaciono lo que estoy aprendiendo con mis propias experiencias.
Repetición	7	Leo mis apuntes varias veces seguidas.
Metacognición Planificación	4	Decido de antemano qué tanto de la materia me gustaría trabajar en esta sesión.
Metacognición Control	4	Trabajo en tareas extra con el fin de cerciorarme de si realmente he comprendido el tema.
Metacognición Regulación	3	Cuando un aspecto parece confuso o no claro lo examino de nuevo a fondo.
Esfuerzo	8	Hago un esfuerzo aunque el tema puede no ser adecuado para mí.
Atención	6	Me encuentro pensando en cosas completamente distintas.
Gestión del tiempo	4	Antes de cada período de estudio designo la duración de mi trabajo.
Ambiente de aprendizaje	6	Cuando aprendo algo siempre me siento en el mismo lugar.
Aprendizaje en pares	7	Recurso a la ayuda de otros cuando tengo serios problemas para comprender algo.
Uso de obras de referencia	4	Siempre que no entiendo un término técnico lo busco en un libro de texto o en Internet.

Fuente: Elaboración propia.

En 2011 Gómez-Chacón realizó una traducción y adaptación al español de España de 34 ítems correspondientes a 6 dimensiones, organización, elaboración, repetición, metacognición de planificación, metacognición de control y metacognición de regulación, del cuestionario LIST. Esta se ha utilizado en distintas investigaciones en España y en estudios comparativos (p. ej. Gómez-Chacón et al., 2015) dentro

del proyecto Investigación en Educación Matemática Universitaria (INVEDUMAT) del Instituto de Matemática Interdisciplinar (España) (IMI-2014-Actions Research Committee Grant UCM).

La traducción y adaptación al español mexicano de los restantes 35 ítems del cuestionario LIST de las otras 6 dimensiones (esfuerzo, atención, gestión del tiempo, aprendizaje en pares, ambiente de aprendizaje y uso de obras de referencia) fueron realizadas por los autores del presente trabajo. Para ello se tomaron en consideración las sugerencias de Gorard (2003) respecto al proceso de traducción-retraducción de un instrumento. De esta manera se recurrió a un especialista en traducción de textos en lengua inglesa.

La versión en español de los 69 ítems del LIST se sometió a una validez de contenido siguiendo los lineamientos de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), que contó con la participación de 4 jueces, 2 de ellos con experiencia en este tipo de procesos. Se destaca que los 4 son profesores en un posgrado en educación matemática, campo en donde se desarrollan trabajos con esta temática, entre otras.

Aunque un estudio en España mostró que el LIST mantiene sus cualidades cuando se utiliza en otro país (Gómez-Chacón et al., 2015), en nuestro estudio se realizó una aplicación piloto a 173 estudiantes de los últimos semestres de bachillerato distintos a los participantes de este estudio. El análisis de los datos mostró que el instrumento posee confiabilidad ( $\alpha = 0,93$ ) y validez (57,16% de varianza total explicada, con 12 factores).

Los ítems del LIST se responden en una escala tipo Likert de cinco puntos: 1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=indiferente, 4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo. Cabe mencionar que en las instrucciones proporcionadas a los participantes se enfatizó que la serie de ítems del LIST describen situaciones relacionadas con la clase de matemáticas.

## Procedimiento

Antes de realizar la recogida de datos se solicitó la autorización correspondiente ante la dirección del plantel educativo de los participantes. Posteriormente se les expuso tanto la naturaleza de la investigación como el hecho de que los datos obtenidos se tratarían de manera anónima. Los datos personales que se requirieron fueron la fecha de nacimiento y el sexo. Aunque dependió de cada estudiante, la realización de la prueba tuvo una duración de entre 15 y 20 minutos. La aplicación se realizó en forma grupal.

## Análisis de datos

En primer lugar se volvió a evaluar la consistencia interna de las dimensiones mediante el alfa de Cronbach. Asimismo se analizaron los datos para detectar posibles diferencias en el empleo de estrategias de aprendizaje en matemáticas en función del semestre académico y del sexo.

Para el primer análisis se utilizó la prueba no paramétrica para  $k$  muestras independientes de Kruskal-Wallis y para un posible análisis post-hoc se consideró la prueba no paramétrica  $U$  de Mann-Whitney. Estas pruebas estadísticas se eligieron porque los datos recopilados no cumplían con los criterios de normalidad y homocedasticidad. Para estimar la magnitud de las diferencias se calculó el tamaño del efecto, denotado por el parámetro  $r$ . El coeficiente obtenido se

interpretó con base en el siguiente criterio:  $r=0,10$ , tamaño del efecto débil,  $r=0,30$ , tamaño del efecto moderado y a partir de  $r=0,50$ , tamaño del efecto fuerte (Field, 2013). El análisis estadístico se realizó con el software IBM SPSS Statistics 20.

## Resultados

Primero, el coeficiente de confiabilidad obtenido se interpretó con el criterio propuesto por Ruiz (2015). El coeficiente obtenido sugiere una confiabilidad muy alta (Tabla 3).

Tabla 3. Coeficiente de Alfa de Cronbach.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,94	154

Fuente: Elaboración propia.

El alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) se utilizó para evaluar las 12 dimensiones del LIST. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 4. La consistencia interna de las escalas resultó aceptable en cinco dimensiones que presentan confiabilidades iguales o superiores a 0,70.

Tabla 4. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje del cuestionario LIST

Dimensión	Número de ítems	Alfa de Cronbach Original	Alfa de Cronbach Investigación	Media	Desviación Típica
Organización	8	0,82	0,83	3,57	0,70
Elaboración	8	0,77	0,76	3,56	0,60
Repetición	7	0,73	0,70	3,34	0,61
Met. Planificación	4	0,64	0,51	3,45	0,66
Met. Control	4	0,64	0,59	3,10	0,74
Met. Regulación	3	0,64	0,59	3,72	0,58
Esfuerzo	8	0,74	0,67	3,46	0,58
Atención	6	0,90	0,85	3,18	0,90
Gestión del tiempo	4	0,83	0,63	3,24	0,77
Ambiente de aprendizaje	6	0,71	0,66	3,65	0,64
Aprendizaje en pares	7	0,72	0,69	3,49	0,64
Uso de obras de referencia	4	0,82	0,73	3,75	0,79

Fuente: Elaboración propia.

## Diferencias en función del curso académico: segundo, cuarto y sexto semestre

Las diferencias en función del curso académico se analizaron mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis comparando las medias en cada estrategia por semestre. Los datos se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. Análisis de las diferencias en función del curso académico

Estrategia	Grupo	Media	Desv. T.	Prueba de Kruskal-Wallis		
				$X^2$	gl	p
Organización	203	3,72	0,86	20,19	3	0,000
	402	3,78	0,47			
	413	3,10	0,66			
	601	3,51	0,65			
Elaboración	203	3,70	0,67	10,03	3	0,018
	402	3,71	0,53			
	413	3,36	0,51			
	601	3,42	0,59			
Repetición	203	3,54	0,71	18,91	3	0,000
	402	3,41	0,50			
	413	2,90	0,50			
	601	3,34	0,59			
Met. Planificación	203	3,56	0,74	5,04	3	0,169
	402	3,52	0,63			
	413	3,27	0,53			
	601	3,38	0,68			
Met. Control	203	3,27	0,87	17,09	3	0,001
	402	3,31	0,49			
	413	2,70	0,66			
	601	2,97	0,64			
Met. Regulación	203	3,93	0,84	8,60	3	0,035
	402	3,80	0,57			
	413	3,45	0,73			
	601	3,62	0,78			
Esfuerzo	203	3,46	0,67	2,14	3	0,544
	402	3,54	0,43			
	413	3,32	0,62			
	601	3,45	0,63			

Atención	203	3,27	0,92	0,96	3	0,810
	402	3,16	0,94			
	413	3,04	1,00			
	601	3,21	0,82			
Gestión del tiempo	203	3,29	0,72	5,09	3	0,165
	402	3,42	0,73			
	413	3,00	0,85			
	601	3,16	0,77			
Ambiente de aprendizaje	203	3,61	0,70	3,95	3	0,267
	402	3,70	0,60			
	413	3,43	0,64			
	601	3,74	0,61			
Aprendizaje en pares	203	3,61	0,72	9,30	3	0,025
	402	3,43	0,63			
	413	3,21	0,67			
	601	3,62	0,50			
Uso de obras de referencia	203	3,89	0,91	6,78	3	0,079
	402	3,83	0,59			
	413	3,36	0,89			
	601	3,78	0,77			

Fuente: Elaboración propia.

Se encontró que las diferencias son estadísticamente significativas en las estrategias de *organización, elaboración, repetición, metacognitiva de control, metacognitiva de regulación y aprendizaje en pares.*

Con el propósito de profundizar en los resultados obtenidos donde hubo diferencias significativas se procedió a realizar un análisis post-hoc con la prueba U de Mann-Whitney. En la Tabla 6 se presentan los resultados al analizar al grupo de segundo semestre (203) y a uno de cuarto semestre (402).

Tabla 6. Diferencias post-hoc entre los grupos 203 y 402

Estrategia	Test U de Mann-Whitney			
	U	Z	p	r
Organización	735,00	-0,911 20,19	0,362 3	-0,10 .000
Elaboración	774,00	-0,547	0,585	-0,06
Repetición	666,00	-1,559	0,119	-0,17
Met. Control	784,00	-0,456	0,649	-0,05
Met. Regulación	661,50	-1,164	0,106	-0,12
Aprendizaje en pares	649,50	-1,711	0,087	-0,18

Fuente: Elaboración propia.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes obtenidos en las estrategias evaluadas. Los hallazgos indican un empleo similar en estas EA.

No obstante los resultados del análisis anterior donde se contrastó el grupo de segundo semestre con uno de cuarto semestre, al analizar los datos de los alumnos de ese grupo de segundo semestre con el grupo 413 de cuarto semestre se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las seis estrategias evaluadas. Los resultados aportan evidencia de que los estudiantes de segundo semestre muestran tendencia a recurrir más al uso estas estrategias que los de cuarto semestre (Tabla 7).

Tabla 7. Diferencias post-hoc entre los grupos 203 y 413

Estrategia	Test U de Mann-Whitney			
	U	Z	p	r
Organización	222,00	-3,456	0,001	-0,43 .000
Elaboración	293,50	-2,434	0,015	-0,30
Repetición	199,00	-3,799	0,000	-0,48
Met. Control	262,00	-2,894	0,004	-0,36
Met. Regulación	275,50	-2,711	0,007	-0,34
Aprendizaje en pares	307,00	-2,237	0,025	-0,28

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las diferencias observadas en el uso de las EA entre los participantes de segundo semestre con los de sexto semestre, es decir, el grupo 601, se encontró que únicamente existen diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de *organización*, *de elaboración* y *metacognitiva de control*, véase la Tabla 8. Nuevamente, al igual que en los análisis anteriores, los resultados sugieren que los alumnos de segundo semestre hacen más uso de estas estrategias.

Tabla 8. Diferencias post-hoc entre los grupos 203 y 601

Estrategia	Test U de Mann-Whitney			
	U	Z	p	r
Organización	640,50	-2,069	0,039	-0,22 .000
Elaboración	616,00	-2,293	0,022	-0,25
Repetición	704,00	-1,499	0,134	-0,16
Met. Control	637,50	-2,103	0,035	-0,23
Met. Regulación	657,00	-1,938	0,053	-0,21
Aprendizaje en pares	827,50	-0,380	0,704	-0,04

Fuente: Elaboración propia.

También se contrastaron los datos obtenidos en los dos grupos de alumnos de cuarto semestre (Tabla 9).

Tabla 9. Diferencias post-hoc entre los grupos 402 y 413

Estrategia	Test U de Mann-Whitney			
	U	Z	p	r
Organización	223,00	-4,175	0,000	-0,49 .000
Elaboración	373,00	-2,330	0,020	-0,27
Repetición	269,50	-3,606	0,000	-0,43
Met. Control	262,50	-3,709	0,000	-0,44
Met. Regulación	421,00	-1,758	0,079	-0,21
Aprendizaje en pares	424,50	-1,698	0,090	-0,20

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en todas las estrategias excepto en la *metacognitiva de regulación* y en la *de aprendizaje en pares*. En las estrategias de *organización*, *elaboración*, *repetición* y *metacognitiva de control* el grupo 402 obtuvo puntajes medios más altos que los alumnos del grupo 413.

Se examinaron asimismo las diferencias en el uso de las EA entre los participantes de los dos grupos de cuarto semestre y los de sexto semestre. En la Tabla 10 aparecen los resultados del análisis de los grupos 402 y 601.

Tabla 10. Diferencias post-hoc entre los grupos 402 y 601

Estrategia	Test U de Mann-Whitney			
	U	Z	p	r
Organización	834,50	-1,750	0,080	-0,18 .000
Elaboración	836,50	-1,734	0,083	-0,18
Repetición	1053,50	-0,031	0,975	-0,00
Met. Control	724,00	-2,628	0,009	-0,27
Met. Regulación	965,00	-0,730	0,465	-0,07
Aprendizaje en pares	854,00	-1,596	0,111	-0,16

Fuente: Elaboración propia.

Solamente se observan diferencias significativas en la estrategia *metacognitiva de control*. Los resultados sugieren que los alumnos de cuarto semestre hacen un mayor empleo de esta EA.

En la Tabla 11 se exponen los resultados del análisis de las diferencias realizadas entre los grupos 413 y 601.

Tabla 11. Diferencias post-hoc entre los grupos 413 y 601

Estrategia	Test U de Mann-Whitney			
	U	Z	p	r
Organización	372,50	-2,550	0,011	-0,30 .000
Elaboración	517,00	-0,838	0,402	-0,09
Repetición	320,00	-3,175	0,001	-0,37
Met. Control	465,00	-1,462	0,144	-0,17
Met. Regulación	502,00	-1,021	0,307	-0,12
Aprendizaje en pares	376,50	-2,504	0,012	-0,29

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en todas las estrategias, excepto en las de *elaboración*, *metacognitiva de control* y *metacognitiva de regulación*. Siempre el grupo de más escolaridad obtiene medias aritméticas superiores al grupo de cuarto semestre lo cual significa que los de sexto utilizan más estas estrategias.

## Diferencias en función del sexo

El estudio además pretendía explorar las diferencias en el uso de las EA entre estudiantes masculinos y femeninos. Con tal propósito se llevó a cabo un análisis con la prueba U de Mann-Whitney, en la Tabla 12 se exhiben los resultados.

Tabla 12. Diferencias en función del sexo.

Estrategia	Sexo	Media	Desv. Típ.	Test U de Mann-Whitney			
				U	Z	p	r
Organización	Femenino	3,69	0,75	2011,50	-3,150	0,002	-0,25
	Masculino	3,41	0,59				
Elaboración	Femenino	3,54	0,63	2739,50	-0,468	0,640	-0,03
	Masculino	3,60	0,55				
Repetición	Femenino	3,39	0,63	2493,50	-1,376	0,169	-0,11
	Masculino	3,26	0,59				
Met. Planificación	Femenino	3,48	0,65	2601,50	-0,983	0,326	-0,07
	Masculino	3,40	0,68				
Met. Control	Femenino	3,12	0,70	2680,00	-0,690	0,490	-0,05
	Masculino	3,06	0,70				
Met. Regulación	Femenino	3,75	0,78	2674,00	-0,715	0,475	-0,05
	Masculino	3,68	0,70				

Esfuerzo	Femenino	3,50	0,60	2600,50	-0,980	0,327	-0,07
	Masculino	3,40	0,56				
Atención	Femenino	3,25	0,88	2503,00	-1,338	0,181	-0,10
	Masculino	3,09	0,94				
Gestión del tiempo	Femenino	3,30	0,70	2609,00	-0,952	0,341	-0,07
	Masculino	3,15	0,86				
Ambiente de aprendizaje	Femenino	3,74	0,64	2240,00	-2,310	0,021	-0,18
	Masculino	3,52	0,62				
Aprendizaje en pares	Femenino	3,54	0,63	2543,50	-1,190	0,234	-0,09
	Masculino	3,42	0,64				
Uso de obras de referencia	Femenino	3,91	0,72	2086,50	-2,883	0,004	-0,23
	Masculino	3,51	0,84				

Fuente: Elaboración propia.

De las 12 estrategias evaluadas únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de *organización*, *ambiente de aprendizaje* y *uso de obras de referencia*, destacando que el uso es predominante en las alumnas. En lo que respecta a la ausencia de diferencias en las otras estrategias se puede plantear que los resultados sugieren un empleo similar en las demás estrategias en ambos sexos.

## Discusión y conclusiones

Se ha sugerido que las EA pueden constituir el motor del aprendizaje (Gasco-Txabarri, 2016). En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas el empleo de las EA tiene repercusión en el razonamiento, en la resolución de problemas verbales y su resolución entre otros diversos. Las EA fomentan la autonomía y pueden ayudar a tomar decisiones en esta tarea matemática, como señala Gasco-Txabarri (2017a).

Por ello es necesario y relevante identificar a las EA para saber cuáles están más desarrolladas y cuáles requieren atención para trabajar en fomentarlas.

Los estudios realizados por investigadores de otros países (Kecici y Aydin, 2019; Gasco-Txabarri, 2016; Gómez-Chacón, et al. 2015; Griese, et al. 2015) sugieren que las EA de los estudiantes en matemáticas son áreas importantes para el área de la educación matemática y necesitan atención dentro del contexto mexicano.

Hasta el momento, el presente estudio es el único sobre EA en matemáticas en estudiantes mexicanos de nivel medio superior. Consideramos que el hecho de que este tema haya sido escasamente explorado en México confiere relevancia a este trabajo.

Entre los hallazgos obtenidos está, en primer lugar, que el cuestionario LIST tiene una confiabilidad muy aceptable en todos sus ítems y una confiabilidad aceptable en cinco de las dimensiones que evalúa, que son: organización, elaboración, repetición, atención y uso de obras de referencia. Esto arroja una señal positiva sobre la potencial utilidad del instrumento para futuros estudios sobre EA en el nivel medio superior.

Asimismo, se encontró que las mujeres participantes tienen tendencia a gestionar mejor los saberes matemáticos, a contar con un ambiente de aprendizaje adecuado y a la búsqueda de información en diferentes fuentes ante dificultades, en mayor medida que los varones. Estos resultados coinciden con la evidencia de Bidjerano (2005) y Gasco-Txabarri (2017b) donde se verifica una mayor planificación del aprendizaje y autocontrol por parte de las alumnas en educación secundaria. La EA *de organización*, referente a la manera de gestionar el aprendizaje, se presentó en este trabajo más en mujeres estudiantes, de igual manera que en el estudio de Gasco-Txabarri (2017b) en la escuela secundaria; es decir, hay evidencia de que esta estrategia es usada por las mujeres en diferentes niveles educativos. Por otro lado, en la etapa universitaria las mujeres solicitan más ayuda que los varones cuando tienen una dificultad en matemáticas (Virtanen y Nevgi, 2010). En lo que respecta a las diferencias en función del curso o semestre académico se hallaron algunas estadísticamente significativas en las EA *de organización, elaboración, repetición, metacognitiva de control, metacognitiva de regulación y aprendizaje en pares*.

El análisis de los datos de los grupos 203 y 402 mostró un empleo similar en las EA *de organización, elaboración, repetición, metacognitiva de control, metacognitiva de regulación y aprendizaje en pares*.

En el análisis de los grupos 203 y 413, el alumnado del segundo semestre muestra una tendencia mayor, en comparación al de cuarto semestre, a recurrir a las EA *de organización, elaboración, repetición, metacognitiva de control, metacognitiva de regulación y aprendizaje en pares*.

En lo que respecta a los grupos 203 y 601, el grupo 203, perteneciente al segundo semestre de bachillerato, tiende más que el de sexto a recurrir a las EA *de organización, elaboración y metacognitiva de control*.

En la comparación de los grupos 402 y 413, los alumnos del 402 de cuarto semestre muestran un uso mayor de las EA *de organización, elaboración, repetición y metacognitiva de control* en mayor medida que el 413.

Entre los grupos 402 y 601, el alumnado del 402 recurre en mayor medida a la EA *metacognitiva de control* en comparación con los estudiantes del 601.

Al contrastar los datos de los grupos 413 y 601 resultó que los participantes del 601 emplean más las EA *de organización, repetición y aprendizaje en pares*.

El alumnado de segundo semestre del grupo 203 tiene tendencia a gestionar u organizar mejor los saberes matemáticos, relaciona el saber matemático con otras materias, memoriza lo aprendido, conoce y regula eficazmente los procesos cognitivos y se da el aprendizaje en interacción con otros estudiantes en mayor medida que en los demás grupos.

La evidencia de que existe un mayor uso de estrategias de aprendizaje a medida que el curso escolar aumenta (Gasco-Txabarri, 2016) se observa en este estudio principalmente al analizar los datos de los grupos de cuarto y sexto semestre, es decir, los grupos 413 y 601, respectivamente.

Se insiste en que parte de los resultados encontrados permiten plantear que el cuestionario LIST representa un instrumento confiable para implementar futuras investigaciones en población estudiantil mexicana sobre EA en matemáticas en el nivel medio y superior.

En este mismo sentido, en el futuro podría estudiarse la relación del uso de las EA medidas con el cuestionario LIST y el rendimiento académico en matemáticas, específicamente qué tipo de EA corresponde a un mayor rendimiento en matemáticas.

**Nota:**

**Aprobación final del artículo:** editora responsable Mag. Verónica Zorrilla de San Martín.

**Contribución de autoría:** los autores han colaborado en partes iguales en todas las etapas del artículo.

## Bibliografía

- BELTRÁN, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0bc115bf-2ee5-4894-91f5-7e32e07059d4/re3320411443-pdf.pdf>
- BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BIDJERANO, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning [Diferencias de género en el aprendizaje autorregulado]. Artículo presentado en *The Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association*. 19-21 Octubre. Nueva York. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490777.pdf>
- BOERNER, S., SEEBER, G., KELLER, H. & BEINBORN, P. (2005). Lernstrategien und lernerfolg im stadium [Estrategias de aprendizaje y éxito en el aprendizaje en los estudios]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(1), 17-26. <https://dx.doi.org/10.1026/0049-8637.37.1.17>
- CALDERÓN, L. Y CHIECHER, A. (2012). Estrategias de aprendizaje, ¿procesos en construcción? Comparando el desempeño estratégico en educación secundaria y universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-16. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/1027>
- CHIU, M. M., WING-YIN, B. Y MCBRIDE-CHANG, C. (2007). Universals and specifics in learning strategies: Explaining adolescent mathematics, science, and reading achievement across 34 countries [Universales y específicos en las estrategias de aprendizaje: explicar los logros de los adolescentes en matemáticas, ciencias y lectura en 34 países]. *Learning and Individual Differences*, 17, 344-365. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.03.007>
- ESCOBAR-PÉREZ, J., Y CUERVO-MARTÍNEZ, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- FIELD, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* [Descubrimiento de estadísticas utilizando estadísticas de IBM SPSS]. Sage. [https://www.researchgate.net/profile/Abdelrahman\\_Zueter2/post/What\\_are\\_the\\_conditions\\_for\\_using\\_Ordinal\\_Logistic\\_regression\\_Can\\_anyone\\_share\\_the\\_various\\_regression\\_methods\\_and\\_their\\_application/attachment/59d637d8c49f478072ea5080/AS%3A273691429015552%401442264529487/download/DISCOVERING+STATISTICS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Abdelrahman_Zueter2/post/What_are_the_conditions_for_using_Ordinal_Logistic_regression_Can_anyone_share_the_various_regression_methods_and_their_application/attachment/59d637d8c49f478072ea5080/AS%3A273691429015552%401442264529487/download/DISCOVERING+STATISTICS.pdf)
- GASCO-TXABARRI, J. (2016). El empleo de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 487-502. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.222901>
- GASCO-TXABARRI, J., ROS, I. Y GOÑI, A. (2017). A questionnaire on mathematics learning strategies (CEAMA): measurement and properties of an adaptation into Spanish: measurement and properties of an adaptation into Spanish / Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para las Matemáticas (CEAMA): medida y propiedades de una adaptación en lengua castellana. *Cultura y Educación*, 29(1), 183-209. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2016.1274145>

- GASCO-TXABARRI, J. (2017a). La resolución de problemas aritmético-algebraicos y las estrategias de aprendizaje en matemáticas. Un estudio en educación secundaria obligatoria (ESO). *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 20(2), 167-192. <http://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v20n2/2007-6819-relime-20-02-167.pdf>
- GASCO-TXABARRI, J. (2017b). Diferencias en el uso de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en enseñanza secundaria según el sexo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 47-59. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2638>
- GÓMEZ-CHACÓN, I. M., GRIESE, B., RÖSKEN-WINTER, B. Y GONZÁLEZ-GUILLÉN, C. (2015). Engineering students in Spain and Germany-varying and uniform learning strategies [Estudiantes de ingeniería en España y Alemania: estrategias de aprendizaje variadas y uniformes]. In N. Vondrova & Krainer, K. (Eds.), *Proceedings of the 9th Congress of European society for Research of Mathematics Education*. (2117-2123) Prague: ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01288591/document>
- GORARD, S. (2003). *Quantitative methods in educational research* [Métodos cuantitativos en la investigación educativa]. London: Continuum. [https://books.google.com.mx/books/about/Quantitative\\_Methods\\_in\\_Social\\_Science\\_R.html?id=HSGaUE8alaQC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.mx/books/about/Quantitative_Methods_in_Social_Science_R.html?id=HSGaUE8alaQC&redir_esc=y)
- GRIESE, B., LEHMANN, M. Y ROESKEN-WINTER, B. (2015). Refining questionnaire-based assessment of STEM students' learning strategies [Refinando la evaluación basada en cuestionarios de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de STEM]. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 12. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-015-0025-9>
- KALDO, I. Y ÖUN, K. (2019). Developing of factor structure for learning strategies of Estonian students in mathematics at the university level [Desarrollo de la estructura factorial para las estrategias de aprendizaje de los estudiantes estonios de matemáticas a nivel universitario]. *Problems of Education in the 21<sup>st</sup> Century*, 77(3), 338. [http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol77/338-348.Kaldo\\_Vol.77-3\\_PEC.pdf](http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol77/338-348.Kaldo_Vol.77-3_PEC.pdf)
- KECICI, S. E., & AYDIN, M. (2019). The adaptation of learning strategies for higher education scale for Turkish context [Adaptación de las estrategias de aprendizaje para la escala de educación superior para el contexto turco]. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1413-1430. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12190a>
- LOCKETT, M., OJEDA, M. Y GILI, A. (2008). *Estudio sobre el mejoramiento de los niveles académicos, de estudiantes de la Facultad de Odontología, analizando estilos y estrategias de aprendizaje*. Facultad de Odontología de la Universidad del Nordeste, Argentina.
- PINTRICH, P., SMITH, D., GARCIA, T. & MCKEACHIE, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) [Fiabilidad y validez predictiva del Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (MSLQ)]. *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- RODRÍGUEZ, G. R. (2018). La reforma de la educación media superior: una compleja transición. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, 9(3), 45-59.

- RUIZ, C. (2015). *Confiabilidad. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación*.
- Villa, L. L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la educación superior*, 36(141), 93-110. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v36n141/v36n141a5.pdf>
- VIRTANEN, P. Y NEVGI, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies [Diferencias disciplinarias y de género entre estudiantes de educación superior en estrategias de aprendizaje autorregulado]. *Educational Psychology*, 30(3), 323-347. <http://dx.doi.org/10.1080/01443411003606391>
- WEINSTEIN, C. E. & PALMER, D. R. (2002). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): User's manual* (2nd ed.) [Inventario de estrategias de aprendizaje y estudio (LASSI) Manual del usuario]. Clearwater, FL: H&H Publishing.
- WILD, K. P. & SCHIEFELE, U. (1994). Lernstrategien im studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens [Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios: estructura factorial y fiabilidad de un nuevo cuestionario]. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200. <https://publishup.uni-potsdam.de/frontdoor/index/index/docId/3182>
- WILD, K. P. (2000). Lernstrategien im studium: strukturen und bedingungen [Estrategias de aprendizaje en los estudios: estructuras y condiciones]. Münster: Waxmann. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=613733>
- WILD, K. P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre [Estrategias de aprendizaje individuales de los estudiantes. Consecuencias para la didáctica universitaria y la docencia universitaria]. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 191-206. [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13572/pdf/BZL\\_2005\\_2\\_191\\_206.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13572/pdf/BZL_2005_2_191_206.pdf)

# Leer relacionando múltiples voces

## Perspectivas y prácticas lectoras en Psicología

### Reading relating multiple voices

Perspectives and practices in Psychology reading

### Ler relacionando múltiplas vozes

Perspectivas e práticas de leitura em psicologia

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3070>

#### María Micaela Villalonga Penna

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán  
Argentina  
micavillalonga@yahoo.com.ar  
ORCID: 0000-0002-0211-6870

#### Constanza Padilla

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán  
Argentina  
constanza\_padilla@yahoo.com.ar  
ORCID: 0000-0002-2213-5120

Recibido: 26/03/2020

Aprobado: 14/08/2020

**Cómo citar:** Villalonga Penna, M. M., & Padilla, C. (2021). Leer relacionando múltiples voces: perspectivas y prácticas lectoras en Psicología. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3070>

## Resumen

En esta investigación buscamos describir las prácticas lectoras áulicas en una asignatura específica del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública argentina. Para ello realizamos un estudio cualitativo con diseño de teoría fundamentada. Entrevistamos a docentes de una materia del primer año de Psicología y observamos sus clases de trabajos prácticos. Transcribimos las entrevistas y observaciones y las analizamos teniendo en cuenta categorías que se desprenden de la literatura revisada así como las emergentes. Encontramos que los docentes de esta materia declaran prácticas lectoras en las cuales tienden a vincular múltiples voces: las de los autores de los textos y aquellos que son citados por los autores, las explicaciones del docente y lo que los alumnos comprenden. En consonancia con estas perspectivas, las prácticas lectoras áulicas se organizan en torno a la multiplicidad discursiva: los textos con los que se trabaja, las explicaciones del docente sobre lo que se lee, las intervenciones de los alumnos para expresar dudas o comentar lo comprendido. En suma, apreciamos no solo una continuidad entre lo que los docentes conciben como prácticas lectoras en esta asignatura y lo que hacen en el aula, sino también que las perspectivas y las prácticas en torno a la lectura tienden a ser predominantemente dialógicas.

**Palabras clave:** lectura, prácticas docentes, clases, aula, universidad, enfoque cualitativo

## Abstract

In this research we aim at describing the reading practices in a specific subject of first year grade in a Psychology course at a state university in Argentina. To this end, we conducted a qualitative study with grounded theory design. Teachers of a subject of first year in Psychology course were interviewed and we observed their practical class works. The interviews and observations were transcribed and then analyzed taking into account the categories described and those emerging from the reviewed literature. We found that teachers of this subject declared that in the reading practices they tend to relate multiple voices: the voices of authors' texts and the ones cited by the authors, those that are the teacher's explanations and what the students understand. In line with these perspectives, classroom reading practices are organized around discursive multiplicity: the texts on which they worked with, the teacher's explanations about what is read, the students' interventions to express doubts or comments on what they understood. In sum, we appreciate not only a continuity between what teachers conceive as reading practice in this subject and what they do in the classroom, but also that the perspectives and practices around reading tend to be predominantly dialogic.

**Key words:** reading, teaching practices, teachers, classes, classroom, University, qualitative approach

## Resumo

Nesta pesquisa, procuramos descrever as práticas de leitura em sala de aula em uma disciplina específica no primeiro ano da carreira de Psicologia em uma universidade pública argentina. Para tanto, fizemos uma análise qualitativa com desenho de teoria fundamentada. Entrevistamos professores de uma disciplina do primeiro ano de Psicologia e observamos suas aulas de trabalhos práticos. Transcrevemos as entrevistas e observações e as analisamos levando em consideração categorias que decorrem da literatura revisada, bem como as derivadas. Verificamos que os professores dessa disciplina declaram práticas de leitura nas quais tendem a articular múltiplas vozes: as dos autores dos textos e as que são citadas pelos autores, as explicações do professor e o que os alunos entendem. Em consonância com essas perspectivas, as práticas de leitura em sala de aula se organizam em torno da multiplicidade discursiva: os textos com os quais se trabalha, as explicações do professor sobre o que é lido, as intervenções dos alunos para expressar dúvidas ou comentar o que é compreendido. Em suma, apreciamos não apenas uma continuidade entre o que os professores concebem como práticas de leitura nessa disciplina e o que fazem em sala de aula, mas também que as perspectivas e práticas em torno da leitura tendem a ser predominantemente dialógicas.

**Palavras-chave:** leitura, práticas docentes, aulas, sala de aula, universidade, abordagem qualitativa

## Planteamiento del problema

La lectura en contextos académicos se presenta como una práctica que se entrelaza con una serie de aspectos: las concepciones o perspectivas de los actores institucionales acerca de la lectura, la forma en que se concretan las prácticas lectoras en los espacios áulicos y qué textos disciplinares se leen. La literatura internacional (Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012) y nacional revisadas (Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Villalonga Penna, 2017) dan a conocer dos formas predominantes de organización de dichas prácticas en diferentes niveles educativos y disciplinas: las dialógicas y las monológicas. Por una parte, los desarrollos teóricos en torno a la organización del discurso en el aula brindan una serie de herramientas para analizar las interacciones en dicho contexto que resultan afines a las perspectivas antes citadas (Cazden y Beck, 2003; Leindhart y Steele, 2005; Tabak y Baumgartner, 2004). Por otra parte, a nivel local no hemos hallado estudios que pusieran el acento en analizar la relación entre las perspectivas y las prácticas lectoras en nuestra disciplina.

Por ello, en este estudio nos centramos en un interrogante que constituye nuestro problema de investigación: ¿Cómo se organizan las prácticas lectoras en contextos áulicos en una asignatura del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública? En relación con dicho interrogante asimismo nos preguntamos: ¿Qué perspectivas acerca de la lectura poseen los docentes de esta asignatura? y ¿cómo se desarrollan las prácticas lectoras en el aula en la misma?

A fin de abordar estas preguntas, en primer lugar presentamos una revisión de estudios internacionales y nacionales que han indagado las concepciones docentes sobre la lectura y la organización de las prácticas lectoras en el aula. En segundo lugar planteamos una serie de herramientas conceptuales desde los enfoques constructivistas que permiten analizar las interacciones en el aula. Luego damos cuenta de los aspectos metodológicos y de los resultados de esta investigación, así como de las conclusiones de la misma.

Nuestro interés en este trabajo es describir las perspectivas sobre la lectura y las prácticas lectoras áulicas en una asignatura específica del primer año de Psicología ya que creemos que puede resultar un heurístico para pensar situaciones didácticas similares en nuestra disciplina: la psicología.

## Antecedentes

### Algunas investigaciones sobre perspectivas y prácticas lectoras en el aula

Como fuera indicado, mencionaremos brevemente algunos estudios que se han centrado en las concepciones acerca de la lectura en contextos académicos ya que es una cuestión vinculada con la organización de las prácticas lectoras áulicas. Estas investigaciones constituyen aportes relevantes ya que, por un lado, dan cuenta de avances a nivel nacional y local en torno a las temáticas que nos convocan y, por otro, permiten visualizar la relevancia de la multivocalidad inherente a las perspectivas docentes sobre la lectura en las ciencias blandas. Estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2010; Villalonga Penna, 2017) hallaron que los docentes señalaban que las formas de lectura en ciencias humanas y sociales implicaban el relacionar múltiples fuentes discursivas y que las formas de lectura se relacionaban con las clases de textos disciplinares.

Así, por ejemplo, en Ciencias Sociales y en Psicología se leen textos polifónicos cuya comprensión requiere considerar diferentes perspectivas que pueden llegar a ser polémicas. Leer implicaba enfocar los textos desde las perspectivas desarrolladas por las cátedras y poder jerarquizar determinadas cuestiones desarrolladas en los textos en función del programa y del punto de vista de la asignatura. Asimismo, la lectura requería relacionar diversos autores e inferir ideas centrales que no estaban enunciadas explícitamente (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2010).

En la literatura revisada, a nivel internacional encontramos los aportes de Dysthe (1996, 2000, 2011) y de Dysthe, Samara y Westrheim (2006), pioneros en el estudio y sistematización de investigaciones sobre la organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura, y que han estudiado diferentes niveles educativos. Dysthe, Bernhardt & Esbjørn (2012) entienden que las aulas en cualquier nivel del sistema educativo, y especialmente en el nivel superior universitario, constituyen contextos en los que confluyen múltiples voces: las de los docentes, las de los estudiantes y las de los textos.

En este sentido, desarrollos internacionales (Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012) y nacionales (Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Villalonga Penna, 2017) señalaron dos modalidades de organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y escritura: las monológicas y las dialógicas.

Las primeras –las formas monológicas– se caracterizan por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente y por comunicaciones organizadas por turnos determinados por este. Al estar determinadas o autorizadas por el docente, este tipo de interacciones comunicacionales suelen no propiciar contribuciones sustantivas al tema trabajado por parte de los estudiantes. En algunos casos, inclusive, los docentes pueden llegar a evitar las interacciones verbales sobre lo leído o lo escrito por considerarlas poco productivas (Cartolari y Carlino, 2011). Hay docentes que incluyen la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información y, para ello, hacen primar las exposiciones orales unipersonales a partir de fuentes teóricas o de material bibliográfico indicado por el profesor (Villalonga Penna, 2017)

Las segundas –las formas dialógicas–, en cambio, se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas que no se encuentran predefinidas. Asimismo, la interrelación entre lectura, escritura e intercambios orales en las clases sirven para potenciar los aprendizajes en dos direcciones: leer y escribir para hablar y hablar para leer y escribir (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). En menor medida los docentes incluyen la lectura en la enseñanza de los contenidos de una asignatura, para lo cual propician diálogos colectivos sobre los textos leídos o a leer, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Villalonga Penna, 2017).

## Fundamentación teórica

### Algunas herramientas conceptuales para analizar la organización de las prácticas lectoras en el aula

En tanto en esta investigación nos centramos en las perspectivas y las formas de inclusión de las prácticas lectoras en el aula, creemos necesario revisar algunas herramientas conceptuales que nos permiten aproximarnos al análisis de las concepciones en torno a las interacciones en el aula y a la efectiva organización de las mismas.

Sobre las perspectivas y las prácticas lectoras en el aula, desde el enfoque de las Alfabetizaciones Académicas<sup>1</sup> se entiende que las mismas se relacionan con la organización de las prácticas lectoras en el aula (Barton, Hamilton & Ivanič, 2000; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007). Aquellos docentes que conciben la lectura como un medio para adquirir información tienden a organizar las prácticas lectoras áulicas de manera monológica. Por su parte, los docentes que entrelazan el discurso de los autores con lo comprendido por los alumnos y con sus explicaciones al respecto tienden a propiciar prácticas de lectura dialógicas o que incluyen esta multiplicidad de voces (Cartolari y Carlino, 2011).

Acerca de las interacciones en el aula, esta cuestión fue abordada por una serie de desarrollos teóricos realizados desde los enfoques socioculturales teniendo en cuenta los patrones discursivos y las estructuras de participación de los docentes y de los alumnos (Cazden y Beck, 2003; Leindhart y Steele, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004). Estos aportes nos permiten analizar las estructuras de participación áulica y cómo se entran en el discurso para, luego, vislumbrar cómo esto se relaciona con las prácticas lectoras.

En las lecciones pueden identificarse dos clases de estructuras o secuencias tripartitas básicas: las IRE -Iniciación del docente, Respuesta del alumno y Evaluación- y las IRF -Iniciación del docente, Respuesta del alumno y Feedback- (Cazden y Beck, 2003). En las secuencias IRE el docente inicia una conversación al invitar a un alumno a hablar. El alumno seleccionado responde a lo solicitado por el docente, y el docente comenta la respuesta del alumno antes de repreguntar al mismo alumno o seleccionar a otro. Asimismo el docente realiza un doble movimiento: controla el desarrollo de un tema decidiendo lo que es necesario destacar e indica quiénes participarán en turnos (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2003). Cazden (1991) señala que el comienzo de cada secuencia IRE puede estar marcado por una combinación de comportamientos verbales y no verbales. Por ejemplo, kinésicamente el docente puede marcar el comienzo con términos tales como "bien" y variando el tono de voz y el ritmo. Los finales también se marcan, verbalmente, por expresiones como "muy bien" o "eso está bien" y/o repitiendo la respuesta correcta (Cazden, 1991).

En las secuencias IRF (Wells, 2001, 2006) se espera que el alumno pueda elaborar una respuesta y no se limite solo a recordarla, aunque es el docente quien formula las preguntas y evalúa las respuestas. A su vez identifica una serie de herramientas que pueden tomarse para analizar estas secuencias: el derecho a hablar y la responsabilidad de escuchar, las preguntas del docente y el feedback del mismo.

La primera, el derecho a hablar y la responsabilidad de escuchar, hace referencia a que si bien el derecho a hablar puede recaer sobre la figura del docente, los estudiantes pueden obtenerlo cuando el docente nombra a un alumno o el alumno se autoselecciona para hablar (Cazden y Beck, 2003; Tannen, 1984).

A veces, el docente reformula lo declarado por un estudiante para alcanzar una mayor claridad o una conceptualización más profunda, o invita a que los estudiantes evalúen si lo que dice el docente es correcto o no para contrastar dichos de aquellos que resulten divergentes para animarlos a debatir (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996).

Con respecto a la segunda, las preguntas del docente han sido clasificadas básicamente en abiertas –preguntas en las que el docente no busca una respuesta en particular- y cerradas –preguntas en las que el docente anticipa y busca una respuesta específica- (Cazden y Beck, 2003).

La tercera, el feedback docente, puede realizarse de diferentes formas: la *repetición* de las declaraciones de los estudiantes, los *evaluativos negativos* y positivos y los *descriptivos* centrados en los logros y en las mejoras (Cazden y Beck, 2003).

## Metodología y diseño

De acuerdo al problema a abordar y al propósito general del estudio el mismo se realizó desde un enfoque cualitativo de investigación. La elección del enfoque obedeció al hecho de que se buscó comprender la relación entre las perspectivas docentes acerca de la lectura y las prácticas lectoras áulicas. Luego de la inmersión inicial en el campo se optó por un abordaje general o diseño de teoría fundamentada. Esta elección metodológica obedeció a que se buscó conocer y comprender los significados atribuidos por los docentes a sus prácticas de enseñanza de la lectura y cómo se configuran las prácticas de enseñanza de la lectura en sí mismas para poder construir una explicación del fenómeno al relacionar estos aspectos. La construcción de la teoría que pretende explicitar la relación entre los dos aspectos antes señalados se dio a partir de los datos recolectados y su relación con la literatura revisada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008).

El muestreo fue de tipo intencional, lo que permitió seleccionar sujetos que pudieran contribuir a la comprensión del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008). En este estudio participaron seis docentes de una asignatura (a la cual llamaremos M5) del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública.

La recolección de datos se realizó a partir de dos fuentes:

- *Entrevistas en profundidad.* Se utilizaron para conocer las perspectivas docentes acerca de la lectura y de las prácticas de enseñanza de la lectura. Los seis docentes fueron entrevistados dos veces y cada entrevista duró un promedio de 62 minutos. Luego de transcribir y analizar las primeras entrevistas se realizaron las segundas a fin de profundizar aún más las concepciones sobre la lectura.
- *Observaciones no participantes de las clases prácticas.* Se utilizaron para conocer cómo se desarrollaban las prácticas lectoras en contextos áulicos. Indagamos la modalidad pedagógica de los docentes en relación con la comprensión de textos académicos y las modalidades lectoras de los alumnos. La asignatura en la que realizamos las observaciones es de carácter anual y por ello la observamos en dos momentos del año lectivo (a dos meses del inicio de clases y un mes antes de su finalización). El promedio de duración de las clases prácticas fue de 1 hora y 30 minutos para las clases observadas en el primer cuatrimestre, y de 1 hora para las observadas en el segundo cuatrimestre.

El análisis de las entrevistas dio a conocer las siguientes categorías que se encuentran presentes, asimismo, como herramientas teóricas de este estudio: relación de fuentes discursivas, planteos de autores, clases de textos disciplinares, textos polifónicos, perspectivas polémicas, enfoque de los textos desde las perspectivas de las cátedras, jerarquización de ideas e inferencia de ideas centrales que no estaban explicitadas. También se extrajeron aquellas categorías emergentes: leer relacionando múltiples discursos y leer recortando conceptos. Se operó de manera similar con las transcripciones de las observaciones de clase y se identificaron las siguientes categorías: prácticas dialógicas de lectura, prácticas monológicas de lectura, secuencias IRE, secuencias IRF, derecho a hablar, nominación docente de un alumno para que hable, autoselección del alumno para hablar, reformulación docente de una declaración, invitación docente a los estudiantes para evaluar un dicho, responsabilidad de escuchar, preguntas abiertas o cerradas del docente, feedback docente a la manera de una repetición, feedback docente evaluativo negativo o positivo y feedback docente descriptivo. Asimismo, se consideró como categoría emergente la de prácticas lectoras áulicas que vinculan diferentes voces.

Para realizar el análisis de las transcripciones de las entrevistas y de las observaciones de clase se efectuó una codificación inicial. Posteriormente se refinaron las categorías y, para ello, se comparó cada fragmento con los categorizados previamente en la misma categoría a fin de obtener coherencia interna. En ambos procesos la comparación constante de los diferentes segmentos y categorías permitió encontrar similitudes y diferencias entre los mismos. Asimismo, cuando no se hallaron nuevas categorías y los datos se tornaban redundantes, se consideró que las mismas se habían saturado y se detuvo tanto la recolección como el análisis de datos. Las categorías que quedaron establecidas son aquellas que tuvieron mayor frecuencia de aparición. Finalmente, los datos fueron triangulados y se establecieron relaciones entre las categorías que se desprendían del análisis de las entrevistas y de las observaciones de clase. Para el análisis se utilizó el software Atlas.ti (versión 6).

## Resultados y discusión

### Perspectivas docentes sobre la lectura: leer relacionando múltiples discursos vs leer recortando conceptos

El análisis de las entrevistas realizadas a los docentes da a conocer prácticas de enseñanza de la lectura en las que se relacionan múltiples discursos: lo que dicen los textos de diferentes autores, las explicaciones docentes sobre lo que dicen los textos y lo que los alumnos comprenden. Los docentes explicitan que esta forma de lectura es la que permite construir conocimientos en el marco de sus asignaturas.

Ante la pregunta del entrevistador sobre qué función cree el docente que puede tener o cumplir la lectura del material bibliográfico que da la cátedra, estos responden de la siguiente manera:

"Mmmm... y eso depende de cómo se trabaje. Si vos fomentás que los chicos lean buscando solamente el concepto así, aislado, los chicos van a buscar eso, información específica. Pero si les mostrás que esa información específica no tiene sentido si está aislada, y que la única forma de entender eso que es relevante es teniendo en cuenta las ideas que viene proponiendo el autor y quién escribe, por qué escribe, en qué momento escribe... también poder relacionar lo que me dice un autor con lo que me dice otro autor, lo que leo en la fuente primaria con lo que leo en la fuente secundaria, y con las explicaciones del docente sobre esto que me dicen los autores. Esto de relacionar es lo que permite a los chicos ir construyendo, armando aprendizajes. Entonces leer es la vía que permite esto y por eso se vuelve fundamental, ahí sí se puede hablar de construir conocimientos en una materia y en una disciplina". (D4)

"A veces los chicos piensan que lo que importa es recortar algunos conceptos en el texto de lo que se dio en la clase teórica. Pero lo que importa es lo que el autor te viene diciendo hasta que llega a un concepto. Importa quién es el autor, cuándo escribió eso, por qué. Importa cómo el autor te viene diciendo cosas hasta que llega a un concepto clave, qué te dice después de eso y cómo podés relacionar esas cosas con otras que ya sabés o que ya has leído de ese autor o de otros, y vincular eso con las explicaciones del docente o con lo que se presentó en la clase teórica, como hilo conductor para leer un autor o varios autores sobre un tema de un programa de estudios. Se trata de ir armando o construyendo conocimientos sobre una disciplina que es la que se enseña en esta materia. En realidad es una introducción a una disciplina, son las cosas más básicas a saber". (D8)

Esta forma de entender la lectura resulta consonante con lo propuesto por estudios nacionales (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2010; Villalonga Penna, 2017), quienes hallaron que los docentes señalaban que las formas de lectura se relacionan con las clases de textos disciplinares que, en la carrera de Psicología, suelen ser polifónicos. Al igual que en estos estudios, estos docentes indican que la comprensión de este tipo de textos requiere considerar diferentes perspectivas que pueden ser polémicas y relacionar diversos autores y fuentes discursivas (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2010; Villalonga Penna, 2017).

## Prácticas lectoras áulicas que vinculan diferentes voces

En las aulas, asimismo, los docentes promueven prácticas lectoras en las que predomina el interjuego de múltiples voces. A modo de ejemplo citaremos fragmentos de las observaciones de clase realizadas en una materia a la que llamamos M5 -cuya denominación es Temas de Antropología Cultural en Psicología-. En M5, la modalidad de trabajo en el aula se basa en la lectura del material bibliográfico que los estudiantes deben llevar ya realizada a las clases de trabajos prácticos. Con base en esto, los docentes intentan promover diálogos en torno a lo leído, y tanto los docentes como los alumnos tienen el material bibliográfico en sus manos para consulta.

El docente comienza la clase preguntando a los estudiantes qué tema tienen para ese día:

"D: Bueno, veamos, ¿qué teníamos que leer para hoy?"

Alumno 1: El tema de la cultura... está en el programa [lee del programa]. La cultura: definiciones y clasificaciones.

D: Muy bien".

A continuación, pregunta a los alumnos si han asistido a la clase teórica y les solicita que recapitulen qué debían llevar leído para esa clase.

"D (docente): A ver, a ver, ¿fueron a la clase teórica?  
VA (varios alumnos): Sí  
VA: No  
D: ¿Sí o no?  
TA (todos los alumnos): (se ríen)  
D: ¿Qué tema se dio en la teórica?  
A1 (alumno 1): Cultura y procesos de transmisión de la cultura.  
D: Bien, bien... ¿y que tenían que leer para hoy?  
A2: El documento de cátedra sobre Antropología Cultural y los capítulos de Magrassi y Herskovits.  
D: Muy bien".

A partir de allí, lo que puede verse durante el desarrollo de la clase son secuencias similares a las IRF (Wells, 2001 y 2006) en las que el docente pregunta y los estudiantes van ensayando respuestas que, de algún modo, son sancionadas positiva o negativamente por aquel (Cazden y Beck, 2003) mediante expresiones tales como "muy bien", "muy bien chicos", "no", "hmmm... no". Este tipo de interacciones se suceden unas a otras abriendo espacios en los que ante una pregunta del docente intervienen diversos estudiantes para responder (Cazden y Beck, 2003; Griffin y Mehan, 1979).

La secuencia que presentamos a continuación, si bien es una IRE, da pie posteriormente a una IRF. Incluso, al finalizar esta primera secuencia IRE, un estudiante evalúa el feedback negativo del docente de manera negativa también.

"D: Si les digo ¿cuál es el objeto de la Antropología Cultural?  
A: (silencio)  
D: ¿Cuál es el objeto de estudio?  
A1: Los modos de vida humanos  
D: Hmmm... no.  
A2: Los comportamientos aprendidos.  
D: No.  
A2: Los comportamientos aprendidos por el hombre.  
D: No.  
A: Uhhh profe, ¡qué negador!"

Vinculado con lo anterior las preguntas docentes y las respuestas e intervenciones de los estudiantes en función de lo que dicen los textos se enlazaban con explicaciones docentes basadas en lo que los autores proponen acerca de la temática.

"D: ¿Cuál era tu nombre?  
A7: Álvaro"  
D: Álvaro, ¿pensemos en algo más amplio?  
A7: La cultura de los hombres  
D: Nos vamos acercando  
A8: De grupos humanos específicos  
D: Muy bien, muy bien... pero todo lo que dijeron antes está muy bien, son cosas que se plantean en el documento de cátedra y son primeras aproximaciones para pensar qué es nuestro objeto de estudio. Pensemos ahora en cuándo un sujeto comienza a aprender la cultura en un grupo.  
A2: ¿Cuándo empieza la endoculturación?  
D: Sí, sí exacto  
A7: Desde el nacimiento  
D: Desde el nacimiento, ¿por qué? ¿Están de acuerdo?"

A12: Por cómo es que nace el hombre, en una familia.  
D: ¿Qué les parece? A ver, ¿será desde el nacimiento?  
A2: Y bueno, cuando la generación anterior lo incluye al sujeto que recién llega, al bebé.  
D: Ahá. Y según lo que leyeron en el texto, ¿qué comportamientos tiene el sujeto?  
A7: Y depende de con quiénes esté, porque depende de qué hagan los otros.  
D: ¿Y qué hacen esos otros desde lo que propone el autor?  
A8: Le hablan, lo acarician al bebé, le enseñan cosas.  
D: ¿Qué cosas?  
A8: Y hay condiciones que va adquiriendo, hay normas, hay valores.  
A9: ¿Pero qué pasa con eso que dicen de que antes de que el bebé llegue ya lo esperan? ¿La endoculturación no empieza antes?  
D: Fijense que lo que se transmite en esos primeros meses de gestación es también relevante ¿Cuándo una mujer siente cómo el bebé se mueve?  
A9: Cuando está relajada.  
D: Una mujer que trabaja todo el día, llega la noche, se acuesta, se relaja, y entonces el bebé siente que todo está más tranquilo, se mueve, larga una patada. Y entonces, esto tiene que ver con lo que decía la compañera, de que se transmite, que las generaciones mayores le transmiten algo a las más jóvenes. ¿Qué se transmite?  
A11: La mamá, en ese momento, tranquilidad al bebé.  
D: Sí, sí... pensemos ¿qué nos transmitieron las generaciones mayores?  
A10: Modos de pensar y de hacer.  
A11: Modos de trabajar... que se puede trabajar aunque se espere un bebé.  
D: Modos de pensar, modos de comportarnos, muy bien.  
A10: En el texto dice la visión de las cosas, costumbres, hábitos".

En este fragmento vemos cómo los estudiantes van interviniendo espontáneamente. Vemos una secuencia IRF en la que el docente avala la participación de un estudiante nombrándolo y, posteriormente, otros estudiantes comienzan a participar de manera espontánea a través de sucesivas aproximaciones. El docente apela a feedbacks bajo forma de repeticiones, reformulaciones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996), evaluaciones positivas (Cazden y Beck, 2003) y preguntas abiertas (Cazden y Beck, 2003).

Asimismo la sucesión de preguntas docentes y respuestas e intervenciones de los estudiantes en torno a lo leído permite al docente completar ideas que los estudiantes van exponiendo y ejemplificarlas. Las sucesivas intervenciones de los estudiantes -respondiendo a las preguntas del docente con otras preguntas e interviniendo espontáneamente-, los feedbacks evaluativos positivos, las reformulaciones y las descripciones por parte del docente parecen posibilitar ir conceptualizando con mayor precisión los temas trabajados (Wells, 1993, 2001). Este tipo de práctica resulta similar a las descritas por Cartolari y Carlino (2011).

"D: Tiene que ver con las cuestiones ambientales, con los factores culturales y esto lo pueden ver en Herskovits y en Magrassi. Lo que hace avanzar a la cultura tiene que ver con resolver interrogantes externos. Si se resuelve eso, la cultura avanza. De hecho, y como se propone en el texto, si la cultura internamente puede resolver los interrogantes que se van generando en su seno mismo, va a poder evolucionar más rápido.

A1: ¿Y eso con las etnias?

A6: Y Magrassi está en contra de los que dicen que hay etnias que son superiores y otras que son inferiores o que todas son iguales, para él todas tienen algo particular y único.

D: Sí, todavía hay autores que adhieren a esta postura que cuestiona Magrassi. Algunas cuestiones que me parecen básicas... bueno, reconocer una teoría es reconocer desde qué punto nos posicionamos. Nosotros nos

cuestionamos cuáles son los elementos del proceso de adquisición cultural  
¿Cómo adquirimos cultura?

A6: Por herencia

D: Por herencia ¿Se muere alguien y nos deja la cultura, su cultura?

A (todos): (rien)

D: Sí, sí, puede ser. Según quién ¿Quién propone que por herencia?

A5: Magrassi... dice algo como eso y que porque andamos con otras personas.

A7: ¿Eso es socialización?

D: Sí, eso es la socialización como se propone en el texto, ¿estamos de acuerdo? ¿Quiénes están de acuerdo?

A (todos): (rien)

A (parte de atrás): (rien) Sí.

D: ¿Sí qué?

A7: De acuerdo".

Una cuestión que resulta significativa y que puede apreciarse en el fragmento anterior y en el siguiente es el hecho de que el docente refiera constantemente a los estudiantes a autores y pensadores que son retomados por el autor del texto que se encuentran leyendo durante la clase. A partir de feedbacks a la manera de repeticiones (Goffman, 1981; O'Connor y Michaels, 1996), el docente buscaría que los estudiantes identificaran a los autores que leen y que noten las voces de autores incluidas en los textos académicos que se encuentran leyendo (Douglas, López y Padilla, 2012).

"D: Sí, y tiene que ver con el concepto de aprendizaje. La cultura se aprende, se adquiere, y se adquieren las formas de hacer las cosas. Imaginense ustedes que no es solamente un hacer, es un estilo de hacer las cosas. Yo por ahí suelo tomar como ejemplo cómo al ir a la peluquería, uno ve esos cortes modernos, cortito aquí y largo aquí y las tijeras que van y vienen. Y está cómo se corta y el tipo de corte... qué es lo aceptable como estilo y qué no. Y la cuestión es que para aprender esto, las normas, las reglas de una determinada cultura hay que estar inserto en un grupo. El punto importante que plantea el proceso de hominización es la producción de cultura que antecede incluso al lenguaje. Y Chiriguini, aquí en el texto, en la página 6 del documento de cátedra, vamos todos, no es el autor del texto, es alguien que cita el autor del texto y es importante tenerlo en cuenta... lo toma al lenguaje, inclusive, como un elemento más, como una herramienta cultural más del hombre. Concepto de cultura... En la página 4 del texto está el de Geertz, y este concepto, lo toma de la etnografía. Cultura es ese todo completo de conocimientos, creencias, arte, moral, derechos, costumbres y cualquier otra capacidad o acto del hombre en tanto miembro de la sociedad. Este concepto básico que ustedes lo tienen ahí".

El docente apela al uso de ejemplos como una forma para que los estudiantes comprendan los conceptos que se trabajan en la clase. Este tipo de intervención resulta afín a las planteadas para las secuencias IRF (Wells, 2001 y 2006). Asimismo, continúa remitiendo a los estudiantes a los autores de los textos y los estudiantes, incluso, llegan a citar ellos mismos a los autores e intentan diferenciar cómo se incluye la voz de autores en los textos a partir de citas.

"D: Todos llevamos marcas culturales pero a la vez estas marcas, estas tradiciones, estas normas, están siendo compartidas por un grupo, pero como todos somos distintos, se hacen particulares en cada uno ¿Quién plantea esto?

A10: Magrassi y está en el documento de cátedra cuando lo trae a Magrassi.

D: Sí, el documento lo trae a Magrassi.

A10: No sé cómo se decía.

A11: ¿Lo cita?

D: Muy bien chicos, lo trae, lo cita. Entonces, personas nacidas de los mismos padres son diferentes, particulares, y cada uno incorpora la cultura de un modo específico y propio. La cultura nos hace ser de un modo único, ¿de acuerdo? Sigamos.

A (varios): (Asienten con la cabeza).

D: Una cosa: la cultura es estable y a la vez modificable ¿Qué significa esto? Que toda cultura cuando se estabiliza puede fosilizarse, la cultura estable es aquella que escuchamos de nuestros adultos mayores, eso de que todo tiempo pasado siempre fue mejor. Y esto le daba cierta continuidad al sujeto porque uno podía predecir lo que le iba a pasar al sujeto. Y yo les daba el ejemplo del tango ¿se acuerdan?

A (varios): (niegan con la cabeza)

D: ¿No se acuerdan del ejemplo del tango? Uno escucha un tango de Julio Sosa y dice así `¿Te acordás hermano qué tiempos aquellos? Eran otros hombres, más hombres los nuestros´. Marca un tipo de cultura, un tipo de comportamiento. Si conversamos con nuestros abuelos nos pueden decir que no había boliches, la gente se conocía de otra forma. Y esto nos marca en nuestra forma de hacer, de pensar, ¿sí? Y esto va a tener que ver con lo que hemos visto acerca del proceso de hominización, ya vamos a ir para ahí. Otra cuestión, es que la cultura llena la vida de los sujetos, determina el nombre que nos van a poner, si vamos a ser hinchas de Boca o de River<sup>iii</sup>, de San Martín o de Atlético<sup>iv</sup>.

A11: Y usted ¿de cuál es?

D: Del Deca<sup>v</sup> papá y de River.

A (todos): (risas)<sup>v</sup>.

El docente, al explicar conceptos que se vienen trabajando, se pregunta y se responde a sí mismo en lo que parece constituir una estrategia para invitar a los alumnos a reflexionar. Esto posibilita al docente introducir las voces de autores incluídas en un texto y a los alumnos poder relacionar lo que se viene hablando con lo que plantean otros autores que se leen en la materia. Asimismo, los estudiantes realizan preguntas al docente referidas a los temas que se vienen hablando en clase y participan de manera espontánea en torno al tema. La participación espontánea (Cazden y Beck, 2003; Griffin y Mehan, 1979), en estos casos, es lo que hace que la forma en que se organizan las interacciones sean más fluidas y se establezca un diálogo en torno a lo que van leyendo durante la clase (Dysthe, 1996).

"D: La cultura no siempre fue un objeto de investigación y hay teorías de la cultura y tiene que ver con esto, con las discusiones internas de la disciplina antropológica que va a dar como resultado algunos de los conceptos clave que se pueden pedir en el parcial ¿De dónde surge la investigación de la Antropología Cultural? Vamos a ver que antes del siglo XVI, antes de que hubiera investigadores... eran exploradores, que observaba a gente de otras culturas, que hablaban otras lenguas, que vivían de manera diferente, que cocinaban de manera diferente. Y esto empieza a causar revuelo. A partir del siglo XVI y con la Ilustración, ellos plantean que la cultura se plantea en diferentes niveles, y que hay grupos que se rigen más por la razón que otros, entonces, hay culturas más avanzadas que otras ¿sí? Siglo XIX, aparece otro grupo que se contraponen con aquel y dice `no no señores´ y que viene representado por Spencer. ¿Qué sostenía Spencer?, que no hay necesidad de ayudar a las culturas menos avanzadas porque lo que hacían era retroceder la evolución. Y entonces, aparece Morgan, y plantea un primer esquema para comparar grupos diferentes, y hay dos niveles de grupos humanos: la barbarie y la civilización. Y está el salvajismo primario y el salvajismo secundario. En el salvajismo primario está la vida en grupos, una vida nómada, caza como forma de sustento, y en el salvajismo secundario

ya hay un asentamiento y organizaciones tribales, la propiedad de la tierra, el trabajo de la tierra como forma de sustento alimentario, y se caza pero con tecnologías, como el arco y la flecha...

A2: ¿A esto se refiere cuando dice Herskovits que frente a nuestras propias pautas de conducta que parecen naturales el hecho de actuar diferente ya implica una pregunta?

D: Perfecto. Tiene que ver con las cuestiones ambientales, con los factores culturales. Lo que hace avanzar a la cultura tiene que ver con resolver interrogantes externos. Si se resuelve eso, entonces la cultura avanza. De hecho, si la cultura internamente puede resolver los interrogantes que se van generando en su seno mismo, va a poder evolucionar más rápido".

Así, en M5 los estudiantes intervienen de manera espontánea en diferentes circunstancias. Una de ellas se aprecia cuando el docente hace preguntas o comentarios a todo el grupo de clase:

"D: Y esto tiene que ver con un concepto que ya hemos visto, que es superar el etnocentrismo, ¿se acuerdan?

A3: Es cuando todos creen que el centro del mundo es el hombre.

D: Ahá.

A (todos a la vez): (XXX no se entiende bien)

D: A ver, levanten la mano. Uno a la vez.

A4 (lee): Es pensar que todo se explica por las pautas creadas por el hombre... son pautas o reglas que parecen naturales porque nadie se pregunta si son o no...

D: Ahá. Sí, puede ser. Es una creencia particular, todo se explica a partir de las reglas inventadas por el hombre.

A6: ¿Y qué tiene que ver con el relativismo cultural?

A7: Y que el relativismo dice que todo lo que dicen desde otras culturas, las normas, los valores, todos son válidos y nadie tiene derecho a juzgar si una cosa está bien o mal. Si desde una cultura dicen que está bien matar a aquellos que hayan matado y eso está permitido, nadie tiene por qué decir que eso no está bien, o que no tienen derecho porque eso es propio de esa cultura y no de otra. Algo más o menos así. Y es como que el hombre sigue siendo el centro del universo pero ningún hombre de ninguna cultura tiene más razón que otro hombre de otra cultura.

A (todos): (rien)

D: Si vendría a ser algo así (rie)".

Esta forma de participación da cuenta de que cuando la pregunta se realiza al grupo clase (Cazden y Beck, 2003) y el docente no fija su mirada en un alumno en particular sino que sobrevuela con la mirada a todos, alguien debe responderla de manera espontánea (Cazden y Beck, 2003). Vemos cómo esta forma de iniciar una secuencia IRF tiende a generar solapamientos en el discurso y el docente mismo es quien realiza un feedback evaluativo negativo (Cazden y Beck, 2003) ante esta situación, estableciendo turnos de habla. Ante esto, los estudiantes intervienen de manera espontánea pero respetando dichos turnos. La forma de organización de las comunicaciones parece permitir que los alumnos realicen contribuciones significativas al tema ya que son ellos mismos los que responden a las preguntas de sus compañeros.

Los estudiantes hacen referencia a lo que plantean los autores acerca de un tema de forma espontánea y sin que el docente lo solicite explícitamente a través de una pregunta. Esto podría indicar que tratan de evacuar dudas o interrogantes que el texto les genera. Asimismo parece ser que han internalizado la relevancia que posee en esta materia conocer a los autores de los textos.

"A11: Profesor, yo eh, eh, eh, estuve leyendo anoche el texto y bueno, aparecen Magrassi y Frigerio y hablan sobre el concepto de cultura y cómo se va modificando.

D: Sí, son otros conceptos de cultura y esos autores hacen referencia a la historia de la cultura.

A11: Porque dice que los americanos tienen un concepto de cultura, en Europa Medieval se refiere de otra manera... y todo eso, pero no, no me queda.

D: Claro ahí se marca la evolución, la historia de la cultura y tenés diferentes definiciones según diferentes momentos históricos. En muy importante que tengan en cuenta quién propone la definición y a qué apunta".

En esta interacción (Lemke, 1990) se lleva a cabo una serie de actividades de aula organizadas en dos episodios: introducción de la clase por parte del docente y diálogo sobre lo leído entre docentes y estudiantes. En el marco de la socialización puede apreciarse de manera más palpable la organización de turnos de habla entre el docente y los alumnos (Lemke, 1990). La forma de organización de las interacciones y el trabajo con la lectura resultan similares a lo propuesto por Cartolari y Carlino (2011) como prácticas de lectura dialógicas, ya que los docentes tienden a propiciar relaciones entre lo que plantean los autores, sus explicaciones, las preguntas de los alumnos y lo que estos últimos comprenden acerca de lo leído. Aunque el docente no pide explícitamente un trabajo basado en la lectura, los estudiantes apelan a los textos para dar cuenta de lo solicitado y los docentes evalúan las intervenciones producidas por los alumnos.

Tal y como se plantea desde el modelo sociocultural (Leindhart y Steele, 2005; Polman, 2004; Tabak y Baumgartner, 2004), parece ser que lo que subyace a la sucesión de secuencias IRF es una concepción del conocimiento como el resultado de sucesivos intentos que finalmente se ajustan a lo que el docente o un autor autoriza, es decir, la interpretación final resulta de las diferentes opiniones de las partes, las cuales se hacen según principios externos sobre lo que es o no apropiado. Asimismo, la participación generalmente espontánea de los alumnos parece propiciar formas de organización del discurso en las que los docentes tienden a interactuar con varios estudiantes.

En línea con la propuesta de Dysthe (1996) se aprecia un predominio de comunicaciones organizadas por turnos no determinados por el docente de manera tan taxativa. Si bien hay expresiones orales del docente, este abre espacios constantemente para que los estudiantes intervengan. El tipo de interacciones comunicacionales que se construyen en este contexto áulico parecen propiciar contribuciones sustantivas al tema trabajado por dos razones: por un lado, porque las interacciones no están determinadas o autorizadas únicamente por el docente y, por el otro, porque el docente remite a los estudiantes a los autores que se citan en dos textos de la materia con los que se encuentran trabajando. Por su parte, los estudiantes intentan dar cuenta de lo solicitado por el docente basándose en los planteos de autores e incluso realizando relaciones entre conceptos y temas ya vistos.

Si se consideran todos estos aspectos puede afirmarse que lo que predomina en M5 es la configuración de prácticas dialógicas (Dysthe, 1996) de enseñanza de la lectura, y la bibliografía parece ser un medio para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir en la asignatura de formación.

## Conclusiones

En este trabajo se presenta una situación de aula en la que las formas de gestionar las interacciones y la forma de trabajar con la lectura resultan predominantemente dialógicas y se entranan con la forma de concebir la lectura en el aula de los docentes. Decimos esto ya que los intercambios orales en clase se relacionan con lo leído y con las explicaciones del docente.

Como se anticipara, se aprecia una relación de continuidad entre la forma de concebir las prácticas lectoras que poseen los docentes y la manera en que las mismas se desarrollan en el marco del aula: los docentes proponen prácticas de enseñanza de la lectura en las que relacionar diferentes discursos es lo que permitiría a los estudiantes aprender en el marco de las asignaturas. De este modo, la relación entre lo que desarrollan los autores de los textos, las explicaciones del docente sobre estas cuestiones y lo que los alumnos comprenden de lo leído se combinan. Esto, desde los desarrollos teóricos revisados (Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Dysthe, 1996; Dysthe, 2012), constituiría prácticas predominantemente dialógicas de lectura áulica ya que el trabajo sobre lo que se lee y los intercambios orales entre docentes y estudiantes son los que permiten la construcción de conocimientos.

Las herramientas analíticas derivadas de los aportes de Cazden y Beck (2003) permitieron identificar en la estructura de interacciones áulicas la sucesión de secuencias IRF que facilita la construcción de conocimientos, a partir de sucesivas respuestas que progresivamente se van ajustando a lo que el docente o un autor proponen a nivel conceptual. Asimismo dieron a conocer un predominio de las comunicaciones organizadas por turnos no determinados exclusivamente por el docente, ya que este abría espacios para que los estudiantes intervinieran. Este tipo de organización de las interacciones en el aula daría lugar a que los alumnos pudieran hacer contribuciones al tema que se trabaja porque la voz del docente no es la única autorizada y porque el docente remite a los estudiantes a los autores que se citan en un texto de la materia.

Es en el marco de esta forma de organización de las interacciones que los estudiantes apelan a los textos para dar cuenta de lo solicitado y los docentes evalúan las intervenciones producidas por los alumnos. Se considera que esta forma de organización de las interacciones y el trabajo con la lectura se sitúan en la misma línea y, a la vez, viabilizan la concreción de lo que Cartolari y Carlino (2011) proponen como prácticas de lectura dialógicas.

Un primer aporte de este trabajo radica en haber podido identificar herramientas conceptuales útiles para analizar las prácticas lectoras en el aula y cómo se configuran las mismas.

Otro aporte sustancial es haber podido vislumbrar cómo la antinomia declarada por los docentes "leer relacionando múltiples discursos vs leer recortando conceptos" se relaciona con las prácticas lectoras áulicas. En este sentido nuestros hallazgos nos permiten entrever qué clase de prácticas docentes son las que favorecen la dialogicidad del trabajo con la lectura en el aula y esto puede permitirnos pensar cómo hacer extensivas a nivel institucional este tipo de prácticas de enseñanza. Consideramos que los modelos dialógicos podrían favorecer que los estudiantes construyeran conocimientos en las asignaturas por el entramado que se genera entre lo que plantean los autores y la polifonía de voces presentes en estos textos, lo que comprenden los alumnos de lo leído y las explicaciones de los docentes sobre los textos.

En tercer lugar, este trabajo muestra que los docentes consideran a la lectura y a la multiplicidad de voces en los textos y en las prácticas áulicas no como un obstáculo sino como herramientas que pueden permitir a los estudiantes construir conocimientos disciplinares. Así, los docentes propician contextos áulicos de diálogo con los estudiantes en los que se puede enseñar a leer los textos de la disciplina y se aprenden los contenidos que estos vehiculizan a partir de interpretaciones compartidas.

Dado que se trata de un estudio de corte cualitativo no alentamos a realizar generalizaciones que vayan más allá de casos similares y contextos afines. Nuestro estudio deja abierto un interrogante que se desprende tanto de la literatura consultada como de nuestros hallazgos: ¿cómo hacer extensivas estas prácticas lectoras dialógicas a otras asignaturas, a fin de favorecer la construcción de aprendizajes en los estudiantes? Las respuestas a este interrogante pueden llevar a pensar, en el marco de otras asignaturas del primer año de la carrera de Psicología, de qué manera concretar prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las que la lectura y las interpretaciones sobre lo leído surjan de un diálogo en el que haya lugar para consensuar, disentir y plantear dudas. Se trataría, como lo plantean Padilla (2012) y Padilla y cols. (2014), de ir más allá de ciertas quejas institucionales en las que se presenta a los alumnos como portadores de alguna suerte de déficit –“no leen”, “no comprenden lo que leen”–, para pensar cómo construir prácticas áulicas que involucren a docentes y alumnos en la construcción del sentido de lo que se lee y en la comprensión de los modos de leer en las disciplinas.

#### Notas:

<sup>i</sup> *Alfabetizaciones Académicas* refiere a una perspectiva teórica que se centra en el estudio de los diferentes tipos de textos, las formas de evaluación, los discursos disciplinares, las características de las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en contextos universitarios o en comunidades universitarias y las formas en que conciben dichas prácticas estudiantes y profesores. Se propone hablar de prácticas alfabetizadoras (en plural) ya que estas varían de un contexto a otro. Es así que, en el marco de estos desarrollos, la lectura puede ser entendida como una práctica social que se realiza en el marco de una comunidad discursiva por lo que, según el momento, los objetivos, el contenido y la comunidad lectora en la que participa, el lector modificará su forma de lectura durante su vida.

<sup>ii</sup> Todos los nombres son ficticios para evitar la identificación.

<sup>iii</sup> Equipos de fútbol argentinos.

<sup>iv</sup> Equipo de fútbol de Tucumán, Argentina.

<sup>v</sup> Se refiere al equipo de fútbol tucumano Atlético

**Aprobación final del artículo:** editora responsable Mag. Verónica Zorrilla de San Martín.

**Contribución de autoría:** la concepción del trabajo científico fue realizada por María Micaela Villalonga Penna. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de María Micaela Villalonga Penna. La redacción del manuscrito fue realizada por María Micaela Villalonga Penna y Constanza Padilla. Ambos autores revisaron y aprobaron el contenido final.

## Bibliografía

- BARTON, D., HAMILTON, M., & IVANIC, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context* [Alfabetizaciones situadas: leer y escribir en contexto]. Psychology Press.
- BLOMMAERT, J., STREET, B., TURNER, J., & SCOTT, M. (2007). Academic literacies: what have we achieved and where to from here? [Alfabetizaciones Académicas: ¿qué hemos logrado y qué podemos hacer desde aquí?]. *Journal of applied linguistics*, 4(1), 137-149. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.137>
- CARLINO, P., & ESTIENNE, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 29, 174-177. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/81>
- CARTOLARI, M., & CARLINO, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7). <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021741004.pdf>
- CARTOLARI, M., CARLINO, P., & ROSLI, N. (2010). Hacerle lugar o no a la lectura en la formación docente en ciencias sociales. Trabajo libre con referato expuesto en las *Jornadas Nacionales de la Cátedra Unesco de Lectura y escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar"*, septiembre de 2009.
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós Ibérica.
- CAZDEN, C. B., & BECK, S. W. (2003). Classroom discourse [El discurso en el aula]. En: Graesser, A.C., Gernsbacher, M.A., & Goldman, S.R. (Eds.). (2003). *Handbook of Discourse Processes: Second Edition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410607348>
- DOUGLAS, S., LÓPEZ, E. & PADILLA, C. (2012). Argumentación y pensamiento crítico articulados en la alfabetización académica: reflexiones docentes. *Actas de las Jornadas "La lectura y escritura en la formación académica, docente y profesional"*, 9. UTN-FRGP y UNGS, Buenos Aires, junio de 2011.
- DYSTHE, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse [Las interacciones del discurso con la escritura en aulas multivocales o dialógicas]. *Written communication*, 13(3), 385-425. <https://doi.org/10.1177%2F0741088396013003004>
- DYSTHE, O. (2000). "Giving them the tools they need to succeed." A high school teachers' use of writing-and-talking-to-learn in a literature class ["Darles las herramientas que necesitan". El uso que hacen los docentes de secundaria de la escritura y el diálogo para aprender en una clase de literatural]. Ponencia presentada en la *Writing 2000 Biennial Conference of EARLI, University of Verona, Italy*. [http://www.uib.no/filearchive/verona\\_2000\\_dysthe-1-.pdf](http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf)
- DYSTHE, O. (2011). Opportunity spaces for dialogic pedagogy in test-oriented schools: A case study of teaching and learning in high school [Espacios de oportunidad para una pedagogía dialógica en escuelas orientadas a evaluar: un estudio de caso de enseñanza y aprendizaje en la secundaria]. *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*, 90, 69.

- DYSTHE, O., BERNHARDT, N., & ESBJØRN, L. (2012) *Dialogue-based teaching. The art museum as a learning space* [La enseñanza basada en el diálogo. El museo de arte como un espacio de aprendizaje]. Copenhagen, Denmark: Skoletjenesten.
- DYSTHE, O., SAMARA, A., & WESTRHEIM, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education [Supervisión multivocal o dialógica de estudiantes de maestría: un estudio de caso en prácticas alternativas de supervisión en estudiantes de Educación Superior]. *Studies in Higher education*, 31(03), 299-318. <https://doi.org/10.1080/03075070600680562>
- FERNÁNDEZ, G., & CARLINO, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. <https://www.academica.org/paula.carlino/216>
- GOFFMAN, E. (1981). *Forms of talk* [Modos de hablar]. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- GRIFFIN, P. & MEHAN, H. (1979). Sense and ritual in classroom discourse [Sentido y ritual en el discurso áulico]. En F. Coulmas (ed.), *Conversational Routine*, 187-213. La Haya: Mouton.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- LEINHARDT, G. & STEELE, M. D. (2005). Seeing the complexity of standing to the side: instructional dialogues [Viendo la complejidad de pararse en otro ángulo: diálogos instructivos]. *Cognition and Instruction*, 23(1), 87-163. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci2301\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532690xci2301_4)
- LEMKE, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values* [La ciencia del habla: lenguaje, aprendizaje y valores]. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- PADILLA, C. (2012). Argumentación académica en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados del área de humanidades: experiencias de investigación- acción en curso (pp. 135-151). *Actas de las Jornadas de Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Septiembre de 2010, Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba. [https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro\\_jornadas\\_unesco\\_unrc\\_2010.pdf](https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf)
- PADILLA C., LÓPEZ E., DOUGLASS. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*, 19(1), 65-80. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a05>
- POLMAN, J. L. (2004). Dialogic activity structures for project-based learning environments [Estructuras de actividad dialógica para entornos o contextos de enseñanza basada en proyectos]. *Cognition and Instruction*, 22(4), 431-466. [https://doi.org/10.1207/s1532690Xci2204\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532690Xci2204_3)
- TABAK, I., & BAUMGARTNER, E. (2004). The teacher as partner: Exploring participant structures, symmetry, and identity work in scaffolding [El docente como compañero: explorando las estructuras de participación, las simetrías y la construcción identitaria en el andamiaje]. *Cognition and Instruction*, 22(4), 393-429.
- TANNEN, D. (1984). The pragmatics of cross-cultural communication [La pragmática en las comunicaciones transculturales]. *Applied linguistics*, 5, 189-202. <https://pdfs.semanticscholar.org/0784/df75248cffaa587640eaed5a27bbe6eeefb55.pdf>

VILLALONGA PENNA, M. M. (2017). Acerca de la organización de las prácticas lectoras en dos materias del primer año de Psicología. *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (pp. 353-357). Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires, noviembre-diciembre de 2017. <https://www.aacademica.org/maria.micaela.villalonga.penna/32>

WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

WELLS, G. (2006). Monologic and dialogic discourses as mediators of education [Discursos monológicos y dialógicos mediando la educación]. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175. [www.jstor.org/stable/40039099](http://www.jstor.org/stable/40039099)

# Juego en primera infancia

## Aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos

### Play in Early childhood

Approach to the meaning given by Nursery Teachers

### Jogo em primeira infância

Aproximação ao significado dado por Educadoras de Crianças

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3063>

**Carmen Patricia Mena Bastías**  
Universidad del Bío-Bío  
Chile  
cmena@ubiobio.cl  
ORCID: 0000-0002-6905-0079

**Carolina Bernarda Flores Lueg**  
Universidad del Bío-Bío  
Chile  
cflores@ubiobio.cl  
ORCID: 0000-0001-5219-0617

**Patricia Eugenia Arteaga González**  
Universidad del Bío-Bío  
Chile  
parteaga@ubiobio.cl  
ORCID: 0000-0002-7848-6894

**Dalys Saldaña Espinoza**  
Universidad San Sebastián  
Chile  
dalys.saldana@uss.cl  
ORCID: 0000-0001-7144-669X

**Eliana Lucía Navarrete Troncoso**  
Universidad del Bío-Bío  
Chile  
lnavarre@ubiobio.cl  
ORCID: 0000-0002-0891-8903

Recibido: 17/04/2020  
Aprobado: 28/09/2020

**Cómo citar:** Mena Bastías, C. P., Flores Lueg, C. B., Arteaga González, P. E., Saldaña Espinoza, D., & Navarrete Troncoso, E. L. (2021). Juego en primera infancia: aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3063>

### Resumen

El juego como actividad natural del ser humano -fundamentalmente en sus primeros años de vida- adopta una relevancia clave desde el punto de vista pedagógico a nivel de la educación infantil. Al respecto, este trabajo presenta los principales resultados de un estudio que tuvo como propósito indagar sobre el significado que le atribuyen al juego educadoras que desempeñan su labor con párvulos menores de tres años. La investigación se llevó a cabo bajo una metodología cualitativa y se empleó la Fenomenología Hermenéutica como método. Participaron seis profesionales que desempeñan su labor con párvulos menores de tres años en instituciones educativas ubicadas en las regiones de Ñuble y Biobío, Chile. Como técnica de producción de información se empleó la entrevista en profundidad, analizada a partir de un proceso de categorización mixto con apoyo del software Atlas ti v.8. En los resultados se destaca que las educadoras, a nivel de conciencia, tienen claridad para conceptualizar el juego, atribuyéndole una significativa valoración como medio para el aprendizaje, pero en su implementación se visualiza la instrumentalización de esta actividad.

**Palabras clave:** primera infancia, juego, docente preescolar, estrategias educativas

### Abstract

The play, as a natural activity of the human being, mainly during the first years of life, acquires a key relevance from the pedagogical point of view at the level of early childhood education. In this regard, this work presents the main results of a study that aimed at finding out the meaning attributed to the play by nursery teachers who work with children under the age of three. The research was carried out under a qualitative methodology, and as method, the Hermeneutic Phenomenology was used. Six professionals who work with pre-school children under the age of three in institutions located in regions of Ñuble and Biobío in Chile, took part in this study. As information production technique, an in-depth interview was used, analyzed based on a mixed categorization process with the support of Atlas.ti v.8. software. The results highlight that nursery teachers, at a conscious level, have clarity to conceptualize the play, attributing a significant value as a means of learning, while in its implementation, the instrumentalization of this activity is visualized.

**Keywords:** Early childhood, play, pre-school teacher, educational strategies

### Resumo

O jogo, como atividade natural do ser humano fundamentalmente em seus primeiros anos de vida, adota uma relevância chave do ponto de vista pedagógico no nível da educação infantil. Quanto a isso, esse trabalho apresenta os principais resultados de uma análise que teve como alvo indagar sobre o significado atribuído ao jogo por educadoras que desempenham seu trabalho com crianças menores de três anos. A pesquisa foi realizada conforme uma metodologia qualitativa, sendo utilizada a Fenomenologia Hermenêutica como método. Participaram dela seis profissionais que desempenham seu trabalho com crianças menores de três anos em instituições educacionais localizadas nas regiões de Ñuble e Biobío, no Chile. Como técnica de produção de informação foi empregada a entrevista em profundidade, analisada a partir de um processo de categorização misto com apoio do software Atlas ti v.8. Nos resultados salienta que, em nível de consciência, as educadoras têm clareza para conceituar o jogo, atribuindo-lhe significativa importância como meio de aprendizagem, porém em sua implementação é percebida a instrumentalização dessa atividade.

**Palavras-chave:** Primeira infância, jogo, docente pré-escolar, estratégias educacionais

## Introducción

En la actualidad, la educación parvularia o educación infantil se ha constituido en uno de los niveles formativos de alta relevancia para las diferentes políticas sociales, educativas y económicas que se han venido implementando desde hace algún tiempo en diversos países latinoamericanos (Bravo y Morales, 2012). Estas acciones se fundamentan en los diversos aportes teóricos y empíricos emanados desde las neurociencias, los que dan cuenta de la relevancia de los seis primeros años de vida en el desarrollo posterior del ser humano (Katz, 2005; Mineduc, 2014; Ramírez, Patiño y Gamboa, 2014).

Dentro de las políticas referidas al mejoramiento de la educación parvularia en Chile se destaca la actualización realizada en el año 2018 al Marco Curricular. En sus fundamentos, principios pedagógicos y orientaciones para los contextos de aprendizaje se enfatiza en el juego como principal actividad del ser humano en los primeros años de vida, explicitando que "el juego es, a la vez, expresión de desarrollo y aprendizaje y condición para ello" (Mineduc, 2018, p. 32), en tanto que esta actividad natural impulsa, en el niño, el desarrollo de las funciones cognitivas superiores, la afectividad, la socialización, la apropiación de la realidad y su adaptación a ella. Asimismo, esta acción tan trascendental dentro de los primeros años de vida es reconocida como uno de los derechos de los niños (Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile, 1990). Por consiguiente, las prácticas de juego no solo deben ser impulsadas desde las políticas públicas para la infancia sino que, al mismo tiempo, se requiere asegurar que este derecho sea cumplido.

El juego adquiere un significado fundamental pues es un proceso que abre permanentemente posibilidades para la imaginación, el gozo, la creatividad y la libertad (Mineduc, 2001). Es en este sentido que una pedagogía infantil integradora y respetuosa de sus características debe relevar al juego como actividad privilegiada de los párvulos. Por ello, se concuerda con Sarlé (2008), cuando señala que,

al jugar el niño aprende y desarrolla su pensamiento, su imaginación y su creatividad. Esta actividad le provee de un contexto dentro del cual puede ensayar formas de responder a las preguntas con las que se enfrenta, construir conocimientos nuevos, reelaborar sus experiencias, tomar conciencia de sí mismo y apropiarse de la realidad. Del mismo modo, el juego le permite comunicarse, cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social. (p. 20)

Por su parte, y en esta misma línea Lansdown (2013) expone que "el juego también es una dimensión clave de la educación, necesaria para alcanzar el mejor estado de salud posible, que es un componente indispensable del desarrollo óptimo del niño". (p. 2)

Por consiguiente puede desprenderse que el juego -además de ser una actividad natural de los niños- es un derecho universal y, como tal, requiere de reconocimiento y legitimidad por parte del sistema educativo y de las personas clave que están junto a ellos. No obstante, se concuerda con Lansdown (2013) cuando sostiene que,

a pesar del carácter central del juego respecto a la salud, el bienestar y el desarrollo de los niños, raramente los gobiernos lo toman en cuenta seriamente. Ya sea por omisión (desatendiendo la obligación de proteger los espacios y oportunidades para el juego y hacer inversiones para su creación) o por actos deliberados (la imposición de excesivas restricciones a la vida de los niños), en todo el mundo son muchos los niños que no consiguen realizar plenamente su derecho al juego. (p. 2)

Si bien el juego se constituye en concepto central para la educación infantil o parvularia en tanto le otorga un sello distintivo dentro del sistema escolar, desde hace algún tiempo esta actividad natural de los niños ha sido desplazada o escasamente valorada por las propias educadoras de párvulos, dejando de promoverse e intencionarse inclusive desde edades muy tempranas. Al respecto, López de Maturana (2017) advierte que la tendencia ha sido por muchos años la de ver a la educación parvularia como educación preescolar, con todo lo que eso implica: niños sentados en sillas, aprendiendo letras y números a una edad en que solo buscan explorar a través del juego, descubrir el mundo con sus ojos y sus manos. Sumado a lo anterior, Durán y Pulido (2018) advierten que "a pesar de que muchas maestras entienden la importancia del juego en la infancia, siguen desarrollando acciones que lo limitan, restringen o instrumentalizan" (p. 227). Por su parte, el Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2013) también señala que el juego se considera con frecuencia un elemento no esencial y frente a ello enfatiza que esta actividad corresponde a una dimensión fundamental y vital del placer de la infancia, así como un componente indispensable del desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual.

Considerando la relevancia que adopta esta actividad en los primeros años de vida de un ser humano y la necesidad de que sea revalorizada como una acción espontánea que favorece el aprendizaje integral y el desarrollo armónico en forma natural, en este trabajo nos propusimos indagar sobre el significado que le atribuyen al juego educadoras de párvulos que desempeñan su labor con niños menores de tres años.

## Marco Teórico

### El juego y su importancia en la primera infancia

La actividad lúdica en la primera infancia genera beneficios, entre ellos la creación de un sentimiento verdadero de sí mismo y del otro y un acercamiento a las primeras ideas sobre el lenguaje y el mundo físico, además de que favorece el desarrollo de sus habilidades sociales y de reflexión. Según Brooker (2013), "el juego contribuye de manera significativa a todos los aspectos del desarrollo infantil porque les ayuda a adquirir numerosas aptitudes y competencias tempranas" (p.17). Por ejemplo, los bebés aprenden a conocerse a sí mismos y al mundo en que viven mediante interacciones lúdicas con los adultos.

Si bien es cierto que el juego ha sido definido desde diversas perspectivas, concordamos con el Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2013) cuando lo conceptualiza como,

todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. (p. 6)

En consecuencia, al jugar los niños aprenden y desarrollan su pensamiento, su imaginación y su creatividad. Esta actividad les provee un contexto que les permite ensayar formas de responder a las preguntas con las que se enfrentan y construir conocimientos nuevos; les ayuda a reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí mismos. Al mismo tiempo les permite comunicarse, cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tienen del mundo social (Sarlé, 2008).

## El juego desde el ámbito curricular y el rol del adulto

Uno de los aspectos centrales a considerar en una educación infantil eminentemente humanista y potenciadora corresponde a la comprensión de los fundamentos y principios que le dan sustento. Particularmente en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2018), marco curricular vigente para este nivel educativo en Chile, se definen los siguientes principios pedagógicos: bienestar, actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad, significado y principio del juego. Especial atención adopta este último ya que enfatiza, por una parte, la centralidad de esta actividad natural del ser humano en su desarrollo integral y, por otra parte, el carácter lúdico que deben tener las experiencias educativas y situaciones de aprendizaje que se ofrecen a los párvulos, principalmente en sus tres primeros años de vida. Esto se debe a que en este periodo de la vida requieren de experiencias de aprendizaje que permitan satisfacer sus necesidades básicas y entre ellas se encuentra el juego.

Para dar respuesta a lo anterior resulta fundamental la generación de un espacio-ambiente lúdico, seguro y provocador, donde primen oportunidades de movimiento, exploración, encuentro y relación, de tal manera que se constituyan en ambientes promotores de aprendizajes que promuevan el proceso identitario de los párvulos (Fusté y Bonastre, 2014). Al respecto, es importante subrayar que dentro del espacio y ambiente áulicos el rol que cumpla el educador y la actitud hacia el proceso educativo de los niños adoptan un valor trascendental, pues por una parte el educador tiene la responsabilidad de dotar al ambiente educativo de los elementos oportunos que favorezcan el aprendizaje pero, al mismo tiempo, debe ser capaz de acompañar a los párvulos en su proceso de aprendizaje deteniéndose a observar, leer y comprender los juegos que llevan a cabo espontáneamente. Esto se debe a que la observación rigurosa de la acción espontánea ofrece la posibilidad de "recoger información útil sobre la evolución del niño y la niña y recibir sugerencias valiosas para activar los estímulos más convenientes en ese determinado momento" (Borghini, 2010, p. 183).

# Perspectivas curriculares en la educación parvularia y juego infantil

Dentro de los discursos actuales sobre pedagogía para la educación infantil a nivel internacional y nacional se evidencian ciertas perspectivas curriculares ampliamente referenciadas por educadoras de párvulos y otros actores del sistema escolar chileno. Entre dichas perspectivas se destacan, por ejemplo, la Pedagogía Waldorf y la Pedagogía Pikler, cuyos orígenes se remontan a inicios y mediados del siglo XX en Europa Occidental.

## Pedagogía Waldorf y juego infantil

La Pedagogía Waldorf se comienza a materializar en el año 1919 con la primera escuela conocida como *Freie Waldorfschule*, implementada en Stuttgart (Alemania) por Rudolf Steiner, bajo los preceptos del movimiento antroposófico, del cual se le reconoce como su fundador (Quiroga, 2014). Para Steiner (1973), la antroposofía es entendida como "un camino de conocimiento que pretende guiar lo espiritual en el ser humano a lo espiritual del universo" (p. 9), fundamento central de esta propuesta pedagógica. Posteriormente se expandió al resto de Europa y Latinoamérica, y se instauró en Chile hace cuarenta años.

Dentro de los principios educativos de la Pedagogía Waldorf se encuentra la consideración de la estructura madurativa de la biografía humana, la que para Steiner (1997) se divide en septenios. El primer septenio va de 0 a 7 años, cuya cualidad anímica es el querer o la voluntad. El segundo septenio, de los 7 a los 14 años, cuya cualidad es el sentir, y el tercer septenio va de los 14 a los 21 años, caracterizada por el pensar (Quiroga e Igelmo, 2013). La primera etapa adopta un significado relevante en tanto durante la misma se desarrollan tres habilidades básicas tales como el andar, el hablar y el pensar. Dentro de este periodo educativo el ambiente físico y la figura del educador se constituyen en factores clave, pues el jardín infantil se concibe como un lugar en el que se desarrollan diversas actividades con sentido y donde los párvulos aprenden jugando en el entendido de que esta acción favorece la maduración del desarrollo psicomotor que logra conquistar durante los primeros años de su vida (Quiroga e Igelmo, 2013). Cabe destacar que el juego siempre es libre, no hay juego reglado u organizado por el adulto, pero para intencionar el desarrollo de los párvulos las aulas Waldorf disponen de materiales específicos elaborados a base de elementos y formas naturales. Asimismo, el ambiente de aprendizaje representa una continuación del hogar y promueve la actividad imitativa de los educandos en torno a acciones maternas y paternas.

## Pedagogía Pikler y juego motor

La Pedagogía Pikler surge a partir de los estudios científicos de la Dra. Emmi Pikler (1902- 1984), los que tenían como propósito demostrar su visión del niño como ser autónomo. Esta pediatra húngara se centró en la observación, reflexión y registro sistemático de las actividades cotidianas de cientos de niños menores de tres años internados en un hogar infantil, y que recibían cuidados prolongados debido a la enfermedad de la madre, su fallecimiento u otros motivos (Pikler, 1984). Este centro de atención, ubicado en la calle Lóczy (Budapest), a partir de 1946 pasó a denominarse Instituto Lóczy, cuyo objeto de interés fue el desarrollo de la motricidad estudiada dentro de las actividades cotidianas de los niños (Pikler, 1984).

Siguiendo a Herrán (2013), esta perspectiva pedagógica se sustenta en los siguientes cuatro principios básicos:

- Valoración y estabilidad en las relaciones afectivas privilegiadas entre el adulto y el niño;
- Valoración y promoción de la autonomía en el movimiento y en la actividad infantil;
- Necesidad de ayudar al niño en la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno de acuerdo con su nivel de desarrollo e,
- Importancia de un buen estado de salud, como resultado de la buena aplicación de los principios anteriores.

En lo que respecta a la labor pedagógica y al juego propiamente tal, Ormaza (2016) señala que, desde sus orígenes, en su implementación se han considerado todas las condiciones y elementos que constituyen la actividad de juego, tanto para cada grupo como para cada niño en particular. Entre ellas, esta autora destaca:

- *Distribución del tiempo.* Solo se expone al niño a situaciones de actividad autónoma cuando sus necesidades básicas están satisfechas, porque puede aprovechar aquellas plenamente y ser feliz en ellas. Para ello, los momentos de juegos se organizan con gran flexibilidad respetando el ritmo de cada niño.
- *El espacio.* Se incluyen situaciones en las que el niño puede aprender a dominar movimientos sin ningún tipo de peligro, lo que le da seguridad y, al mismo tiempo, restringe las intervenciones reiteradas del adulto.
- *Los objetos y los materiales de juego.* Cada elemento responde a las posibilidades de desarrollo del niño de acuerdo con la evolución de su interés.
- *Las actividades de las educadoras.* Se centran en generar las condiciones óptimas, que respeten el ritmo de los niños, que promuevan su autonomía y proactividad para evitar interferir de manera directa en su juego. Solo en tres tipos de circunstancias el adulto tiene una intervención más activa: cuando el niño se encuentra frente a una situación de dificultad elevada, cuando hay peleas y cuando hay señales que indican aburrimiento o cansancio (Ormaza, 2016).

## Metodología

El proceso de investigación se efectuó desde un paradigma comprensivo-interpretativo, bajo una metodología cualitativa, por cuanto propone aproximarse a una realidad desde las comprensiones-significaciones de los propios sujetos que participan del campo objeto de investigación (Flick, 2012). Como método se empleó la Fenomenología Hermenéutica (van Manen, 2003), porque el interés principal estuvo centrado en lograr la comprensión del significado esencial de los fenómenos, su sentido y la importancia que estos tienen en el propósito del contexto de aplicación (Ayala-Carabajo, 2018). Particularmente en este estudio se buscaba lograr una aproximación a los significados que las educadoras de párvulos participantes construyen en torno al juego dentro del proceso educativo de los niños menores de 3 años, desde la cotidianeidad del aula.

Este estudio se realizó en las ciudades de Chillán, ubicada en la Región de Ñuble, y Concepción, perteneciente a la Región del Biobío, ambas localizadas en el centro sur de Chile. Participaron seis educadoras de párvulos, que desempeñan su labor en el Nivel de Sala Cuna (0 a 2 años) y Nivel Medio Menor (2 a 3 años) de



## Resultados

Se presentan los principales resultados obtenidos desde las voces de las educadoras de párvulos que participaron en el estudio, organizados a la base de las categorías teóricas empleadas para el análisis de la información, con sus correspondientes códigos y las relaciones establecidas entre estos.

### Significado otorgado al juego

#### Concepto de juego

Desde las estructuras de conciencia elaboradas por las educadoras, el juego es concebido como una actividad innata, libre y autodirigida de los párvulos, por lo tanto, bajo esta perspectiva serían ellos quienes le otorgan intencionalidad a la acción de jugar. Es así como las educadoras entrevistadas señalan lo siguiente:

"El juego para mí es la interacción innata que se da entre los niños, con un propósito en común que hace que ellos se asocien para producir algo". (E1)

"El juego es una instancia que desarrollan los niños de forma libre, espontánea y decidida por ellos mismos, que a veces ellos mismos le dan la intencionalidad que sea de forma de juego". (E3)

"El juego es una actividad natural, que es propia de los niños, en donde ellos se desenvuelven de manera natural también". (E6)

No obstante lo anterior se puede apreciar que al llevar a las educadoras hacia la búsqueda de la profundización sobre la conceptualización que le otorgan al juego, en sus componentes definitorios entrecruzan dos perspectivas distintas en torno a esta actividad. Por un lado, aluden a una acción natural y espontánea de los párvulos, pero por otro lo conciben como una estrategia didáctica válida, intencionada por el adulto y establecida en ciertos momentos de la jornada para favorecer aprendizajes en los infantes, cuyo rol activo estaría siendo asumido por el adulto y el niño solo actuaría como participante. Esto puede ser sustentado cuando exponen lo siguiente:

"El juego es la estrategia principal que utilizamos especialmente en este nivel de sala cuna para que el niño aprenda, es el medio que utilizamos para lograr un aprendizaje en los niños y niñas". (E2)

"En los periodos permanentes se trabaja con intencionalidad pedagógica, no con aprendizaje esperado, y en las variables también se desarrolla el juego en la metodología, trabajando con grupos y con material más variado, pero igual bajo la conducción en ese sentido del adulto". (E1)

"La canasta del tesoro es una estrategia, claro. La canasta del tesoro, el juego heurístico también, pero aparte nos enfocamos mucho en lo sensorial, les ofrecemos tal vez por separado estimulación visual con diferentes tipos de imágenes o colores, luces, aromas, texturas, cosas así". (E6)

## Implementación del juego

Desde el punto de vista de la implementación del juego considerado como estrategia didáctica, en el discurso de las educadoras se destaca que el denominado *juego heurístico* sería uno de los principales que se implementan o al menos intentan hacerlo de manera adaptada con los párvulos.

A juicio de las educadoras, por un lado este juego aportaría beneficios tales como la espontaneidad y la fluidez que ofrece para la generación de otras instancias de juego en la interacción de los niños con los materiales que son puestos a su disposición. Incluso algunas educadoras señalan emplear en este tipo de actividad materiales que se enmarcan en los postulados del currículum Waldorf. Ello puede ser apreciado en las siguientes citas:

"El juego heurístico idealmente en sala cuna y el niño aprende solito, nosotros nos damos cuenta cómo empieza a clasificar, a ordenar, a agrupar". (E3)

"Yo hago como una adaptación del juego heurístico, porque el mismo tema del espacio me cuesta un poco desarrollarlo como tal, como está implementado teóricamente, pero el juego heurístico es una experiencia súper espontánea y natural y fluida que genera otras instancias y depende del nivel en el que se haga". (E4)

"Nosotros estamos utilizando el juego heurístico, nosotros presentamos material hilado con el currículum de Waldorf, que tiene que ver con trabajar con materiales nobles, entonces presentamos a los niños, cuando ellos vuelven del patio, un set de canastos donde tienen materiales que son conos de madera, algunos vasitos de plástico, algún tipo de material, entonces ellos cuando llegan al material no hay nada más que los distraiga. Los más chiquititos están en la etapa de descubrir y los más grandes ya clasifican, ordenan, juegan". (E2)

Por otro lado, las educadoras señalan emplear también otros tipos de juegos, entre ellos la promoción del juego simbólico con elementos y situaciones familiares para los párvulos, el juego en rincones o áreas de aprendizaje y algunas actividades corporales de carácter lúdico. Es así como plantean lo siguiente:

"El juego de áreas son aprendizajes en la planificación y se orienta a que los niños puedan escoger el material que ellos quieran. Generalmente es la representación y lo que más les gusta hacer es jugar con bebés". (E2)

"Los juegos de dedo les encantan a los chiquillos, son tan pequeños, pero igual lo hacen porque la ven a una. En el fondo es más por imitación". (E5)

"Juegos como más domésticos, más caseros, más locales, por ejemplo, la misma casa, el supermercado que lo disfrutaban mucho. Hicimos el supermercado hace poco y como lo hacíamos por primera vez lo articulamos con el medio menor, entonces fue algo súper lindo porque los niños más grandes les enseñaron a los más pequeños". (E4)

Sumado a lo anterior se destaca que las educadoras han ido transformando sus prácticas pedagógicas vinculadas a la promoción del juego en el aula, aludiendo frente a ello a la apropiación de algunos antecedentes teóricos correspondientes a ciertas modalidades curriculares específicas para el nivel de la educación parvularia. Para el caso de algunas educadoras esta introducción de cambios en sus prácticas responde a la generación de modificaciones curriculares impulsadas

a nivel institucional más que a decisiones pedagógicas de carácter individual mientras que, para otras, el sustento teórico empleado responde a indagaciones realizadas por iniciativa propia, donde intentan llevar a cabo ese autoconocimiento al ámbito de su acción docente.

"Nuestro jardín ahora está haciendo algunos cambios curriculares, estamos trabajando con la metodología de Waldorf, pasamos por Reggio Emilia, donde se trabaja mucho el juego libre, y nos hemos dedicado por lo mismo a observar esta actividad, las actitudes, sus comportamientos, y el juego tiene muchas oportunidades para el niño, les ofrece muchas instancias de aprendizaje y muchas veces en forma espontánea y natural. Es muy fluida". (E4)

"Juego autónomo del niño. Primeramente el juego autónomo del niño de 0 a un año, en el nivel de 1 a 2 años están trabajando mucho la corporalidad, están trabajando mucho otros tipos de autonomía porque los niños ya caminan, se desplazan, entonces ya va a cambiar el objetivo del juego, un poco heurístico. Según la edad estamos trabajando con ciertas corrientes. Yo después de lo que leí, Montessori, Waldorf, Pikler... yo dije, ¡me quedo con Pikler! Me enamoré de Pikler, porque descubrí la pólvora, realmente me hace sentido". (E5)

En lo referido a la utilización de recursos o materiales para el juego, las educadoras señalan emplear objetos que son habituales para los niños, los que son solicitados a la familia. También, instrumentos musicales y las manos para seguir ritmos en determinados momentos; inclusive, sus propias ropas o disfraces, a partir de los cuales se promueve el juego simbólico, argumentando que este tipo de recursos son del agrado de ellos, tal como indican las educadoras:

"...que jueguen con cosas de la lugaridad, estamos hablando lo mismo que antiguamente, antes decíamos 'Sra. traiga esto, traiga lo otro', instalábamos cosas tan reales con los niños, con cosas habituales". (E5)

"Nosotros utilizamos instrumentos musicales para saludarnos, otras veces utilizamos otros elementos [...], por ejemplo, hay momentos que se golpea la mesa y eso ellos lo disfrutaban muchísimo, porque ese juego sí que a ellos les gusta". (E3)

"...disfraces o zapatos de ellos, gorros, ropa, etc., porque igual a los chiquillos típico que les gusta vestirse con las ropas de las mamás y preparando el ambiente ahora estamos más en un tema de observación". (E4)

Otro de los aspectos relacionados con la implementación del juego está referido al espacio y a los momentos destinados a esta actividad. En cuanto al primero, las participantes del estudio señalan habilitar espacios específicos, por ejemplo, el uso del suelo con colchonetas y cojines, pero se aprecia una clara intencionalidad centrada en favorecer su acercamiento a la lectura. Llama incluso la atención que se haga alusión al Plan Nacional de Lectura para párvulos menores de tres años. Asimismo se destaca que una de ellas habilita un espacio vertical con objetos sensoriales pero este no se intencionaría concretamente hacia el juego porque, al decir de la educadora, los niños pueden hacer uso del mismo precisamente cuando no quieren jugar. En cuanto a los momentos destinados para el juego se evidencian ciertas divergencias en los discursos, pues mientras una educadora señala que desde que los párvulos llegan al aula comienzan a jugar a lo largo de toda la jornada, otras han definido como momento para el juego cuando salen al patio, donde se promueven actividades orientadas a favorecer principalmente la motricidad gruesa. Al respecto, exponen lo siguiente:

"...un muro sensorial con muchas cosas que los niños exploren, que toquen ahí, hay luces, hay llaves, sonidos y cosas, entonces, los que no quieren jugar, que exploren ahí". (E5)

"Tenemos como un espacio habilitado que es más acogedor, según nuestra mirada, y que a ellos les gusta estar, están con colchonetas, están con cojines y pueden libremente jugar a leer, les encanta jugar a leer y siguen la lectura con el dedo". (E2)

"Momento del patio en el que tenemos distintas actividades, sean de equilibrio, físicas, motoras, libres; pero también nosotros tenemos nuestras actividades variables que es lo que desarrollamos. Realizamos dos actividades variables durante el día, una en la mañana y una en la tarde y esto también va complementado con lo que es el Plan Nacional de Lectura, que eso también ellos lo desarrollan todos los días". (E4)

En cuanto a los roles asumidos por los infantes y adultos en el juego, desde el discurso de las educadoras serían los niños quienes asumirían un rol activo, generando sus propios juegos y actuando libremente dentro de estos, pero las educadoras advierten que dicho rol solo se habría comenzado a promover desde hace un corto tiempo. En este sentido indican que:

"el protagonismo cien por ciento, sí, ellos son los que deciden acá, ellos son los que deciden de qué manera lo utilizamos, nosotros estamos con ellos". (E3)

"protagonista, cien por ciento, súper activo, como yo le dije, he aprendido a valorar más las instancias de juego, no con tanta formalidad de 'vamos a trabajar', dejarlos un poco más libres". (E4)

"Bueno, ellos son y tienen que ser los protagonistas, hay momentos en que de pronto puede que no nos demos cuenta y con tanta indicación lo pasamos a segundo plano, porque eso pasa, pero nuestra mirada durante este año ha sido que él sea el protagonista". (E2)

Sumado a lo anterior, desde las voces de las educadoras ellas ejercerían los roles de observadoras y mediadoras, pero este último principalmente asociado a la resolución de algún conflicto. Llama la atención la reflexión crítica que hacen algunas de ellas en torno a su actuación como mediadoras, señalando que por momentos dicho rol se ha caracterizado más por caer en el intervencionismo dentro del juego que por constituirse efectivamente en una acción oportuna orientada a prestarles cierto tipo de ayuda, en el caso de ser requerida, para el logro de algún tipo de aprendizaje. Al respecto, exponen lo siguiente:

"Los dejamos ser solamente a los niños, teniendo una intervención muy mínima cuando los pequeños nos invitan a algo o a darle algún tipo de respuesta, a también mediar cuando hay algún conflicto". (E6)

"Siempre con un adulto mediando ante conflicto y todo, pero de acuerdo con los intereses de ellos y los juguetes, los materiales también son dirigidos de acuerdo con sus intereses". (E1)

"En general siempre ha sido como de mediación, pero también con este proceso que estamos haciendo de reflexión nos hemos dado cuenta de que no siempre hacemos bien la mediación, que de repente interrumpimos, más que mediar a veces cortamos o interrumpimos, desviamos la atención del niño". (E4)

La reflexión crítica que se evidencia en algunas educadoras puede haberse visto motivada a partir de la capacitación o autocapacitación que han llevado a cabo. Uno de los principales referentes teóricos validados ha sido la metodología Pikler, lo que puede evidenciarse cuando exponen que:

"Leer y buscar de Pikler, eso me permitió cambiar un poco las prácticas pedagógicas, y eso uno tiene que cambiar, uno tiene que redireccionar, realmente uno antes no lo hacía tan bien". (E5)

"Estamos trabajando la libertad de movimiento y juegos libres espontáneos a través de su propio juego, eso estamos trabajando, porque hemos leído bastante de Pikler". (E4).

Finalmente, en lo que respecta a la implementación del juego, las educadoras también señalan que hacen uso de la observación como procedimiento para evaluar los logros en los aprendizajes que van adquiriendo los párvulos, empleando para ello hojas de registro con información de tipo cualitativa, en algunos casos diseñadas por ellas mismas. A este respecto señalan que:

"entonces nosotros después vamos observando y vamos viendo qué aprendizajes va logrando y es integral, porque desde la comunicación, desde la convivencia hasta el lógico matemático, que es el aprendizaje, qué más podemos rescatar de este juego heurístico". (E2)

"lo más importante es cuando ocurre algún logro, nosotras lo registramos. Lo registramos en el panel de evaluación cualitativa". (E5)

"nosotros nos sentamos en un rinconcito solamente a registrar, yo a las chiquillas les elaboré un instrumento para anotar los registros y cada una tiene hojitas de esas y ahí vemos y vamos registrando, de repente en un cuaderno". (E4)

## Valoración del juego

Se evidencia una significativa valoración del juego por parte de las educadoras participantes. Al decir de ellas, esta actividad natural de los párvulos les ofrece múltiples alternativas de aprendizaje, donde destacan las dimensiones cognitivas y emocionales y, en estas últimas, valoran las oportunidades de socialización que ofrece como producto de las interacciones que logran generar cuando juegan. Consideran que el juego promueve, asimismo, la autorregulación en los párvulos y la capacidad para tomar decisiones de acuerdo con sus intereses. Para una de las educadoras, inclusive, la acción de jugar estaría asociada a las condiciones de salud que podría estar presentando el niño en un determinado momento, tal como se expresa aquí:

"A través del juego el niño es libre, escoge, decide y busca su aprendizaje de acuerdo a sus posibilidades, de acuerdo a su interés, de acuerdo a su tiempo, y así el niño logra internalizar el aprendizaje porque lo hace de acuerdo a lo que él quiere hacer, no de lo que el adulto le guía". (E2)

"La esencia del niño es esa: jugar con lo habitual, con lo conocido, con lo simple y aparte que yo siempre he pensado que al niño que no juega, que no explora, algo le pasa. Yo les digo, 'chiquillas ojo, algo tiene este niño, está raro o anda decaído o anda incubando alguna cosa'. (E5)

"El juego es muy significativo para el desarrollo del aprendizaje, porque todos sabemos que los niños aprenden jugando, entonces la interacción con sus pares, con los adultos de referencia, con el material que se les da para el juego, es la principal actividad para generar las interacciones cognitivas desafiantes en los niños y afectivas también, que los invite al descubrir, al explorar, al imaginar cosas". (E1)

Asimismo se reconoce que el juego en la educación parvularia fue perdiendo legitimidad porque se fue dando paso a metodologías de enseñanza que llevaron a la escolarización temprana de los niños a partir del uso reiterado de recursos más pertinentes a los niveles educativos superiores. Estas prácticas se fueron reproduciendo, validando y normalizando por las propias educadoras, pero se reconoce que la participación en instancias de capacitación les ha permitido valorar el énfasis que se le está otorgando actualmente a esta actividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los párvulos. No obstante, el argumento dado a esta valoración responde más a una apreciación subjetiva que a una argumentación teórica y/o empírica en función de la relevancia crucial que tiene el juego para el desarrollo integral de los infantes. Dicha valoración se enmarca, incluso, en las posibilidades que ofrece esta actividad como estrategia didáctica y no como una práctica natural y esencial de los niños. A este respecto, las educadoras señalan que:

"Antes no se jugaba, teníamos que conseguir aprendizajes. Ojalá que no siga siendo el adulto el protagonista (era el protagonista), porque era el que guiaba, orientaba, mediaba, pero ahora no". (E2)

"En relación con los juegos, hay un cambio... hay un cambio en lo que es educación parvularia. Yo recuerdo no hace mucho tiempo teníamos a los niños sentados trabajando con lápiz, con plantilla, particularmente nunca he sido muy amiga de las plantillas, de hecho las he trabajado seguramente un par de veces. Pero me gusta este énfasis que le da nuestra institución al juego, a estas capacitaciones que nos han hecho como educadoras y como equipo, en general, a tener al juego como estrategia principal". (E2)

"Creo que cuando los precursores se basaron en el juego y en toda la intención educativa que tiene el juego en educación parvularia, pero cuando lo vuelven a reinstalar y nos vuelven a decir, ¡oye, mira, el juego!, en el juego está todo, todo, la autonomía, la identidad, está todo. Por lo tanto, nosotras las educadoras tenemos que darle el sentido que se merece el juego". (E5)

## Discusión

En la búsqueda de los significados que le atribuyen educadoras de párvulos al juego en los primeros tres años de vida, un primer aspecto a discutir está relacionado con la concepción sobre esta actividad que han ido construyendo a lo largo de su práctica pedagógica. Al respecto, en su conceptualización se visualizan dos configuraciones que tienen matices diferenciadores. Por una parte se define como una actividad natural, espontánea y autodirigida por los pequeños mientras que, por otra, hacen referencia a la principal estrategia didáctica empleada para favorecer aprendizajes en ellos. Ambas perspectivas resultan ser coincidentes con lo expuesto en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2018), por cuanto se señala que el juego "se refiere tanto a una actividad natural del niño o niña como a una estrategia pedagógica privilegiada". (p. 32)

No obstante la claridad conceptual que poseen las educadoras sobre el juego, llama la atención que dicho significado, posicionado a nivel de conciencia, cambia de sentido al momento de su implementación. La promoción del juego espontáneo o autodeterminado por el párvulo queda relegado a un nivel inferior, dando así lugar a una frecuente utilización de esta actividad como estrategia didáctica, cuya intencionalidad es claramente definida por el adulto, estableciendo momentos específicos para actividades más bien de carácter lúdico donde el rol de los párvulos queda condicionado a las orientaciones o presentaciones que realiza la educadora. Bajo este tipo de actuaciones, el sentido del juego como actividad natural en los primeros años de vida se instrumentaliza, quedando condicionado a lo que la educadora planifica y determina, perdiendo de este modo su carácter de actividad natural. Esto confirma lo señalado por Durán y Pulido (2018) cuando exponen que muchas maestras de educación infantil entienden la relevancia del juego en la infancia, pero "siguen desarrollando acciones que lo limitan, restringen o instrumentalizan". (p. 227)

La instrumentalización del juego también puede ser visualizada a partir de la definición de tiempos específicos dentro de la jornada para que los niños jueguen, ya sea en experiencias de aprendizaje intencionadas por el adulto o en forma libre, donde aquellas se vinculan más a momentos de entretención o de *recreo*. Y si bien la mayoría de las educadoras dentro de su discurso hace referencia a algunos sustentos teóricos como Pikler o Waldorf bajo los cuales promueven el juego, llama la atención que sea un discurso reiterativo entre ellas pero que se queda solo a nivel declarativo y no de su acción, pues los postulados de estos enfoques metodológicos para la educación infantil se pierden al momento de su implementación. Algo similar ocurre con el denominado *juego heurístico*, ampliamente señalado por las educadoras, pero que se queda a nivel de intención, vale decir, *un querer implementarlo*, por cuanto a juicio de las mismas las condiciones de la realidad serían un factor que obstaculiza su implementación siguiendo los antecedentes teóricos que sustentan esta metodología (Goldschmied, 1990).

El acto declarativo en torno al juego evidenciado en las educadoras puede ser explicado desde dos perspectivas. La primera, a partir de la asistencia de estas profesionales a capacitaciones o seminarios promovidos desde las propias instituciones en las cuales se desempeñan. Durante estas instancias formativas dichas educadoras se han apropiado mayoritariamente de antecedentes teóricos que son reproducidos en sus discursos, cuya transferencia a la práctica se lleva a cabo bajo concepciones epistemológicas y metodológicas tradicionales. El rol del párvulo en la realidad del aula continúa visualizándose en un nivel inferior al del adulto, existe una tensión entre el discurso y la acción que lleva a sostener que estas capacitaciones no han tenido mayor incidencia en la transformación de la acción pedagógica, fundamentalmente en lo que respecta a la promoción del juego en los párvulos bajo una concepción que resignifique y releve esta actividad natural del ser humano como tal. La segunda puede ser explicada a partir de las subjetividades de las educadoras, quienes interpretan los antecedentes teóricos, empíricos y los fenómenos educativos en general en base a sus propias creencias, vivencias y construcciones pedagógicas, donde el juego es valorado como la principal estrategia didáctica y, por consiguiente, bajo esta comprensión y significación sería el adulto quien tiene el deber de intencionar esta actividad, tanto en las experiencias de aprendizaje que implementa a la base de su planificación didáctica como en la determinación de los momentos y de la estructuración de los espacios para el juego. Por consiguiente, se reitera que la actuación de la educadora se sostiene en base a un sentido instrumental del juego (Durán y Pulido, 2018).

## Conclusiones

El juego, sin duda, contribuye de manera significativa a todos los ámbitos del desarrollo infantil desde edades muy tempranas, lo que es avalado tanto por la teoría existente sobre el desarrollo biopsicosocial como por las políticas promulgadas para la infancia a nivel internacional. Por consiguiente, resulta necesario aproximarse a las significaciones que las educadoras construyen en torno a esta acción relevante para el proceso de aprendizaje de los párvulos, tanto desde sus actos declarativos como desde su acción pedagógica, pues son ellas, los adultos, quienes interactúan con los menores al menos durante siete horas al día en el caso de los niños que asisten a jornada completa en salas cuna y jardines infantiles de instituciones que tienen reconocimiento del Estado a nivel nacional.

En relación a lo anterior es importante señalar que desde el punto de vista ético y pedagógico uno de los factores relevantes dentro del proceso educativo en los párvulos corresponde a la calidad del ambiente en el aula que las educadoras logran generar, tanto en lo referido a las interacciones personales como en lo relativo a la determinación de los aspectos físicos y temporales destinados a las situaciones de aprendizaje. El ambiente del aula hoy en día es concebido, incluso, como *el tercer educador*, por cuanto tiene repercusiones -positivas o negativas- en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de los niños. Al respecto es relevante destacar que las situaciones educativas que se generen dentro del aula, fundamentalmente en los tres primeros años de vida, son clave para el aprendizaje y desarrollo posterior, por lo que deberían focalizarse en la promoción del juego en todas sus dimensiones y en sus formas diversas de expresión. Por consiguiente, el rol del adulto requiere orientarse principalmente a la generación de las condiciones óptimas que lo posibiliten, a la observación y lectura constante de las actuaciones de los párvulos en sus juegos y, por sobre todo, al respeto profundo de sus intereses, acciones y condiciones innatas según su etapa de desarrollo. Estos aspectos han sido olvidados por muchas educadoras en nuestro país, quienes han implementado y reproducido modelos *escolarizantes* desde edades muy tempranas, condicionando a los párvulos a experiencias de aprendizaje y a actividades rígidas donde las posibilidades de juego espontáneo y de libre expresión se han visto coartadas.

Finalmente, consideramos necesario continuar en la línea de investigación de las prácticas pedagógicas que implementan educadoras de párvulos en lo que respecta a la promoción del juego en los niveles educativos siguientes, vale decir, Nivel Medio Mayor (3 a 4 años) y Niveles de Transición (4 a 6 años). El juego corresponde a una actividad de aprendizaje innata de los niños, que trasciende en el tiempo y que se va transformando según la etapa de desarrollo en la que se encuentren.

### Notas:

Este artículo presenta resultados del proyecto de investigación regular titulado "Sentido y significado que le atribuye la educadora de párvulos al juego en el nivel sala cuna" (Código 172523 3/r), financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío. Chile.

**Aprobación final del artículo:** editora responsable Mag. Verónica Zorrilla de San Martín.

**Contribución de autoría:** la concepción del trabajo científico fue realizada por todas las autoras. La recolección de datos también estuvo a cargo de todas las autoras, mientras que la interpretación y el análisis estuvo a cargo de Carolina Flores Lueg. La redacción del manuscrito fue realizada por Carmen Mena Bastías y Carolina Flores Lueg. Todas las autoras revisaron y aprobaron el contenido final.

## Bibliografía

- AYALA-CARABAJO, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 27-41. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51925>
- BORGHI, Q. (2010). *Educación en el 0 a 3. La Práctica Reflexiva en los nidi d'infanzia*. [La Práctica Reflexiva en las escuelas de párvulos]. Barcelona, España: Graó.
- BRAVO, A. Y MORALES, H. (2012). Caracterización de educadoras de párvulos que se desempeñan en el nivel sala cuna en una muestra de jardines infantiles de Concepción, Chile. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-25. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723437009.pdf>
- BROOKER, L. (2013). El papel del juego en el desarrollo. En Brooker, L. y Woodhead, M. (Eds.). *El derecho al juego. Revista La Primera Infancia en Perspectiva*, 9, 17-18. <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>
- COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO DE LAS NACIONES UNIDAS. (2013). <http://goo.gl/GblLws>
- Durán, S. y Pulido, J. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes*, 49, 228-234. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00225.pdf>
- FLICK, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- FUSTÉ, S. Y BONASTRE, M. (2014). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0 a 3 años)*. Barcelona: Graó.
- GOLDSCHMIED, E. (1990). El juego heurístico: una actividad del segundo año de vida. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 4, 15-20. [https://www.rosasensat.org/magazines/in-fan-cia/4/icas\\_4.pdf](https://www.rosasensat.org/magazines/in-fan-cia/4/icas_4.pdf)
- HERRÁN, E. (2013). La educación Pikler-Lóckzy. Cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 37-56. <https://addi.ehu.es/handle/10810/11212>
- KATZ, L. (2005). *Perspectivas educativas en la primera infancia*. Santiago: Ediciones Lom.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- LANSDOWN, G. (2013). ¿Qué es el juego? El derecho de los niños al juego. En Brooker, L. y Woodhead, M. (Eds.). *El Derecho al Juego. Revista La Primera Infancia en Perspectiva*, 9, 1-2. <https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/03/El-derecho-al-juegob617.pdf>
- LÓPEZ DE MATURANA, D. (2017). El juego libre en el desarrollo infantil En JUNJI- OMEP, Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia. *Ponencias del VII Congreso Latinoamericano: JUNJI- OMEP Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia de 0 a 3 años*. (33-37). Santiago de Chile: EJ ediciones de la JUNJI. <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2017/08/Libro-OMEP.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE- MINEDUC (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE-MINEDUC (2014). Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE-MINEDUC (2001). Bases Curriculares de la Educación parvularia. Santiago: Ministerio de Educación de Chile

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DE CHILE (1990). *Decreto 830. Promulga Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=15824>

ORMAZA, A. (2016). Observación de la actividad autónoma infantil en la escuela infantil Pikler-Lóczy desde la metodología observacional. Un estudio exploratorio. En Rodríguez, A., Romero, A. y Martínez, I. (Ed.). *XXIII Jornadas de Investigación en Psicodidáctica/XXIII Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak* (pp. 2-23). Bilbao: Universidad del País Vasco. [https://www.researchgate.net/profile/Jon\\_Martin7/publication/320980050\\_Flow\\_egoera\\_bertsolarien\\_sormenean\\_State\\_of\\_flow\\_in\\_the\\_creativity\\_of\\_bertsolaris/links/5a057e28458515eddb8661c3/Flow-egoera-bertsolarien-sormenean-State-of-flow-in-the-creativity-of-bertsolaris.pdf#page=10](https://www.researchgate.net/profile/Jon_Martin7/publication/320980050_Flow_egoera_bertsolarien_sormenean_State_of_flow_in_the_creativity_of_bertsolaris/links/5a057e28458515eddb8661c3/Flow-egoera-bertsolarien-sormenean-State-of-flow-in-the-creativity-of-bertsolaris.pdf#page=10)

PIKLER, E. (1984). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: NARCEA.

QUIROGA, P. (2014). La pedagogía Waldorf: origen, consolidación internacional y principios educativos. Utopía y educación. En Hernández Huerta, J. L., Quintano Nieto, J. y Ortega Gaite, S. (coords.). (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios* (pp. 55-77). Salamanca: FahrenHouse. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920789>

QUIROGA, P. E IGELMO, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. Una propuesta teórica singular, *Bordón*, 65(1), 79-92, <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65106/11374>

RAMÍREZ-ABRAHAMS, P., PATIÑO-MORA, V. Y GAMBOA-VÁSQUEZ, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas del nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 67-90. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.5>

SARLÉ, P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Noveduc.

STEINER, R. (1973). *Anthroposophical Leading Thoughts*. [Pensamientos antroposóficos principales]. Suiza: Rudolf Steiner Press. [https://wn.rsarchive.org/Books/GA026/English/RSP1973/GA026\\_index.html](https://wn.rsarchive.org/Books/GA026/English/RSP1973/GA026_index.html)

STEINER, R. (1997). *La educación del niño. Metodología de enseñanza*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S.A.

# Rasgos vocacionales de estudiantes de bachillerato aspirantes a una formación inicial docente

Vocational traits of senior high school students aspiring to enter initial teacher training

Traços vocacionais de alunos do ensino médio que aspiram à formação inicial de professores

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3054>

**Sandra Paola Sunza Chan**

Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán  
México  
ssunza@correo.uady.mx  
ORCID: 0000-0003-1964-8571

**Yuliet Isabel Medina Sanguino**

Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán  
México  
yuliet.medina.sanguino@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-8306-9318

**Neydi Daniela Rodríguez Cenn**

Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán  
México  
neydi\_daniela@hotmail.com  
ORCID: 0000-0002-4875-5168

Fecha de recibido: 11/12/2020

Fecha de aprobado: 22/02/2021

**Cómo citar:** Sunza Chan, S. P., Medina Sanguino, Y. I., & Rodríguez Cenn, N. D. (2021). Rasgos vocacionales de estudiantes de bachillerato aspirantes a una formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3054>

## Resumen

El objetivo del presente artículo es describir los rasgos vocacionales (área de especialidad, motivos, intereses y aptitudes) de estudiantes de bachillerato del subsistema de Preparatorias Estatales en Yucatán, México, que aspiran a estudiar una licenciatura en el ámbito de la educación. Para ello se aplicó un estudio cuantitativo de naturaleza descriptiva y transeccional a una muestra de 252 estudiantes en fase de egreso de bachillerato, quienes manifestaron que cursar un programa enfocado en la formación inicial docente está entre sus tres primeras opciones de carrera a nivel de licenciatura. Los resultados muestran que menos de la mitad de los estudiantes cursaron un área de especialidad de bachillerato acorde con la formación docente. Por un lado se halló una tendencia a la elección de esta carrera en función de motivos externos tales como la influencia familiar y la situación económica. Por otro lado, el análisis mostró que únicamente la tercera parte de los estudiantes posee en un nivel alto los intereses vocacionales relacionados con una licenciatura en educación, mientras que las aptitudes vocacionales requeridas para este perfil profesional se manifestaron en un nivel bajo e intermedio entre los participantes. De modo general, el estudio lleva a conclusiones importantes en torno a los rasgos vocacionales de los estudiantes de bachillerato que aspiran a una formación inicial docente. Esto se debe a que muestran factores de riesgo potenciales para su futura permanencia y satisfacción vocacional en algún programa de licenciatura de este tipo pues los resultados manifiestan que los aspirantes poseen los requisitos mínimos para el área en la que desean formarse. Esto adquiere una mayor relevancia a la luz de los retos actuales para quienes se preparan para la profesión docente, ante los cambios sociales y necesidades emergentes en los contextos escolares que añaden a este perfil nuevas y abundantes demandas.

**Palabras clave:** formación inicial docente, elección de carrera, orientación vocacional, intereses vocacionales, aptitudes vocacionales, educación media superior.

## Abstract

The aim of the present article is to describe the vocational traits (area of specialization, motivation, interests and qualifications) of senior high school students from the State High School subsystem in Yucatan, Mexico, who aspire to obtain a bachelor's degree in the field of education. For such purpose, a quantitative study of a descriptive and transectional nature was carried out on a sample of 252 senior high school students in graduate phase, who stated that pursuing a plan of studies focused on initial teacher training is among their first three options at the bachelor's degree level. The results show that less than half of the students studied a high school specialty area in accordance with teacher training. On one hand, a tendency to select this profession based on external reasons, such as family influence and economic situation, was evidenced. On the other hand, the analysis showed that only a third of the students had a high level of vocational interests related to a bachelor's degree in education, while the vocational skills required for this professional profile showed a low and intermediate level among the participants. On the whole, the present study leads to important conclusions about the vocational traits of senior high school students who aspire to initial teacher training. Said conclusions show potential risk factors for their future permanence and vocational satisfaction in a bachelor's degree program of this type, since the results evidence that the applicants meet the minimum requirements for the area in which they wish to be trained. This becomes more relevant in light of the current challenges for those who are getting prepared for the teaching profession, in the face of social changes and needs emerging in school contexts, which add new and abundant demands to this profile.

**Keywords:** initial teacher training, profession choice, vocational orientation, vocational interests, vocational skills, high school education.

## Resumo

O objetivo deste artigo é descrever os traços vocacionais (área de especialidade, motivos, interesses e aptidões) de alunos do ensino médio do Subsistema Estadual de Ensino Médio de Yucatán, México, que pretendem cursar uma licenciatura na área de educação. Para tanto, foi realizado um estudo quantitativo de caráter descritivo e transversal com uma amostra de 252 alunos em fase de conclusão do ensino médio, que afirmaram que fazer um curso voltado para a formação inicial de professores está entre as três primeiras opções de carreira na graduação. Os resultados mostram que menos da metade dos alunos cursou alguma área de especialidade do ensino médio de acordo com a formação de professores, da mesma forma, houve uma tendência de se escolher essa carreira por motivos externos, como influência familiar e situação econômica. Por outro lado, a análise mostrou que apenas um terço dos alunos tem os interesses profissionais relacionados com uma licenciatura em ensino de nível superior, enquanto as competências profissionais exigidas para este perfil profissional manifestaram-se a um nível baixo e médio entre os participantes. De maneira geral, o estudo leva a conclusões importantes sobre as características vocacionais dos alunos do ensino médio que aspiram à formação inicial de professores, uma vez que apresentam potenciais fatores de risco para sua futura permanência e satisfação profissional em um programa de graduação deste tipo, visto que os resultados mostram que os candidatos apresentam os requisitos mínimos para a área em que pretendem formar-se, o que adquire maior relevância face aos desafios atuais para quem se prepara para a profissão docente, dadas as transformações e necessidades sociais emergentes em contextos escolares, que agregam novas e abundantes demandas a esse perfil.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores, escolha de carreira, orientação profissional, interesses profissionais, competências profissionais, ensino médio.

## Introducción

El desarrollo de una carrera es un concepto ampliamente utilizado en el ámbito disciplinar de la orientación educativa y es entendido como un proceso ontogenético (Crites, 1962, como se citó en Morchio, 2009), que guarda estrecha relación con la consolidación de la personalidad de un sujeto (Holland, 1997) y que se manifiesta como una expresión de su autoconcepto (Súper y Bohn, 1953). Entre los modelos teóricos de más antigua tradición en el campo del desarrollo vocacional se encuentra la teoría de rasgo-factor formulada por Parsons (1909), en la que se plantea que cada ocupación requiere de los sujetos que la desempeñan un conjunto de características individuales para dar respuesta a las exigencias de ese campo ocupacional.

A partir de la revisión de la literatura existente en lo que respecta al estudio de este fenómeno es posible encontrar diversos elementos relevantes que han sido vinculados a los perfiles vocacionales. Entre ellos, los intereses (Gravini y Pineda, 2009; Lobato, 2002; Schilling, Gajardo y Alauf, 2019), las aptitudes (González, 2003; Lompfrey, 2012; Ruperti, Gómez y Palma, 2020), los valores (Betz y Fitzgerald, 1987, como se citó en Santos y Porto, 2002; Cortés, 2006; Vargas, 2019), los antecedentes educativos (León y Rodríguez, 2008), los motivos (García, Gareka y Vázquez, 2020; Panqueba y Mesa, 2014) y los elementos contextuales (Covarrubias, 2013; Stabile et al., 2017), entre otros.

A efectos del presente trabajo se analizan cuatro aspectos considerados como rasgos vocacionales indiscutiblemente centrales en la elección de estudios enfocados en la formación inicial docente en los estudiantes de bachillerato, a saber: sus antecedentes académicos representados por el área de especialidad de bachillerato y los motivos de su elección, así como su perfil de intereses y aptitudes vocacionales.

## Planteamiento del problema

Existen evidencias basadas en investigación de que una gran parte de los estudiantes que ingresan a licenciaturas de formación inicial docente lo hacen por razones que no se encuentran directamente vinculadas con sus rasgos vocacionales. Por ejemplo, García y Organista (2006) realizaron un estudio para conocer la motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria. Los resultados mostraron que, aunque la mayor parte de los estudiantes refirieron que su incorporación a la carrera fue por interés propio, cerca del 22% ingresó por otros motivos tales como deseos familiares, condiciones económicas y por no haber sido admitidos en la carrera de su preferencia.

Asimismo, Guzmán (2005; citado por Mungarro y Zayas, 2009) señala que entre los principales factores determinantes en la elección de estas carreras destacan el género, el nivel socioeconómico y los estereotipos profesionales.

Se han realizado estudios para conocer las causas por las cuales estudiantes que cursan carreras de formación inicial docente desertan. Al respecto, Guzmán y Romero (2006) realizaron una investigación en el estado de Baja California, México, para conocer cuáles fueron las causas que ocasionaron que un 23,3% de los alumnos de las licenciaturas en docencia abandonaran sus estudios. Entre las principales razones destacó la insatisfacción con la carrera, la cual se vinculó directamente a deficiencias en el proceso de elección vocacional. Es necesario señalar que estas problemáticas en México no son exclusivas de los programas formativos enfocados en la docencia, ni de la educación superior. Muestra de esto son los resultados derivados de investigaciones como las de la OCDE sobre la

deserción escolar y la eficiencia terminal, en las que se reportó que únicamente el 68% de los estudiantes de bachillerato en México terminan sus estudios, mientras que un 32% no lo logra (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Toledo, 2012), con lo cual se truncan sus aspiraciones a continuar con estudios de niveles superiores.

Debido a esto, en el Sistema de Educación Media Superior se han implementado estrategias con el fin de fortalecer el desarrollo académico, personal y vocacional del alumnado en esta etapa, así como para mejorar los procesos de toma de decisiones hacia los niveles educativos subsiguientes. Actualmente se implementa en todos los bachilleratos de México el programa Construye T el cual se enfoca en acciones para elevar el bienestar presente y futuro del alumnado, así como en el desarrollo de habilidades para enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales (Secretaría de Educación Pública, 2020). Una de las principales áreas de atención de esta estrategia es la vocacional, cuyo objetivo se enfoca en la construcción de un proyecto personal que permita al estudiante transitar de modo exitoso hacia los estudios superiores, tomando en cuenta sus intereses, aptitudes y motivación.

Sin embargo, desde su puesta en marcha en 2007 hasta la fecha, las problemáticas de deserción vinculada a factores de desarrollo vocacional en estudiantes que ya han ingresado a instituciones de educación superior se mantienen vigentes. Esto permite ver que es necesario continuar con la investigación en torno a este fenómeno y con el diseño de estrategias que coadyuven a reducir su impacto.

En el caso específico de los programas de formación inicial docente, además de los elementos ligados al proceso de elección vocacional es posible señalar que los mecanismos de ingreso, aunque difieren de una institución de educación superior a otra y en función de las políticas imperantes en cada país, se basan en una evaluación general de habilidades académicas, sin considerar los rasgos vocacionales del aspirante. De acuerdo con Barber & Mourshed (2007), en España los sistemas educativos cuentan con mecanismos más eficientes para seleccionar a los aspirantes a dichos programas del área educativa. Esto parte de la idea de que un estudiante que aspira a formarse y convertirse en un docente eficiente debe poseer cierto conjunto de características susceptibles de identificación antes de ejercer la profesión (Aguirre, Dévora y Valenzuela, 2015).

En contraste, en México, los mecanismos de ingreso a las universidades son generales y no existen métodos para identificar si los candidatos a ingresar a esta área son idóneos para formarse en el programa de estudio. Ibáñez (1999, citado por Martín, 2015), señala que en este país el método de selección de aspirantes para ingresar a algún programa educativo se basa en algo tradicional, que consiste en la aplicación de un examen de habilidades generales en donde se da importancia a los puntajes que se obtienen. De este modo, la manera de evaluar no considera otros factores que puedan influir para determinar a los mejores candidatos para los programas educativos, y se deja de lado la consideración de que un puntaje alto en un examen de habilidades generales no es un predictor de permanencia y satisfacción vocacional.

Esto adquiere una mayor relevancia cuando se enfoca en la profesión docente, al ser una de las carreras con mayores demandas derivadas de las necesidades sociales presentes en los contextos educativos, lo que hace de este perfil profesional uno de los más complejos en lo que respecta a las competencias necesarias para un desempeño laboral eficaz. Ante tal circunstancia resulta indispensable realizar un análisis de los rasgos vocacionales de aquellos estudiantes de bachillerato que expresan su aspiración a continuar sus estudios superiores en este ámbito, a fin de identificar si cuentan con las características pertinentes para desempeñarse de modo competente en esta área.

## Marco teórico

### Componentes del desarrollo de la vocación

La orientación vocacional es un proceso cuyo propósito es orientar al individuo en la toma de decisiones, considerando diferentes componentes que, interrelacionados, dan como origen la elección de una carrera (Morales, 2017). Algunos de los más relevantes se abordarán en este apartado.

En primer lugar se señala la importancia de los antecedentes educativos, los que hacen referencia a la formación recibida a lo largo de la vida y, a efectos del presente trabajo, específicamente el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante adquiere durante el bachillerato. En México, estos se encuentran establecidos en el Marco Curricular Común, uno de los pilares de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). De tal modo se espera que el estudiante realice una elección vocacional congruente con el área de especialidad que curse durante su formación en dicho nivel.

En segundo lugar es necesario hacer hincapié en los motivos de elección vocacional, término que se refiere al impulso que conduce a una persona a realizar una determinada acción o a seguir una dirección para desarrollarse tanto personal como académicamente. La motivación es uno de los factores principales que conducen a los sujetos a hacer una elección de carrera. Asimismo, el motivo de elección se relaciona con las necesidades de crecimiento y autorrealización, como un deseo humano de buscar el desarrollo de sus potencialidades (García, Gareka y Vázquez, 2020; Mungarro y Zayas, 2009). De este modo puede señalarse que los motivos de elección vocacional se relacionan con el desarrollo de la identidad de los sujetos, siendo la base de la toma de decisiones hacia el futuro.

En tercer lugar, entre los componentes más importantes de la elección vocacional se encuentran los intereses debido a que, si son tomados en cuenta, contribuyen de manera positiva a que el proceso de desarrollo vocacional tenga mayores probabilidades de éxito. En este sentido, Lent, Brown y Hackett (1994, citados en Foligato, Pérez, Olaz y Parodi, 2003, p. 61), definen el interés vocacional como "patrones de gustos, indiferencias y aversiones respecto a actividades relacionadas con carreras y ocupaciones". El interés se manifiesta cuando se experimenta rechazo o se siente atracción por ciertas ocupaciones. El hecho de que el sujeto sea consciente de las inclinaciones o aspiraciones de estudio que tiene a futuro lo guiará para realizar el diseño de su proyecto de vida académica, optar por una elección vocacional acorde a su perfil, ampliar sus expectativas y orientarlo en la toma de decisiones (Schilling, Gajardo y Alauf, 2019). De este modo es posible garantizar menores riesgos de abandono o deserción escolar (Lobato, 2002).

Finalmente se encuentran las aptitudes, es decir, las capacidades y destrezas que utiliza un individuo para desenvolverse de manera satisfactoria en actividades determinadas. La Real Academia Española (RAE, 2019) las define como la "capacidad para operar competentemente en una determinada actividad" (Def. 1). En la misma línea, Lomprey (2012) define aptitud como "la capacidad potencial del individuo para efectuar una actividad o un trabajo" (p.34). La aptitud, entonces, puede ser considerada como uno de los componentes vocacionales más relevantes en el proceso de selección de una carrera u ocupación (González, 2003; Ruperti, Gómez y Palma, 2020).

## Elección vocacional en carreras de formación inicial docente

Como se ha analizado en el apartado anterior, la elección de una carrera se encuentra influida por diferentes factores. Sin embargo, se espera que los elementos predominantes sean de naturaleza intrínseca y se encuentren vinculados de modo directo a las preferencias y rasgos del sujeto. Cuando se habla de docencia es necesario poner especial atención debido a las responsabilidades y compromisos que conforman este perfil profesional en el contexto escolar. Denzler y Wolker (2009, citados por Gratacós, 2014) mencionan que "la importancia de tener buenos profesores para garantizar la calidad del sistema educativo depende, en gran parte, de quien opta por una carrera docente" (p.5). A pesar de esto, Sánchez (2003) menciona que:

- Debemos entender que la vocación hacia el magisterio puede ocupar un lugar destacado entre algunos aspirantes, aunque, en otros, dicha inclinación se puede ver anulada por factores de orden económico o académico, que solapan su verdadero interés. Por tanto, no todos los que acceden a las Escuelas de Magisterio lo hacen movidos por un sentido vocacional, ya que existen otras circunstancias en dicho acceso, que han llegado a tener un mayor peso específico. (p.214)

Con esto se entiende que existen dos grandes grupos de personas que eligen la profesión docente. El primer grupo incluye a los aspirantes que toman esta decisión por vocación, es decir, aquellos que poseen los intereses, las habilidades, los antecedentes académicos y la motivación requeridos para formarse en dicha área. El segundo grupo, sin embargo, elige por otras razones, sin estar seguros de querer formarse para esta función. En este último caso, algunas de las consecuencias asociadas pueden ser la deserción escolar o la insatisfacción con la carrera, lo que incide en las posibilidades de lograr un desempeño exitoso en el ejercicio de la profesión.

En este sentido García (2010) coincide en que la profesión docente es uno de los perfiles que exige dominar un conjunto de conocimientos y competencias al ingresar a los estudios de nivel superior. De lo contrario existen probabilidades de fracaso escolar y, a su vez, a largo plazo, en el ámbito profesional.

La idea anterior corrobora la importancia de los rasgos vocacionales y, específicamente, de los antecedentes académicos en los aspirantes a licenciaturas de este tipo. En la misma línea, autores como López (2018) recomiendan que los aspirantes a la formación inicial docente cubran ciertas competencias y campos disciplinares, especialmente en lo referente a las ciencias sociales y humanidades, con el fin de poseer bases sólidas para la comprensión del comportamiento humano como punto de partida para la adquisición de las habilidades requeridas para la profesión, las que se fortalecerán durante el trayecto formativo de nivel superior.

En síntesis, es indispensable insistir en la importancia de que los aspirantes a una formación inicial docente cuenten con los rasgos vocacionales para dicha área, así como con una congruencia entre esta aspiración y su proyecto de vida personal y profesional. Esto incrementará las posibilidades de que los procesos formativos desemboquen en el egreso de profesionales competentes para dar respuesta a las numerosas necesidades presentes en los contextos educativos actuales.

A partir de lo expuesto es posible afirmar que la formación de docentes es un tópico de investigación e intervención prioritarias puesto que el rol del profesorado exige una transformación vinculada a los cambios y problemáticas sociales de la actualidad. Frente a estos retos resulta necesario dirigir la mirada e indagar sobre

los rasgos vocacionales de los aspirantes a licenciaturas del campo educativo bajo la premisa de que esto puede establecer las bases para emprender acciones hacia la formación de profesionales mejor capacitados.

## Diseño y metodología

### Tipo de estudio

La presente investigación forma parte del proyecto "Percepciones sobre la demanda de las Licenciaturas de la Facultad de Educación, de la Universidad Autónoma de Yucatán", desarrollado con el fin de indagar sobre las preferencias e intereses de los estudiantes de bachillerato que desean estudiar una licenciatura en el área de la educación.

A partir de la finalidad de dicho proyecto se estableció el objetivo específico de la investigación en la que se centra este artículo y que es el de describir los rasgos vocacionales (área de especialidad, motivos, intereses y aptitudes) de estudiantes de bachillerato del subsistema de Preparatorias Estatales en Yucatán, México, que aspiran a estudiar una licenciatura en el ámbito de la educación.

Para dar respuesta a este objetivo se realizó un estudio descriptivo de carácter cuantitativo. El diseño de la investigación fue no experimental pues no existió manipulación en las distintas variables que se presentaron en el instrumento (Rojas, 2005), sino que se estudiaron tal como se presentaron en los participantes. En lo referente a su temporalidad, este se clasifica como transeccional puesto que se recolectaron los datos en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### Participantes

Los participantes en esta investigación fueron los estudiantes de tercer año de ocho escuelas preparatorias estatales de Yucatán. Se encuestó a un total de 1171 alumnos de este subsistema de bachillerato. Sin embargo, a efectos del presente trabajo, la muestra estuvo conformada por los 252 sujetos que seleccionaron entre sus tres primeras opciones vocacionales la aspiración de optar por una formación inicial docente.

### Instrumento

A fin de responder al objetivo del proyecto de investigación, se construyó el instrumento denominado "Cuestionario de Percepciones sobre la demanda de las Licenciaturas de la Facultad de Educación, UADY", a partir de un proceso de trabajo colaborativo entre los investigadores participantes, tomando como base instrumentos institucionales previamente construidos e incorporando los principios implícitos en el Cuestionario sobre intereses y aptitudes vocacionales de Luis Herrera y Montes (Villegas, 2009) sobre los rasgos vinculados con el perfil del profesional de la educación. El instrumento resultante se compone de cinco secciones: datos generales, intereses generales, intereses en el área educativa, intereses vocacionales y aptitudes vocacionales.

El instrumento fue validado por jueces expertos, basado en los siguientes criterios: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia del instrumento. A efectos del presente trabajo se analizaron los resultados concernientes a los reactivos de antecedentes académicos y motivos de elección de carrera correspondientes a la sección de intereses generales, así como los apartados de intereses y aptitudes vocacionales. Para estos dos últimos se calculó el Alfa de Cronbach, obteniendo una validez mayor a 0.80, con lo cual se concluye que su fiabilidad es alta.

## Procedimiento para el análisis de datos

Se construyó una base de datos en la versión 18 del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), utilizando procesos de estadística descriptiva a fin de obtener los resultados que se presentan en el siguiente apartado.

## Resultados y discusión

En este apartado se analizan los principales resultados obtenidos en torno al objetivo planteado para el estudio, por lo que se describen los hallazgos en función de cada uno de los rasgos vocacionales considerados en este trabajo, a saber: antecedentes académicos (área de especialidad en bachillerato), motivos, intereses y aptitudes vocacionales.

Tal como ya se mencionó, la muestra estuvo constituida por estudiantes de ocho escuelas preparatorias estatales, quienes aspiran a una licenciatura relacionada con el ámbito de la educación. Un total de 252 alumnos cumplió con este criterio. Poco más de un tercio de los participantes señalaron a la formación inicial docente como su primera opción de carrera, mientras que el resto de los estudiantes la consideraron como segunda o tercera opción. En otras palabras, la mayoría de los sujetos que aspiran a cursar una licenciatura en el ámbito de la educación la consideran como una opción alternativa en caso de no poder ingresar a la carrera de su preferencia. Con respecto a esto, Mungarro (2007) opina que "la libertad del joven para elegir su carrera se ve limitada, pues suele elegir según las posibilidades de su ámbito, ajenas en muchos de los casos a sus intereses individuales". (p.34)

## Antecedentes académicos

Para indagar sobre los antecedentes académicos de los aspirantes se tomó como base el área de especialidad de bachillerato que cursaron, a fin de identificar su afinidad con el ámbito de la formación inicial docente. De tal forma se procedió con base en el Marco Curricular Común, que constituye uno de los pilares de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), cuya finalidad es establecer el perfil del egresado de este nivel educativo, es decir, los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes de bachillerato deben desarrollar sin importar el subsistema al cual pertenezcan. En dicho marco se detallan las áreas de especialización de estudio en función de la modalidad de bachillerato que se curse.

A efectos del presente estudio dichas áreas se tipificaron en seis opciones, tal como se señala a continuación: 1. Ciencias biológicas, 2. Ciencias exactas, 3. Humanidades, 4. Ciencias sociales, 5. Socioeconómicas, y 6. Otros.

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos con respecto a las áreas de especialidad de bachillerato cursadas por los participantes.

Tabla 1. Análisis de las áreas de bachillerato

Especialidad de bachillerato	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias sociales	111	44.8%
Ciencias biológicas	77	30.6%
Socioeconómicas	33	12.7%
Ciencias exactas	20	7.9%
Humanidades	11	4.0%
Total	252	100%

Fuente: Elaboración propia.

Para la interpretación de los resultados se tomaron como base los planteamientos del Marco Curricular Común para determinar que las áreas de especialidad de Ciencias sociales y Humanidades tienen relación directa con las licenciaturas del área educativa, idea que también es corroborada por algunos autores ya referidos en apartados anteriores como López (2018). Así, puede notarse en la tabla 1, que 122 participantes (48.8%) cuentan con estos antecedentes académicos. Desde una perspectiva general, esto significa que aproximadamente la mitad de los estudiantes que aspiran a la formación inicial docente sí cursaron en el bachillerato un área de especialidad afín a la misma, mientras que los otros 138 (51.2%) se formaron en otras especialidades que no guardan relación con el área de la educación, entre ellas Ciencias biológicas con un 30.6% (77) que es la segunda con mayor cantidad de estudiantes. Esto resulta un dato interesante ya que la especialización en ciencias biológicas se relaciona más con el área de la salud, a carreras como enfermería, medicina o nutrición, entre otras.

En este sentido se identificó que una gran parte de los estudiantes que aspiran a una licenciatura en el ámbito de la educación no muestran coherencia en su proyecto de carrera, lo cual se hace evidente a partir de la falta de relación entre el perfil de especialidad cursado en bachillerato y sus opciones de educación superior. Esto cobra mayor sentido a la luz de los planteamientos que enfatizan en la importancia de la integración de todos estos elementos para incrementar las posibilidades de éxito en la toma de decisiones vocacionales. Al respecto, Parsons (1909), uno de los teóricos clásicos de la orientación educativa, propone que el individuo debe contemplar tres factores fundamentales al momento de elegir una carrera profesional. En primer lugar, el individuo debe conocerse a sí mismo, tener claridad con respecto a sus habilidades, intereses, ambiciones y limitaciones. Como segundo punto el individuo debe saber las exigencias y oportunidades que existen en el mundo laboral respecto a la carrera que desea elegir y, finalmente, debe relacionar estos dos elementos para asegurarse de que la elección que hará sea la adecuada. A pesar de esto, en un grupo significativo de los participantes de este estudio no se refleja una relación entre su área de bachillerato y las opciones de estudio de licenciatura, representando esto un potencial riesgo en su futuro desarrollo académico y profesional.

## Motivos de elección vocacional de los aspirantes

El segundo objetivo de esta investigación consistió en describir los motivos por los cuales los estudiantes de bachillerato aspiran a estudiar una licenciatura en el ámbito de la formación inicial docente. Para esto se interrogó a los estudiantes al respecto, a partir de opciones de respuestas preestablecidas, con la posibilidad de elegir más de una o agregar motivos adicionales.

Las respuestas giraron en torno a la situación económica, las habilidades en el área, la cercanía o fácil acceso, la influencia familiar y la posibilidad de permanecer cerca de sus amigos. En la Tabla 2 se muestran las frecuencias con las que fueron señalados los distintos motivos considerados en este estudio.

Tabla 2. *Análisis de motivos de elección*

Motivos	f
Habilidades en el área	292
Intereses en el área	259
Influencia familiar	117
Situación económica	114
Cercanía de tu casa	60
Para estar con amigos	9
Otros	4

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 2, los motivos más frecuentes por los cuales los sujetos aspiran a estudiar una licenciatura relacionada con la educación se centran en que consideran poseer las habilidades e intereses para desarrollarse adecuadamente en el área. Sin embargo puede observarse que están presentes otros motivos tales como la influencia familiar y la situación económica. Los motivos menos frecuentes fueron la cercanía a la casa, para estar con amigos y otros. Entre estos últimos motivos resaltan aquellos vinculados con la necesidad de ingresos económicos, la consideración de la docencia como un pasatiempo, la percepción de la formación inicial docente como una carrera fácil y el hecho de no haber ingresado a la universidad de su preferencia.

Así, aunque de manera general puede observarse que los dos motivos más señalados (intereses y aptitudes) son rasgos vocacionales fundamentales para la elección de carrera, existe un número considerable de aspirantes que señaló otros motivos que pueden ser catalogados como de naturaleza extrínseca. Este hallazgo coincide con los resultados encontrados por García-Poyato, Cordero y Jiménez (2017) y por García-Poyato, Cordero y Torres (2018) en el contexto de Escuelas Normales en México.

También puede verse que estos resultados concuerdan con las ideas de algunos autores en lo referente a la existencia de variables que pueden explicar la diferenciación en las elecciones de las carreras. En primer lugar se encuentran los factores ambientales, que toman en cuenta el estatus socioeconómico, modelos de rol, estereotipos de género, entre otros. En segundo lugar los factores personales, dentro de los cuales se encuentran los intereses, expectativas de autoeficacia, autoconcepto sexual, aspiraciones y valores (Betz y Fitzgerald, 1987; citados por Santos y Porto, 2002).

## Intereses de los aspirantes

El tercer objetivo consistió en determinar en qué grado los bachilleres que aspiran a estudiar una licenciatura enfocada en la formación inicial docente poseen los intereses vocacionales vinculados a este perfil.

En cuanto al interés, puede definirse como "una actividad interna del individuo, de su iniciativa para realizar cierta actividad y de una correspondencia entre la inclinación a la actividad y la eficiencia en su ejecución" (Gravini y Pineda, 2009, p.114).

Para lograr dicho objetivo, a través de una escala tipo Likert, los sujetos señalaron su grado de interés por ciertas actividades relacionadas de modo general con el ámbito docente. Entre ellas se incluyeron situaciones vinculadas a la expresión oral y escrita, el interés por el ejercicio del liderazgo y la interacción social así como actividades directamente relacionadas con el quehacer del profesional de la educación tales como el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje y de materiales educativos, entre otros.

A partir de la valoración otorgada por los participantes se establecieron rangos y se calcularon variables, analizando los resultados con base en tres niveles, con el objetivo de agrupar las respuestas. En la Tabla 3 se presentan los resultados con respecto al nivel en que los estudiantes poseen los intereses del perfil requerido para la formación inicial docente.

Tabla 3. *Análisis de los intereses*

Bajo	Intermedio		Alto
0-25	26-50	51-75	76-100
.79%	9.12%	54.36%	35.71%

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 3, la mayoría de los sujetos, es decir, el 63.48% se ubica en un nivel intermedio, lo que significa que un poco más de la mitad considera poseer medianamente los intereses correspondientes al ámbito de la formación inicial docente. Sin embargo, únicamente el 35.71% de los estudiantes poseen tales intereses en un nivel elevado.

Estos resultados muestran que un porcentaje significativo de estudiantes aspiran a esta carrera sin poseer niveles altos de interés vocacional en este ámbito. Esto lleva a la reflexión de que elegir una licenciatura que no va de acuerdo con las inclinaciones y preferencias personales puede afectar al estudiante, lo que se vincula a un bajo rendimiento e insatisfacción con la carrera (Lobato, 2002; Schilling, Gajardo y Alauf, 2019). A largo plazo esta problemática puede afectar el desempeño laboral de quienes finalizan una licenciatura que no está de acuerdo con sus características individuales. Esto adquiere una fuerte relevancia en el ámbito del desarrollo profesional docente al ser un área que plantea muchos retos a quienes ejercen esta labor, debido a la complejidad en las demandas de los contextos educativos actuales, los que requieren un perfil con alta motivación en el desarrollo de estas funciones.

## Aptitudes de los aspirantes

El cuarto y último objetivo consistió en determinar en qué grado los bachilleres que aspiran a estudiar una licenciatura orientada a la formación inicial docente poseen las aptitudes vocacionales vinculadas a este perfil.

Las aptitudes son definidas de modo tradicional por Osipow (1976), como la capacidad que tienen las personas para desempeñarse exitosamente dentro de una variedad de ocupaciones o actividades específicas. En este sentido se interrogó a los participantes sobre qué tan aptos se consideran para diversas actividades vinculadas con el área de la educación.

Entre las actividades incluidas en este apartado del instrumento resaltan aquellas que demandan habilidades sociales, aptitudes para dirigir grupos, capacidades para la comunicación de ideas a través de diversos medios y habilidades de investigación, entre otras.

De modo similar al análisis presentado en el apartado anterior, a partir de la valoración otorgada por los participantes se establecieron rangos y se calcularon variables, analizando los resultados con base en tres niveles, a fin de agrupar las respuestas. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Análisis de aptitudes

Bajo	Intermedio		Alto
0-25	26-50	51-75	76-100
2.3 %	33%	64.7%	0

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, las aptitudes vinculadas con la formación inicial docente que los participantes consideraron poseer los ubican en los niveles intermedio (97.7%) y bajo (2.3%). Ningún participante consideró poseer un nivel alto con respecto a las aptitudes necesarias para la docencia.

En este sentido puede decirse que los aspirantes no muestran un perfil de habilidades óptimo para desempeñarse en el ámbito de una licenciatura orientada a la formación inicial docente. Esto contrasta con las ideas de González (2003) y Ruperti, Gómez y Palma (2020) quienes señalan que las aptitudes o habilidades deben ser determinantes en los procesos de elección vocacional puesto que las mismas son indicadores del desempeño exitoso en una ocupación. Aunque este rasgo debe ser uno de los más importantes a considerar al momento de elegir una licenciatura, puede notarse que un porcentaje significativo de los bachilleres participantes no han llevado a cabo un análisis pertinente de las aptitudes que poseen ante su aspiración a un perfil profesional docente.

## Conclusiones

Con base en los resultados del presente estudio es posible concluir que las áreas de especialización de bachillerato predominantes entre los estudiantes del Subsistema de Preparatorias Estatales de Yucatán que aspiran a estudiar una licenciatura enfocada en la formación inicial docente fueron las ciencias sociales y humanidades, que representan antecedentes académicos afines a sus aspiraciones profesionales. Sin embargo, un sector significativo de los participantes cursó especialidades totalmente desvinculadas de este ámbito, lo cual muestra que no existe articulación entre distintos aspectos de su proyecto de vida. Esto evidencia la existencia de un área de oportunidad para la atención prioritaria a través de los servicios de orientación educativa que se brindan en el bachillerato. En lo referente a los motivos por los cuales los estudiantes participantes aspiran a estudiar una licenciatura en el ámbito de la educación, se identificó que los más frecuentes se centran en que consideran poseer las habilidades e intereses pertinentes. A pesar de esto puede notarse que están presentes otros motivos tales como la influencia familiar y la situación económica. Estos resultados concuerdan con algunos de los estudios referidos en los epígrafes del trabajo, como los hallazgos de García y Organista (2006) sobre la influencia de los deseos familiares, condiciones económicas y el fracaso en los intentos de ingresar a otra carrera. Concuerdan, asimismo, con el estudio de Guzmán (2005; citado por Mungarro y Zayas, 2009) en que los principales factores determinantes de la elección de estas carreras son de naturaleza extrínseca.

En cuanto al grado en que los participantes consideraron poseer los intereses vocacionales vinculados a este perfil, se identificó que la mayoría se ubica en un nivel intermedio y poco más de un tercio en el nivel alto.

En el caso de las aptitudes vocacionales orientadas al ámbito de la formación docente se encontró que los participantes manifiestan poseerlas en un nivel intermedio y bajo. En relación con esto, autores como González (2003) y Schilling, Gajardo y Alauf (2019) enfatizan en que las aptitudes o habilidades deben ser determinantes en el proceso de elección vocacional pues son indicador de adaptación y competencia para desempeñarse de modo eficaz en determinadas ocupaciones.

De modo general puede señalarse que los estudiantes que participaron en esta investigación poseen parcialmente los rasgos vocacionales vinculados con las carreras de formación docente. Se identificaron importantes áreas a mejorar en lo referente a los antecedentes académicos y aptitudes, las cuales muestran que resulta relevante emprender acciones desde los servicios de orientación y apoyo al estudiante en los bachilleratos, así como en lo referente a los mecanismos de reclutamiento y admisión a los programas de licenciatura enfocados en este ámbito, de modo que se pueda fortalecer el perfil de ingreso de los estudiantes, incrementar sus posibilidades de permanencia y éxito escolar, así como asegurar mejores resultados en los procesos de formación de profesionales competentes para hacer frente a las problemáticas educativas emergentes en la actualidad.

## Limitaciones

Entre las principales limitaciones presentes en esta investigación, por un lado puede señalarse que la diversidad existente en los subsistemas de bachillerato en México dificulta homologar metodologías de investigación y análisis, por lo cual fue necesario enfocar el estudio en un único subsistema, el de Preparatorias Estatales, por lo cual no es posible generalizar los resultados obtenidos a los otros subsistemas.

Por otro lado, el hecho de que esta investigación formara parte de un proyecto más amplio delimitó el tiempo y acceso a las instituciones educativas, lo cual requirió la adaptación a un calendario específico.

A partir de esto es necesario señalar la recomendación de extender el estudio a los otros subsistemas de bachillerato a fin de identificar puntos en común y diferencias con los resultados expuestos en este trabajo. Asimismo, se considera importante abrir líneas de investigación que permitan indagar en otros rasgos vocacionales y diversificar las metodologías y agentes a fin de obtener resultados más integradores que aporten a la comprensión de este objeto de estudio.

**Nota:**

Aprobación final del artículo, editora responsable Mag. Verónica Zorrilla de San Martín.

**Contribución de autoría:** Las autoras han colaborado en partes iguales, en todas las etapas del artículo.

## Bibliografía

- AGUIRRE, F., DÉVORA, C., Valenzuela, E. (2015). Las condiciones de ingreso a la profesión docente: un factor para el logro de la calidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11, 405-412. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596029.pdf>
- BARBER, M., & MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. [Cómo se destacan los sistemas escolares con mejor rendimiento del mundo]. London: McKinsey & Company.
- CORTÉS, P. (2006) Valores y orientación profesional: algunas líneas de investigación e intervención actuales. *Contextos Educativos*, 8-9, 233-248. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/download/566/530>
- COVARRUBIAS MÉNDEZ, L. (2013). *Elección de carrera: aspectos que influyen en los jóvenes* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco]. <http://200.23.113.51/pdf/29909.pdf>
- FOLIGATO, H., PÉREZ, E., OLAZ, F. Y PARODI, L. (2003). Cuestionario de Intereses Profesionales Revisado. (CIP-R). Análisis de sus Propiedades Psicométricas. *Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa*, 3, 61-79. <https://core.ac.uk/download/pdf/334391335.pdf>
- GARCÍA, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4) (Ejemplar dedicado a: La profesión docente: Escenarios, perfiles y tendencias) 29-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675461>
- GARCÍA, M., GAREKA, J. R. Y VÁZQUEZ, B. (2020). Motivación adolescente y educación superior. *Revista científica multidisciplinar UNIFLU*, 5(1), 34-52. <http://www.revistas.uniflu.edu.br:8088/seer/ojs3.0.2/index.php/multidisciplinar/article/view/277/170>
- GARCÍA, J. Y ORGANISTA, J. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 2-17. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15508208.pdf>
- GARCÍA-POYATO, J., CORDERO, G. Y JIMÉNEZ, J. (2017). ¿Por qué quiero ser profesor? Estudio exploratorio de las motivaciones de estudiantes normalistas de Baja California. Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1654.pdf>
- GARCÍA-POYATO, J., CORDERO, G. Y TORRES, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo*, 57, 1-26. DOI: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.727>
- GONZÁLEZ, V. (2003). La orientación profesional desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano. *Revista cubana de psicología*, 20, 260-268. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n3/12.pdf>
- GRATACÓS, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestros* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Internacional de Catalunya. [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/134986/Tesi\\_Gloria\\_Gratacos\\_Casacuberta.pdf?sequence=1](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/134986/Tesi_Gloria_Gratacos_Casacuberta.pdf?sequence=1)

- GRAVINI, M. Y PINEDA, W. (2009). Intereses profesionales de estudiantes de secundaria de la ciudad de Barranquilla. *Psicogente*, 12, 111-123. <http://www.redalyc.org/pdf/4975/497552353009.pdf>
- GUZMÁN, M., ROMERO, B. (2006). *Causas de deserción en las licenciaturas de docencia y traducción del idioma inglés y mecanismos de prevención 2002-I - 2005-II*. Universidad Autónoma de Baja California. <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v2/2/GuzmanCausasDesert-espCorr.pdf>
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://institutoprofesionalmr.org/wp-content/uploads/2018/04/Hern%C3%A1ndez-Fern%C3%A1ndez-Baptista-2010-Metodologia-de-la-Investigacion-5ta-edicion.pdf>
- HOLLAND, J. (1997). La elección vocacional. *Teoría de la carrera*. México: Trillas.
- LEÓN, T. Y RODRÍGUEZ, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5, 10-16. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a04.pdf>
- LOBATO, C. (2002). Psicología y asesoramiento vocacional. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 117-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866429>
- LOMPREY, G. (2012). *Actitud y aptitud del docente de matemáticas con respecto a las TIC y su relación con el logro académico en la prueba enlace intermedia en los estudiantes de tercer año de secundaria* [Resumen de tesis doctoral, Universidad de Morelos]. <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.11972/535/Tesis%20G%c3%agrard%20Lomprey.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- LÓPEZ, E. (2018). *El perfil del docente competente de Humanidades y Ciencias Sociales en el bachillerato mexicano desde la perspectiva del alumno*. <https://doi.org/10.6018/j/350041>
- MARTÍN, M. (2015). *Optimización del proceso de selección para incrementar la eficiencia terminal en los programas de posgrado* [Tesis doctoral, Universidad de Granada, España]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56355>
- MORCHIO, I. (2009). *Hacia una aproximación multidimensional e innovadora de los pilares de la orientación vocacional* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras]. <https://bdigital.uncu.edu.ar/5305>
- MORALES, J. (2017). La orientación vocacional para la elección de carreras universitarias dirigida a estudiantes de educación media. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 39-76. <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2017/09/La-orientaci%C3%B3n-vocacional-para-la-elecci%C3%B3n.pdf>
- MUNGARRO, G. (2007). *Motivos y elección de carrera* [Tesis de maestría, Universidad de Sonora, México]. [http://www.mie.uson.mx/tesis/mungarro\\_2007.pdf](http://www.mie.uson.mx/tesis/mungarro_2007.pdf)
- MUNGARRO, G., ZAYAS, F. (2009). *Elección de carrera docente*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0254-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf)
- OSIPOW, S. (1976). *Teorías sobre la elección de carrera*. México: Trillas.

- PANQUEBA, M. Y MESA, C. (2014). *Orientación vocacional y profesional a estudiantes de grado once de la institución educativa Silvino Rodríguez, sede Jaime Rook de la ciudad de Tunja* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/2757/1053606458.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- PARSONS, F. (1909). *Choosing a vocation* [Elegir una vocación]. Londres: Gay y Hancock.
- REAL ACADEMIA Española (2019). *Aptitud*. <https://www.rae.es/dpd/aptitud>
- ROJASCAIRAMPOMA, M. (2005). Tipos de investigación científica: una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Revista Electrónica de veterinaria*, 6, 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/636/63638739004.pdf>
- RUPERTI, E., GÓMEZ, L. Y PALMA, M. (2020). Características vocacionales y comportamiento social de la Generación Z. Caso El Triunfo, Ecuador. *Maskana*, 11(1), 26-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7509923>
- SÁNCHEZ, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1*, 6, 203-222. [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17087/file\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/17087/file_1.pdf?sequence=1)
- SANTOS, M. Y PORTO, A. (2002). Género, valores y orientación vocacional en un contexto universitario para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XX1*, 5, 19-34. <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600503.pdf>
- SANTIAGO, P., MCGREGOR, I., NUSCHE, D., RAVELA, P. Y TOLEDO, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. Secretaría de Educación Pública. <http://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Pública (2020). *Construye T: Guía del personal directivo y docente para la construcción de la nueva normalidad*. [https://www.construye-t.org.mx/nueva-normalidad/docs/guia\\_docentes.pdf?v=1](https://www.construye-t.org.mx/nueva-normalidad/docs/guia_docentes.pdf?v=1)
- SCHILLING, A., GAJARDO, K. Y ALALUF, L. (2019). Construcción de intereses vocacionales de estudiantes que participan de un programa para continuar estudios de pedagogía. *Formación universitaria*, 12(5), 91-100. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000500091>
- STABILE ET AL. (2017). Aspectos personales, sociales y contextuales, en la elección de carrera de psicología, reconocidos por ingresantes 2016. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba*, 3(1), 228-237. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18102/18504>
- SÚPER, D. Y BOHN, M. (1973). *Psicología Ocupacional*. México: CECSA.
- Vargas, R. (2019). Proyecto de vida y su relación con valores, auto-concepto y apoyo social percibido en estudiantes de secundaria. *PsicolInnova*, 3(1), 17-31. <https://www.unibe.ac.cr/ojs/index.php/psicoinnova/article/view/25/25>
- VILLEGAS, M. (2009). *Cuestionario de Intereses y Aptitudes de Luis Herrera y Montes*. México: UNAM.

