

VALORACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN ESTACIONES DE TRABAJO (WSLA) VERSUS MODELO TRADICIONAL

Assessment of academic performance and perception of students in health sciences on Work-Station Learning Activities (WSLA) versus traditional learning

Judit Sánchez Gómez
judisanc@ucm.es

Resumen

Las Actividades de Aprendizaje Basadas en Estaciones de Trabajo (WSLA) fueron diseñadas e implementadas como un nuevo instrumento de aprendizaje en grados de Ciencias de la Salud con un enfoque integrado y centrado en el estudiante. Se pretende evaluar cómo este modelo de aprendizaje específico afecta al rendimiento académico. Para ello se realizó un estudio en el grado de medicina mediante una investigación de metodología mixta. Para la parte cuantitativa, se compararon dos cohortes de estudiantes de primero: la primera, en el año 2015/2016 con una n=320 que recibió los contenidos, con una metodología tradicional. La segunda, en el año académico 2016/2017 con una n=336 que recibió los mismos contenidos con la metodología WSLA. Se identificaron los resultados de aprendizaje en relación con diferentes niveles de la taxonomía de Bloom y se evaluó el rendimiento a partir de preguntas de opción múltiple. Para el análisis cualitativo, se entrevistaron mediante entrevistas semiestructuradas a seis estudiantes, seleccionados intencionalmente considerando el rendimiento académico y la motivación. Los resultados mostraron que el rendimiento de los estudiantes en ambas cohortes, para resultados de aprendizaje que corresponden a los niveles más bajos de la taxonomía de Bloom, fue similar (38,8 vs. 39,0%; $p=0,955$). Por el contrario, para los resultados de aprendizaje asociados a niveles cognitivos superiores, los estudiantes con la metodología WSLA superaron significativamente a aquellos que recibieron la metodología tradicional (68,5 vs. 54,2%; $p<0,001$). Un análisis multivariado confirmó que la probabilidad de dominar el segundo resultado de aprendizaje (el más complejo) es 1,64 veces mayor en los estudiantes con metodología WSLA (IC 95%, 1,15-2,34; $p = 0,007$) que con la metodología tradicional. En las entrevistas, los estudiantes percibieron el escenario clínico de la metodología WSLA como un factor motivador y reconocieron esta metodología como un marco más constructivo para la comprensión de conceptos complicado.

Palabras clave: integración, educación médica, investigación cuantitativa, investigación cualitativa, metodología WSLA.

Abstract

Moving towards a horizontal and vertical integrated curriculum, Work-Station Learning Activities (WSLA) were designed and implemented as a new learning instrument. Here, we aim to evaluate whether and how this specific learning model affects academic performance. To better understand how it is received by medical students, a mixed methods research study was conducted. In the quantitative strand, two cohorts of first year students were compared: academic year 2015–2016 $n = 320$ with no exposure to WSLA, and academic year 2016–2017 $n = 336$ with WSLA. Learning objectives at different levels of Bloom's taxonomy were identified and performance evaluated from multiple-choice questions. In the qualitative strand, a total of six students were purposely selected considering academic performance and motivation, and submitted to semistructured interviews. Performance at both cohorts for learning objectives at lower levels of Bloom's taxonomy was similar (38.8 vs. 39.0%; $p = 0.955$). In contrast, students in the WSLA group outperformed significantly those not exposed for learning objectives involving upper levels (68.5 vs. 54.2%; $p < 0.001$). A multivariate analysis confirmed that the probability of mastering the second (more

complex) objective is 1.64 times higher in students with WSLA methodology (OR 95% CI, 1.15–2.34; $p = 0.007$) than with traditional methodology. In the interviews, students perceived the clinical scenario of WSLA as a motivator and recognized this methodology as a more constructive framework for understanding of complicated concepts.

Keywords: integration, medical education, quantitative methodology, qualitative methodology, WSLA methodology.

Investigación metodológica con enfoque mixto

Antecedentes y problema de investigación

El propósito de la educación médica es transmitir los conocimientos, fomentar el desarrollo de las destrezas e inculcar los valores de la profesión, de manera equilibrada e integrada. Sin embargo, frente a un panorama médico cambiante, los futuros profesionales de ciencias de la salud se enfrentan a nuevas demandas. Combatir las presiones sociales, políticas, económicas o la globalización, que conlleva la aparición de nuevas enfermedades y pandemias, pone el punto de mira en la educación médica, para preparar a los profesionales de manera adecuada y que puedan responder al tejido sanitario actual. Para hacer frente a las demandas sociales, debemos planificar y reformar los currículos de manera que se logre una aproximación entre el mundo profesional y el mundo académico. Las grandes llamadas como la Declaración de Edimburgo (Gual, Millán Núñez-Cortés, Palés-Argullós, & Oriol-Bosch, 2013) o la Declaración de 2010 de la Fundación Carnegie (Irby, Cooke, & O'Brien, 2010), para promover reformas curriculares ponen de manifiesto, entre otros requisitos, que existe una necesidad imperante en proporcionar realizar una reforma curricular centrada en la integración y un aprendizaje centrado en el estudiante.

Marco teórico.

El modelo clásico o “modelo flexneriano” trata de un modelo curricular monolítico, se trata de un currículo de ciencias de la salud que está típicamente diseñado de tal manera que la educación comienza con las ciencias básicas abarcando las secciones preclínicas, seguido del estadio clínico. Además, se caracteriza por tener un enfoque del aprendizaje tradicional centrado en el profesor quién, a través de clases magistrales, imparte conocimiento a sus estudiantes. En este modelo, cada profesor es experto en su campo de conocimiento y la integración de los contenidos de las distintas áreas no es habitual. La ortodoxia de este currículo dificulta el liderazgo hacia un cambio curricular, sin embargo, se insiste en promover un cambio en el paradigma educativo que vaya desde la compartimentalización de asignaturas de ciencias básicas en facultades de Ciencias de la Salud, hacia un aprendizaje basado en escenarios clínicos, integrando horizontalmente distintas asignaturas ciencias básicas.

La literatura avala, por un lado, la integración curricular como una estrategia más efectiva para una mejor y más completa formación de los futuros profesionales del campo de la salud (Harden, Sowden, & Dunn, 1984), pues permite que los estudiantes relaciones conceptos de diferentes asignaturas e incorpore los nuevos conocimientos a sus esquemas mentales. Por otro lado, se ha demostrado que metodologías activas mejora la retención del conocimiento y son un factor motivador en el aprendizaje de los estudiantes (Graffam, 2007). Sin embargo, el establecimiento de programas integrados y activos en Educación Médica y en Ciencias de la Salud en general, es un proceso que supone un importantísimo reto (Dent, Harden, & Hunt, 2017). Este proceso debe ser paulatino e implica no solo modificar la definición de los resultados de aprendizaje u objetivos curriculares, sino también el desarrollo de nuevas estrategias y herramientas metodológicas que permitan su implantación. Además, es importante que las innovaciones docentes nazcan de procesos de investigación de calidad y estén basados en la evidencia.

En base a estas premisas, hemos desarrollado un modelo de aprendizaje denominado WSLA (*Work Station Learning Activities* o Aprendizaje basado en estaciones de trabajo), que se basa en la metodología TBL (*Team-Based Learning* o Aprendizaje basado en equipos) de

Michaelsen & Sweet, (2008). Cada actividad planificada con este modelo busca reforzar la integración de los resultados de aprendizaje comunes a diferentes campos de conocimiento de asignaturas de Ciencias Básicas (Fisiología, Histología, Bioquímica, etc.) en un contexto clínico. De esta manera, los estudiantes pueden entender la importancia y la aplicabilidad de las ciencias básicas al contexto clínico. El WSLA requiere de la consecución de una serie de pasos: 1, en el que los estudiantes deberán trabajar previamente y de manera autónoma el material seleccionado por parte del docente, de tal manera que estén preparados para obtener el mayor beneficio durante el desarrollo de la actividad; 2, análisis del grado de preparación previa del estudiante, mediante la realización de una prueba evaluable (que denominamos pretest); 3, trabajo en estaciones, en cada una de las cuales se plantean diferentes preguntas asociadas al escenario clínico y a los objetivos de aprendizaje, que el grupo de trabajo deberá ir resolviendo y en el que el profesor actúa como supervisor de la actividad, delegando el papel central al alumno, que se convierte de este modo en el responsable de su propio aprendizaje; 4, puesta en común de las principales conclusiones de la actividad y feedback inmediato por parte del profesor; 5, comprobación de la asimilación de contenidos relativos al desarrollo de la actividad a través de una prueba de evaluación (que denominamos postest).

Una o varias preguntas o hipótesis de investigación.

Una vez se propone la metodología WSLA como una innovación docente que proporciona una integración de asignaturas de ciencias básicas y clínicas, y que tiene un enfoque activo, nos preguntamos si la metodología WSLA:

- Mejora el rendimiento académico de los estudiantes de primero de Ciencias de la Salud frente a la metodología tradicional (aproximación cuantitativa).
- Mejora la percepción de los estudiantes durante el aprendizaje respecto a la metodología tradicional (aproximación cualitativa).

Metodología.

Se realizó un estudio mixto concurrente con un enfoque cuantitativo y un enfoque cualitativo. Para estudiar el rendimiento académico, en la línea cuantitativa, se compararon dos cohortes de estudiantes de primer año: año académico 2015-2016 $n = 320$ sin exposición a WSLA, y año académico 2016-2017 $n = 336$ con WSLA. Se identificaron diferentes resultados de aprendizaje en diferentes niveles de la taxonomía de Bloom y se evaluó el rendimiento a partir de preguntas de opción múltiple. Se compararon las frecuencias de dichas preguntas bien contestadas, mal contestadas o no contestadas. Se asumió que alcanzaban el resultado de aprendizaje cuando las preguntas estaban bien contestadas. Si estaban mal contestadas o no estaban contestadas, se supuso que no se había alcanzado el resultado de aprendizaje. Para mayor eficacia, se validaron las preguntas analizando el índice de dificultad, el índice de discriminación y la calidad. Cada unidad temática, en nuestro caso correspondiente al módulo de sangre, estaba asociada a dos resultados de aprendizaje (LO) siguiendo la Taxonomía de Bloom: LO1 asociado a niveles cognitivos inferiores (recordar) y LO2 asociado a niveles cognitivos superiores (analizar, aplicar). Los datos se analizaron estadísticamente mediante un análisis bivariado Chi de Pearson. Además, para confirmar los datos se realizó un estudio multivariado para comprobar el grado de asociación entre la metodología y el alcance del resultado de aprendizaje.

En la línea cualitativa, un total de seis estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente, considerando el rendimiento académico y la motivación. Para el estudio, se realizaron entrevistas semiestructuradas. Por otro lado, se acaba de realizar un estudio exclusivamente cualitativo en la cohorte 2019/2020. Este estudio se posiciona dentro de la propuesta interpretativa cualitativa de Thorne (Thorne, 2014), con un enfoque pragmático (Morgan, 2007), puesto que es el que mejor

se ajusta a nuestra investigación. Se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de diferentes grados de ciencias de la salud (5 estudiantes de medicina, 3 de Fisioterapia y 4 de Odontología), seleccionados intencionalmente en base a su rendimiento y a su motivación: alta motivación y alto rendimiento; alta motivación y bajo rendimiento; y baja motivación y bajo rendimiento. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Después se analizaron distintos temas deductivos que seleccionamos en base a las actividades observables que propone el marco ICAP (Chi & Wylie, 2014), con una plantilla que elaboramos previamente al análisis en base a actividades observables en el aula y que se realizan durante las actividades de las estaciones de la metodología WSLA. El marco ICAP hace referencia a una taxonomía de cuatro modos de participación, basados en el comportamiento de los estudiantes mientras realizan actividades observables en el aula. Cada modo de participación se relaciona con distintos tipos de comportamiento y con diferentes procesos de cambio de conocimiento que pueden ocurrir en los estudiantes. Estos modos son desde el más participativo al menos participativo: interactivo, constructivo, activo y pasivo (ICAP).

Resultados alcanzados hasta el momento.

Rendimiento: el desempeño en ambas cohortes para los resultados de aprendizaje en los niveles más bajos de la taxonomía de Bloom fue similar (38,8 vs. 39,0%; $p = 0,955$) (tabla 1). Por el contrario, los estudiantes con la metodología WSLA superaron significativamente a aquellos no expuestos para los objetivos de aprendizaje que involucran niveles superiores (68,5 vs. 54,2%; $p < 0,001$) (tabla 2). Un análisis multivariante confirmó que la probabilidad de dominar el segundo objetivo (más complejo) es 1,64 veces mayor en los estudiantes con metodología WSLA (IC 95%, 1,15–2,34; $p = 0,007$) que con la metodología tradicional. En las entrevistas, los estudiantes percibieron el escenario clínico de WSLA como un motivador y reconocieron esta metodología como un marco más constructivo para la comprensión de conceptos complicados.

Tabla 1. Análisis bivariado para verificar las diferencias en la proporción de estudiantes que alcanzan el LO1 para el factor de la metodología.

Estudiantes que alcanzan el resultado de aprendizaje 1 LO1 (n=320)			
Características	Número	(%)	P-valor
Metodología			
WSLA	128	38,8	0,950
Tradicional	103	39,0	

Tabla 1. Análisis bivariado para verificar las diferencias en la proporción de estudiantes que alcanzan el LO2 para el factor de la metodología.

Estudiantes que alcanzan el resultado de aprendizaje 1 LO2 (n=336)			
Características	Número	(%)	P-valor
Metodología			
WSLA	226	68,5	< 0,001
Tradicional	143	54,2	

Discusión, explicación o interpretación de los resultados

Para poder hacer frente a las demandas sociosanitarias, se deben formar profesionales que sean capaces de responder a dichas demandas de manera eficaz (Irby et al., 2010). Para ello, debemos ser capaces de instaurar reformas curriculares que logren que los estudiantes comprendan los conceptos y desarrollen las habilidades propias de las profesiones sanitarias. Por un lado, se ha dado gran importancia a dos factores principales del currículo de ciencias de la salud que son la integración y el aprendizaje centrado en el estudiante (Mann, 2011). Se ha demostrado que un enfoque integrado y centrado en el estudiante mejora el aprendizaje de los estudiantes de ciencias de la salud (Bandiera et al., 2018). También se ha demostrado que el aprendizaje centrado en el estudiante es más eficaz en contraposición a una metodología

tradicional basada en la memorización de los conceptos de manera aislada, que dificulta el acceso a esos conocimientos (Chi & Wylie, 2014). Partiendo del hecho de que el estudiante debe ser el actor principal en su proceso de aprendizaje, el docente ha de ser capaz de crear un escenario educativo que incite su curiosidad, creatividad y capacidad de innovación, sin dejar de brindarle el sostén que necesita, proporcionándole información y diseñando las actividades en función de los resultados de aprendizaje que se pretende alcanzar. En base a estas premisas, se ha desarrollado la metodología denominada WSLA, que tiene como objetivo impartir los contenidos de diferentes asignaturas de manera integrada y contextualizada en un caso clínico (González-Soltero, Learte, Sánchez, & Gal, 2017). De esta manera, los estudiantes entienden la importancia y la aplicabilidad de las ciencias básicas a las ciencias clínicas. Una vez descrito este modelo se ha comprobado si mejora el rendimiento de los estudiantes y si esta metodología es percibida como una metodología positiva frente a la metodología tradicional. Se muestran resultados prometedores con la metodología WSLA. Sin embargo, Tras asociar preguntas de diferentes resultados de aprendizaje a asociados a diferentes niveles de aprendizaje de la taxonomía de Bloom revisada (Anderson & Krathwohl, 2001), el LO1 se asoció con los niveles más bajos de la taxonomía (recordar), mientras que el LO2 estaba asociado a niveles de orden superior (aplicar y analizar).

Los resultados mostraron que para el LO1 no se encontraron diferencias significativas entre las metodologías (38,8 vs. 39,0%; $p = 0,955$). Sin embargo, se observó que había una proporción significativa de estudiantes que alcanzaban el LO2 con la metodología WSLA en relación a la metodología tradicional (68,5 vs. 54,2%; $p < 0,001$). Estos resultados sugieren que para alcanzar el LO1 es suficiente con una estrategia de aprendizaje superficial, basada en la memorización en la que la metodología no sea tan relevante como para llegar al LO2.

Se muestra el WSLA como una metodología centrada en el estudiante, diseñada para promover el conocimiento integración, las interpretaciones y los escenarios clínicos. Las características del modelo WSLA son más adecuadas para aplicar conocimientos y habilidades con un enfoque profundo del aprendizaje (Kulasegaram, Martimianakis, Mylopoulos, Whitehead, & Woods, 2013). Además, los estudiantes perciben que la metodología es más efectiva y motivadora para su aprendizaje, donde se destaca el aprendizaje en grupos y el feedback final que proporciona el docente y que tiene un carácter correctivo. Por tanto, no se puede subestimar la importancia de tener un docente en el aula, que pueda proporcionar una tutoría adecuada, supervisión directa y retroalimentación inmediata, acompañando a los estudiantes durante su aprendizaje.

Con el objetivo de profundizar en la metodología WSLA, cabe destacar hemos realizado un posterior análisis exclusivamente cualitativo y enmarcado en el modelo ICAP (Chi & Wylie, 2014). Este estudio pretende describir el aprendizaje en función de la opinión de los estudiantes acerca de las acciones observadas en el aula mientras realizan una determinada tarea. Los estudiantes perciben su aprendizaje con la metodología WSLA como un aprendizaje mucho más efectivo que el aprendizaje mediante la metodología tradicional. Afirman que la metodología WSLA les ayuda a integrar los conocimientos de las ciencias básicas, a retener el conocimiento y generar nuevas ideas a partir de los conceptos de estudios gracias a la interacción con sus compañeros. Estas conclusiones son útiles para futuras implantaciones de actividades basadas en metodologías activas.

Conclusiones

Nuestro análisis cuantitativo y cualitativo apoya a la metodología WSLA como una metodología de enseñanza y aprendizaje que tiene un impacto positivo en el rendimiento académico para resultados de aprendizaje asociados a niveles de pensamiento de orden superior. Además, WSLA es percibido como una estrategia motivadora por los estudiantes que facilita un aprendizaje más profundo y les involucra mejor en su propio proceso de aprendizaje. Respecto al trabajo con un enfoque exclusivamente cualitativo, contribuye a una comprensión más profunda de la metodología WSLA enmarcada en el modelo ICAP.

Perspectivas de continuidad de la investigación.

Los resultados previamente descritos apoyan el uso de la metodología WSLA para la mejora del aprendizaje integrado para resultados de aprendizaje de nivel cognitivo superior en la Taxonomía de Bloom revisada. Para profundizar en la utilidad de esta metodología para la consolidación del aprendizaje integrado, propusimos un estudio mixto que pretende evaluar el impacto que puede tener sobre el rendimiento académico, además del grado de interacción en

estudiantes durante las actividades grupales según el marco ICAP de referencia (Chi & Wylie, 2014), en las materias básicas de distintos grados de Ciencias de la Salud. Los objetivos de este estudio son:

- Comparación de la nota pretest y postest para comprobar la progresión de los estudiantes durante las sesiones de WSLA, es decir, si mejora la nota del postest en relación a la del pretest (aproximación cuantitativa).
- Evaluar la implicación de los alumnos con las actividades, basándonos en la preparación previa de la misma (progresión en el resultado de los pretest a lo largo de las actividades con modelo WSLA desarrolladas a lo largo del curso académico) (aproximación cuantitativa).
- Valoración del grado y naturaleza de la implicación con las actividades individualmente y de la interacción entre estudiantes, mediante una observación semiestructurada en el aula (aproximación cualitativa).

Otras líneas futuras de investigación que no se han iniciado son la comparativa entre la metodología WSLA y otras metodologías de carácter activo propias de grados de ciencias de la salud como el PBL (*problema-based learning*) descrita por Barrows & Tamblyn, (1980), o como el TBL (*Team-based learning*) descrita por Michaelsen & Sweet, (2008).

Referencias.

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition.
- Bandiera, G., Kuper, A., Mylopoulos, M., Whitehead, C., Ruetalo, M., Kulasegaram, K., & Woods, N. N. (2018). Back from basics: integration of science and practice in medical education. *Medical Education*, 52(1), 78–85. <https://doi.org/10.1111/medu.13386>
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education* (Vol. 1). Springer Publishing Company.
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Dent, J., Harden, R. M., & Hunt, D. (2017). *A practical guide for medical teachers*. Elsevier health sciences.
- González-Soltero, R., Learte, A. I. R., Sánchez, A. M., & Gal, B. (2017). Work station learning activities: a flexible and scalable instrument for integrating across basic subjects in biomedical education. *BMC Medical Education*, 17(1), 236. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1084-z>
- Graffam, B. (2007). Active learning in medical education: Strategies for beginning implementation. *Medical Teacher*, 29(1), 38–42. <https://doi.org/10.1080/01421590601176398>
- Gual, A., Millán Núñez-Cortés, J., Palés-Argullós, J., & Oriol-Bosch, A. (2013). Declaración de Edimburgo, 25 años! FEM: Revista de La Fundación Educación Médica, 16(4), 187–189.
- Harden, R. M., Sowden, S., & Dunn, W. R. (1984). Educational strategies in curriculum development: the SPICES model. *Medical Education*, 18(4), 284–297. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1984.tb01024.x>

- Irby, D. M., Cooke, M., & O'Brien, B. C. (2010). Calls for reform of medical education by the Carnegie Foundation for the Advancement of teaching: 1910 and 2010. *Academic Medicine*, 85(2), 220–227. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181c88449>
- Kulasegaram, K. M., Martimianakis, M. A., Mylopoulos, M., Whitehead, C. R., & Woods, N. N. (2013). Cognition before curriculum: rethinking the integration of basic science and clinical learning. *Academic Medicine*, 88(10), 1578–1585.
- Mann, K. V. (2011). Theoretical perspectives in medical education: past experience and future possibilities. *Medical Education*, 45(1), 60–68. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03757.x>
- Michaelsen, L. K., & Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2008(116), 7–27.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76.
- Thorne, S. (2014). Applied interpretive approaches. *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, 99, 115

R.A.I.L. UNA FORMA DE HACER

R.A.I.L. A way of teaching

María Isabel Casero Benavente

Maribelbenavente@gmail.com

Resumen

La etapa de Educación Infantil tiene el objetivo de ayudar en el desarrollo a niños de cero a seis años de edad. Uno de los ámbitos de formación es la educación literaria. El presente estudio parte de la necesidad de formación en los rudimentos del elemento curricular competencial, no explícito en la etapa. Para dicha formación, el objetivo de la investigación, pone su acento en conocer un aspecto de la acción didáctica del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura. El desarrollo de los prerrequisitos y, por tanto, el trabajo de diferentes roles en el alumnado. Los roles que se van a estudiar son los de emisión, recepción y autoría literaria infantil. En mayor medida, dar a conocer, si hay una presencia igualitaria de ellos en las actividades de aula. Conocer la importancia, la relevancia, el uso y la ayuda que pueden prestar para conseguir los prerrequisitos, nos sitúa en una posición óptima para definir su presencia en la misma. La investigación se ayuda, mediante un instrumento de medida, elaborado para dar respuesta por docentes de Educación Infantil en activo a los que se pedirá evaluar, entre otras, la relevancia del ámbito, dentro de la etapa. El uso real de actividades narrativas, dramáticas, poéticas y los roles a los que sitúan a sus alumnos y la importancia que conlleva la autoría infantil literaria.

Palabras clave: Didáctica de literatura, Literatura infantil, Educación literaria infantil, Autoría infantil, Competencia Literaria.

Abstract

The objective of Primary Education is to help in the child's development from zero to 6 years old. One of formation aspects is the education in literature. The present research starts from the necessity of formation in the basic principles of the competence in curricular elements, no explicit of this step. For this formation, the objective of this study is focus on to get the knowledge of one aspect of the teacher didactic action in the process of literature teach-learning. The pre-requisites of the development, hence, the work on different roles of the students. The roles under this study are the ones of emission, reception and the literary