



E

E

E

E

E

E

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

VOL 17, N. 2
OCTUBRE 2019

Editor-Jefe

Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.
Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

Comité Editorial

Dra. D^a María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo

Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada

Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo

Dra. D^a Anabel MORIÑA DÍEZ
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Ángeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dra. D^a Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo

Dra. D^a Teresa PRIETO RUZ
Universidad de Málaga

Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE
Universidade de Porto. Portugal

Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO
Universidad de Vigo

Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago

Comité Científico

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo

Dr. D. Mel AINS COW
University of Manchester. Inglaterra

Dra. D^a M^a Luisa ALONSO ESCONTRELA
Universidad de Vigo

Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. Amauri APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA
Universidad Estadual de Maringá (Brasil)

Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA
Universidad Complutense de Madrid

Dra. D^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. D^a María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho. Portugal

Dr. D. Guillermo BORTMAN
Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina)

Dr. D. José M^a CANCELA CARRAL
Universidad de Vigo

Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN
Universidad de Valladolid

Dra. D^a Raquel CASTILLEJO MANZANARES
Universidad de Santiago

Dr. D. Harry DANIELS
University of Bath. Gran Bretaña

Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA
Universidad de Santiago

Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES
Universidad de A Coruña

Dr. D. Vítor da FONSECA
Universidade de Lisboa. Portugal

Dra. D^a Carmen GALLEGO VEGA
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid

Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO
Universidad de Valencia

Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH
Universidad de A Coruña

Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE
Universidad del País Vasco

Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA
Universidad de Oviedo

Dra. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University. Beijing (China)

Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Ana M^a MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna

Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Granada.

Dra. D^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna

Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.

Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago

Dra. D^a Mercedes NOVO PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO
Universidad de Murcia

Dr. D. Alfonso PALMER PROL
Universidad de las Islas Baleares

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

Dra. D^a Luz PÉREZ SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO
Universidad de La Laguna

Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA
Pontificia Universidad Católica de Chile

Dra. D^a Nora RÄTHZEL
Universidad de Umeå. Suecia

Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)

Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidade de Santiago de Compostela

Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid

Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ
Universidad de Vigo

Dra. Beatriz SÁNCHEZ CÓRDOVA
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte
"Manuel Fajardo" (Cuba)

Dra. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse. E.E.U.U.

Dra. D^a María Dolores SEJO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago

Dra. D^a Andiana SCHWINGEL
University of Illinois. E.E.U.U.

Dra. D^a Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Jair SINDRA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Brasil

Dra. D^a Waneen SPIRDUO
The University of Texas at Austin. E.E.U.U.

Dra. D^a Teresa SUSINOS RADA
Universidad de Cantabria

Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR
Universidad de Salamanca

Dr. D. Francisco TORTOSA GIL
Universidad de Valencia

Dr. D. Antonio VALLE ARIAS
Universidad de A Coruña

Dra. D^a María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO
Universidad de Vigo

Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ
Universidad de Santiago

Dr. D. Enrique VIDAL COSTA
Universidad de Vigo

Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS
Universidad de Santiago

Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a M^a Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ
Universidad de Jaén

Dirección Técnica

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO

ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

SUMARIO

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 17, n. 2, Octubre de 2019

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427

ARTÍCULOS

PORTO CURRÁS, M., BOLARÍN MARTÍNEZ, M.J. y LOVA MELLADO, M. *Formación del profesorado de Programas Bilingües en centros de Educación Primaria en la Región de Murcia* 69

BARTAU ROJAS, I, AZPILLAGA LARREA, V. y AIERBE BARANDIARÁN, A. *Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de Secundaria* 86

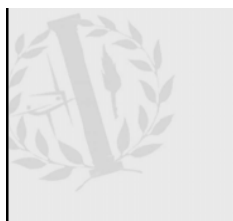
CAMPOS BANDRÉS, I.O. *Aportaciones para una planificación lingüística en el Alto Aragón. Actitudes de los escolares hacia la lengua minorizada* 103

ÁVILA CAMACHO, M.G., JUÁREZ HERNÁNDEZ, L.G., ARREOLA GONZÁLEZ, A.L. y PALMARES VILLARREAL. O.G. *Construcción y validación de un instrumento de valoración del desempeño docente en la ejecución de una secuencia didáctica* 122

LLADÓ, N., CODINA, M., VILLENA, R. y BLASCO, T. *Fluidez en lectura, habilidades visuales y rendimiento académico en alumnos de Ciclo Superior de Primaria de la zona metropolitana de Barcelona* 143

RECENSIONES

PAZO LABRADOR, A.J. *José Manuel Marrasé (2019). La educación invisible. Inspirar, sorprender, emocionar, motivar.* Madrid: Narcea de Ediciones (Col. "Educadores Siglo XXI"). 173 págs. ISBN: 978-84-277-2617-8. ePdf: 978-84-277-2618-5. ePub: 978-84-277-2619-2 158



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE y OALib Journal.

El porcentaje de rechazo de artículos es del 78.3%.

SUMMARY

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 17, n. 2, October 2019

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427

ARTICLES

PORTO CURRÁS, M., BOLARÍN MARTÍNEZ, M.J. and LOVA MELLADO, M. *Teacher training of the Bilingual Programs in Primary Education Centers of Murcia* _____ 69

BARTAU ROJAS, I, AZPILLAGA LARREA, V. and AIERBE BARANDIARÁN, A. *School, family and community partnerships, from the perspective of Secondary school management teams* 86

CAMPOS BANDRÉS, I.O. *Contributions to language planning in Alto Aragón. Attitudes of Primary Education students towards the minoritized language* _____ 103

ÁVILA CAMACHO, M.G., JUÁREZ HERNÁNDEZ, L.G., ARREOLA GONZÁLEZ, A.L. and PALMARES VILLARREAL. O.G. *Construction and validation of an instrument for the assessment of teaching performance in the execution of a didactic sequence* _____ 122

LLADÓ, N., CODINA, M., VILLENA, R. and BLASCO, T. *Reading fluency, visual skills and academic performance in Primary Education students from the Barcelona metropolitan area* _____ 143

BOOK REVIEWS

PAZO LABRADOR, A.J. *José Manuel Marrasé (2019). La educación invisible. Inspirar, sorprender, emocionar, motivar.* Madrid: Narcea de Ediciones (Col. "Educadores Siglo XXI"). 173 págs. ISBN: 978-84-277-2617-8. ePdf: 978-84-277-2618-5. ePub: 978-84-277-2619-2 _____ 158



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

Revista de Investigación en Educación is included in ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE and OALib Journal databases.

The rejection rate of this journal amounts to 78.3%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

Formación del profesorado de Programas Bilingües en centros de Educación Primaria en la Región de Murcia

Teacher training of the Bilingual Programs in Primary Education Centers of Murcia

Mónica Porto Currás¹, María José Bolarín Martínez² y María Lova Mellado³

¹ Universidad de Murcia. monicapc@um.es

² Universidad de Murcia. mbolarin@um.es

³ CEIP Antonio Molina González en Blanca (Murcia). maria88_trebol@hotmail.com

Recibido: 3/10/2018

Aceptado: 14/6/2019

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Mónica Porto Currás

Departamento de Didáctica y Organización
Escolar

Facultad de Educación

Campus Universitario de Espinardo, s/n.

30100 MURCIA

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar algunos resultados sobre formación del profesorado de Programas Bilingües de una Comunidad Autónoma de España, tomando como fuente de información la valoración de los propios docentes implicados. La selección de participantes se realizó atendiendo a un muestreo estratificado, mediante el cual se obtuvo información del 21% de los centros de Educación Primaria adscritos a este Programa en dicha Región. La metodología de investigación, de corte cualitativo, utiliza como instrumento la entrevista abierta. Los principales resultados manifiestan que más de un tercio del profesorado no ha realizado ningún curso sobre enseñanza bilingüe, no existe formación destinada a perfeccionar y actualizar la lengua inglesa de los maestros y, en relación a la formación continua, se reclama más formación práctica, mejor selección de los formadores, así como mayor supervisión de las tareas efectuadas.

Palabras clave

Formación Docente, Educación Bilingüe, Educación Primaria, Satisfacción Profesional, Investigación Educativa.

Abstract

This paper presents some results about teacher training of Bilingual Programs in one Community of Spain. The selection of participants was carried out according to a stratified sampling. The qualitative research methodology uses the open interview as a tool to collect the information. The main results show that more than a third of teachers have not attended to any course on bilingual education, there is no training aimed to improve and update the English language of teachers and, in relation to continuing training, more practical training, a better selection of formers and a greater supervision of the tasks carried out are required.

Keywords

Teacher training, Bilingualism, Primary Education, Teaching Perspective, Educational Research.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la enseñanza demuestran que, tanto los resultados de aprendizaje, como la calidad del sistema educativo, dependen, entre otros aspectos, de la calidad del profesor y de la formación que este haya recibido (Brüning y Purmann, 2014; Schleicher, 2018). En este sentido, la formación del profesorado se concibe como un pilar básico de todo proceso de cambio y, a su vez, de toda innovación educativa, más aún cuando se plantea una metodología de trabajo que propicie el paso de la enseñanza *del inglés* a la enseñanza *en inglés*. De todo ello se desprende que el profesorado adscrito a los Programas de Secciones Bilingües ha de hacer frente a una serie de funciones específicas en el desarrollo de su labor docente, que requieren una preparación y formación añadida a la propia de cualquier maestro y que sitúa a los docentes ante un nuevo reto educativo: enseñar los contenidos de su materia a través de una lengua extranjera (Piñero, 2016). Las aportaciones de Fernández y Halbach (2011) constatan el deseo de los docentes de recibir más formación para perfeccionar las habilidades lingüísticas, la metodología, la enseñanza de contenidos curriculares en inglés, los recursos utilizados y el uso de los medios digitales, entre otros aspectos, con el objetivo de afrontar con mayor éxito la enseñanza en una segunda lengua. Estos trabajos ponen de manifiesto una laguna “formativa” como consecuencia de la implantación de estos programas sin la preparación oportuna y necesaria de los docentes.

Desde este prisma, el objetivo general de este artículo es conocer la formación de los docentes adscritos al Programa Bilingüe de la Región de Murcia en sus primeras promociones (desde el curso escolar 2009/2010 hasta el 2103/2014), tomando como fuente de información a los propios docentes implicados.

2. MARCO TEÓRICO

Cuando hablamos del profesorado de Programas Bilingües, “la formación debería abordar de forma prioritaria los aspectos metodológicos y didácticos relacionados con la construcción colectiva del conocimiento de la lengua” (Elorza, 2015, p 22). Lehtse (2012) continúa en esta línea y destaca que los hallazgos en los programas de formación del profesorado también beneficiarían a las aplicaciones de las metodologías en las aulas, y por tanto a los estudiantes, por lo que no hay que escatimar en ellos, pues con estos programas de formación los docentes aprenderían las formas eficaces de aprender el contenido, la forma de desarrollar la competencia lingüística y sabrían enfocar la experiencia práctica. Además, señala que se obtendrían mejores resultados ofreciendo cursos de formación para profesores de lengua, y otros cursos, por separado, para profesores del resto de asignaturas.

Según Bovellán (2014) los profesores implicados en la enseñanza bilingüe, y más concretamente aquellos que emplean el enfoque *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en las aulas* (en adelante AICLE), se enfrentan a una doble demanda, pues deben dominar el contenido y el lenguaje. Pérez-Cañado (2016) apunta que requiere capacitación intensiva del personal en aspectos pedagógicos y teóricos del lenguaje, algo que no está muy extendido. Ello es consecuencia de que se ha implantado esta metodología antes de preparar a los docentes, por lo que es necesario apremiar esta situación para enfrentar y solucionar esa brecha (Martín del Pozo, 2014). Los docentes implicados en la enseñanza bilingüe, en algunos estudios (Cabezuelo y Fernández, 2014, Frigols y Marsh, 2014), manifiestan sentirse capacitados para impartir docencia en estos programas al poseer una adecuada formación lingüística en inglés. Sin embargo, son numerosos los estudios (Fernández, Aguirre y Harris, 2009; Lorenzo Casal, Moore y Alfonso, 2009; Pavón y Rubio 2010; Fernández y Halbach, 2011; Banegas, 2012; Lova, Bolarín y Porto, 2013) que constatan la necesidad y/o deseo de los educadores de recibir más formación para perfeccionar sus habilidades lingüísticas y afrontar con mayor éxito la enseñanza en una segunda lengua. Asimismo, algunos profesores demandan un mayor número de oportunidades de formación en países de habla inglesa (Fernández y Halbach, 2011; Cabezuelo y Fernández, 2014).

La formación relativa a la competencia lingüística no es la única demanda de los maestros involucrados en la enseñanza bilingüe ya que, como se refleja en Fernández y Halbach (2011) y Dobson, Pérez y Johnstone (2011), también expresan la necesidad de aumentar la formación sobre la metodología, la enseñanza de Science en inglés y recursos utilizados en esta área, y el uso de los medios digitales. La demanda de formación sobre la lecto-escritura en lengua inglesa también se refleja en Halbach (2009) y Fernández y Halbach (2011). En esta línea, Dobson et al. (2011) y Lova et al. (2013) ponen de manifiesto la relevancia de implantar mejoras en la calidad de la formación inicial y permanente del profesorado.

3. METODOLOGÍA

Dada la naturaleza de la información que se buscaba, y para acercarnos a la perspectiva del docente, se optó por una metodología de investigación no experimental descriptiva, ya que se trata de aportar una panorámica sobre la implementación de los Programas Bilingües en la Región de Murcia.

Para recoger la información se empleó como instrumento la entrevista abierta o en profundidad, con un nivel de directividad medio-bajo, con preguntas relevantes para obtener la información necesaria según el objetivo planteado y semiestructurada: se plantean unos interrogantes de carácter abierto para que expresen libremente sus ideas, opiniones, valoraciones (Tójar, 2006).

La selección de los participantes se realizó atendiendo a un muestreo estratificado aplicando criterios específicos de inclusión tales como: comarca en la que se sitúa el centro educativo, titularidad del mismo y, diferentes años de participación en el Programa Bilingüe. Con la pretensión de obtener, con los recursos disponibles, la máxima riqueza posible de información evitando incurrir en redundancia, se adoptó la decisión de seleccionar el número proporcional de centros próximo al 20% del segmento de población correspondiente a cada sub-grupo. Con estos criterios, pasaron a

formar parte de la muestra productora de datos un total de 30 centros (21% del total) y 78 docentes.

En la selección de centros educativos se priorizaron los años de experiencia en el Programa Bilingüe, de forma que en la muestra productora de datos diez centros llevan cinco años implicados en este programa, siete centros llevan cuatro años, nueve centros llevan tres años y cuatro centros llevan dos años. Asimismo, se ha buscado tener representación de centros públicos y privados con diferentes años de experiencia y en porcentajes similares entre centros públicos y concertados-privados.

De esta forma se ha procedido a buscar una representatividad no tanto en términos estadísticos, como en términos fenomenológicos. Se pretende que la diversidad existente en estos Programas Bilingües que conforman la Comunidad Autónoma de Murcia (España) esté presente en la muestra de informantes.

El procedimiento de recogida de información siguió las siguientes fases: a.- contacto con el centro para informarles e invitarles a participar en la investigación; b.- información al profesorado del objetivo de la entrevista y confidencialidad de los datos; c.- acuerdo de los días y fechas para las entrevistas que se grabaron y transcribieron para su posterior análisis. Una vez transcrita la información recogida se procedió al análisis cualitativo. Atendiendo al criterio temático, la información fue agrupada en torno a categorías que pueden considerarse como un mapa de significados, que reflejan fielmente el contenido de las entrevistas y permiten interpretar las aportaciones de los docentes en relación al problema planteado.

4. RESULTADOS

A continuación, se aborda la formación que han recibido los docentes participantes, la percepción que tienen sobre la misma, así como aquellos aspectos que consideran que se deberían mejorar. Para ello, se presentan las aportaciones más significativas en cada una de las categorías obtenidas.

4.1. Formación recibida

La mayoría de los docentes entrevistados (62%, perteneciendo el 59% al sector público y el 71% al sector privado-concertado) ha recibido formación acerca de la enseñanza bilingüe, principalmente sobre la metodología AICLE. Y los que declaran no haberla recibido afirman, en su mayoría, que la razón fue no formar parte del centro educativo en el momento de selección del personal participante en esos cursos.

Cuando se les pregunta por el tipo de formación recibida, los maestros se refieren a dos cursos organizados por la Consejería responsable: el curso “Iniciación al Programa Colegios Bilingües Región de Murcia” y el “Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” (PIALE). Estos dos cursos están constituidos por dos periodos formativos, el primero de ellos se realiza en Murcia y el otro en una ciudad de habla inglesa. Sin embargo, del 62% de docentes que ha realizado formación para el desempeño de su tarea profesional en centros educativos adscritos al Programa Bilingüe, solo el 35% ha disfrutado de un periodo de inmersión lingüística en una ciudad anglófona. Así, el profesorado que no se ha beneficiado de esta inmersión lingüística alude a las siguientes razones por las que no han gozado de formación en una ciudad anglófona:

- La insuficiencia presupuestaria de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por lo que se ha realizado esa estancia formativa en Madrid en lugar de en una ciudad de habla inglesa:

“El grupo que hicimos el curso de metodología AICLE ese año no pudimos ir a Inglaterra, estuvimos una semana en Madrid de inmersión. El PIALE sí llevaba implícita una semana en Oxford” (E74.)

- No poder disfrutar de esta inmersión lingüística en el extranjero, financiada por la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por el hecho de pertenecer a centros privados.
- Por circunstancias personales.

Sin embargo, la práctica totalidad del profesorado entrevistado (exceptuando un maestro de un centro público) ha realizado alguna estancia en un país anglófono. Mayoritariamente aluden a razones que combinan la formación y el turismo para realizar estos viajes:

“Sí, estuve viviendo en Dublín casi dos años, en Toronto dos meses por formación y luego en épocas vacacionales” (E3).

“He realizado viajes al extranjero por formación y por turismo” (E9).

El 86% de docentes, sin apenas diferencias entre tipología de centros, afirma que los planes de estudios de los futuros profesores de inglés y de programas bilingües deberían incorporar estancias formativas obligatorias en el extranjero. Las razones por las que estos educadores exponen la necesidad de introducir estancias obligatorias en los planes de estudios de los futuros maestros de inglés y del grupo bilingüe son las siguientes:

- La gran mayoría de los maestros entrevistados considera idóneo realizar esas estancias obligatorias en un país de habla inglesa, con el fin de ofrecer una formación en lengua inglesa de calidad a los futuros docentes de inglés y del grupo bilingüe y mejorar sus competencias lingüísticas:

“Es necesario estar en el país de habla inglesa para adquirir una buena pronunciación, entonación y un buen uso de la lengua, pues es donde mejor se aprende la lengua” (E48).

- Aunque en menor medida, también consideran que es fundamental residir durante un periodo de tiempo en un país de habla inglesa para conocer su cultura:

“Sería estupendo porque sería una forma de familiarizarse con el entorno y la cultura inglesa” (E65).

- Algunas de las manifestaciones de los maestros inciden en que esas estancias en el extranjero deberían de ser obligatorias con el objeto de proporcionar a los futuros maestros formación metodológica sobre la enseñanza de la lengua inglesa que llevan a cabo en esos países. Uno de estos maestros menciona:

“El practicum se podría realizar algunos meses en países de habla inglesa y otros en la región para conocer ambas perspectivas y metodologías y compararlas” (E2).

- También se propone conocer la forma de trabajar de ese país de habla inglesa personalmente, es decir, visitando esos centros escolares británicos:

“Estar en un aula de un colegio, en el contexto real, es la mejor forma de aprender cómo trabajar la lengua inglesa” (E13).

- Algunos docentes opinan que esa estancia en ese país de habla inglesa es imprescindible para adquirir formación teórica relevante en el día a día de la enseñanza bilingüe:

“Estar inmerso en ese país te permite ampliar y mejorar nuestros conocimientos, nuestro bagaje necesarios para transmitir la lengua” (E39).

- Un docente de colegios privados-concertados declara que la incorporación de estancias obligatorias en el extranjero en los planes de estudios de los futuros maestros es fundamental, pues *“permitiría a los futuros maestros estar en escuelas inglesas aprendiendo cómo enseñar el método de lectoescritura ya que para nosotros es más difícil llevarlo a cabo” (E24).*

Sólo el 13% de profesores no considera necesario introducir estas estancias formativas en una ciudad de habla inglesa: *“Tanto como obligatorias no, no es necesario” (E69).* Y un maestro de un centro público propone establecer esas estancias obligatorias para aquellos docentes que no conozcan la cultura: *“Si no conoces la cultura es mejor irte porque de lo contrario no puedes enseñar una lengua” (E36).*

A continuación vamos a analizar de forma más detenida la formación recibida en cada uno de estos cursos y cómo es valorada por los docentes entrevistados, así como las experiencias de formación permanente que ha tenido esta muestra.

4.1.1. Formación recibida en el curso de Iniciación al Programa Colegios Bilingües

Del grupo de docentes que ha realizado el curso de “Iniciación al Programa Colegios Bilingües”, la mayoría (con un porcentaje notablemente superior en centros públicos) afirma haber recibido formación sobre metodología AICLE:

“Recibimos formación sobre la metodología que es mucho de manipular y experimentar para asimilar mejor los conceptos que también se debería de hacer en español porque la asignatura Conocimiento del Medio es a veces abstracta” (E41).

La mitad de estos maestros responden que también han recibido formación sobre el uso de los medios digitales como apoyo a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera y a la metodología AICLE:

“Recibimos formación sobre las TICs y sobre cómo hacer un blog” (E31).

Con porcentajes de respuesta menores se encuentra la formación sobre recursos para el aprendizaje de la lengua inglesa en la enseñanza bilingüe: *“este curso me ha enseñado a trabajar mucho a través de experimentos e investigaciones” (E11)*; sobre la enseñanza del área de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural en inglés: *“el curso estaba enfocado a impartir Science en el aula con ejemplos prácticos porque inglés como gramática inglesa se da por hecho que lo tienes” (E38)*; sobre la lengua inglesa: *“recibimos formación sobre la lengua inglesa que nos permitió reciclarnos” (E47)*; o sobre la lecto-escritura en esta lengua: *“recibimos formación sobre phonics para que los niños empiecen a leer. Ese método es muy bueno porque conocen los sonidos y leen y ya el significado se les dará en cursos posteriores” (E41).* Se pueden ver resumidos estos datos en la Tabla 1.

Formación en curso Iniciación	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Formación metodológica	16	94	7	78	23	88
Uso de las TIC	10	59	3	33	13	50
Recursos didácticos	6	35	3	33	9	35
Enseñanza Science	7	41	1	11	8	31
Formación lingüística	6	35	1	11	7	27
Lecto-escritura	4	24	2	22	6	23
Organización sesiones y distribución espacios			2	22	2	8
Estrategias lingüísticas	1	6			1	4
Total	17	100	9	100	26	100

Tabla 1. Formación recibida en el curso de Iniciación al Programa Colegios Bilingües

Todos los docentes consideran que la formación recibida ha sido útil e imprescindible:

“Este curso fue muy útil porque me aportó muchas ideas sobre cómo trabajar en el programa” (E4).

Aún así, entre las cuestiones que se deberían modificar, el profesorado de esta muestra alude a aspectos como: las estancias formativas, perfeccionar la formación teórica, reducir o seleccionar y mejorar la cantidad de contenidos e información aportada y modificar aspectos organizativos.

Peor valorada ha sido la utilidad de la formación recibida en la ciudad de habla inglesa por los maestros que pudieron realizarla (solo 5). Tres docentes manifiestan que se debería de modificar la selección de la formación pedagógica ya que los contenidos fueron muy repetitivos, al haber sido abordados anteriormente en Murcia y, algunos de ellos, durante sus estudios de Magisterio. Otro maestro cree que se debería focalizar dicha preparación en el aprendizaje de la metodología empleada por los docentes ingleses y otro entrevistado cree que se deberían realizar estancias formativas en Comunidades Autónomas Españolas con experiencia en enseñanza bilingüe, en lugar de efectuarla en una universidad de un país de habla inglesa:

“Esa estancia no me sirvió para mucho, me hubiese gustado más que me hubiesen enviado a colegios bilingües de Madrid, Bilbao y Barcelona porque hubiésemos aprendido muchísimo más. Ellos llevan mucho más tiempo trabajando con la enseñanza bilingüe, hubiese sido más barato y hubiésemos aprendido lo que necesitamos: el planteamiento de la clase se hace así, funciona de esta forma más que el extranjero” (E31).

4.1.2. Formación recibida en el curso Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

En relación a los docentes que han realizado el curso “PIALE”, la mayoría ha recibido formación sobre metodología AICLE: *“Ese curso ofrecía formación sobre cómo dar las clases a través de las nuevas metodologías en consonancia con la metodología AICLE” (E78).* Tal y como se puede observar en la Tabla 2, mucho menos frecuentes han sido las respuestas referidas a la formación sobre uso de los medios digitales como apoyo a la enseñanza del inglés, recursos para el bilingüismo, sobre la enseñanza del área de Conocimiento del Medio o para mejorar sus competencias lingüísticas.

	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Formación metodológica	12	86	3	100	15	88
Uso de las TIC	5	36			5	29
Recursos didácticos	1	7	2	67	3	18
Enseñanza Science	2	14	2	67	2	12
Formación lingüística	7	50			7	41
Lecto-escritura	6	43			6	35
Total	14	100	3	100	17	100

Tabla 2. Formación recibida en el curso Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

La valoración de este curso es, en general, menor que la del curso de Iniciación, de forma que menos de la mitad de los docentes que lo han realizado lo consideran imprescindible, y un importante número (36%) lo considera nada útil:

“El PIALE fue un horror, un desperdicio de dinero, terrible y con los pocos medios que tenemos si la Consejería los malgasta así pues lo está haciendo fatal” (E59).

“Gran parte del curso fue prescindible, no respondió a mis expectativas, considero que este curso al que yo asistí no fue uno de los mejores” (E34).

Entre los aspectos que destacan como mejorables se encuentran: seleccionar mejor la formación proporcionada, plantear más formación práctica y menos teórica con el fin de satisfacer sus necesidades reales relativas a la enseñanza bilingüe, incrementar la formación destinada a la metodología AICLE así como a los recursos empleados en Science, seleccionar ponentes con mejor preparación académica, concretamente, con mayor experiencia en enseñanza bilingüe y metodología AICLE, disminución de sesiones dedicadas a la lengua inglesa, la formación debería estar más focalizada en la etapa de Educación Primaria, más formación relacionada con los medios digitales o mejorar la formación sobre la lecto-escritura en lengua inglesa.

A pesar de ello, la mayoría de entrevistados en esta investigación considera imprescindible recibir formación antes de enfrentarse al Programa Bilingüe, y por ende, impartir áreas en inglés distintas a la de lengua extranjera. Las razones son las siguientes:

- Las diferencias de metodología existentes entre la enseñanza bilingüe y la no bilingüe:

“Todos deberían de realizarlo porque la metodología AICLE supone un planteamiento totalmente diferente respecto a la forma de enseñar que teníamos los maestros” (E31).

- La utilidad de la información recibida:

“Es fundamental realizar el curso AICLE o el de Iniciación al Programa Bilingüe por la utilidad de su información” (E36).

- Con el objeto de tener unas orientaciones y nociones básicas sobre bilingüismo:

“Es necesario realizar el curso para tener esas nociones básicas abordadas en él pues el problema de alguien que no lo ha hecho es su desconocimiento acerca de esto” (E13).

- Para poder conocer recursos y actividades adecuados para este programa:

“Esa formación es fundamental porque enseñar inglés como lengua extranjera no tiene nada que ver con impartir bilingüe pues necesitas más utilización de la lengua inglesa, más actividades, experimentos que cuando daba inglés no hacía” (E47).

Algunos maestros también consideran imprescindible esta formación previa con el fin de evitar esa sensación de agobio y pánico que sienten los profesores de inglés cuando tienen que impartir docencia en bilingüe; para recibir preparación sobre la lecto-escritura en lengua inglesa; con el fin de beneficiarse de la estancia en un país de habla inglesa argumentado que esta enseñanza requiere de esa inmersión; para compartir e intercambiar experiencias entre los educadores; o bien, con el propósito de renovar y actualizar el vocabulario de las áreas impartidas en inglés.

Sin embargo, un reducido número de participantes en esta investigación (17%, que en su mayoría no han realizado ninguna formación previa) indica que la formación sobre la enseñanza bilingüe no es imprescindible para impartir docencia en el programa, bien porque no lo han llevado a cabo y se sienten preparados para desempeñar sus tareas:

“No es imprescindible, es un complemento pero yo estoy dando bilingüe y no lo he hecho y puedo llevar bilingüe” (E23).

“Yo no lo he realizado y estoy impartiendo clase, no tienes por qué realizarlo, yo me siento capacitada” (E56).

O bien porque manifiestan que pueden formarse por ellos mismos o por otros compañeros:

“Como mis compañeros tienen esta formación, viendo a ellos dar clase y enseñándome ellos es suficiente” (E49).

Otro aspecto señalado por los participantes resalta que el curso “Iniciación al Programa Colegios Bilingües” solo puede ser realizado por dos maestros de cada centro, por lo que el resto de maestros únicamente puede optar al curso “Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras”. Esto comporta que los propios docentes deben orientar y compartir la información recibida en el curso a sus compañeros:

“Como el Programa Bilingüe ya está implantado en este centro no tengo derecho a recibir formación bilingüe, solo los docentes que están el centro cuando se inicia el proyecto tienen derecho a recibirla, los demás no. Yo realicé el curso PIALE, pero no he recibido formación específica de bilingüe, porque ese curso era más de actualización lingüística” (E75). “Cuando se incorporan al Programa Bilingüe compañeros sin formación al respecto, los que realizamos el curso nos vemos obligados a pasar esa formación a los demás maestros, yo intercambié mucha información a mis compañeros ya que nos reunimos, les dije que se tranquilizaran y las primeras sesiones las di yo para que vieran cómo se daba una clase bilingüe y los materiales que empleamos...” (E51).

4.1.3. Formación continua

La mayoría de los docentes entrevistados (tanto de centros educativos públicos como privados) no ha realizado ningún seminario o curso de seguimiento del Programa Bilingüe: por desconocimiento, por cancelación o por falta de interés:

“No, a mí no me han informado de eso no sé si se habrá hecho algún año” (E71).

“No, cuando más me hubiese interesado sería mi primer año y, ese año, se suspendieron todos los seminarios que se iban a realizar” (E11).

	Centros Públicos		Centros Privados		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
No	39	64	12	71	51	65
Sí, actualmente	19	31	4	23	23	30
Sí, años anteriores	3	5	1	6	4	5
Total	61	100	17	100	78	100

Tabla 3. Formación continua recibida

Los que sí han realizado algún tipo de formación continua declaran haberla recibido sobre temáticas relacionadas con metodología, recursos e intercambio de materiales. La mayoría de estos profesores considera además que la preparación realizada ha sido útil:

“Muy bien, me sirvió de mucho porque al no haber hecho el curso AICLE, fue interesante, me enseñó estrategias, métodos y sobre todo blogs de colegios con más años de bilingüe y más maestros trabajando en bilingüe, y esas páginas nos sirven” (E45).

“Creo que fue muy útil porque nos hemos repartido las unidades didácticas y cada colegio elabora una y tenemos todo ese material elaborado” (E77).

Pero no todas las valoraciones son positivas:

“Asistí pero hubo un momento que no me aportaba gran cosa, no sentía que encontrara nada nuevo ni nada que me permitiera enriquecer mi práctica docente. Durante unos años he hecho muchos cursos de formación y llega un momento en el que aprecié que era más de lo mismo, era una inversión inútil de tiempo y tenía inquietudes en otros ámbitos educativos” (E30). “Yo tuve una mala experiencia porque eso se convirtió en un montón de profesores intentando dividir el trabajo y hacerlo entre todos, pero no había responsabilidad de la fecha de entrega de trabajos ni de calidad ni nada, por lo que el trabajo realizado en ese seminario no fue de calidad y no me ha servido para nada” (E68).

Por ello, entre las mejoras que sugieren se nombra realizar cursos más prácticos, seleccionar ponentes con mayor experiencia, mejorar la selección de la formación teórica, ampliar la oferta formativa, que tuvieran una continuidad en el tiempo o combinarlos con formación en el extranjero.

Por otra parte, un considerable porcentaje de los docentes entrevistados (35%) alude a la formación autodidacta para mejorar su dominio del idioma extranjero, viendo películas o series en este idioma, escuchando música, leyendo periódicos o libros... indicando en algunos casos instruirse por sí mismo debido a la inexistencia de formación destinada a perfeccionar y actualizar la lengua inglesa:

“No hay formación que atienda a mis necesidades, no hay cursos de reciclaje para nosotros, hay solo cursos para iniciación pero no para los que llevamos unos años trabajando” (E68).

En este sentido, muchos docentes del Programa Bilingüe en centros privados (53%) están realizando cursos para perfeccionar su conocimiento del idioma extranjero en academias privadas o en la Escuela Oficial de Idiomas, costeados por ellos mismos.

En relación a la formación metodológica relativa a la enseñanza bilingüe, en el momento en el que se lleva a cabo la entrevista son pocos los docentes que la están realizando (22%). Estos maestros plantean que en muchos casos se trata de cursos organizados por las propias editoriales, pero también talleres que se organizan desde los propios centros o desde el Centro de Profesores y Recursos e incluso cursos *on-line*:

“Cada trimestre realizamos un curso de formación, el primer trimestre versaba sobre mapas conceptuales, el segundo en abril sobre cómo utilizar los cuerpos en infantil y en el tercer trimestre otro” (E24).

En cualquier caso, la casi totalidad de los maestros entrevistados (94%) afirma estar capacitado para impartir docencia bilingüe. Las razones aportadas para considerar que sí están capacitados se resumen en las siguientes:

- Poseer una adecuada formación lingüística en inglés:

“Expresarme en inglés es como expresarme en castellano, entonces creo que sí” (E37).

“Tengo el nivel lingüístico porque llevo formándome en inglés desde que tenía 18 años” (E66).

- Poseer las competencias metodológicas necesarias para enfrentarse satisfactoriamente a la enseñanza bilingüe:

“Sí, porque he recibido la formación metodológica adecuada...” (E38).

“Sí, por la metodología recibida en el curso que nos sirvió de mucho” (E47).

- La formación recibida en la carrera de Magisterio:

“La carrera es de inglés, por lo que he tenido áreas propias de didáctica para impartir inglés, luego sí considero estar preparado y capacitado para impartir bilingüe” (E54).

- Un número menor de informantes (21%) declara sentirse capacitado para desempeñar sus tareas profesionales en el Programa Bilingüe, ya que continuamente se está formando. A este respecto, cabe destacar que todos estos docentes consideran la formación permanente un pilar fundamental en esta enseñanza:

“Sí, pero con la condición de que me estoy formando desde que empecé a trabajar en un colegio bilingüe porque la formación es básica, pero con esa formación sí” (E42).

En relación al profesorado que no ha recibido ningún tipo de formación acerca de la enseñanza bilingüe, sólo un maestro de centros privados-concertados manifiesta no estar preparado al 100% para participar en este programa. De los educadores que declaran sentirse cualificados para desempeñar su labor profesional, la mayoría considera que aún así sería importante realizar esa formación:

“Reconozco que debería de realizar el curso AICLE y conocer otras estrategias metodológicas” (E2).

“Siempre es bueno ir formándose, por eso estoy pendiente de los cursos que se ofertan para realizar alguno” (E16).

“Me considero muy dinámica, pero pienso que podría hacerlo muchísimo mejor si tuviese formación bilingüe” (E18).

Por otra parte, el maestro que declara no sentirse preparado al 100% para participar en el Programa Bilingüe manifiesta la necesidad de recibir formación relativa a los

siguientes aspectos para estar plenamente capacitado: formación metodológica, formación relativa a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y formación sobre lectoescritura.

5. CONCLUSIONES

La formación del profesorado es un aspecto clave en la implementación eficaz de la enseñanza bilingüe (Coyle, 2007; Halbach, 2009; Megías, 2012; Wolff, 2012) y estos docentes son conocedores y conscientes de ello. No obstante, más de un tercio de maestros no han recibido formación para la implementación de su labor profesional en los Programas Bilingües, contradiciendo los resultados tan satisfactorios expresados por Frigols y Marsh (2014).

La mayoría de los maestros entrevistados consideran estar capacitados para impartir docencia en esta enseñanza bilingüe. De esta forma, manifiestan poseer una adecuada formación lingüística en inglés, coincidiendo con Cabezuelo y Fernández (2014) y Frigols y Marsh (2014), y contradiciendo lo expresado en Pena y Porto (2008). No obstante, algunos profesores demandan la necesidad de recibir más formación, bien para adquirir mayor fluidez en este idioma, bien para dominar el vocabulario de las áreas impartidas en lengua inglesa. El deseo de los educadores de recibir formación para perfeccionar sus competencias lingüísticas y enfrentarse más satisfactoriamente al programa presente en este estudio se pone de manifiesto en diversas investigaciones, como las de Fernández et al., (2009), Lorenzo et al., (2009), Pavón y Rubio (2010), Fernández y Halbach (2011), Banegas (2012) y Cabezuelo y Fernández (2014).

La formación continua es valorada positivamente por la mayoría de docentes, constatando lo expresado en Dobson et al (2011) y contradiciendo lo indicado en Cabezuelo y Fernández (2014), quienes aprecian la utilidad de la misma para el desempeño de su labor en los Programas Bilingües. Llama la atención que, de acuerdo con las afirmaciones de los maestros entrevistados, son mayoritariamente los docentes de centros privados o concertados los que realizan esta formación continua, con notables diferencias en relación a los de centros públicos: no realizan cursos en lengua inglesa el 54% del profesorado del sector público frente el 6% del sector privado-concertado; no estaban realizando formación metodológica relativa a la enseñanza bilingüe en el momento en el que se llevó a cabo la entrevista el 89% de los docentes de centros educativos públicos frente al 41% de privados-concertados.

Por otra parte, los docentes declaran que les gustaría recibir más formación sobre la metodología, la enseñanza de Science en inglés y recursos utilizados en esta área y el uso de los medios digitales, coincidiendo con las demandas expuestas en Fernández y Halbach (2011) y Dobson et al. (2011). La necesidad de formación sobre metodología se refleja también en Cabezuelo y Fernández (2014). Por otra parte, demandan seguimiento, supervisión y evaluación del funcionamiento de la enseñanza bilingüe en los centros educativos adscritos a la misma por parte de la Inspección de Educación, como refleja Borderías (2011).

El incremento de oportunidades para participar en cursos de formación para el profesorado adscrito al Programa Bilingüe con el propósito de garantizar la continuidad formativa sobre la enseñanza bilingüe, es decir, la demanda de ampliar la oferta de formación así como mejorar la selección de ponentes con mayor preparación académica, concretamente, con mayor experiencia en enseñanza bilingüe, es una

realidad también en el estudio de Dobson, Pérez y Johnstone (2011). Si bien los docentes no se resisten a recibir formación organizada en su tiempo libre, sí exigen que esta sea de calidad. De ahí sus principales quejas respecto a los ponentes de los cursos que han realizado. La necesidad de formadores de docentes familiarizados con la enseñanza bilingüe por su experiencia se puso de manifiesto en Fernández et al (2005).

La demanda de formación sobre la lecto-escritura en lengua inglesa, reflejada en algunas investigaciones tales como Halbach (2009) y Fernández y Halbach (2011), es constatada en este estudio por muy pocos maestros, coincidiendo con Cabezuelo y Fernández (2014). Así pues, como afirman estos autores, algunos docentes ya han aprendido sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés fruto de la formación recibida durante sus años de participación en estos Programas Bilingües.

Las oportunidades de formación en países de habla inglesa, reflejada en Fernández & Halbach (2011) y Cabezuelo y Fernández (2014), es una demanda de los maestros de este estudio. No obstante, estos maestros críticos con la formación recibida en esas ciudades de habla inglesa especifican que se ha de incrementar el periodo de formación en el extranjero siempre y cuando se lleve a cabo en centros escolares y no en universidades que poco o nada tienen que ver con la realidad de las aulas de un colegio y lograr una inmersión lingüística real.

En general, la demanda de formación de los docentes implicados en los Programas Bilingües es constatada en varias investigaciones, como las de Ioannou-Georgiou (2011), Cabezuelo y Fernández (2014), Ferre, Jódar y Martín, (2014), Pérez-Cañado (2016) y Pladevall-Ballester (2015).

Sintetizando los principales resultados obtenidos en esta investigación centrada en la Región de Murcia, se puede concluir que:

- Los docentes de centros públicos declaran haber recibido menos formación inicial y estar realizando menos formación continua –en relación al perfeccionamiento del idioma o la metodología de enseñanza en estos programas– que los docentes de centros privados. Aunque no se pueden aventurar las razones de estas divergencias, sí se han constatado diferencias entre la muestra de profesorado de centros privados y la de centros públicos que pueden darnos algunas claves. Así, todo el profesorado de la muestra de centros privados es menor de 50 años y, además, el porcentaje de maestros menores de 31 años es muy elevado (35%). En cambio, en los centros públicos es mayor el porcentaje de profesores que se encuentran en la franja de 41 a 50 años (31% frente al 12% de centros privados). Por otra parte, la mayoría de los maestros de la muestra de centros privados lleva menos de 11 años de ejercicio profesional, situándose el porcentaje más alto en la primera franja (entre 1 y 5 años), y no hay nadie con más de 20 años de antigüedad en la docencia en estos centros (a diferencia de los centros públicos).
- Si bien la mayoría de los docentes ha recibido preparación acerca de la metodología AICLE necesaria en los Programas Bilingües, más de un tercio no ha realizado ningún curso sobre esta enseñanza debido principalmente al desconocimiento de la posibilidad de realizar formación o no, a la percepción de que los funcionarios en prácticas no pueden llevarla a cabo, a no haber sido seleccionados por la Administración Educativa o a motivos personales.
- Las temáticas abordadas en los dos cursos de formación sobre la enseñanza bilingüe efectuados por los docentes son fundamentalmente: metodología AICLE, uso de medios digitales, recursos para el aprendizaje de la lengua inglesa en la

enseñanza bilingüe, enseñanza del área de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural en inglés, lingüística y la lecto-escritura en esta lengua.

- La formación de estos dos cursos constaba de dos partes: una en Murcia y otra, normalmente, en una ciudad de habla inglesa. La valoración de la mayoría de docentes acerca de la formación recibida en la propia Región es positiva. En cuanto a la formación realizada en una ciudad de habla inglesa, la mayoría de profesores indica que no fue útil ya que los contenidos teóricos eran repetitivos y no se efectuó una inmersión lingüística real.
- La formación ofrecida en el curso denominado “Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” recibe valoraciones más negativas que el curso de “Iniciación al Programa Colegios Bilingües Región de Murcia” pues algunos profesores la califican como nada útil considerando que ha sido una pérdida de tiempo y de dinero por parte de la Consejería competente en materia educativa.

En relación con los aspectos que se deben mejorar de esta preparación con el fin de satisfacer sus necesidades reales relativas a la enseñanza bilingüe podemos señalar los siguientes: la selección de la formación, reduciendo los contenidos sobre todo teóricos e incorporando más preparación práctica, modificación de aspectos organizativos tales como temporalización así como una mayor formación sobre metodología, enseñanza de Science en inglés y recursos utilizados en esta área, el uso de los medios digitales y sobre todo la lecto-escritura en inglés. Ello unido a las demandas relativas a la selección eficaz de ponentes y al aumento del número de plazas ofertadas para la realización de estos cursos.

En cuanto a la formación continua en lengua inglesa, solo algunos docentes en el momento de la realización de las entrevistas estaban recibiendo formación en inglés. Además, la mayoría señala que la formación es costeadada por ellos mismos. Se resalta la inexistencia de formación destinada a perfeccionar y actualizar la lengua inglesa de los educadores con un determinado dominio del inglés, es decir, de los maestros participantes en el Programa Bilingüe.

En lo referente a la formación continua en metodología, como sucede con la anterior formación, solo algunos están recibiendo preparación sobre aspectos metodológicos aplicados a la enseñanza bilingüe este curso escolar, lecto-escritura en lengua inglesa, nuevas tecnologías y un máster en lingüística inglesa teórica y aplicada. Valoran esta formación continua como útil.

Respecto a los seminarios de continuidad o seguimiento en Programas Bilingües, más de la mitad de docentes nunca los han realizado, principalmente por desconocimiento de los mismos. Los maestros que los han efectuado resaltan como temáticas abordadas la formación sobre metodología y recursos así como elaboración e intercambio de materiales. Si bien algunos profesores defienden la utilidad de los seminarios, otros afirman que no son nada útiles, ya porque los contenidos eran básicos y repetitivos, ya por la falta de responsabilidad y de implicación de los maestros participantes en relación al trabajo que hay que realizar y al cumplimiento de las fechas asignadas. Se constata así cómo los docentes expresan las mismas demandas que las planteadas a la formación continua en metodología, es decir, más formación práctica y menos teoría, mejor selección de los formadores de docentes, así como mayor supervisión y control de las tareas efectuadas en dicho seminario.

Por tanto, teniendo en cuenta la existencia de profesores que no han recibido ninguna preparación para desempeñar su labor docente en la enseñanza bilingüe así como las

necesidades de formación, lingüística y metodológica, de los maestros participantes en el Programa Bilingüe, se puede indicar que existen necesidades formativas no cubiertas que posiblemente repercutan negativamente en la puesta en práctica del Programa Bilingüe.

En este trabajo, y coincidiendo con el estudio de la Asociación “Enseñanza Bilingüe” (2016), se han puesto de manifiesto deficiencias que hay que tener en cuenta a la hora de iniciar los Programas Bilingües en centros educativos de Educación Primaria de la Región de Murcia, la ausencia de un plan de formación sólido que dificulta la garantía de la calidad de la enseñanza que se imparte, de su mantenimiento y mejora. No obstante, también se ha constatado que el nivel de satisfacción de los profesores con su nivel de capacitación para poder efectuar esta docencia es muy alto, bien sea por su formación inicial, por su alto conocimiento de la lengua extranjera y competencias metodológicas o bien por su continua formación al respecto (en muchos casos realizada por cuenta propia). Creemos, por ello, que una interesante línea de investigación futura será conocer la relación entre este nivel de formación, la capacitación que los maestros afirman poseer y la satisfacción de su alumnado con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está poniendo en práctica en estos Programas.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación “Enseñanza Bilingüe”. (2016). *Informe sobre normativa bilingüe de la Región de Murcia*. Recuperado de:
<https://www.ebspain.es/index.php/analisis/64-informe-sobre-normativa-bilinguee-de-la-region-de-murcia>
- Banegas, D.L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5 (1), 46-56.
- Borderías, R. (2011). La inspección y la enseñanza bilingüe. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-6.
- Bovellan, E. (2014). *Teachers' Beliefs About Learning and Language as Reflected in their Views of Teaching Materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Tesis de Doctorado, University of Jyväskylä (Finlandia).
- Brüning, C.I. y Purrmann, M.S. (2014). CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany. En J. Martínez-Agudo (Ed.). *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges*. (pp. 315-339) Amsterdam: Rodopi.
- Cabezuelo, P. y Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7 (2), 50-70.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: towards connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543-562.
- Dobson, A., Pérez, M.D. y Johnstone, R. (2011). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Ministerio de Educación y British Council.
- Elorza, I. (2015). AICLE es “hacer” idiomas. Formación continua e inicial centrada en la actividad. En M. Levy (Dir.). *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones* (pp. 21-25). British Council: Universidad de Alcalá.
- Fernández, R. y Halbach, A. (2011). Analysing the Situation of Teachers in the Madrid Bilingual Project after Four Years of Implementation. En Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra, y F.

- Gallardo del Puerto (Eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. (pp. 241-270) Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fernández, R., Pena, C., García, A. y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 3, 161-173.
- Fernández, R., Aguirre, C. y Harris, C. (2009). Implementation of CLIL in Castilla-La Mancha (Spain) and Teachers' Training. En D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigols-Martin, S. Hughes y G. Langé (Eds.). *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 21-27). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ferre, F., Jódar, F. y Martín, J. (2014), El programa bilingüe de alemán en la Enseñanza Secundaria: un ejemplo de coordinación y cooperación didáctica, *Magazin/Extra*, 1, 26-32. Recuperado de: http://www.fage.es/magazin_extra/magazin_e_1/26a32.pdf
- Frigols, M.J. y Marsh, D. (2014). *Informe de evaluación externa. Programa Clil de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias*. Canarias: Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias.
- Halbach, A. (2009). Good practice in bilingual teaching at the primary level and what it has to say about teachers' training needs. En D. Abendroth-Timmer, D. Elsner, C. Lütge y B. Viebrock. (Eds.). *Handlungsorientierung, in Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert* (pp. 101-114). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ioannou-Georgiou, S. (2011). Transition into CLIL: Guidelines for the beginning stages of CLIL. En S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou (eds.). *Guidelines for CLIL implementation in Primary and Pre-primary Education* (pp. 34-54). Brussels: European Commission.
- Lehtse, A. (2012). *Learning CLIL through CLIL: Teacher students' perceptions of the practice and its effectiveness*. Tesis de Maestría. Tartu, University Tartu (Estonia).
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Alfonso, Y. (2009). *Bilingüismo y Educación: Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lova, M., Bolarín, M.J. y Porto, M. (2013), Programas Bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de Docentes. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 20, 253-268.
- Martín del Pozo, M.A. (2014). *Aproximación lingüístico-didáctica al discurso académico de la clase magistral en la formación del profesorado universitario en contextos bilingües*. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (España).
- Megías, M. (2012). Formación, Integración y Colaboración: Palabras clave de CLIL. Una Charla con María Jesús Frigols. *Encuentro, Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, 3-14.
- Mehisto, P. (2008). CLIL Counterweights: recognizing and Decreasing Disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 93-119.
- Pavón, V. y Rubio, F. D. (2010). Teacher's Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 14, 45-58.
- Pena, M.C. y Porto, M.D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 10, 151-161.
- Pérez-Cañado, M.L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295.
- Piñero, M. (2016). La educación bilingüe a la palestra. El reto de la educación actual. *Revista digital INESEM*. Recuperado de: <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/educacion-bilingue/>

- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59.
- Ramos, F. (2009). Una propuesta de AICLE para el trabajo con textos en segundos idiomas. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 12, 169-182.
- Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2010). Análisis de contenido y textual de datos cualitativos. En S. Niego (Ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 447-469). Madrid: Dykinson.
- Schleicher, A. (2018). *World Class. How to Build a 21st-Century School System. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Wolff, D. (2012). The European Framework for CLIL teacher education. *Synergies*, 8, 105-116.

Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de Secundaria

School, family and community partnerships, from the perspective of Secondary school management teams

Isabel Bartau Rojas¹, Verónica Azpillaga Larrea² y Ana Aierbe Barandiarán³

¹ Universidad del País Vasco (UPV-EHU). isabel.bartau@ehu.eus

² Universidad del País Vasco (UPV-EHU). veronica.azpillaga@ehu.eus

³ Universidad del País Vasco (UPV-EHU). ana.aierbe@ehu.eus

Recibido: 9/5/2019
Aceptado: 7/10/2019

Copyright ©
Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
Isabel Bartau Rojas
Dpto. de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación, Filosofía y
Antropología
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Avda. Tolosa, 70
20018 DONOSTIA-SAN SEBASTIÁN

Resumen

La finalidad del trabajo es identificar los obstáculos y buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en centros de Secundaria desde la perspectiva de los equipos directivos. Se presentan dos estudios, el primero es parte de una investigación sobre eficacia escolar en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) que se presentó en una Jornada de Directores/as de Centros de Educación Secundaria (BIHE) y el segundo es fruto de las aportaciones de los propios/as directores/as que participaron en ella. En el primer estudio, que combina metodología cuantitativa y cualitativa, se realizaron entrevistas a 16 equipos directivos de centros eficaces de Secundaria de la CAV. En el segundo, utilizando la metodología del *World Café*, participaron 24 directores/as de centros de diversas Comunidades Autónomas españolas. Las prácticas de colaboración más relacionadas con el éxito escolar según los equipos directivos de los centros de Secundaria de alto nivel de eficacia de la CAV son: comunicación positiva centro-familias, colaboración con la comunidad e implicación familiar en el aprendizaje en el hogar. Los directores/as que participaron en la Jornada aportan una visión amplia y compleja tanto de las dificultades como de las prácticas y retos de la colaboración resultado de su desempeño en la gestión escolar.

Palabras clave

Colaboración Familia-Escuela-Comunidad, Equipos Directivos, Secundaria, Eficacia Escolar, Transferencia Investigación Educativa

Abstract

The aim of this work is to identify good practices, and drawbacks, in the partnerships formed in Secondary schools between the school, the family and the community, as seen from the perspective of the school management teams. Two studies are presented here: the first is part of an investigation into student efficacy in the Autonomous Community of the Basque Country in Spain, which was then presented at a Secondary school head teachers' conference; the second is formed of

contributions from head teachers attending that conference. The first study, which combines a quantitative and qualitative methodology, consists of interviews with 16 management teams from the top-ranking Secondary schools in the ACBC. The second study, which applied the World Café methodology, is based on contributions from 24 head teachers from various autonomous communities around Spain. According to the management teams at the best-run Secondary schools in the ACBC, the partnership practices most closely related to good student performance were: positive communication between the centre and the students' families, close collaboration with the community, and family involvement in children's learning at home. As school managers, the head teachers attending the conference offered a broad and complex view of the difficulties and challenges involved in partnerships and in the development of good practices.

Key Words

School-Family-Community Partnerships, Management Teams, Secondary, Student Efficacy, Educational Research Transfer

1. MARCO TEÓRICO

La colaboración familia-escuela-comunidad tiene efectos positivos para el alumnado, el profesorado, las familias y los centros escolares (Comisión Europea, 2000; Epstein, 2011; Consejo Escolar del Estado, 2014). La colaboración (*partnership*) consiste en la acción conjunta y compartida entre el centro escolar, las familias y la comunidad, como un proceso en el que todos los agentes implicados se apoyan mutuamente e intentan armonizar sus contribuciones para mejorar el aprendizaje del alumnado, su motivación y su rendimiento escolar (Epstein, 2011; Martínez y Álvarez, 2005).

Una de las principales estrategias para obtener la implicación de las familias en la escuela es la relación de la dirección del centro con cada familia (Glasgow y Whitney, 2009; Jeynes, 2011). Los equipos directivos son la clave para fomentar la conciencia de colaboración con el proyecto educativo de la escuela y orientar a las familias y al profesorado a gestionar el poder (Swap, 1993; Epstein, 2011).

La investigación sobre eficacia escolar ha evidenciado la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad (Murillo, 2005) y ha identificado que un factor importante, entre otros, que caracteriza a las escuelas que consiguen en mayor medida el desarrollo integral de todo su alumnado, es que favorecen la participación de toda la comunidad escolar (Murillo 2006; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Murillo (2006) recuerda las lecciones legadas por Fullan (1993), en particular la lección ocho ("*es importante una amplia conexión con el entorno, las mejores organizaciones aprenden tanto del interior como del exterior*" (p. 21)) y la lección nueve ("*cada persona es un agente de cambio, el cambio es demasiado importante para dejarlo a los expertos*" (p.22)).

Según Bolívar, López-Yáñez y Murillo (2014), la comprensión actual del liderazgo se aleja de la visión del director/a como único agente con poder, para adoptar una perspectiva distribuida o compartida; a su vez, se busca un liderazgo pedagógico capaz de incidir en la mejora de los aprendizajes, creando condiciones para que el profesorado pueda hacerlo mejor e implicando a toda la comunidad escolar; y también, por último, un liderazgo para la Justicia Social, que asegure una buena educación a todo tipo de alumnado, desde una perspectiva inclusiva y equitativa. Dos de las prácticas de

liderazgo que fomentan y logran una escuela que trabaje en y para la Justicia Social son: 1) promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias, y 2) expandir el capital social del alumnado valorizado por las escuelas.

Otras investigaciones en esta área han identificado que las escuelas de mayor nivel de eficacia de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), entre otros aspectos, se caracterizan por un liderazgo centrado en la mejora y el aprendizaje (Intxausti, Etxeberria y Bartau, 2016) y que consiguen la colaboración de las familias y de la comunidad (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014).

Algunos estudios sobre el desempeño de la dirección escolar y la calidad educativa recogen, entre otros indicadores de calidad, la colaboración con las familias, alumnado y organizaciones externas y que comprende las siguientes tareas (Cantón y Arias, 2008): “1) establecer una amplia red de relaciones con personas, organismos de fuera de la institución escolar, 2) mantener una relación adecuada con el Consejo escolar y con la Administración educativa, 3) ser accesible a los diferentes miembros de la Comunidad Escolar y 4) implicar a las familias en la vida escolar para que colaboren con el profesorado en la educación de sus hijos e hijas” (p. 239).

Por otra parte, las conclusiones de algunos trabajos apuntan a que es precisamente en la etapa adolescente cuando la implicación de las familias con sus hijos e hijas constituye un factor de predicción del éxito escolar (Jeynes, 2011). Del meta-análisis realizado por Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014) se concluye que si bien la participación familiar no aparece relacionada con el rendimiento escolar en Educación Infantil, demuestra su importancia en Educación Primaria y, aún más, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y que las relaciones positivas más fuertes entre ambas variables se establecen en tres dimensiones: 1) altas expectativas académicas sobre sus hijos e hijas, 2) comunicación familiar fluida (centrada en las tareas académicas y en el desarrollo de hábitos de lectura), y 3) acompañamiento y supervisión del aprendizaje. Los factores asociados con el rendimiento escolar en la ESO son: aspiraciones educativas que tienen las familias respecto a sus hijos e hijas, sentimiento de pertenencia al centro, ausencia de necesidad de ayuda a la hora de realizar las tareas escolares, participación en las elecciones al Consejo Escolar del centro, buen ambiente de estudio y supervisión familiar y participación en las actividades que realiza el centro. En esta investigación también se ha encontrado relación entre la participación familiar y el clima escolar, en concreto, con factores como el sentimiento de pertenencia al centro y la asistencia a reuniones con tutores y tutoras.

Además, diversas investigaciones han encontrado un menor grado de colaboración entre los centros y las familias en la ESO en comparación con etapas anteriores. En la ESO la relación entre las familias y el centro suele ser más esporádica y centrarse, sobre todo, en aspectos del rendimiento académico, en el control del fracaso y del absentismo escolar y en la orientación vocacional (Martínez y Álvarez, 2005). El estudio de Reparaz y Jiménez (2015), basado en una muestra de 14.295 familias, 758 tutores/as y 193 directores/as de centros educativos de toda España, concluye que todos estos colectivos consideran que existe una buena comunicación de las familias con el centro, aunque en la etapa de ESO, el profesorado tutor opina que las familias acuden poco a las reuniones de clase y que hay escasa participación de las familias en las actividades formativas. Un resultado que cabe destacar de este estudio es que la dirección ofrece la

visión más pesimista; por ejemplo, percibe menor nivel de implicación de las propias familias en áreas tales como: promover la autonomía y responsabilidad de los hijos e hijas, fomentar el buen clima de estudio en casa, o las expectativas de las familias sobre el futuro de sus hijos e hijas.

No obstante, es precisamente en la etapa de la ESO donde las investigaciones han encontrado más obstáculos en la colaboración de las familias con los centros, en unos casos por las dificultades que tienen los centros para obtener la colaboración de las familias y, en otros, por las que presentan las propias familias para colaborar (Deslandes y Bertrand, 2005; Parra, García, Gomariz y Hernández, 2014). Las familias del alumnado de ESO en comparación con las de etapas anteriores son las que perciben más problemas para implicarse en el aprendizaje escolar de sus hijos o hijas debido al desconocimiento que tienen de los contenidos de las materias, del idioma o a la falta de recursos económicos para proporcionarles ayuda escolar extra (Reparaz y Jiménez, 2015). Rodríguez, Martínez y Rodrigo (2016) en su trabajo con 880 progenitores/as con hijos e hijas de ESO, mediante una escala, tras realizar contrastes de grupos considerando el sexo, edad, nivel de estudios y situación laboral de los padres y de las madres indican que las mayores dificultades de participación se deben al horario laboral (padres) y a las responsabilidades asociadas al cuidado (madres) lo que les permite concluir que se requieren estrategias de conciliación de la vida laboral y familiar, así como adecuar los horarios de los centros para posibilitar la participación familiar.

Asimismo los constantes cambios sociales (crisis económica, diversidad familiar, nuevas tecnologías, etc.) están produciendo una continua pérdida de recursos de las familias y de las escuelas para hacer frente a sus funciones, especialmente en comunidades de sectores socioeconómicos más desfavorecidos, lo que refuerza la necesidad de colaboración entre familias, profesorado y otros agentes profesionales de la comunidad (Comellas, 2006, 2009). El Informe del Consejo Escolar del Estado (2014, 2017) destaca la importancia estadística de factores relacionados con el nivel socio-cultural, cuyo impacto sobre el rendimiento aumenta conforme se avanza en la escolaridad. A lo anterior se añade en la etapa de la ESO el impacto negativo que aparece asociado a ser inmigrante de primera generación. En esta etapa, los centros con un mejor clima escolar cuentan con un menor número de inmigrantes de primera generación. En este sentido, en centros con alto número de alumnado inmigrante la participación de familiares de origen inmigrante es una práctica de éxito (Etxeberria e Intxausti, 2013; Intxausti, Etxeberria y Joaristi, 2014).

Además, según Egido y Beltrán (2017), tanto docentes como familias señalan que las estrategias desarrolladas resultan insuficientes con algunos sectores de familias, que suelen quedar al margen de los cauces de colaboración establecidos en sus centros. En estos casos en particular, como afirma Álvarez (2003), los directivos se han visto en la necesidad de convertirse en gestores del conflicto y mediadores entre la institución y la familia para hacerla cómplice de la educación.

Otro aspecto que hay que considerar es que se han encontrado con frecuencia tanto concordancias como discrepancias en la perspectiva de la colaboración centro-familias según los tipos de informantes en las investigaciones (De la Guardia y Santana, 2010) y que deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñar estrategias de cooperación desde las instituciones educativas (Harris, Andrew-Power y Goodall, 2009). Por ejemplo, según Egido y Beltrán (2017), si bien las direcciones, el profesorado y las familias coinciden en valorar la colaboración familia-escuela y que el personal en los centros realiza un

buen trabajo para alcanzarla, los y las profesionales tienen una percepción más positiva de las acciones emprendidas desde los centros para fomentarla que la que tienen las familias.

Dada la relevancia de la tarea directiva para gestionar la colaboración entre los centros, las familias y la comunidad y que es un área de intervención especialmente relevante para fomentar el éxito escolar en la etapa de Secundaria, en este trabajo se pretende identificar buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad desde la perspectiva de las direcciones. En concreto los objetivos del trabajo son los siguientes:

1. Identificar buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en los centros escolares de Secundaria.
2. Conocer las dificultades de los centros de Secundaria para obtener la colaboración familia-escuela-comunidad.
3. Recoger propuestas de mejora para fomentar la colaboración familia-escuela-comunidad en el futuro.

2. MÉTODO

Durante el XXXI Congreso de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADi) se solicitó la participación de nuestro equipo de investigación en la Jornada de Centros de Educación Secundaria (BIHE) con el objeto de, por un lado, presentar los resultados del proyecto de investigación sobre eficacia escolar en la CAV y, por otro, coordinar un debate sobre los factores que influyen en el funcionamiento de los centros en esta etapa.

Con el objeto de identificar los obstáculos y buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en los centros de ESO se presentan dos estudios, el primero es parte de la investigación más amplia sobre eficacia escolar en la CAV que se presentó en la Jornada y el segundo es fruto de las aportaciones de los propios directores y directoras de centros de ESO de diversas Comunidades Autónomas que participaron en ella. Este trabajo pretende mostrar que considerar conjuntamente las aportaciones de los profesionales, fruto de su amplia experiencia, y las de los equipos de investigación constituye una buena práctica para contribuir al desarrollo del conocimiento en esta área.

2.1. Método estudio 1: Identificación de buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en centros de ESO de alto nivel de eficacia de la CAV

En este estudio han participado como informantes 16 equipos directivos de centros de Secundaria que habían sido previamente seleccionados por el alto nivel de eficacia escolar en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). La descripción de los centros se presenta en la Tabla 1.

Centro	Red	ISEC
25718	Concertada	Muy alto
26180	Concertada	Medio
28952	Pública	Muy bajo
29612	Pública	Bajo
29986	Pública	Bajo
30602	Concertada	Muy bajo
31746	Pública	Muy bajo
31768	Pública	Muy alto
32846	Pública	Alto
33462	Concertada	Muy bajo
35068	Concertado	Bajo
35662	Concertado	Alto
37532	Concertado	Muy alto
37884	Concertado	Muy alto
39138	Pública	Muy bajo
39204	Pública	Bajo

Tabla 1. Características de los centros de Secundaria de alto nivel de eficacia de la CAV

Se consideran *centros de alto nivel de eficacia* aquellos en los que el alumnado obtiene niveles de logro mayores de los que les correspondería obtener en función de las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado y del contexto en el que desarrollan su labor. Como criterio se ha utilizado el nivel medio del rendimiento académico del alumnado de 2º de ESO de los centros educativos de la CAV en las Evaluaciones Diagnósticas (ED). En concreto, se han usado las puntuaciones obtenidas en las tres competencias instrumentales básicas: *Competencia en comunicación lingüística en euskara*, *Competencia en comunicación lingüística en castellano* y *Competencia matemática*.

El estudio tiene dos fases diferenciadas, una cuantitativa y otra cualitativa. En la fase cuantitativa se procedió a la selección de los centros de alto nivel de eficacia de la CAV. Dada la influencia de los factores contextuales en los resultados académicos, el criterio de eficacia utilizado no se basa en las puntuaciones medias brutas obtenidas en las ED sino en las puntuaciones medias ajustadas una vez controlado el efecto de aquellas variables contextuales de las que se dispone de información fiable. Este control se lleva a cabo mediante procedimientos estadísticos de regresión multinivel empleando modelos jerárquicos lineales. Para más información puede consultarse el trabajo de Joaristi, Lizasoain y Azpillaga (2014). Se seleccionaron aquellos centros en los que, considerando las tres competencias evaluadas en las tres ediciones de la ED, el promedio de las diferencias resultaron estar en el 20% superior de todos los centros de la CAV. Se trataba de centros cuyos resultados eran muy superiores a los que estadísticamente cabría esperar en todas las evaluaciones y en todas las competencias.

En la fase cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas a los equipos directivos de los centros de Secundaria seleccionados. El objetivo de la entrevista era identificar los factores relacionados con la eficacia de los centros. El guion de la entrevista comprendía 14 categorías de análisis pero en este trabajo sólo se recoge la información relacionada con una categoría, en concreto, las buenas prácticas de

colaboración familia-escuela-comunidad que, según los equipos directivos, contribuían a la mejora y eficacia de los centros.

Después de realizar la transcripción de las entrevistas se hizo el análisis de contenido recogiendo y organizando las categorías que emergieron del análisis.

2.2. Método estudio 2: Obstáculos y buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en centros de Secundaria de diversas comunidades autónomas

Se presentan los datos recogidos en una de las sesiones de trabajo del XXXI Congreso de FEDADi que se desarrolló aplicando la metodología de *World Café* y estuvo centrada en la discusión y análisis de cuatro grandes ámbitos de actuación e intervención de los centros: el equipo directivo, la evaluación, la acción tutorial y la atención a la diversidad, y la relación de los centros con las familias y la comunidad. En este trabajo se presentan solo los datos que se recogieron en torno a este último ámbito.

Los participantes fueron un total de 24, 17 directores y 7 directoras, de centros de Educación Secundaria de diversas Comunidades Autónomas (Madrid, Cantabria, Cataluña, País Vasco, Valencia, Andalucía, Baleares, Cantabria, Galicia, Aragón, Asturias, Navarra y Castilla y León).

La metodología de *World Café* posibilita la creación de redes informales de conversación y aprendizaje social, favoreciendo la comunicación y el intercambio de experiencias entre un amplio número de personas sobre cuestiones relevantes de una organización o comunidad (Brown e Isaacs, 2005). Se organizaron cuatro grupos de participantes que consecutivamente iban rotando por cuatro mesas en las que se abordaban los cuatro ámbitos mencionados. En las mesas había dos coordinadoras, una dinamizaba las intervenciones y la otra las anotaba. El tiempo asignado para la conversación y el debate en cada grupo fue de un cuarto de hora. Las preguntas que se plantearon en esta mesa centrada en la relación familia-escuela-comunidad fueron las siguientes: 1) *¿Cuáles son las dificultades con las que se enfrentan los equipos directivos en este campo?*, 2) *¿Cuáles son las buenas prácticas que destacan en sus centros?* y 3) *Mirando al futuro ¿qué tipo de acciones de mejora habría que fomentar?*

Se grabaron las conversaciones de los cuatro grupos, se transcribieron y se realizó el análisis del contenido.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de los dos estudios.

3.1. Resultados Estudio 1: Identificación de buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en los centros de secundaria de alto nivel de eficacia de la CAV

Siguiendo el modelo de Epstein (2001), las áreas de colaboración familia-escuela que destacan en mayor grado los equipos directivos de estos centros son las siguientes (Tabla 2):

Comunicación centro-familias	Colaboración con la comunidad	Aprendizaje en el hogar	Voluntariado	Parentalidad	Toma de decisiones
DIR26180					
DIR35662					
DIR29986	DIR26180	DIR29986			
DIR35068	DIR31746	DIR31746	DIR31746	DIR37884	
DIR37884	DIR35068	DIR37884	DIR35662	DIR29612	DIR26180
DIR33462	DIR35662	DIR33462	DIR26180	DIR35068	DIR30602
DIR29612	DIR37884	DIR35068	DIR30602	DIR30602	
DIR31746	DIR28952	DIR39204			
DIR39204	DIR30602				
DIR30602					

Tabla 2. Centros en los que se informa de buenas prácticas en colaboración familia-escuela-comunidad

3.1.1. Comunicación entre el centro y las familias

Es una de las áreas de implicación que más importancia se concede en estos centros, en concreto en 10 han mencionado que mantienen una buena comunicación con la mayoría de las familias y un alto nivel de respuesta a sus convocatorias.

Entre las prácticas de comunicación centro-familias destacan que el profesorado tiene un alto nivel de disponibilidad, aprovechan las entradas y salidas de los centros para tener encuentros más informales con las familias. Habitualmente realizan reuniones periódicas para informar de la evolución académica y sociopersonal tanto de su hijo/hija como de la evaluación de los resultados del grupo-clase. Informan e implican a las familias en la evaluación de las competencias y el desarrollo de los valores del alumnado:

“Se prepara un power point o vídeo en el que se muestra a sus hijos en acción, se suele hacer una evaluación del trimestre anterior y una programación del trimestre siguiente, en la primera parte empieza la dirección explicando cómo son los resultados académicos obtenidos. Entonces de alguna manera te sirve de compromiso y de obligarte, de controlarte; lo mismo con los resultados de la evaluación diagnóstica, se los contamos a todas las familias las globales, al curso en grupo y luego a cada familia le darán el suyo (...) los resultados han sido estos y luego entramos a propuestas para el siguiente trimestre. Les explicas a los padres lo que significan las competencias y cuál es el nivel competencial del alumno porque nos parece importante que las familias se den cuenta de que la asignatura no es lo fundamental, lo fundamental es la competencia, la asignatura es una forma de desarrollar la competencia” (DIR30602).

Estos centros desarrollan un plan de acción tutorial sistemático y hacen seguimiento individualizado a través de reuniones, tanto del alumnado con necesidades educativas especiales como del alumnado con dificultades y mantienen una actitud perseverante a la hora de conseguir contactar con las familias cuando se presentan dificultades:

“En general las familias bien ¿eh? pero la gente está muy ocupada. Y luego que cuando hay muchos problemas no te cogen el teléfono, dos veces hemos recurrido a carta certificada para decirles que tienen que estar a disposición por lo menos para hablar y una vez que les das el toque ya reaccionan, ven que seguimos y seguimos llamando y lo saben y saben que no lo vamos a dejar, entonces al final más o menos atienden a razones” (DIRA29986).

Mencionan diversidad de formas de establecer contacto con las familias y la mayoría de los centros están introduciendo las TICs para mejorar la comunicación con ellas.

Otra buena práctica que hay que destacar es que algunos centros ofrecen formación al profesorado para mejorar la comunicación con las familias.

3.1.2. Colaboración con la comunidad

En siete de estos centros destacan la estrecha y continua colaboración con otros centros educativos e instituciones comunitarias tales como los Ayuntamientos, con los Servicios Sociales en programas de prevención del absentismo, de habilidades de intervención socioeducativa, Departamento de Educación, Osakidetza, Berritzegunes, ONGs o asociaciones culturales (ONCE, Asociación para la prevención del Alzheimer, personas que hablan diferentes idiomas etc.):

“En 4º de la ESO por ejemplo ha venido gente explicando su experiencia de solidaridad (inmigrante, chico con síndrome de down, de la DYA...) para que luego los de Bachiller vayan a esos sitios” (DIR35662).

3.1.3. Aprendizaje en el hogar

En seis de estos centros se fomenta la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas especialmente en áreas como el desarrollo de hábitos de estudio, los deberes, la educación en valores y la disciplina:

“El orientador coge a los que tienen más de cinco suspensos, les pasa algunas pruebas tradicionales y comienza a trabajar con ellos técnicas de estudio, organización en casa y si es necesario habla con las familias también para explicarles cómo pueden organizarse” (DIRA29986).

Asimismo tratan de fomentar las expectativas positivas de las familias sobre sus hijos e hijas:

“Las expectativas de las familias son altas y las expectativas en las familias las creas tú (el tutor/a) en las tutorías, tu hijo o hija puede estudiar lo que quiera y si no quiere estudiar que no estudie pero la preparación para la vida la va a tener” (DIR 37884).

3.1.4. Voluntariado

Se mencionan expresamente actividades de voluntariado con las familias en cuatro de estos centros, en concreto, para fomentar la lectura, las actitudes positivas hacia el euskera y realizar actividades culturales y solidarias:

“Un grupo de familias colabora si se les pide, participan en la AMPA, existe una coordinación directa del tutor con ellos. Han organizado sesiones de formación cooperativa sobre diferentes experiencias de aprendizaje del alumnado; con la propuesta IZAN trabajarán aspectos espirituales, los valores con el equipo de Baketik (Aranzazu)” (DIRA31746).

3.1.5. Parentalidad

En cuatro de los centros ofrecen formación a las familias que varía desde charlas o conferencias, reuniones pedagógicas o Escuela de Familias. En algunos casos es el

propio equipo directivo y el profesorado los que se encargan de la orientación de las familias:

“Una de las cosas que me está llevando más tiempo en la dirección es la atención a las familias, necesitan orientación” (DIR37884).

También destacan que para formar a los padres es necesaria la formación previa del profesorado:

“Otro objetivo es la formación y relación con las personas: formar alumnado, profesorado y familias.... Primero las familias, pero para que eso ocurra tengo que tener formado al profesorado. Me preocupa que sea una cultura educativa de verdad con las familias... ser coherentes con lo que significa educar, educar es sacar de cada alumno lo mejor de sí, familias sobreprotectoras, marcarles la línea, además del ocio tiene que haber formación me importa mucho dar charlas, conferencias, cursos de formación” (DIR37884).

3.1.6. Toma de decisiones

Solo en dos centros de Secundaria han mencionado esta área de colaboración. Algunos de los equipos directivos de estos centros mencionan dificultades para obtener la colaboración de las familias del alumnado de Secundaria en las AMPAs.

No obstante en los centros que son cooperativa de padres o de profesorado señalan una estrecha vinculación con el AMPA:

“Es que la AMPA y nosotros como uno, quiero decir.... Yo me reúno cada quince días como mucho con el AMPA, siempre tiene que haber un representante del AMPA en las reuniones con la Junta Directiva” (DIR30602).

3.2. Resultados Estudio 2: Obstáculos y buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad en los centros de Secundaria de diversas Comunidades Autónomas

En la Tabla 3 se recogen las principales *dificultades* que mencionan los directores y directoras de los centros de Secundaria de diversas Comunidades Autónomas para conseguir la colaboración familia-escuela-comunidad: cambios estructurales de las familias y problemas sociales que afectan a las familias y a las escuelas; educación familiar sobreprotectora, delegación de las funciones educativas a la escuela, escasa participación en la escuela de las familias en la ESO y en particular de algunas familias de contextos desfavorecidos con hijos o hijas con problemas; concepción negativa o parcial del profesorado sobre la participación de las familias en el centro, bajas expectativas del profesorado sobre el alumnado y las familias, discrepancias de valores y normas entre el centro y las familias así como dificultades en la comunicación familia-escuela.

Cambios y problemas sociales que afectan a las familias y a las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en la estructura y las condiciones de las familias (nuevas formas de convivencia, entre otras, el acogimiento familiar o institucional). • Grave crisis económica que está influyendo en las familias y en las escuelas. • La violencia familiar, tanto de género como filio-parental.
Cambios en la política educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Poca estabilidad de la normativa y legislación educativa.
Cambios en la educación de las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencia creciente de las familias a poner menos límites a sus hijos e hijas. • Sobreprotección de los hijos e hijas que no permite que se desarrollen. • Delegación de funciones educativas en la escuela.
Desinterés de las familias y poca colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel de asistencia a los eventos organizados por el centro o el AMPA. • Menor participación de las familias en la etapa de Secundaria. • Escasa participación en las AMPAS especialmente de las familias con alumnado en Secundaria. • Nula participación de algunas familias que afecta a un sector de alumnado muy desfavorecido aumentando la desigualdad.
Creencias del profesorado en torno a la participación de las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción negativa o parcial de la participación de las familias en el centro. • Bajas expectativas del profesorado sobre el alumnado y las familias. • Discrepancias de valores y normas entre el centro y las familias.
Dificultades en la relación entre el profesorado, los equipos directivos y las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de claridad en la comunicación del profesorado. • Exceso de comunicación negativa por parte del profesorado a las familias • Falta de disponibilidad por parte del centro para atender a las familias, acrecentado por los recortes de la crisis. • Escasa flexibilidad de horarios por parte del profesorado para atender a las familias. • Dificultades de captación de las familias desmotivadas. • Desconfianza familia-escuela, tanto por parte de algunas familias como por parte de algún sector del profesorado. • Dificultades de las familias para respetar los límites establecidos en la escuela y la autoridad del profesorado.

Tabla 3. Dificultades percibidas por los directores y directoras en las relaciones entre los centros, las familias y la comunidad

En la Tabla 4 se presentan las *buenas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad* que mencionan los directores y directoras clasificadas según el modelo de Epstein (2001). Se puede apreciar que destacan en mayor medida las prácticas de comunicación profesorado-dirección-familias seguidas por las de formación para el desarrollo de la parentalidad positiva y las estrategias utilizadas para fomentar la participación de familias y otras personas voluntarias en el centro.

Variable 2	
Obtener conocimiento de las familias y de sus necesidades	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante grupos focales. • Hacer encuestas de satisfacción a las familias y devolverles los resultados. • Preguntar a las familias en qué estarían dispuestas a participar.

Parentalidad: Informar y formar a las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar charlas por parte de profesionales externos al centro. • Fomentar escuelas de familias en la escuela. • Encuentros entre familias para tratar temas que les preocupan (sexualidad, uso de las TICs, etc.). • Invitarles a merendar para fomentar la asistencia. • Proyecto familia-escuela, formación en educación emocional y resolución de conflictos. • Desarrollo de plataformas para la formación parental <i>on line</i>.
Comunicación entre el profesorado/tutor/a/equipo directivo y las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas individualizadas del tutor/a con todas las familias, una es obligatoria a lo largo del curso. • El profesorado llama por teléfono directamente a las familias para concretar las entrevistas e individualizar la comunicación. • Fomentar la participación de las familias en la tutorización del alumnado. • Dinamizar espacios informales de encuentro entre las familias al principio de curso. • Buscar puntos de encuentro familias-profesorado-equipo directivo. • Fomentar una comunicación lo más rápida y eficaz posible. • Reuniones al principio de curso con todas las familias de un grupo para informarles de lo que se va a trabajar a lo largo del curso y al final de curso reuniones individuales con cada familia. • Llamar a las familias para comunicar cosas positivas. • Mantener la confidencialidad de la comunicación con las familias. • Canales de comunicación entre centros de Primaria y Secundaria sobre el alumnado y sus familias. • Incorporación de las nuevas tecnologías para la comunicación rápida con las familias. • Desarrollar un sistema informático de gestión para facilitar que las familias conozcan el problema en tiempo real. • A través de una web, las familias reciben toda la información al final de la tarde (si ha faltado, si no ha hecho los deberes etc.). • Cuando hay algún problema (de disciplina o no hace los deberes etc.) es obligatorio que el profesorado informe a las familias y solicite su colaboración. • En los centros de Secundaria, organizar jornadas de puertas abiertas para las familias de Primaria.
Implicación de las familias en el aprendizaje en el hogar	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar las notas en mano conjuntamente al alumnado y a sus familias, se explican los resultados obtenidos y se concretan las tareas que hay que realizar. • Participación en el proyecto de centro. • Utilizar acuerdos-contratos familia-alumnado y tutoría. • Firmar la carta de compromiso educativo que, en algunas Comunidades Autónomas, es obligatoria.
Participación en la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA)	<ul style="list-style-type: none"> • Concursos de AMPAS en los que se reconocen los mejores trabajos del alumnado. • Comunicación con la junta de padres y madres trimestral para transmitir la información tratada en el Claustro.
Participación de las familias y otros agentes como voluntarios/as en el centro	<ul style="list-style-type: none"> • Implicar a las familias en el conjunto de las actividades extraescolares. • Proyectos de centro donde participan familias que luego generan actividades de aula: escuela promotora de salud, centro sostenible etc. • Hacer a las familias partícipes de los centros: 1) implicación a nivel académico, 2) actividades extraescolares, 3) participación en el aula o 4) comunidades de aprendizaje. • El proyecto de pentacidad, metodología de educación en valores aplicada con alumnado problemático, las familias ejercen de mediadores de los conflictos.

Colaboración centro-comunidad	<ul style="list-style-type: none">• Comunicación fluida con otras instituciones comunitarias.• Incorporación al centro de profesionales de apoyo (Técnicos/as de Servicios de la Comunidad, de Educación Social, etc.) para atender situaciones complejas del alumnado de familias desestructuradas.• Colaboración de los orientadores con técnicos del Ayuntamiento y de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógicos para afrontar los problemas de absentismo.• Establecer convenios con entidades para que el alumnado de diversificación curricular realice prácticas en empresas.
--------------------------------------	---

Tabla 4. Buenas prácticas para fomentar las relaciones con las familias.

Por último se recogen algunas propuestas de mejora que los directores y directoras señalan como fundamentales en esta área (ver Tabla 7):

- Fomentar la comunicación positiva con las familias y generar una cultura de la participación familiar basada en el respeto y el reconocimiento de la capacidad de las familias para implicarse en la escuela.
- Identificar espacios en los que las familias puedan participar pero siendo “protagonistas”.
- Proponer la “participación parcelada” centrada en lo que le interesa concretamente a “esa” familia.
- Adecuar no sólo los tiempos sino también los espacios para favorecer el encuentro con las familias.
- Fomentar planes de mejora de las expectativas escolares del alumnado y de las familias utilizando el reconocimiento positivo y el modelado, acercando al centro y al aula alumnado con experiencias de éxito.
- Asesoramiento individualizado y planes de refuerzo para garantizar la equidad del sistema y apoyar al que necesita refuerzo fomentando la participación de personal voluntario.
- Uso de contratos como estrategia para establecer contacto y vinculación con las familias del alumnado con problemas.
- Organizar sesiones de formación con profesionales expertos sobre la influencia del contexto familiar en la educación.
- Dinamizar y difundir el trabajo que realizan las AMPAS, tanto en Primaria como en Secundaria.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se han identificado diversas prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad que destacan las direcciones de los centros de Secundaria así como algunos obstáculos que se presentan en las familias, en los centros y en la relación entre ellos.

Los resultados del primer estudio permiten confirmar que los equipos directivos de los centros de Secundaria de alto nivel de eficacia de la CAV perciben las prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad asociadas al éxito escolar, como se ha encontrado en otros trabajos (Egido y Bertran, 2017; Jeynes, 2011; Consejo Escolar del Estado, 2014). Si bien los equipos directivos de estos centros mencionan prácticas de todas las áreas de colaboración familia-escuela-comunidad de Espstein (2001), destacan algunas de ellas con mayor intensidad: *comunicación positiva entre el centro y las*

familias, colaboración con la comunidad e implicación familiar en el aprendizaje en el hogar; en comparación con otras como la *parentalidad* y la *toma de decisiones*. Esto confirma solo en parte lo expresado por Egido y Bertran (2017) que encontraron que los centros que obtienen buenos resultados cuidan en mayor medida la *comunicación*, *voluntariado* y *colaboración con la comunidad* y mencionan en menor medida las categorías de *parentalidad* y *aprendizaje en el hogar*. La discrepancia entre los dos trabajos podría deberse a la diferencia de los contextos de los centros, ya que en su caso eran centros de contextos desfavorecidos. Esto corroboraría la importancia de adecuar las prácticas de colaboración a las necesidades y características del contexto y de las familias.

Otras conclusiones que se derivan de este primer estudio tienen que ver, en primer lugar, con la implicación y disponibilidad de los profesionales (dirección, profesorado, orientador/a) en los centros eficaces de la CAV para la acogida y el buen trato a las familias, aceptando su diversidad y condiciones socioculturales, valorando su implicación y motivando a las familias para que se involucren en la educación de sus hijos e hijas (Azpillaga, Intxausti y Joaristi, 2014; Grant y Ray, 2013). Los centros y docentes más competentes son los que consiguen implicar a las familias, en particular a las más vulnerables. En segundo lugar, mencionar la acción tutorial sistemática que permite el seguimiento individualizado de todo tipo de alumnado (necesidades educativas especiales, con dificultades de aprendizaje o comportamentales...), no sólo para informar a las familias del plan de actuación sino, y prioritariamente, cómo implicarlas en la mejora de sus resultados porque, como recogen Reparaz y Jiménez (2015), los progenitores del alumnado de ESO en comparación con los de etapas anteriores son los que perciben más problemas para implicarse en el aprendizaje escolar de sus hijos o hijas porque a veces consideran que ya tienen la autonomía suficiente y no necesitan ayuda en los estudios. En tercer lugar destacar, en particular para afrontar los obstáculos en la relación con algunas familias, la necesidad de formación del profesorado para comprender la diversidad familiar y mejorar la comunicación con las familias como se ha recogido en otros trabajos (Gomariz, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra, 2017). Y, por último, en ocasiones cuando se presentan problemas con el alumnado y conflictos con sus familias es especialmente relevante la mediación eficaz del equipo directivo (Glasgow y Whitney, 2009; Jeynes, 2011) y la coordinación con profesionales de los Servicios Sociales de los Ayuntamientos y otras ONGs.

Por su parte, como se ha presentado en el segundo estudio, los directores y directoras de los centros de Secundaria participantes en el *World Café* aportan una visión amplia y compleja de las prácticas de colaboración familia-escuela-comunidad fruto de sus años de experiencia en la gestión escolar. Reconocen, como se ha encontrado en otros trabajos, (Consejo Escolar del Estado, 2014; Deslandes y Bertrand, 2005; Parra y otros, 2014; Reparaz y Jiménez, 2015; Rodríguez y otros, 2016) que en ocasiones se presentan dificultades en las familias (cambios sociales que afectan a las familias y a las escuelas, desinterés y poca participación, sobreprotección, delegación de funciones) o en las escuelas (concepción negativa de la participación de las familias, bajas expectativas del profesorado sobre el alumnado y las familias, discrepancias de valores y normas) así como diversos obstáculos en la relación entre el profesorado, los equipos directivos y las familias (falta de claridad en la comunicación del profesorado, exceso de comunicación negativa por parte del profesorado a las familias, falta de disponibilidad, dificultades de captación, desconfianza familia-escuela o dificultades de las familias

para respetar los límites establecidos en la escuela y la autoridad del profesorado). Estas dificultades, especialmente en centros con alta tasa de alumnado inmigrante y bajo ISEC, refuerzan la necesidad de colaboración entre familias, profesorado y otros agentes profesionales de la comunidad (Comellas, 2006,2009).

A pesar de ser conscientes de estas dificultades, las direcciones destacan la relevancia de la diversidad de prácticas en las diferentes áreas de colaboración (Epstein, 2011) tales como mantener una comunicación positiva y bidireccional, informar y formar a las familias, posibilitar su participación como voluntarias, colaborar coordinadamente con la comunidad y fomentar su implicación en el aprendizaje de sus hijos e hijas en el hogar y en la toma de decisiones del centro.

Aunque no se pueden comparar ambos estudios, se pueden identificar algunos aspectos comunes como la importancia que otorgan los directores y directoras a las prácticas de comunicación profesorado-dirección-familias y la colaboración con la comunidad y a la participación de las familias y otros agentes como voluntarios. En conjunto los equipos directivos en ambos estudios proyectan una imagen de una cultura escolar de los centros abiertos e integrados en su comunidad. Como señalan Bolívar, López-Yáñez y Murillo (2014), desde las diferentes perspectivas actuales del liderazgo, tanto desde el liderazgo distribuido, el centrado en la mejora del aprendizaje como el orientado hacia la justicia social, se asume que la colaboración familia-escuela-comunidad es una tarea directiva clave de la mejora de la calidad educativa. Quizá se pueda añadir que la intervención social que fomenta la equidad y la igualdad de oportunidades es un principio clásico que marca la dirección de cualquier acción educativa profesional. Como recogen estos autores, los líderes que ayudan a las familias a desarrollar culturas educativas fuertes, generan la creación de fuertes y fructíferos lazos de colaboración familia-escuela-comunidad, pero, como se reconoce en este trabajo, resulta imprescindible favorecer la capacidad del centro para poder responder a los diferentes antecedentes del alumnado, conectar la cultura del centro con las propias comunidades y culturas familiares que lo integran y promover el desarrollo académico, personal y social del alumnado. En futuras investigaciones habrá que indagar en cómo generar esta capacidad en los centros.

La presentación de ambos estudios en este trabajo ha tratado no solo de identificar buenas prácticas y propuestas de mejora en este campo sino también de mostrar que, en la transferencia de los resultados de investigación, la consideración conjunta de la aportación de los y las profesionales, fruto de su amplia experiencia, y la de los equipos de investigación constituye una buena práctica para contribuir al desarrollo del conocimiento en esta área. El procedimiento presencial más habitual utilizado para la devolución de los resultados de la investigación suele ser la conferencia. La metodología del *World Café* permite considerar la opinión experta de los profesionales, debatir los resultados de la investigación de una forma directa y participativa y compartir el conocimiento entre profesionales e investigadores contribuyendo a la reflexión conjunta desde ambas perspectivas.

NOTAS

Este trabajo forma parte del proyecto *Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar* [EDU2014-53511-P] financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 15-19.
- Azpillaga, V., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón*, 66 (3), 27-37.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9, 9-33.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2014). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Brown, J. e Isaacs, D. (2005). *The World Café. Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Cantón, I. y Arias, A.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (Ed.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 87-109). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Comellas, M.J. (2006). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 295-310.
- Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- De la Guardia, R.M. y Santana, F. (2010): Alternativas de Mejora de la Participación Educativa de las Familias como Instrumento para la Calidad Educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 6-30.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/REICE,%20Vol8,num3.pdf>
- Deslandes, R. y Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98 (3), 164-175.
doi:10.3200/joer.98.3.164-175
- Egido, I. y Bertran, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 97-110.
doi: 10.7179/PSRI_2017.29.07
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. (2011). *School, family and community partnerships. preparing educators and improving schools*. Philadelphia, PE: Westview Press.
- Epstein, J (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. New York: Routledge Press.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Rodríguez N. y Van Voorhis, F.L. (2009). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. 3th ed. Corwin: Thousand Oaks.
- Etxeberria, F. e Intxausti, N. (2013). La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes en la comunidad autónoma del País Vasco. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24 (3-3º), 43-62.
- Glasgow, N.A. y Whitney, P.J. (2009). *What Successful Schools Do to Involve Families*. London: Sage.
- Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P. & Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón Revista de Pedagogía* 69(2), 41-57.

- Goodall, J. y Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. London: Department for Education.
- Grant, B.K. y Ray, J.A. (2013). *Home, school and community collaboration*. London: Sage.
- Harris, A. Andrew-Power, K. y Goodall, J. (2009). *Do Parents Know They Matter? Raising achievement through parental engagement*. New York: Continuum.
- Informe del Consejo Escolar del Estado (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo (curso 2015-2016)*. Madrid: MECD.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE*, 20 (1), art. 2. doi: 10.7203/relieve.20.1.3804
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Bartau, I. (2016). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive education*. doi.org/10.1080/1360 3116.2016.1184324
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Joaristi, L., Lizasoain, L. y Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales. *Estudios Sobre Educación*, 27, 37-61. doi:10.15581/004.27
- Martínez González, R.A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez González, R.A., Rodríguez, B. y Rodrigo, M.J. (2012). Fathers' and teachers' perception about their partnership. En D. Hiatt-Michael y H. Z. Ho (Eds.). *Promising practices for involvement in their children's education* (pp. 79-93). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4 (4), 11-24.
- Murillo, F.J., Barrio, M.J. y Pérez Albo (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE-MEC.
- Parra Martínez, J., García Sanz, M.P., Gomariz Vicente, M.A. y Hernández Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En MECD. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Reparaz, R. y Jiménez, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. En Relaciones Familia-escuela *Participación educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4-7 (39-48). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González R.A. y Rodrigo López, M.J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2016, 10 (1), 79-98.
- Sanders, M.G. y Sheldon S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- Swap, S. (1993). *Developing Home-school Partnership: from Concepts to Practice*. New York: Teacher College Press.

Aportaciones para una planificación lingüística en el Alto Aragón. Actitudes de los escolares hacia la lengua minorizada

Contributions to language planning in Alto Aragón. Attitudes of Primary Education students towards the minoritized language

Iris Orosia Campos Bandrés¹

¹ Universidad de Zaragoza. icamposb@unizar.es

Recibido: 3/6/2019

Aceptado: 16/10/2019

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Iris Orosia Campos Bandrés
Facultad de Ciencias Humanas y de la
Educación
C/ Valentín Carderera, 4
22002 Huesca/Uesca

Resumen

A diferencia de lo sucedido en otros territorios plurilingües del Estado español, en Aragón la planificación lingüística ha tenido un desarrollo escaso hasta nuestros días. Ante el interés creciente en los últimos años por parte de las instituciones en relación a esta cuestión, resulta necesario profundizar en el conocimiento de las actitudes hacia las lenguas propias de la población que pueda verse afectada por las futuras políticas lingüísticas. El objetivo de nuestra investigación es contribuir a este necesario análisis previo mediante el estudio de las actitudes del alumnado altoaragonés de Educación Primaria hacia la lengua aragonesa. Para ello, diseñamos un estudio cuantitativo en el que participaron 655 escolares de entre 10 y 12 años pertenecientes al territorio de influencia histórica del aragonés. Los resultados muestran un clima general favorable hacia la lengua propia, así como la influencia positiva del contacto a nivel social, familiar y escolar con este idioma. Además, los datos aportan nuevas evidencias en relación a la comprometida situación de esta lengua, constatando que solo una minoría de las niñas y niños altoaragoneses la utiliza habitualmente en el seno familiar.

Palabras clave

Actitudes Lingüísticas, Enseñanza de Lenguas, Lengua Minorizada, Planificación Lingüística

Abstract

In contradistinction to other Spanish plurilingual territories, language planning has hardly been developed in Aragon until now. Nevertheless, in recent years, the institutions have shown a growing interest in this issue. Thus, it is necessary to go deep into the study of the attitudes towards the regional languages among people who would be affected by the future language policies. The main objective of our research is to contribute to this necessary preliminary analysis through the study of Primary Education students' attitudes towards Aragonese language. In this way, we designed a quantitative research with a sample of 655 schoolchildren from the territory of historical influence of Aragonese language. The results show a general attitude

favorable to the regional language and the positive influence of social, family and school contact with this tongue. In addition, the data provide new evidences regarding the weak situation of this language, confirming that only a minority of children from Alto Aragón use it habitually with their family.

Key Words

Language Attitudes, Language Planning, Language Teaching, Threatened Language

1. INTRODUCCIÓN

Aragón es una de las Comunidades plurilingües del Estado español. Dentro de sus fronteras se hablan la lengua mayoritaria a nivel estatal, el castellano, y dos lenguas propias, en la actualidad de empleo minoritario, el aragonés y el catalán. A diferencia de lo sucedido en otros territorios plurilingües, el reconocimiento de la riqueza lingüística de Aragón ha sido tardío, de modo que la llegada de la democracia no supuso sino la prolongación de una situación de *minoración*¹ de las lenguas propias de Aragón que todavía está por revertir en nuestros días, a pesar de que en la actualidad existe un marco legal para el aragonés y el catalán de Aragón recogido en la Ley 3/2013 de 9 de mayo, de uso, protección y promoción de las lenguas y las modalidades lingüísticas propias de Aragón.

En el caso del aragonés, se considera que el proceso de sustitución lingüística se completó en una gran parte del territorio altoaragonés a lo largo del siglo XX (Nagore, 2005) y en nuestros días podemos decir que únicamente se conserva como lengua nativa en varias localidades de la provincia de Huesca, en algunas de las cuales, sin embargo, estudios recientes (Torres-Oliva y Sabaté-Dalmau, 2018) comienzan a aportar datos pormenorizados sobre su debilitada transmisión intergeneracional, hecho que también recoge la Unesco en su *Atlas de las Lenguas en Peligro* (Moseley, 2010), donde figura ya como un idioma con la transmisión familiar interrumpida.

En términos generales, podemos decir que el estado actual del aragonés responde a una situación paradójica pues, tal y como destacan Eito y Marcuello (2019), nunca antes se habían publicado tantos trabajos de todo tipo *en y sobre* esta lengua ni se había recibido un apoyo institucional comparable al de la legislatura 2015-2019, dándose al mismo tiempo la situación de que nunca habían sido tan elevadas las posibilidades de su desaparición. Respecto al número de hablantes de aragonés, los datos más recientes corresponden al censo de habitantes de 2011 (López, 2018), según los cuales se ha determinado que en la actualidad 56.235 aragoneses manifiestan conocer esta lengua y un total de 25.556 pueden considerarse como *bilingües activos* (Baker, 1997), es decir, son capaces tanto de comprenderla como de comunicarse en ella.

En lo que respecta al ámbito educativo, la evolución del aragonés ha guardado coherencia con la tímida actuación en términos de planificación lingüística desarrollada por las instituciones aragonesas. De este modo, el aragonés, que ha entrado paulatinamente en las aulas oscenses desde el curso 1997/1998, ha ocupado un lugar meramente simbólico en la mayor parte de los centros que han solicitado su enseñanza (Benítez, 2015; Campos, 2018), ofreciéndose principalmente como materia optativa o voluntaria. En consecuencia, en lo que respecta a las escuelas del Alto Aragón, podemos hablar de una educación de base asimilacionista, basada en la sustitución de la

lengua minoritaria por la mayoritaria y que en algunos centros responde a sistemas de tipo *submersivo* (Arnau, 1992; Skutnabb-Kangas, 1988) dado que la lengua propia no ocupa ningún lugar en las aulas, y en otros de tipo *segregador*, al ofrecerse tan solo como asignatura durante alguna(s) hora(s) a lo largo de la semana. Cualquiera de estos dos sistemas queda muy lejos de los modelos de *mantenimiento e/o inmersión* que se han demostrado efectivos para la salvaguarda de las lenguas en peligro y se han reivindicado para el caso del aragonés (Alcover y Quintana, 2000; Huguet, Chireac, Janés, Lapresta, Navarro, Querol y Sansó, 2008). En cualquier caso, cabe apuntar que los cambios acaecidos durante la última legislatura han favorecido un avance sin precedentes tanto en el desarrollo del marco curricular de esta lengua, como en el número de centros que ofrecen su enseñanza (60 escuelas e institutos). Además, también se han impulsado algunas experiencias para su utilización como lengua vehicular en la enseñanza aunque todavía nos encontramos lejos de poder hablar de una situación normalizada del aragonés en las escuelas del Alto Aragón (Campos, 2019a).

A pesar de todo, y como señalan Eito y Marcuello (2019), en los últimos años nos encontramos ante “una situación institucional excepcional en la historia de las lenguas propias de nuestro país, de Aragón, (...) un contexto favorable en términos institucionales y políticos como nunca antes” (p. 9). Este incipiente pero intenso rumbo que ha tomado la cuestión lingüística en Aragón podría abrir las puertas a acciones de planificación lingüística relevantes para el aragonés entre las cuales, y en coherencia con las aportaciones de sólidos referentes (Fishman, 1991), las relacionadas con el ámbito educativo podrían cobrar un papel especialmente relevante.

Es en este escenario donde encuentra su sentido la investigación que presentamos, centrada en el estudio de las actitudes del alumnado altoaragonés de Educación Primaria, tanto hablante como no hablante de aragonés, hacia esta lengua, con la finalidad de obtener un diagnóstico previo que pueda facilitar la toma de decisiones respecto a futuras acciones de planificación lingüística en el ámbito educativo. En este sentido cabe recordar que “el contexto escolar constituye por sus especiales características de complejidad sociológica, un espacio privilegiado para que tanto actitudes como prejuicios se hagan nítidamente visibles” (Huguet y González-Riaño, 2004, p. 30), y que el conocimiento de los mismos es un paso previo indispensable al desarrollo de modelos de educación que alberguen la enseñanza en diferentes lenguas, en tanto que permite prever si la propuesta educativa unirá o dividirá a la sociedad receptora (Huguet, 2001).

1.1. Actitudes hacia las lenguas minoritarias en el ámbito educativo

La investigación centrada en las actitudes hacia las lenguas comenzó a sistematizarse en las décadas de 1960 y 1970, gracias tanto a los avances técnicos en el ámbito tecnológico e informático, que permitieron abarcar estudios cuantitativos con grandes corpus de datos, como a la relevancia que comenzó a cobrar la planificación lingüística en la agenda política de muchos estados (Ó Rigáin, 2008). De este modo, a partir de la segunda mitad del siglo XX surgieron investigaciones que señalaban la importancia del estudio de este constructo para la comprensión de procesos como el desplazamiento de las lenguas minoritarias, destacando trabajos como los de Lambert, Hodgson, Gardner y Fillebaum (1960), Sharp, Thomas, Price, Francis y Davis (1973) o Gardner (1985a, 1985b). En cualquier caso, y como destaca O Rigáin (2008), fue a partir de la década de

1990 cuando se intensificó el estudio de las actitudes hacia las lenguas minoritarias, con el desarrollo de múltiples investigaciones en territorios como el País Vasco, Galicia, Irlanda, Frisia (Holanda), Gales (Gran Bretaña) o Languedoc-Roussillon (Francia), muchos de ellos centrados en el ámbito educativo, al ser este uno de los contextos decisivos para la salvaguarda de estos idiomas.

Los estudios sobre actitudes lingüísticas se han desarrollado desde dos perspectivas, la *conductista* y la *mentalista*. Desde el primer enfoque el constructo se entiende como las “respuestas que los hablantes dan a ciertas situaciones sociales, se estudian directamente y se consideran como una unidad indivisible” (Izquierdo, 2011, p. 20). Sin embargo, la perspectiva mentalista, que ha contado con un desarrollo más amplio, las contempla como “un estado de disposición, una variable que interviene entre el estímulo y la respuesta a este” (Izquierdo, 2011, p. 21), y las caracteriza por una composición tripartita al verse afectadas por el conocido como *ABC de la Psicología Social* (Jhangiani y Hammond, 2014), esto es, los factores *affect* (afectivo), *behavior* (conductivo) y *cognition* (cognitivo).

En cuanto a las técnicas desarrolladas para su estudio, podemos diferenciar entre las *directas* y las *indirectas*. Las primeras se basan en cuestionar de forma explícita a los sujetos sobre la lengua y sus hablantes mediante cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, mientras que con las segundas se evita que el sujeto sea consciente del momento en el que se están analizando sus actitudes, y se aplican estrategias como la prueba de *matched-guise*, mediante la cual debe valorar a los hablantes de unas grabaciones valiéndose de una escala semántica diferencial.

En cuanto a las variables que determinan las actitudes lingüísticas, desde la teoría se ha destacado el influjo de algunos factores individuales y sociales como la edad, la condición lingüística familiar, el contacto con la lengua a través de su enseñanza, la motivación del aprendizaje lingüístico (integradora o instrumental), la vitalidad etnolingüística subjetiva (ligada al estatus de la lengua percibido) o el grado de identidad del sujeto como miembro (o no) de un determinado grupo etnolingüístico.

En cuanto a la *edad*, tal y como destaca Lasagabaster (2003), las evidencias apuntan a que conforme ésta aumenta la actitud hacia las lenguas mayoritarias tiende a ser más positiva, siendo el cambio respecto a las minoritarias inversamente proporcional. En cualquier caso, existe un consenso en la explicación de esta evolución como consecuencia no del proceso madurativo intrínseco sino de la socialización del sujeto y la consecuente experiencia e interacción con su contexto sociolingüístico. Así, Baker (1992) apunta que la edad es solo un indicador que permite comprobar que existe un movimiento, un cambio en las actitudes lingüísticas a lo largo del tiempo, pero que *per se* no es una variable que descifra las razones de dicha evolución. Este mismo autor señala los *factores sociales* relacionados con los *modelos* y los *medios de comunicación* como las verdaderas claves explicativas del cambio en las actitudes lingüísticas entre la infancia y la adolescencia.

Estas conclusiones conducen a pensar en la realidad sociolingüística de cada idioma como una compleja y variable encrucijada de relaciones entre diferentes factores psicológicos y sociopolíticos, idea sustentada desde la ecolingüística (vid. Bastardas, 1996). En coherencia con esta complejidad, encontramos aportaciones como la de Huguet y Suïls (1998), que ponen de manifiesto la diferencia entre las actitudes de los adolescentes hacia una misma lengua, el catalán, en dos territorios (Cataluña y el Aragón catalanófono) donde el idioma cuenta con un reconocimiento institucional muy

distinto, y se constatan valoraciones más favorables hacia la lengua minoritaria en el territorio con mayor apoyo institucional (y, por ende, mayor estatus y prestigio social). En la misma línea, investigaciones como la de Etxebarria (1995) han destacado la relevancia del contexto sociolingüístico (en términos de vitalidad) en la determinación de las actitudes hacia las lenguas. En este caso, se encontraron actitudes más positivas hacia la lengua minoritaria entre los estudiantes universitarios guipuzkoanos (provincia vasca con más vitalidad del euskera) y más negativas entre los alaveses y los procedentes de otros territorios del Estado. En la misma línea, el estudio de Campos (2019b) con estudiantes de Magisterio del Campus de Huesca puso de manifiesto la relación entre la procedencia del alumnado y las actitudes hacia la lengua aragonesa y su enseñanza, de modo que se encontraron actitudes más sólidas, favorables y comprometidas entre el procedente de territorios donde existe cierta vitalidad social del idioma.

Uno de los factores más relevantes en la literatura sobre las actitudes hacia las lenguas minoritarias es el relacionado con su aprendizaje escolar. Huguet y Suñils (1998) o Huguet (2001) encontraron una clara relación entre la asistencia a las clases de catalán y el desarrollo de actitudes más favorables hacia esta lengua en la Franja Oriental de Aragón. Corroborando esta tendencia, encontramos otras investigaciones como la de Baldaquí (1997) para el caso del valenciano o el estudio comparativo de Huguet (2005) con alumnado de Educación Secundaria asturiano y aragonés catalanohablante. En el primero, se constataba que los programas educativos de inmersión lingüística mejoran las actitudes hacia la lengua minorizada. En el segundo, se evidenciaba el influjo de dos factores en las actitudes hacia la lengua propia: el contacto a través de la escuela y la condición lingüística familiar. De este modo, los escolares que no cursaban la lengua propia mostraban actitudes neutras hacia esta y favorables hacia el castellano, mientras aquellos que cursaban la materia mostraban actitudes favorables tanto hacia la lengua propia como hacia el castellano. Así, Huguet (2005) considera que “la presencia del asturiano o el catalán en el currículum escolar favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua minoritaria y (...) [existe] una clara incidencia del aprendizaje lingüístico en la determinación de las actitudes hacia las lenguas” (p. 187). Sin embargo, haciendo referencia a otro de los factores decisivos en la determinación de las actitudes lingüísticas, también señala que pesa más la *condición lingüística familiar*, por lo que, a pesar de que se curse la asignatura de lengua minoritaria, existe una tendencia a valorar la lengua materna de un modo más favorable e inversamente proporcional a la valoración de la otra lengua presente en el territorio.

Finalmente, cobra especial relevancia el factor de *identidad*, cuyo vínculo con la lengua, como destaca la teoría de la identidad etnolingüística (Giles y Johnson, 1987), es especialmente estrecho en tanto que esta es el instrumento básico para la creación y representación de la cosmovisión de las personas y de los grupos sociales. Este vínculo repercute en la determinación de las actitudes lingüísticas dado que la pertenencia a un grupo social y/o étnico determinado en el que la lengua es un elemento diferencial con respecto a otros con los que este se encuentra en contacto puede derivar en la presencia de valoraciones desfavorables sobre *los otros* y/o su forma de hablar, sobre todo cuando el estatus de las comunidades lingüísticas en contacto es desequilibrado. En este sentido, resultan interesantes trabajos como el de Ros, Cano y Huici (1987) con hablantes de castellano, catalán, euskera, gallego y valenciano, que aporta claves sobre el vínculo entre la identidad de los sujetos con el territorio estatal y/o regional y sus

actitudes hacia la lengua mayoritaria y la propia. En síntesis, estos autores comprobaron que solo el grupo monolingüe castellanohablante se sentía más identificado con el Estado que con su Comunidad Autónoma. Asimismo, se encontró una correlación entre la identidad respecto a la Comunidad Autónoma y el uso de la lengua propia, de modo que los grupos con mayor *identidad comparativa positiva* (catalanes y vascos) la empleaban con mayor frecuencia. En esta misma línea, estudios actuales como el de García, Larrañaga, Berasatigi y Azurmendi (2017), continúan poniendo de manifiesto la relación existente entre la identidad etnolingüística y las actitudes hacia las lenguas. En este caso, las evidencias apuntan a que los adolescentes vascos que presentan una identidad dual, que se identifican con más de una cultura y/o lengua, presentan actitudes lingüísticas más equilibradas y tendentes hacia la integración de las lenguas y culturas en contacto, mientras que la presencia de identidades polarizadas guarda relación con actitudes más favorables hacia la lengua del endogrupo.

Ya dentro del territorio de Aragón, podemos decir que la investigación sociolingüística del aragonés en el ámbito educativo todavía cuenta con escasos referentes. En lo que respecta al estudio de las actitudes lingüísticas de los estudiantes únicamente se han desarrollado investigaciones en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (Huguet, 2006) y el universitario (Campos, 2014, 2019). La referencia más cercana a nuestra población objeto de estudio la encontramos en el trabajo de Huguet (2006), realizado con una muestra de 387 alumnos altoaragoneses de Educación Secundaria. Este autor exploró las actitudes hacia las tres lenguas de Aragón (aragonés, castellano y catalán) y las dos extranjeras presentes en el currículo (inglés y francés), encontrando dos grupos actitudinales diferenciados. Por una parte, el aragonés y el castellano recibieron las actitudes más favorables (el primero, según el autor, por asociarse con el territorio de Aragón y el segundo, que obtuvo la puntuación más elevada, por ser la L1 de la mayor parte de la muestra). Un segundo grupo estaba conformado por las lenguas extranjeras (francés e inglés) y el catalán, destacando las actitudes más negativas hacia esta última lengua, que además presentaba la mayor desviación típica, muestra de valoraciones polarizadas. En síntesis, Huguet (2006) señala que este resultado puede deberse a la identificación del catalán con Catalunya exclusivamente, por lo que una buena parte del alumnado no lo consideraría como lengua propia de Aragón. Así, el castellano y el aragonés quedarían categorizados como lenguas las propias de la Comunidad, mientras el catalán quedaría asemejado a las lenguas extranjeras. A tenor de las conclusiones de Huguet (2006), y considerando otros trabajos que han puesto de manifiesto la presencia de prejuicios hacia el catalán en una parte de la población aragonesa (Campos, 2014, 2018), se podría llegar a considerar que el hecho de presentar junto al castellano y al aragonés (en el mismo cuestionario) las lenguas extranjeras y el catalán podría haber causado un cierto sesgo en positivo respecto a las valoraciones hacia la lengua aragonesa, motivado por la probable oposición al catalán. De este modo, se habrían podido exacerbar las actitudes favorables hacia la lengua aragonesa.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal del estudio fue explorar las actitudes del alumnado de Educación Primaria del territorio de influencia histórica del aragonés (vid. López, 2012) hacia esta lengua, estudiando el influjo de los factores que se han destacado en la

literatura previa. Además, nos interesaba especialmente conocer las actitudes hacia el aragonés eliminando el potencial sesgo que entendíamos que podría suponer el hecho de presentar un cuestionario como el utilizado en estudios anteriores (Campos, 2014; Huguet, 2006), donde también había ítems referidos al catalán, el inglés y el francés.

Una vez analizado el estado actual de la lengua aragonesa y tomando como referencia el marco teórico expuesto, nuestras hipótesis fueron las siguientes:

- H1. Teniendo en consideración que la situación minorizada del aragonés no favorece la presencia de actitudes favorables, la aplicación de un cuestionario en el que no se presenten ítems en relación a lenguas no presentes en el territorio (evitando así un posible sesgo en favor del aragonés por oposición a las mismas), reportará un clima actitudinal general neutral hacia este idioma.
- H2. El contacto con el aragonés a través del contexto familiar, social y/o escolar favorece el desarrollo de actitudes más favorables hacia esta lengua.

Teniendo en consideración la naturaleza exploratoria de nuestro trabajo, se exploró también el posible efecto de otros factores destacados en la literatura como el estatus socioprofesional familiar y la identidad como aragonés y español.

3. MÉTODO

3.1. Muestra

En la investigación participaron 655 estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria de centros públicos de la provincia de Huesca localizados en el territorio de influencia histórica del aragonés según la zonificación del Anteproyecto de Ley de Lenguas de Aragón de 2001 (López, 2012). Cabe destacar, no obstante, que se decidió dejar fuera de la investigación la ciudad de Huesca debido a dos motivos determinantes: la corta edad de la población objeto de estudio (todavía preadolescentes) y el escaso *input* lingüístico en aragonés que la capital de la provincia ofrece a la población. Así, teniendo en consideración que desde la teoría se ha aceptado que las actitudes lingüísticas se manifiestan con solidez a partir de la adolescencia, con excepción de los contextos de contacto y/o conflicto lingüístico (Cenoz, 2001; González-Riaño, 1994; González-Riaño y San Fabián, 1996; Portolés, 2015; Siguán y Mackey, 1986), consideramos que la capital oscense, donde la sustitución del aragonés por el castellano se completó hace varias décadas, no ofrecía un contexto propicio para encontrar actitudes sólidas hacia el aragonés entre un alumnado de 10-12 años de edad y de perfil (casi) exclusivamente castellanohablante. Por otra parte, cabe destacar que en el muestreo no se consideraron ni los centros privados ni los concertados dado que se tenía la completa certeza de que el aragonés había estado (y está) ausente en ellos.

Establecidos estos criterios, se intentó abarcar la mayor parte posible del territorio y, de este modo, se solicitó la colaboración de todos los centros públicos de Educación Primaria del territorio objeto de estudio. Finalmente, se obtuvo la respuesta favorable de 30 de los 37 centros existentes.

3.2. Instrumento y variables

El instrumento aplicado contó con tres apartados diferenciados. En primer lugar, se recopilaron datos de tipo sociodemográfico que configuraban las variables

independientes de nuestro estudio. Estas variables fueron concretamente: localidad de origen del sujeto, localidad de origen de sus progenitores, profesión de los progenitores, edad, sexo, condición lingüística familiar, grado de identidad como aragonés y español, asistencia a clases de aragonés y conciencia lingüística. Además, cada centro quedó asignado a un grado de vitalidad del aragonés, distinguiéndose dos contextos: uno donde existe cierta vitalidad social de esta lengua en la actualidad, correspondiente con la zona que Postlep (2012) denomina como zona de vitalidad “alta”, y otro que abarca el resto del territorio objeto de estudio, en el cual el aragonés tiene un grado variable de presencia pero no es la lengua de uso habitual entre la mayor parte de la población.

Posteriormente, aparecían los 10 ítems relacionados con la medición de las actitudes hacia el aragonés, variable dependiente principal del estudio, a los que se sumaban 10 ítems relacionados con las actitudes hacia el castellano para permitir el contraste de las valoraciones hacia la lengua dominante y la dominada. Las respuestas se midieron mediante una escala Likert de 5 niveles, de modo que la puntuación máxima que el sujeto podía reportar en las actitudes hacia cada lengua era de 50 puntos. Para el diseño de esta parte del cuestionario se tomó como referencia el utilizado por Huguet (2006) para el estudio de las actitudes lingüísticas del alumnado oscense de Educación Secundaria, adaptado a su vez de la herramienta de Sharp et al. (1973), ampliamente utilizada en investigaciones sobre actitudes lingüísticas en contextos plurilingües (Campos, 2014; González-Riaño y Armesto, 2004; Hevia y González-Riaño, 2017; Hevia y González-Riaño, 2017; Rojo, Huguet y Janés, 2005). Esto aportaba una confiabilidad que se corroboró calculando el Alfa de Cronbach, cuyo resultado demostró una consistencia interna de la herramienta aceptable (α ,760).

Consideramos importante señalar que, tomando como referencia el trabajo de Martínez (1995), decidimos evitar la utilización del término *aragonés* para referirnos a esta lengua en las localidades en las que existe una variedad dialectal con vitalidad. De este modo, en esos casos se utilizaron los términos *lengua local* o *lengua propia* en los ítems referidos al aragonés, con el fin de que el cuestionario no despertara reticencias entre los participantes que no identificaran su lengua con el glotónimo de *aragonés* sino con el de la variedad local, teniendo en cuenta la moderada conciencia lingüística que existe entre los hablantes nativos de aragonés en lo que respecta a la unidad de la lengua (Postlep, 2012).

3.3. Tratamiento de los datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con la ayuda del software SPSS en su versión 22 para Windows. Se realizaron pruebas de tipo descriptivo para obtener datos generales en cuanto al perfil lingüístico del alumnado y se utilizó el estadístico ANOVA (previamente se comprobó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene), así como la prueba *post hoc* de Sidak, con el fin de analizar el influjo de las variables independientes en las actitudes y de determinar entre qué grupos se encontraban las diferencias. El nivel de significación fue de ,05.

En cuanto a las actitudes hacia el aragonés y el castellano, dado que nuestro instrumento contemplaba la respuesta a 10 ítems para cada lengua a través de una escala Likert de 5 niveles de respuesta, se calculó la media actitudinal sobre un total de 50 puntos. Esta variable cuantitativa se transformó en cualitativa tomando como referencia los estudios previos realizados con este instrumento, de modo que se establecieron las

siguientes categorías: actitud favorable (37,50 a 50 puntos); actitud neutra (12,51 a 37,49 puntos); actitud desfavorable (0 a 12,5 puntos).

4. RESULTADOS

Para comenzar, presentaremos algunos datos relevantes sobre el perfil lingüístico del alumnado que pueden aportar claves respecto a la vitalidad etnolingüística del aragonés, ámbito escasamente investigado hasta nuestros días (Torres-Oliva y Sabaté-Dalmau, 2018).

En primer lugar, destaca que un 49,8% del alumnado (323 participantes) responde en positivo a la pregunta “Además del castellano, ¿existe otra forma de hablar en tu localidad?”. Además, entre estos, el 67,4% (un total de 211 alumnos) manifiesta entender esa forma de hablar, frente al 32,6% (102 participantes) que a pesar de reconocer la existencia de una lengua propia en su localidad dice no comprenderla.

Dentro del alumnado que manifiesta esta conciencia lingüística, las denominaciones otorgadas a la lengua propia de la localidad son muy diversas pero siempre referidas a la lengua aragonesa. Entre ellas, predomina el glotónimo de *aragonés* (en el 46,5% de los casos, si bien en ocasiones acompañado de la denominación local: *aragonés cheso*, *aragonés siresano*, *aragonés chistabín* o *aragonés belsetán*). Tras esta denominación, sobresalen las referentes a la variedad local (el 46% de los casos muestra denominaciones como: *ansotano*, *campense*, *cheso*, *chistabín*, *estadillano*, *foncense*, *grausino*, *panticuto*, *patués* o *ribagorzano*). Posteriormente encontramos la denominación de *fabla* (6,9%) y 2 casos (0,6%) señalan que la forma de hablar distinta al castellano propia de su localidad no tiene un nombre.

Pasando a la condición lingüística familiar, reflejada en la Figura 1, el 35,9% del alumnado (156 casos) dice utilizar en el hogar una lengua distinta del castellano, en su mayor parte el aragonés (65 alumnos, que conforman el 46,1% de los participantes bilingües y el 9,92% del total de la muestra).

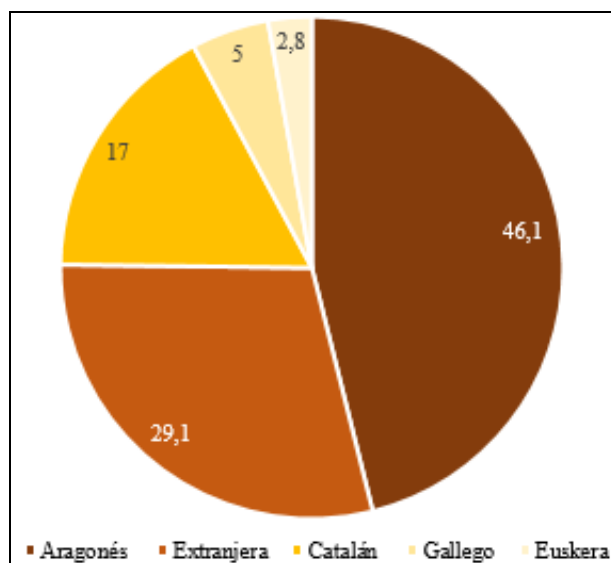


Figura 1. Perfil del alumnado que manifestó ser bilingüe

4.1. Hipótesis 1

Atendiendo a las investigaciones previas y a la situación actual de la lengua aragonesa, considerábamos que la presentación de un cuestionario donde el alumnado únicamente tuviera que valorar el castellano y el aragonés (sin presencia del catalán, el francés y el inglés), eliminaría el potencial sesgo que, debido principalmente a la posible presencia de prejuicios hacia el catalán y a la identificación de la lengua aragonesa con el territorio de Aragón, habría podido explicar las actitudes favorables hacia esta lengua recogidas en los trabajos de Huguet (2006) y Campos (2014), donde la mayor parte de la muestra tenía un perfil lingüístico castellanohablante monolingüe. De este modo, se esperaba encontrar un resultado en las actitudes hacia el aragonés más moderado, de tendencia neutral.

	ACT_ARA	ACT_CAS
Media	37,89	40,54
N	604	598
Desviación estándar	6,09	5,31

Tabla 1. Medias generales en las actitudes hacia el aragonés y el castellano

Sin embargo, como refleja la Tabla 1, la media general en las actitudes hacia el aragonés se sitúa dentro del rango de actitudes favorables, si bien es cierto que las actitudes hacia el castellano son superiores. Corroborando esta tendencia actitudinal favorable hacia las dos lenguas, encontramos que al asociar la puntuación media de cada participante a cada uno de los tres rangos de actitudes, existe un 0% de la muestra que presenta actitudes desfavorables hacia el aragonés. Lo mismo sucede para el caso del castellano. En cualquier caso, y en coherencia con los resultados anteriores, el porcentaje de alumnos que presenta actitudes claramente favorables hacia el castellano (71,07%) es superior al de los que presentan este tipo de actitudes hacia el aragonés (50,5%).

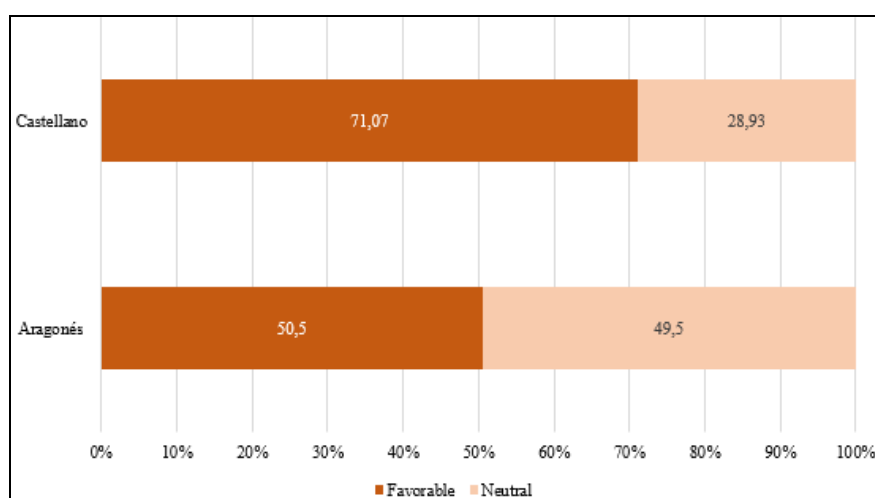


Figura 2. Actitudes del alumnado hacia cada lengua (en % sobre el total de la muestra)

4.2. Hipótesis 2

En cuanto a nuestra segunda hipótesis, y en coherencia con las investigaciones previas realizadas tanto en Aragón como en otros territorios plurilingües, se esperaba encontrar una relación entre el contacto social, familiar y/o escolar con el aragonés y la muestra de actitudes más favorables hacia esta lengua. De este modo, analizamos el influjo de la condición lingüística familiar, la vitalidad de la lengua en el territorio y el aprendizaje de la misma en la escuela.

En lo que respecta a la presencia social del aragonés, encontramos diferencias significativas (sig. ,005) entre el alumnado que vive en territorios donde el aragonés todavía tiene cierta vitalidad (M= 39,48; DT= 6,31) y el que vive en territorios donde la lengua ya se encuentra principalmente en un estado de latencia (M=37,34; DT= 5,92).

En una línea similar, comprobamos que aquellos que presentan la conciencia de que en su localidad se habla una lengua distinta del castellano (refiriéndose al aragonés siempre) adoptan actitudes significativamente más favorables (sig. ,001) hacia este idioma (M= 38,84; DT= 6,24) que aquellos que no presentan esa conciencia lingüística (M= 36,90; DT= 5,78).

Lo mismo sucede cuando se tiene en consideración, dentro de aquellos que han contestado que en su localidad se habla el aragonés, si el sujeto comprende la lengua propia (sig. ,000), de modo que hay actitudes más positivas hacia el aragonés entre aquellos que lo entienden (M= 40,44; DT= 5,95 frente a M= 35,32; DT= 5,59).

Además, también encontramos el influjo de la condición lingüística familiar del alumnado. De este modo, en primer lugar, la variable que controla el perfil bilingüe de los participantes refleja diferencias significativas entre el alumnado que manifiesta utilizar una lengua diferente al castellano en el ámbito familiar (M= 39,99; DT= 6,07) y el que es monolingüe castellanohablante (M= 37,31; DT= 5,86). Además, cuando analizamos las actitudes según el tipo de bilingüismo indicado, las puntuaciones más elevadas se encuentran entre el alumnado que es bilingüe aragonesohablante (M= 42,91; DT= 4,64), si bien todos los bilingües manifiestan actitudes positivas hacia el aragonés con excepción de aquellos cuya lengua es extranjera y mayoritaria, que presentan actitudes neutras (M= 36,36).

Tipo_Bilingüismo	Media	Desviación estándar
Extranjera mayoritaria	36,36	5,09
Extranjera minoritaria	40,00	8,72
Propia del Estado	38,29	6,77
Aragonés	42,91	4,64
Total	39,99	6,07

Tabla 2. Media en las actitudes hacia el aragonés según tipo de bilingüismo

De un modo más indirecto pero coherente con el resultado anterior, podría corroborar también nuestra hipótesis sobre el influjo del contacto con el aragonés en las actitudes hacia esta lengua el resultado obtenido en relación a la procedencia ya no del alumnado sino de sus progenitores (sig. ,000). En este sentido, tal y como recoge la Tabla 3, la prueba *post hoc* de Sidak constata que el alumnado cuyos dos progenitores tienen raíces altoaragonesas presenta actitudes significativamente distintas al resto de

los perfiles. El análisis de las medias, recogidas en la Tabla 4, corrobora que sus puntuaciones son más positivas.

Comparaciones múltiples							
Variable dependiente: ACT_ARA							
(I) RAICES_FAMILIA	(J) RAICES_FAMILIA	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza		
					Límite inferior	Límite superior	
Extranjero (al menos un progenitor)	España monol.	,58	1,63	1,00	-4,00	5,16	
	España pluril.	-1,69	,94	,532	-4,35	,96	
	Aragón	,10	1,42	1,00	-3,88	4,10	
España (al menos un progenitor)	Alto Aragón	-4,08*	,842	,000	-6,45	-1,71	
	Extranjero	-,58	1,63	1,00	-5,16	4,01	
	España pluril.	-2,27	1,57	,801	-6,69	2,15	
España con lengua propia (al menos un progenitor)	Aragón	-,47	1,89	1,00	-5,80	4,86	
	Alto Aragón	-4,66*	1,51	,022	-8,91	-,40	
	Extranjero	1,69	,94	,532	-,96	4,35	
Aragón monolingüe	España monol.	2,27	1,57	,801	-2,15	6,69	
	Aragón	1,80	1,35	,868	-2,00	5,60	
	Alto Aragón	-2,39*	,72	,011	-4,42	-,35	
Alto Aragón	Extranjero	-,11	1,42	1,00	-4,10	3,88	
	España monol.	,47	1,89	1,00	-4,86	5,80	
	España pluril.	-1,80	1,35	,868	-5,60	2,00	
Alto Aragón	Alto Aragón	-4,19*	1,28	,012	-7,80	-,58	
	Extranjero (al menos uno de los padres)	4,08*	,84	,000	1,71	6,45	
	España (al menos uno de los padres)	4,66*	1,51	,022	,40	8,91	
	España con lengua propia (al menos uno de los padres)	2,39*	,72	,011	,35	4,42	
	Aragón	4,19*	1,28	,012	,58	7,80	

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Tabla 3. Prueba *post hoc* que determina las diferentes actitudes según las raíces familiares

RAICES_FAMILIA	Media	Desviación estándar
Extranjero (al menos un progenitor)	35,90	5,36
España monolingüe (al menos un progenitor)	35,31	5,51
España plurilingüe (al menos un progenitor)	37,58	6,44
Aragón (resto)	35,78	6,35
Alto Aragón	40,00	5,59

Tabla 4. Media en las actitudes del alumnado hacia el aragonés según raíces familiares

Ya en relación a la variable que controla el contacto escolar con la lengua aragonesa, encontramos también diferencias significativas en función de si el sujeto cursa o no la materia de aragonés (sig. ,000). Así, de nuevo, son mejores las valoraciones del alumnado que cursa la materia (M= 42,03; DT= 4,64) que las de aquellos que no asisten a estas clases (M= 36,95; DT= 5,99).

Finalmente, cabe destacar que se controlaron otras variables que no han proporcionado diferencias significativas (el sexo y la situación socioprofesional familiar). Además, tras aplicar el estadístico de Pearson, tampoco descubrimos una correlación fuerte (.471) aunque sí significativa (sig. ,000) entre la identidad como aragonés y las actitudes hacia esta lengua. En una línea similar, observamos una correlación significativa (sig. 000) entre la identidad como español y las actitudes hacia el castellano, pero en este caso es mucho más baja (.160). Además, no se encuentra correlación significativa entre las actitudes hacia el aragonés y la identidad como español ni entre las actitudes hacia el castellano y la identidad como aragonés.

Correlaciones			
		ACT_ARA	IDENT_ARA
ACT_ARA	Correlación de Pearson	1	,471**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	604	575
IDENT_ARA	Correlación de Pearson	,471**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	575	619

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 5. Resultado de la prueba de Pearson respecto a la correlación entre actitudes hacia el aragonés e identidad aragonesa

Correlaciones			
		IDENT_ESP	ACT_CAS
PREG_IDENT_ESPAÑOL	Correlación de Pearson	1	,160**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	631	579
ACT_CAS	Correlación de Pearson	,160**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	579	598

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 6. Resultado de la prueba de Pearson respecto a la correlación entre actitudes hacia el castellano e identidad española

5. CONCLUSIONES

Entre los resultados obtenidos destaca, en primer lugar, el elevado porcentaje de escolares (49,8%) que presenta una conciencia sobre la presencia del aragonés como lengua propia de su localidad. Este dato resulta sorprendente, máxime si tenemos en consideración que, según las zonas de vitalidad establecidas en nuestro trabajo partiendo del trabajo de Postlep (2012), solo el 26,1% de la muestra quedaba adscrito a territorios con vitalidad del aragonés como lengua de uso social actual. En este sentido, y sin olvidar que el número de participantes que declara tener una condición bilingüe familiar aragonesohablante es reducido (9,92%) dejando en evidencia la alarmante situación del aragonés; el hecho de que un porcentaje considerable de escolares pertenecientes a zonas de latencia de esta lengua la considere como propia de su localidad podría ser la muestra de un cierto efecto en positivo de las (tímidas) acciones en favor del aragonés desarrolladas durante los últimos años en el territorio del Alto Aragón. En este sentido, por ejemplo, parece obvio que el hecho de que el aragonés tenga un lugar, aunque anecdótico, en las escuelas altoaragonesas garantiza tanto la

conciencia sobre su existencia como la presencia de unas actitudes favorables hacia este idioma.

En relación a las actitudes manifestadas por el alumnado, en primer lugar hemos de concluir que, en términos generales, se pueden clasificar como favorables, si bien el castellano, lengua principal de la mayor parte de la muestra y dominante en el territorio, recibe una puntuación superior. A tenor de estos resultados, cabe destacar que nuestra Hipótesis 1 no se corrobora. De este modo, con respecto al posible sesgo que se consideraba que podría tener la presencia de otras lenguas (y fundamentalmente del catalán) en el cuestionario utilizado en las investigaciones previas (Campos, 2014; Huguet, 2006), comprobamos que no se da el caso. Nuestro instrumento, similar a los utilizados en dichas investigaciones, no presentó ítems referentes a las lenguas extranjeras (francés e inglés) ni hacia el catalán de Aragón, con la finalidad de evitar que una posible presencia de prejuicios hacia alguna de ellas conllevara, por oposición, una valoración más positiva del aragonés. Así, al no existir este posible sesgo que habría podido actuar en las investigaciones previas, se esperaba encontrar un clima actitudinal neutro hacia el aragonés, a diferencia de la tendencia favorable de los anteriores trabajos. Sin embargo, los resultados presentan unas actitudes hacia el aragonés dentro del rango favorable.

En cuanto a la segunda hipótesis planteada, los resultados la corroboran. De este modo, encontramos que todas las variables contempladas respecto al contacto con el aragonés (a nivel social, familiar y escolar) determinan diferencias significativas. Así, las valoraciones son más positivas (y siempre favorables) entre el alumnado que cursa la materia, el que tiene una condición lingüística familiar aragonesohablante, el que vive en zonas donde todavía tiene vitalidad; pero también entre aquel alumnado que muestra una conciencia del aragonés como lengua propia de su localidad (aunque realmente pertenezca al territorio de latencia de este idioma).

También es importante destacar el influjo de la condición lingüística familiar, de modo que el alumnado bilingüe presenta actitudes más favorables hacia la lengua aragonesa, si bien el análisis detallado de los datos muestra que son los que hablan aragonés, otra lengua propia del Estado o una extranjera minoritaria los que presentan actitudes dentro del rango favorable (frente a los bilingües en una lengua extranjera de uso mayoritario, que presentan actitudes más favorables que los castellanohablantes monolingües pero neutras). En línea con lo anterior, el análisis de la procedencia de los progenitores también aporta evidencias relevantes. Así, y en coherencia con estudios realizados en otras comunidades con lenguas minorizadas como es el caso de Asturias (Hevia y González-Riaño, 2017), el alumnado cuyos progenitores son altoaragoneses es el que muestra unas actitudes significativamente más favorables hacia la lengua propia ($M= 40,00$). Pero quizás lo más interesante en relación a esta variable es el hecho de que el alumnado con raíces en otras comunidades plurilingües del Estado presenta también actitudes favorables hacia el aragonés ($M= 37,58$), en contraposición al alumnado cuyos progenitores proceden de territorios aragoneses pero no del Alto Aragón ($M= 35,78$). De este modo, se confirmarían las evidencias expuestas por Campos (2018) en su estudio cualitativo con familias del alumnado altoaragonés de Educación Primaria, en el cual se destaca la relevancia de la categoría referente a la procedencia de los participantes en la determinación de las actitudes hacia el aragonés y su enseñanza escolar, que demuestra la existencia de una *solidaridad interlingüística*

por parte de familias emigradas al Alto Aragón desde territorios catalanohablantes y vascohablantes.

También es importante destacar una serie de variables que, en estudios previos sobre las actitudes lingüísticas de los escolares realizados en territorios plurilingües, sí han reportado diferencias significativas pero no en el caso de nuestra investigación. Entre ellas se encuentran la situación socioprofesional familiar y el sexo, pero la que consideramos más relevante es la que alude a la identidad de los participantes como aragoneses y como españoles. En este sentido, existe una correlación moderada entre la identidad como aragonés y las actitudes hacia este idioma, lo cual evidencia el escaso valor simbólico de la lengua propia en la construcción de la identidad aragonesa, algo que guarda coherencia con las evidencias manifestadas por d'Andrés (2002) para el caso del asturiano:

“la falta d'identificación ente asturianía y falar asturiano ye un fenómeno esparíu ente bona parte de la población, qu'assume como nicios d'identidá tou un refileru de símbolos, dalgunos secundarios o folclóricos na construcción del calter comunitario, pero sin da-y preeminencia al fechu llingüísticu” (d'Andrés, 2002, p. 81).

A la luz de los resultados, en primer lugar, podemos corroborar el alarmante riesgo de desaparición en el que se encuentra el aragonés, lengua transmitida en el seno familiar en menos del 10% de los participantes de nuestro estudio. Así, en el mejor de los casos, podríamos hablar de una comunidad lingüística aragonesohablante situada en el sexto/quinto lugar de la escala de 8 niveles elaborada por Fishman (1991) para ilustrar las etapas por las que deben pasar las lenguas en peligro en el camino hacia su supervivencia, ya que (en ese casi 10% del alumnado) se trataría de una lengua utilizada entre generaciones y también enseñada en algunas escuelas con la finalidad de avanzar en la alfabetización de los hablantes, aunque sin ocupar un lugar (claro y estable) en la educación obligatoria. En el caso del resto del alumnado estaríamos ante una situación paradójica, entre los estadios octavo y séptimo (al ser una lengua no transmitida entre generaciones y desconocida por la población adulta en muchos casos), pero con la posibilidad de acceder a su aprendizaje. Es obvio, pues, que la situación dista considerablemente de estar cercana al primer objetivo que deben plantearse las instituciones aragonesas a corto-medio plazo para garantizar la salvaguarda del aragonés, que es el alcance de una situación de, al menos, bilingüismo diglósico en todo el territorio del Alto Aragón.

Regresando al objetivo principal de nuestra investigación (aportar evidencias que faciliten una futura toma de decisiones sobre la planificación lingüística en el Alto Aragón), no cabe duda de que el alumnado altoaragonés de entre 10 y 12 años muestra actitudes favorables hacia la lengua propia, lo cual, *a priori*, supondría una aceptación de medidas de normalización de la misma en las escuelas de su territorio de influencia histórica. En cualquier caso, no hay que olvidar que en nuestra investigación no incorporamos el principal núcleo de población del Alto Aragón, la capital oscense, por lo que consideramos que este trabajo debe tomarse como el punto de partida de una línea que deberá aportar más evidencias, cuantitativas y cualitativas, en relación a las actitudes del alumnado de Educación Primaria perteneciente a todo el territorio de influencia histórica del aragonés.

En síntesis, parece evidente que el clima favorable se debe a la presencia del aragonés en los centros, a pesar de que es una lengua conocida y transmitida por parte

de una minoría de las familias altoaragonesas (9,92% de los casos). En este sentido, es obvio que el hecho de que se ofrezca la oportunidad de aprender aragonés en las escuelas, aunque el alumnado (o sus familias) decida no cursarlo, repercute en el desarrollo de una conciencia sobre su existencia, así como en la muestra de actitudes favorables hacia esta lengua. Sin embargo, no podemos olvidar que este clima actitudinal, aunque positivo, no deja de traducirse en una situación inmóvil en términos de desarrollo hacia la salvaguarda del idioma, dado que los niños que lo conocen y utilizan son una minoría del alumnado altoaragonés.

Finalmente, y a la luz de los resultados, no podemos sino suscribir las recomendaciones realizadas por Martínez (1995) o Alcover y Quintana (2000) ya hace dos décadas pero todavía por desarrollar en la actualidad. Así, consideramos que una enseñanza en el Alto Aragón coherente con las recomendaciones de instituciones como el Consejo de Europa (Beacco y Byram, 2007; van Donguera, van der Meer y Sterk, 2017) respecto a la enseñanza lingüística debe pasar por la garantía de un acceso a la educación *de y en* la lengua propia, la mayoritaria y las extranjeras, sin olvidar la urgente necesidad de aplicar programas de mantenimiento del aragonés en los territorios donde todavía es la L1/L2 del alumnado y posibilitando la opción de cursar programas de inmersión en los lugares donde todavía cuenta con cierta latencia, así como su aprendizaje como asignatura en las zonas completamente castellanizadas. Todo ello, no obstante, acompañado de actuaciones en los contextos extraescolares que garanticen el necesario desarrollo de un estatus y valor instrumental para esta lengua ya que, como destacan Huguet et al. (2008, p. 24), “sería utópico pensar en la recuperación y la pervivencia de la lengua aragonesa a través de las escuelas e institutos mientras esta siga careciendo de funcionalidad y prestigio social fuera de sus paredes”.

NOTAS

¹ Con el concepto de *lengua minorizada* nos referimos al término acuñado desde la sociolingüística catalana por Aracil (1983) y ampliamente utilizado en la Sociolingüística dentro del ámbito hispánico. Este constructo hace referencia a una situación de contacto lingüístico caracterizado por un desequilibrio en términos de poder, dado que existe una comunidad lingüística que se encuentra en un estado de subordinación al ostentar un estatus sociopolítico inferior al de la lengua dominante. El concepto contempla esta situación de dominación como resultado de la implementación consciente de políticas de asimilación a lo largo de la historia en el territorio en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcover, C. y Quintana, A. (2000). *Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el Català a l'Aragó*. Zaragoza: Rolde de Estudios Aragoneses-Gobierno de Aragón.
- Aracil, Ll. (1983). *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions dels Països Catalans.
- Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En J. Arnau, C. Comet, J. Serra e I. Vila. *La educación bilingüe* (pp. 11-51). Barcelona: ICE - Horsori.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baldaquí, J.M. (1997). Competencia lingüística y actitud hacia la lengua en alumnos escolarizados en un programa educativo bilingüe. En M.C. Cabeza, A.M Lorenzo y X.P. Rodríguez (Coords.). *Actas Do I Simposio Internacional Sobre o Bilingüismo* (pp. 916-928). Vigo: Universidade de Vigo.

- Bastardas, A. (1996). *Ecología de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.
- Beacco, J.C. y Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Benítez, P. (2015). (De)construyendo o marco lechislatibo ta l'amostranza ofizial de l'aragonés. *Luenga & Fabras*, 19, 39-44.
- Campos, I.O. (2014). 'L'aragonés en a escuela?' Estudio de las actitudes lingüísticas del futuro profesorado aragonés de Educación Primaria. En Ch. Lozano y N. Sorolla (Coords.) *Actas de las II Jornadas Aragonesas de Sociología* (pp. 8-29). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Campos, I.O. (2018). *Lengua minorizada y enselanza. Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Campos, I.O. (2019a). 20 años de aragonés en la Educación Infantil y Primaria, ¿hacia su normalización en la escuela? En F. Nagore. y J. Giral (Eds.). *La normalización social de las lenguas minoritarias. Experiencias y procedimientos para la salvaguarda de un patrimonio inmaterial* (pp. 241-272). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Campos, I.O. (2019b). 'No recuerdo que en el colegio me hablaran sobre pluralidad lingüística'. Un estudio cualitativo sobre las actitudes hacia la lengua minorizada de los maestros altoaragoneses en formación. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12 (2), 1-24. DOI: <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227310>
- Cenoz, J. (2001). Three languages in contact: Language Attitudes in the Basque Country. En D. Lasagabaster y J. Sierra (Eds.). *Language Awareness in the Foreign Language Classroom* (pp. 37-60). Bilbao: University of the Basque Country.
- D'Andrés, R. (2002). La llingua asturiana na sociedá. En VVAA. *Informe sobre la llingua asturiana* (pp. 77-103). Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Eito, A. y Marcuello, Ch. (2019). *Análisis prospectivo y escenarios sociales de las lenguas propias de Aragón. El caso del Aragonés*. Zaragoza: Cátedra Johan Ferrández d'Heredia de lenguas propias de Aragón y patrimonio inmaterial aragonés.
- Etxebarria, M. (1995). Competencia y actitudes lingüísticas en la Comunidad Autónoma Vasca. En VVAA. *Actes del simposi de demolingüística. III trobada de sociolingüistes catalans* (pp. 119-125). Tortosa: Generalitat de Catalunya.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, R., Larrañaga, N., Berasategi, N. y Azurmendi, M.J. (2017). Actitudes hacia las lenguas, culturas en contacto y grupos inmigrantes según la identidad etnolingüística de los escolares vascos. *Cultura y Educación*, 29 (1), 62-96.
- Gardner, R. (1985a). Learning another language: a true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 234, 219-239.
- Gardner, R. (1985b). *Social Psychology and Second Language Learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Arnold.
- Giles, H. y Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69-99.
- González-Riaño, X. A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- González-Riaño, X.A. y San Fabián, J.L. (1996). *La escolarización de la lengua asturiana. Su incidencia en el rendimiento educativo*. Mieres del Camín: Editora del Norte.
- González-Riaño, X.A. y Armesto, X. (2004). *Les llengües n'Asturies: usu y valoración de la so importancia educativa- Estudiu empíricu fechu col alumnáu de Maxisteriu de la Universidá d'Uviéu*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Hevia, I. y González-Riaño, X.A. (2017). Asturianu y castellanu nes aules d'Asturies: usu y actitúes del alumnáu inmigrante y autóctono. *Lletres Asturianas*, 116, 127-148.

- Huguet, Á. (2001). Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de Educación*, 326, 355-371.
- Huguet, Á. (2005). Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 20 (2), 175-191.
- Huguet, Á. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Huguet, Á. y González-Riaño, X.A. (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, Á. y Suïls, J. (1998). *Llengües en contacte i actituds lingüístiques: el cas de la frontera catalano-aragonesa*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, Á., Chireac, S.M., Janés, J., Lapresta, C., Navarro, J.L., Querol, M. y Sansó, C. (2008). La educación bilingüe: ¿una respuesta al Aragón trilingüe? *Revista de Psicodidáctica*, 13 (2), 13-31.
- Izquierdo, S. (2011). Actitudes ante el deterioro de una lengua. *MarcoELE*, 13, 3-104.
- Lambert, W., Hodgson, R., Gardner, R. y Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44-51.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza*. Lleida: Milenio.
- López, J.I. (Coord.) (2012). *Mapa Lingüístico de Aragón (Según el Anteproyecto de Ley de Lenguas de 2001)*. Zaragoza: Aladrada.
- López, J.I. (2018). Política lingüística en Aragón: estado de la cuestión. En J. Giralt y F. Nagore (Eds.). *Lenguas minoritarias en Europa y estandarización* (pp. 208-229). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Martínez, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza: Edicions l'Astral, Consello d'a Fabla Aragonesa, Ligallo de Fablans de l'Aragónés.
- Moseley, Ch. (Ed.) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: UNESCO Publishing.
- Nagore, F. (2005). El aragonés hablado en el Altoaragón: del bilingüismo diglósico a la sustitución lingüística. En A.M. Lorenzo, F. Ramallo y X.P. Rodríguez (Coords.). *Socialización bilingüe e adquisición lingüística bilingüe: Actas do Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo* (pp. 967-987). Vigo: Universidade de Vigo.
- Ó Rigáin, P. (2008). Language attitudes and minority languages. En J. Cenoz y N. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 6: Knowledge about Language* (pp. 329-341). Londres: Springer.
- Portolés, L. (2015). *Multilingualism and very young learners: an analysis of pragmatic awareness and language attitudes*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Postlep, S. (2012). 'Este per no ye d'a mía tierra': Percepción 'científica' y percepción 'inexperta' del continuum dialectal altoaragonés. *Alazet*, 24, 77-116.
- Rojo, V., Huguet, Á. y Janés, J. (2005). Una aproximación a las actitudes lingüísticas en el alumnado autóctono e inmigrante de Euskadi y Cataluña. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 75-84.
- Ros, M., Cano, J.I. y Huici, C. (1987). Language and intergroup perception in Spain. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 243-259.
- Sharp, D., Thomas, B., Price, E., Francis, G. y Davis, I. (1973). *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*. Basingstoke/Cardiff: McMillan y University of Wales Press.
- Siguán, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (Eds.). *Minority Education. From Shame to Struggle* (pp. 9-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jhangiani, R. y Hammond, T. (Eds.) (2014). *Principles of Social Psychology*. Victoria, B.C.: British Columbia Campus.

- Torres-Oliva, M. y Sabaté-Dalmau, M. (2018). Identidades, ideologías y prácticas lingüísticas del alumnado de primaria en el Valle de Benasque: miradas monolingües. *Luenga & Fabras*, 22, 88-105.
- Van Donguera, R., van der Meer, C. y Sterk R. (2017). *Minority languages and education: best practices and pitfalls*. Bruselas: Parlamento Europeo-Policy Department for Structural and Cohesion Policies.

Construcción y validación de un instrumento de valoración del desempeño docente en la ejecución de una secuencia didáctica

Construction and validation of an instrument for the assessment of teaching performance in the execution of a didactic sequence

Martha Gabriela Ávila-Camacho¹, Luis Gibran Juárez-Hernández², Alina Lorena Arreola-González³ y Oralia Gabriela Palmares-Villarreal⁴

¹ CIFE. gabriela.avila@gmail.com

² CIFE. luisgibran@cife.edu.mx

³ CIFE. alinene09@outlook.com

⁴ CIFE. gabypalmaresenep@gmail.com

Recibido: 3/6/2019

Aceptado: 16/10/2019

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Martha Gabriela Ávila Camacho
Calle Tabachin No. 514
Colonia Bellavista
CP 62140 Cuernavaca, Morelos
México

Resumen

Se diseñó un instrumento para evaluar la práctica docente mediante la ejecución de una secuencia didáctica socioformativa, considerando los aspectos de planificación, intervención y reflexión. Posteriormente a su construcción, fue revisado por tres expertos, evaluado cualitativa-cuantitativamente en un juicio de expertos para el análisis de validez de contenido y aplicado a 134 estudiantes para el análisis de validez de constructo y confiabilidad. La rúbrica fue aprobada por los expertos y validada en contenido para todos los ítems y descriptores en los criterios analizados (V de Aiken $>0,80$, $ICI >0,50$). El análisis de validez de constructo reveló la correspondencia con la propuesta teórica, ya que todos los ítems estuvieron representados en un solo factor y la confiabilidad fue óptima (Alfa de Cronbach: 0,942). Los resultados indican la pertenencia, pertinencia y relevancia de los elementos del instrumento y que la estructura del instrumento reproduce la del constructo planteado.

Palabras clave

Análisis Factorial, Confiabilidad, Rúbrica, Secuencia Didáctica, Validez de Contenido

Abstract

An instrument was designed to evaluate teaching practice through the execution of a socioformative didactic sequence, considering the aspects of planning, intervention and reflection. After its construction, it was reviewed by three experts, evaluated quality-quantitatively in an expert judgment for the analysis of content validity and applied to 134 students for the analysis of construct validity and reliability. The rubric was approved by the experts and validated in content for all items and descriptors in the analyzed criteria (Aiken's $V >0,80$, $LCI >0,50$). The construct

validity analysis revealed the correspondence with the theoretical proposal, since all the items were represented in a single factor and the reliability was optimal (Cronbach's Alpha: 0,942). The results indicate the belonging, pertinence and relevance of the elements of the instrument and that the structure of the instrument reproduces that of the proposed construct.

Key Words

Factorial Analysis, Reliability, Rubric, Didactic Sequence, Content Validity

1. INTRODUCCIÓN

Las Escuelas Normales a través de la historia se han distinguido por ser formadoras de docentes de Educación Básica en México. A este respecto, una de las acciones para fortalecer el papel de estas instituciones fue la reforma curricular (Muñoz y Rodríguez, 2016), que pretende incrementar los niveles de equidad y calidad educativa, asumiendo el reto de egresar profesionales capaces de hacer frente a los requerimientos que demanda la educación básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012).

Por lo tanto, el reto que se tiene es lograr que la práctica pedagógica sea acorde al nuevo modelo educativo plasmado en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012, que se enfoca en el desarrollo de competencias; esto implica cambios de metodologías y proceso de evaluación (Flores-Andrade, 2017). A este respecto, las secuencias didácticas (SD) son un recurso a disposición de los docentes para lograr el perfil de egreso deseado de cara a los retos que una reforma representa. En este sentido, las secuencias didácticas son una serie de actividades secuenciadas centradas en el aprendizaje, mediante las cuales se espera que se logre que el estudiante vincule sus conocimientos con algún problema real, así como la movilización de saberes que permiten ir adquiriendo y mejorando sus niveles de competencia (Brousseau, 2007; Cerón-Garnica, Archundia-Sierra, Beltrán-Martínez, Cervantes-Márquez y Galindo-Cruz, 2015).

Araya-Ramírez (2014) menciona que la secuencia didáctica abarca una serie de pasos que logran el desarrollo y la consolidación de las habilidades y los conocimientos teóricos necesarios, para posteriormente ejecutar una tarea específica, permitiendo la integración adecuada entre teoría y práctica. Díaz-Barriga (2011) hace referencia a que una secuencia didáctica está centrada en el desarrollo de aprendizajes, llevándose a cabo en tres momentos: actividades de apertura, desarrollo y cierre, utilizando situaciones reales del contexto. A diferencia de esta propuesta, la secuencia didáctica con un enfoque socioformativo está basada en el pensamiento epistémico y complejo, y se organiza por proyectos formativos (Tobón, Pimienta y García-Fraile, 2010).

De manera específica, se precisa que la secuencia didáctica socioformativa es el conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, busca el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos y con el objetivo de favorecer competencias en los alumnos (Tobón et al., 2010). Un aspecto relevante de esta propuesta, es que hace énfasis en los procesos de formación hacia el desarrollo de competencias, la formación integral, la resolución de problemas significativos y la evaluación por medio de niveles de desempeño (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014; Hernández y Vizcarra, 2015; Tobón, González, Nambo y Vázquez-Antonio, 2015). En este orden, se indica que los componentes que

integran esta secuencia son: el trabajo basado en problemas del contexto, análisis de saberes previos, gestión del conocimiento, contextualización de saberes, resolución de problemas, recursos, organización, evaluación, metacognición (Tobón et al., 2010), tomando como referente los elementos curriculares que al mismo tiempo guían el análisis y la reflexión de la intervención.

De lo anterior se destacan dos puntos esenciales. El primero referente a la mediación, que hace referencia de manera específica al papel secundario que desempeña el docente, acompañando solamente al estudiante como un guía para el logro de las metas educativas, promoviendo en él la autogestión del conocimiento al hacer uso de los recursos disponibles. El segundo respecto a la evaluación, se pone énfasis en la autoevaluación del actuar y la retroalimentación constante de sus compañeros y maestros para lograr el propósito planteado (Pimienta-Prieto, 2011; Tobón et al., 2010). Desde la socioformación, la evaluación docente es considerada como uno de los elementos más importantes, al ser una herramienta que permite al docente poder identificar aquellos procesos didácticos que utiliza en su práctica pedagógica, para que reflexione sobre sus fortalezas y dificultades de tal manera que pueda mejorar su intervención docente (Tobón et al., 2010).

Al ser un enfoque de reciente creación, las propuestas para la evaluación de la secuencia didáctica son escasas. A este respecto, como antecedente se cuenta únicamente con la aportación de Ibarra-Piza, Segredo-Santamaría, Juárez-Hernández y Tobón (2018), quienes proponen una rúbrica para el diseño de cursos mediante la estructura de una secuencia didáctica socioformativa donde integran los aspectos de saberes previos, gestión del conocimiento, trabajo colaborativo, metacognición y problema de contexto. Por su parte, Tobón, Pimienta-Prieto, Herrera-Meza, Juárez-Hernández y Hernández-Mosqueda (2018) diseñaron un instrumento de autoevaluación de prácticas pedagógicas para maestros de educación media superior. Otros aportes referentes a la evaluación de las prácticas pedagógicas socioformativas son los de Cardona-Torres, Jaramillo-Valbuena y Navarro-Rangel (2016) quienes diseñaron una rúbrica analítica para la evaluación de evidencias de los diferentes momentos de la secuencia. Así mismo, otro aporte es el de Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas (2016) quienes construyeron una rúbrica analítica para evaluar el impacto de los proyectos formativos. Un aspecto común de los instrumentos anteriormente enlistados es el relacionado con su validación, la cual abordó revisión de expertos de expertos/juicio de expertos (Cardona-Torres, Jaramillo-Valbuena y Navarro-Rangel, 2016; Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas, 2016; Ibarra-Piza et al., 2018) para el análisis de validez de contenido, o bien aunado a este análisis, la validación de constructo y confiabilidad (Tobón, Pimienta-Prieto, Herrera-Meza, Juárez-Hernández y Hernández-Mosqueda, 2018).

Como puede observarse, se requiere de la creación de instrumentos que evalúen las diferentes prácticas pedagógicas desde este enfoque y que mediante ellos, se pueda evaluar la actuación del docente y poder ponderar que se están formando docentes capaces de resolver problemas del contexto y contribuir a su realización personal, la convivencia, el fortalecimiento del tejido social, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental (Tobón et al., 2010). En este punto es importante mencionar que este enfoque postula el uso de instrumentos válidos y confiables (Cardona, Vélez y Tobón, 2016; Hernández, Tobón, González, y Guzmán, 2015). Respecto a lo anterior, se puede decir que los elementos elegidos para la construcción o diseño deberán de ser

pertenecientes, relevantes, pertinentes y representativos del atributo o constructo objetivo (Haynes, Richard y Kubany, 1995; Koller, Levenson y Glück, 2017; Mitchell, 1986).

Por lo anterior, el presente estudio se enfocó en las siguientes metas: 1) diseñar un instrumento pertinente y práctico para evaluar la práctica docente mediante la ejecución de una secuencia didáctica considerando los retos de la sociedad del conocimiento y el enfoque socioformativo; y 2) analizar las propiedades psicométricas de validez de contenido, validez de constructo y confiabilidad.

2. MÉTODO

2.1. Tipo de Estudio

Se realizó un estudio instrumental, el cual de acuerdo con Montero y León (2002) consiste en el diseño y adaptación de pruebas y aparatos, así como el estudio de sus propiedades psicométricas. De manera específica, en el presente trabajo el procedimiento contempló el diseño de un instrumento, análisis de la validez de contenido y constructo, así como de la confiabilidad.

3. PROCEDIMIENTO

3.1. Diseño

Se diseñó un instrumento dirigido a estudiantes de Escuelas Normales para evaluar el desempeño de los docentes responsables de los cursos del trayecto de práctica en la ejecución de una secuencia didáctica. Los aspectos considerados fueron organizados en una dimensión con nueve aspectos que corresponden a los tres momentos del proyecto de enseñanza (planificación, intervención y reflexión) del personal docente de Educación Primaria (SEP, 2017a), que es retomada como una de las etapas de la evaluación en el nivel básico y medio superior.

Basándose en los aspectos del proyecto de enseñanza se elaboraron 11 ítems. En el primer aspecto referente a la planificación de una secuencia didáctica se diseñaron dos preguntas, una relacionada con la planificación y la otra con el diagnóstico de grupo. En el segundo aspecto llamado intervención se consideró la ejecución de una secuencia didáctica y se incluyeron ocho preguntas teniendo en cuenta los elementos básicos de una situación didáctica socioformativa: problema del contexto, análisis de saberes previos, gestión del conocimiento, contextualización y resolución de problemas, recursos, organización de actividades, evaluación y metacognición (Tobón et al., 2010). Y en el tercer aspecto denominado de análisis y reflexión de una secuencia didáctica (Schön, 2002), solo se incluyó un cuestionario.

Los elementos (ítems) considerados para el instrumento, poseen importancia en el contexto normalista ya que ante cualquier modificación en el modelo educativo es fundamental que se tenga referencia de los elementos curriculares, es decir, que se conozca el enfoque en el cual se determinan no solo las competencias que hay que desarrollar, sino las metodologías, las estrategias de evaluación, saberes, etc. (Casanova, 2012; Díaz-Barriga, 2004). Por su parte, el elemento de problema de contexto se retoma

haciendo alusión a situaciones propias de la profesión que se plantean para encontrar una solución pertinente cuando la condición real no corresponde con lo esperado y que mediante la intervención del estudiante habrá de ser transformada (Hernández-Mosqueda, Guerrero-Rosas y Tobón-Tobón, 2015).

El análisis de saberes previos implica indagar qué sabe el alumno antes de iniciar una secuencia didáctica y anclar esos saberes con los que está por construir de tal manera que incremente sus esquemas mentales (Moreira, citado por Ruíz-Bravo, Rosales y Neira-Riquelme, 2006). La contextualización implica llevar al estudiante a establecer relación entre los acontecimientos de la vida diaria y los saberes indispensables para su formación profesional (Rioseco y Romero, 2000). La resolución de problemas es un medio para la construcción del conocimiento que consiste en guiar al estudiante ante el reto de plantear posibles soluciones a una problemática propia de la práctica docente en la que habrá de seleccionar e implementar las que considere más convenientes después de un análisis para posteriormente evaluar su resultado (Tobón, 2013a).

Los recursos son un factor importante en el que hay que poner atención para el desarrollo de saberes. Se refieren al uso eficaz de mediadores desde los más tradicionales hasta los más innovadores como materiales de apoyo bibliográficos, redes sociales, blogs, buscadores académicos, plataformas educativas, etc. con la finalidad de que los estudiantes construyan saberes por diferentes medios. Para hacer buen uso de estos es necesaria una buena organización de actividades, es decir, considerar con anticipación su aprovechamiento (materiales, tiempo, espacio) y la capacidad de responder a imprevistos sin perder de vista los saberes que hay que movilizar (Moreno-Lucas, 2015).

Uno de los aspectos de mayor preponderancia es la evaluación, ya que se reconoce el desempeño de los estudiantes al solucionar situaciones planteadas con apoyo en diferentes instrumentos como el portafolio de evidencias acompañado de rúbrica mediante sus diferentes modalidades: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, dependiendo las necesidades de evaluación (Cardona-Torres, Jaramillo-Valbuena y Navarro-Rangel, 2016). Por su parte la metacognición puede ser entendida como otra forma de evaluación en la que se toman como referente determinados indicadores de logro que habrán de mostrarse en los productos de aprendizaje y que van acompañados de la reflexión permanente con base en los resultados de diferentes evaluaciones (Tobón, 2017). Finalmente, el análisis y reflexión es el momento en que se toma conciencia mediante ejercicios reflexivos sobre el tipo de intervención que se lleva a cabo con argumentos en los logros de los estudiantes. Schön (2002) sugiere la práctica reflexiva con la intención de que el docente se responsabilice de su formación y el impacto que esta tiene, ya que trasciende a los futuros profesionales de la educación.

Una vez considerados los elementos que integrarían el instrumento, se planteó su diseño como rúbrica analítica socioformativa, la cual se caracteriza por el enfoque detallado que tiene la evaluación (Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas, 2016). Para el instrumento aquí presentado, cada ítem tuvo cinco opciones de respuesta con descriptores precisos relacionados con los aspectos desprendidos de cada ítem. Los logros se midieron en los niveles: preformal, receptivo, resolutorio (o básico), autónomo y estratégico (Tobón, 2013b).

3.2. Revisión por expertos

Posteriormente a su diseño, se solicitó la revisión de tres expertos con experiencia en educación normal, valoración, diseño y/o validación de instrumentos de investigación (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Juárez-Hernández y Tobón, 2018) para conocer su opinión y retroalimentación (Tabla 1).

Indicador	Expertos	Jueces expertos
Sexo (%)	Hombres 66,66%	Mujeres 40%
	Mujeres 33,33%	Hombres 60%
Último nivel de estudio (%)	Maestría 66,66%	Maestría 100%
	Doctorado 33,33%	Doctorado 70%
Áreas de experiencia profesional	Educación Normal, docencia, Pedagogía, Psicología y formación de docentes	Educación Normal, docencia, Pedagogía, Psicología, formación de docentes
Años de experiencia profesional (media \pm DE)	30,66 \pm 9,29	20,2 \pm 11,54
Experiencia en el diseño y evaluación de instrumentos (%)	Sí 100%	Sí 100%

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los expertos. Elaboración propia

3.3. Estudio de la validez de contenido

Se solicitó a 10 jueces expertos (Tabla 1) de diferentes ciudades de México la evaluación del instrumento con modificaciones hechas basándose en las sugerencias de la revisión de los tres expertos. Se envió el instrumento y una guía para evaluar cuantitativa y cualitativamente cada ítem y las descripciones de los niveles de desempeño de las opciones de respuesta basándose los criterios de pertinencia y redacción (CIFE, 2018a).

En pertinencia se valoró que cada cuestionario hiciera referencia a un aspecto central del propósito, constructo teórico y/o aspectos del instrumento y si la descripción de cada una de las opciones de respuesta respondía al nivel de dominio correspondiente (Parrado-Lozano et al., 2016); en la redacción se evaluó la comprensión y el cumplimiento con las normas gramaticales de la lengua para lograr la claridad, brevedad, precisión, eficacia, coherencia y unidad (Rojas, 2002). Respecto a la evaluación cualitativa, los jueces expertos podían sugerir, modificar o eliminar ítems.

Una vez recibida la evaluación, se realizó el cálculo del coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980), empleando el modelo propuesto por Penfield y Giacobbini (2004). Es importante señalar que, aunado al cálculo de la V de Aiken, también se calculó el intervalo de confianza al 95% para cada coeficiente obtenido. A este respecto, el valor mínimo aceptado para la aceptación de un ítem como válido fue que el valor del coeficiente fuera mayor a 0,80 (Penfield y Giacobbini, 2004; Bulger y Housner, 2007) y que el valor inferior del intervalo de confianza fuera mayor de 0,50 (Cicchetti, 1994). Si alguno de los descriptores de los niveles de desempeño presentaba un valor inferior al estipulado (i.e $V < 0,80$ o $ICI < 0,50$), se efectuó una revisión en extenso tomando en

consideración los comentarios y sugerencias de los jueces, realizando una mejora a los descriptores o bien su eliminación.

3.4. Aplicación de la prueba con un grupo piloto

Posteriormente al análisis de validez de contenido, se procedió a aplicar el instrumento a un grupo piloto conformado por 13 estudiantes de la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila (Tabla 2). Finalmente se aplicó una encuesta de satisfacción (CIFE, 2018b) con la intención de obtener información puntual respecto al grado de comprensión de instrucciones, ítems y satisfacción con el mismo.

Indicador	Descripción
Sexo (%)	100% mujeres
Edad (media \pm DE)	21,76 \pm 2,04
Zona de residencia	100% Zona Urbana
Condiciones económicas:	92,3% Medias 7,69 % Altas

Tabla 2. Datos sociodemográficos del grupo piloto. Elaboración propia

3.5. Análisis de validez de constructo y confiabilidad

El análisis de validez de constructo se efectuó mediante la técnica de análisis factorial exploratorio. Para cumplir con los supuestos de la muestra mínima para efectuar esta técnica (Costello y Osborne, 2005; Mavrou, 2015), se aplicó el instrumento a una muestra de 134 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (Tabla 3). La pertinencia de los datos para este análisis se realizó a través de la observación de la matriz de correlaciones, la prueba de Kaiser Meyer Olkin y de Barlett, considerando que los coeficientes de correlación en su mayoría fueran superiores a 0,50 y significativos ($p < 0,05$); que el valor del determinante fuera cercano a cero, que el índice de KMO fuera superior a 0,70 y finalmente que la prueba de esfericidad de Bartlett fuera significativa ($p < 0,05$) (Juárez-Hernández, 2018; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014; Montoya-Suárez, 2007; Pérez y Medrano, 2010; Rodríguez-Jaume y Mora-Catalá, 2001). Una vez verificados estos supuestos, se procedió con el análisis factorial, eligiendo el método de factorización de ejes principales debido a que el método es robusto ante supuestos de violación de normalidad y muestras pequeñas (De Winter y Dodou 2012; Gorsuch, 1983). El número de factores que había que retener se basó en la regla de Gutman-Kaiser. Respecto a la significación de las cargas factoriales, se consideró lo propuesto por Rositas-Martínez (2014). Si en la matriz factorial, las cargas factoriales presentaban cargas significativas a más de un factor se realizó la rotación de la matriz mediante el algoritmo de mayor conveniencia. Finalmente, se realizó el análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), considerando los criterios establecidos por Nunnaly y Berstein (1994) para el valor obtenido.

Indicador	Descripción
Sexo (%)	Mujeres 99% Hombres 1%
Edad (media \pm DE)	19,97 \pm 2,23
Estado civil (%)	Solteros 92,5% Casados 6,7% Divorciados 0,7%
Promedio de años de estudio	Primer grado 38,8% Segundo 17,9% Tercero 16,4% Cuarto 26,8%
Condiciones económicas	Buenas 50,7% Aceptables 45,5% Excelentes 1,5% Bajas 1,5% Muy bajas 0,8%
Zona de residencia (%)	Urbana 97% Semi-urbana 1,5% Rural 1,5%

Tabla 3. Datos sociodemográficos de la muestra. Elaboración propia

3.6. Aspectos éticos

Para poder aplicar los instrumentos se siguieron una serie de medidas que garantizaran la colaboración y disposición de los participantes: se solicitó permiso de las autoridades de la Institución, quienes previamente conocían el propósito de este. A los participantes se les dio a conocer el propósito y se les señaló de manera oral y por escrito que los resultados serían confidenciales y solamente con fines de investigación. Antes de responder se solicitó su *consentimiento informado* (National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities citado en Estalella y Ardèvol, 2007), lo cual fue realizado de manera verbal y por medio de una respuesta positiva en la plataforma utilizada.

4. RESULTADOS

4.1. Revisión por expertos

Mediante la revisión de los tres expertos se eliminó una pregunta en la que se evaluaba cómo realizan los docentes un diagnóstico de grupo con el argumento de que los estudiantes no tienen la manera de saber si se hace o no. Los expertos sugirieron la corrección del ítem que evaluaba de manera conjunta dos aspectos (contextualización y resolución del problema) y se procedió a realizar una pregunta por cada uno. Esta revisión también contribuyó a la mejora en redacción, así como a corregir errores de captura, puntuación y ortografía.

4.2. Estudio de la validez de contenido

Los comentarios y sugerencias de los jueces llevaron a hacer ajustes en la redacción con el objetivo de brindar claridad en la descripción de algunos de los niveles de desempeño. El análisis cuantitativo reveló que el 100% de ítems y descriptores de los niveles de desempeño, fueron validados en los criterios analizados ($V > 0,80$, $ICI > 0,50$) (Fig. 1 y 2).

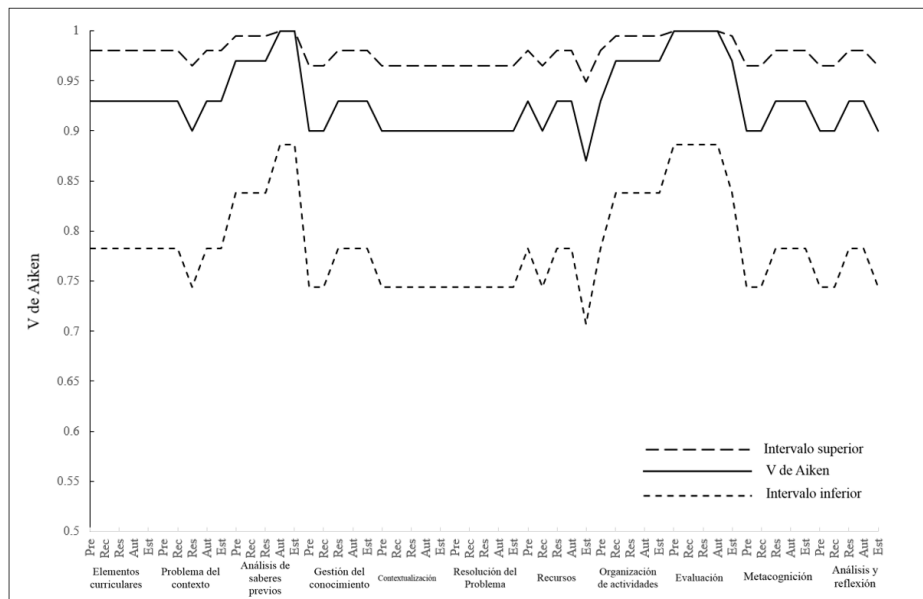


Figura 1. Valores de la V de Aiken e intervalos de confianza al 95% en el criterio de redacción para los descriptores de los niveles de desempeño de los ítems (Abreviaturas: Pre=preformal, Rec=receptivo, Res=resolutivo, Aut=autónomo y Est=estratégico). Elaboración propia

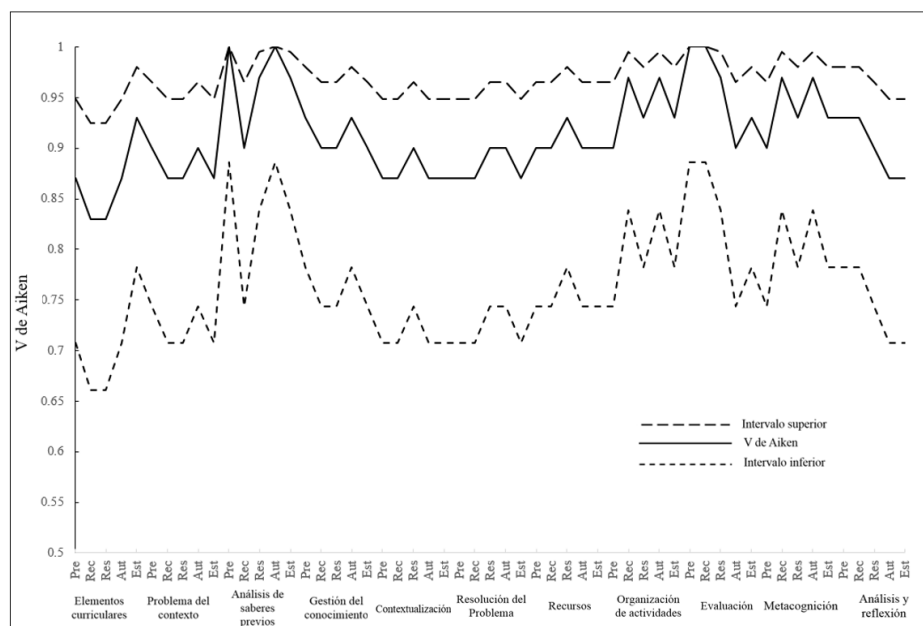


Figura 2. Valores de la V de Aiken e intervalos de confianza al 95% en el criterio de redacción para los descriptores de los niveles de desempeño de los ítems (Abreviaturas: Pre=preformal, Rec=receptivo, Res=resolutivo, Aut=autónomo y Est=estratégico). Elaboración propia

A través del proceso indicado (revisión de expertos, juicio de expertos) se presentó la versión final del instrumento denominado: *Instrumento de Valoración del Desempeño Docente en la Ejecución de una Secuencia Didáctica (IVDD-ESD V1)* (Tabla 3).

Indicador	Ítem	Nivel de desempeño	Descriptor
Elementos curriculares	¿El docente muestra dominio del enfoque y contenido del curso?	Preformal	El docente cita de manera superficial los propósitos educativos, el enfoque didáctico y sus contenidos de manera superficial solo al inicio del curso
		Receptivo	El docente menciona a los alumnos los propósitos educativos, el enfoque didáctico y los contenidos de este al inicio del curso.
		Resolutivo	El docente aborda en diferentes situaciones didácticas de manera implícita los propósitos educativos, el enfoque didáctico y los contenidos de aprendizaje del curso.
		Autónomo	El docente explica y ejecuta de manera explícita los propósitos educativos y los contenidos de aprendizaje cuidando el enfoque didáctico.
		Estratégico	El docente vincula en todas las situaciones didácticas los propósitos educativos y el enfoque didáctico con los contenidos de aprendizaje del curso
Problema del contexto	¿El docente relaciona la secuencia didáctica con problemáticas actuales a las que se enfrentan los educadores en la práctica?	Preformal	El docente omite dar a conocer a los estudiantes el impacto que pueden tener los aprendizajes adquiridos en la situación didáctica para los problemas que existen en el contexto educativo.
		Receptivo	El docente comparte con los estudiantes problemáticas específicas a las que da respuesta la situación didáctica.
		Resolutivo	El docente explica a los estudiantes las problemáticas a las que se enfrentará en la práctica y cómo mediante la secuencia didáctica irán adquiriendo conocimientos para contrarrestar su efecto.
		Autónomo	El docente analiza con los estudiantes de manera puntual cómo los conocimientos desarrollados en la situación didáctica dan respuesta a problemáticas actuales de la educación.
		Estratégico	El docente logra que los estudiantes le encuentren sentido a los aprendizajes desarrollados al vincular permanente los conocimientos de la situación didáctica con las problemáticas actuales del contexto educativo.
Análisis de saberes previos	¿El docente indaga los conocimientos previos del estudiante al iniciar la secuencia didáctica?	Preformal	Aborda de manera inmediata los contenidos del curso dando por hecho que los estudiantes cuentan con las bases para iniciar la situación didáctica.
		Receptivo	Pregunta de manera directa a los estudiantes qué saben acerca del contenido que se va a abordar en la situación didáctica.
		Resolutivo	Verifica los saberes previos de los estudiantes a través de pruebas o exámenes.
		Autónomo	Valora los conocimientos con que cuentan los estudiantes con apoyo de estrategias como los análisis de casos, lluvia de ideas o mapas mentales.
		Estratégico	Genera diferentes instrumentos de evaluación y sus estrategias de aplicación, para comprobar y reforzar los conocimientos previos del estudiante que sirvan de bases para incorporar los nuevos.
Gestión del conocimiento	¿El docente promueve que los estudiantes se apropien de los conocimientos conceptuales claves de una secuencia didáctica?	Preformal	Identifica y proporciona a los alumnos los conceptos centrales del curso.
		Receptivo	Expone a los alumnos los conceptos centrales del curso sin reflexionar en el impacto de estos en la problemática educativa a la que corresponden.
		Resolutivo	Motiva al alumno a que analice y comprenda los conceptos claves implicados en una problemática educativa.
		Autónomo	Reflexiona con los alumnos cómo la aplicación de los contenidos conceptuales puede dar solución a problemas del entorno educativo.
		Estratégico	Genera actividades innovadoras para que los alumnos se apropien de los saberes necesarios a través de la investigación, análisis e interpretación de los conceptos claves para favorecer la resolución del problema con un enfoque humanista.
Contextualización	¿El docente vincula los conocimientos conceptuales con situaciones prácticas para lograr que los estudiantes tengan una referencia (ejemplo) de su aplicación?	Preformal	El docente proporciona ejemplos para que los estudiantes retomen algunos relacionados con la situación didáctica.
		Receptivo	El docente pide a los estudiantes que elaboren ejemplos prácticos basándose en los contenidos abordados en la situación didáctica.
		Resolutivo	El docente emplea experiencias de otros estudiantes para ilustrar la aplicación de los contenidos conceptuales estudiados en la situación didáctica
		Autónomo	El docente acompaña a los estudiantes en el análisis de casos relacionados con los contenidos de la secuencia didáctica.
		Estratégico	El docente acompaña a los estudiantes para que logren transferir los conocimientos conceptuales a una situación práctica. Les asesora en la definición de posibles alternativas de aplicación de los contenidos conceptuales en la práctica.

Indicador	Ítem	Nivel de desempeño	Descriptor
Resolución del problema	¿El docente lleva al estudiante a encontrar la estrategia pertinente para solucionar un problema propio de la práctica?	Preformal	El docente da a los estudiantes la solución al problema de la práctica.
		Receptivo	El docente le da al alumno indicaciones precisas que debe seguir rigurosamente para solucionar el problema de la práctica.
		Resolutivo	El docente propone actividades en las que el alumno hace uso de los conocimientos del curso para solucionar un problema de la práctica.
		Autónomo	El docente implementa actividades en las que el alumno encuentra la solución a alguna problemática de la práctica docente haciendo uso de los conocimientos de diferentes cursos mediante el trabajo autónomo y colaborativo.
		Estratégico	El docente promueve que el estudiante encuentre la solución a un problema de la práctica docente con uso de conocimientos de diferentes áreas a través de actividades innovadoras, fomentando el trabajo colaborativo y autónomo y con sentido ético.
Recursos	¿El docente considera los recursos necesarios en la planificación y aplicación de una secuencia didáctica para alcanzar el propósito establecido?	Preformal	Utiliza siempre los mismos recursos de manera espontánea.
		Receptivo	Considera los tiempos, espacios y materiales de forma rigurosa.
		Resolutivo	Planifica y emplea tiempos, espacios, materiales y el uso de TIC, adecuándolos a la estrategia de enseñanza implementada.
		Autónomo	Integra materiales, las TIC, tiempos y espacios en la planificación y los regula en la práctica con la intención de alcanzar el propósito.
		Estratégico	Predice el impacto de los resultados educativos del alumno al proyectar recursos como tiempos, espacios, materiales y el uso de TIC adecuados a sus necesidades y del contexto. Genera adecuaciones de los recursos en respuesta a los imprevistos con la finalidad de lograr aprendizajes en el alumno.
Organización de actividades	¿El docente facilita de manera pertinente el ambiente, espacio y tiempo para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos?	Preformal	Varía la organización del trabajo de manera improvisada.
		Receptivo	Se trabaja siempre de la misma manera sin cambios.
		Resolutivo	Emplea distintas formas de organización grupal generalmente respetando tiempos y los mismos espacios.
		Autónomo	Hace uso de diversas formas de organización de grupos considerando estrategias como el trabajo colaborativo y los proyectos formativos, además de buscar favorecer la autonomía del estudiante.
		Estratégico	Crea ambientes de aprendizaje en los que implementa el trabajo colaborativo y los proyectos formativos para favorecer la autonomía y la participación del alumno dentro y fuera del aula en contextos en los que se tiene contacto con diferentes recursos (aulas digitales, escuelas de nivel básico, visitas a otras instituciones)
Evaluación	¿El docente valora el desempeño de los alumnos de manera continua mediante el empleo de instrumentos y productos concretos?	Preformal	Percibe el conocimiento de los alumnos a través de un examen bimestral.
		Receptivo	Selecciona dentro de las opciones de instrumentos de evaluación las listas de cotejo y observaciones personales como medio para identificar los conocimientos de los estudiantes.
		Resolutivo	Emplea los exámenes, evidencias y la observación para identificar los logros en el desempeño de los estudiantes.
		Autónomo	Evalúa los logros en el desarrollo de las competencias a través de rúbricas, que valoran el desempeño y retroalimenta los aprendizajes alcanzados por los alumnos.
		Estratégico	Valora saberes procedimentales, actitudinales y conceptuales del estudiante con apoyo en guías de observación, portafolio de evidencias, reflexiones, autoevaluación, etc. Retroalimenta y guía al estudiante de tal forma que proyecte de manera personal estrategias de mejora de su desempeño.
Metacognición	¿El docente logra que el estudiante mejore el desempeño de sus competencias a partir de la retroalimentación que le proporciona?	Preformal	Percibe cambios en el desempeño de los estudiantes y anota en sus registros.
		Receptivo	Describe los logros y necesidades del estudiante y se los da a conocer en las rúbricas.
		Resolutivo	Interpreta y da a conocer los resultados de las heteroevaluaciones.
		Autónomo	Evalúa el desempeño del estudiante basándose en los resultados de la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación y lo motiva a que reflexione de manera autónoma a partir de ellos.
		Estratégico	Vincula los resultados arrojados de las rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para retroalimentar al estudiante y asesorar sobre cómo lograr su mejora continua y la del contexto en que se desempeña.

Indicador	Ítem	Nivel de desempeño	Descriptor
Análisis y Reflexión	¿El docente realiza un análisis reflexivo de su trabajo que se ve reflejado cuando mejora en las clases?	Preformal	Su intervención es siempre la misma sin ningún tipo de cambio.
		Receptivo	Comenta con los estudiantes la posibilidad de mejorar su intervención y se ven pocos o nulos cambios.
		Resolutivo	Considera la opinión de los estudiantes sobre su desempeño docente e incorpora pequeñas variaciones en su práctica.
		Autónomo	Mejora de manera permanente su intervención con los estudiantes y es receptivo a recomendaciones
		Estratégico	Reconstruye su intervención basándose en los resultados de la reflexión permanente del cómo las características del alumno fueron consideradas en la planificación, aplicación de secuencias didácticas y evaluación de los aprendizajes. Busca de manera permanente diferentes formas de trabajar con la finalidad de responder a las necesidades de sus estudiantes

Tabla 3. Indicadores, ítems y opciones de respuesta del IVDD-ESD V1. Elaboración propia

4.3. Aplicación de la prueba con un grupo piloto

El grupo piloto manifestó buen grado de satisfacción con el instrumento, así como un buen grado de comprensión de instrucciones e ítems (Tabla 4). Se especifica que los participantes efectuaron recomendaciones respecto a algunos términos utilizados que no eran de su completa comprensión, por lo que estas precisiones fueron consideradas. La confiabilidad obtenida esta aplicación fue óptima (Alfa de Cronbach: 0,86).

Ítems	Criterios (%)			
	Bajo	Aceptable	Bueno	Excelente
1. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las instrucciones del instrumento?	-	15,37	61,54	23,09
2. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las preguntas o ítems?	-	30,76	46,15	23,09
3. ¿Cuál fue el grado de satisfacción con el instrumento?	-	15,38	61,53	23,09
4. ¿Cuál es el grado de relevancia de las preguntas?	-	15,37	53,83	30,78

Tabla 4. Resultados de la encuesta de satisfacción. Elaboración propia

4.4. Análisis de validez de constructo y confiabilidad

Se observó la correlación entre todos los ítems ($r > 0,50$; $p < 0,05$) (Tabla 5). Las pruebas Kaiser Meyer Olkin (KMO: 0,922) y esfericidad de Bartlett (X^2 : 951,292; $p < 0,05$) mostraron que los datos son analizables mediante el AFE. Propiamente se indica una representación adecuada de los ítems dentro del modelo factorial (Tabla 6), donde un solo factor presentó un autovalor superior a uno y este explicó más del 55% de la varianza donde todos los ítems poseen una carga significativa hacia este factor (Tabla 6). La confiabilidad obtenida en esta aplicación fue óptima (Alfa de Cronbach: 0,942). Acorde al análisis individual (Tabla 7), se observa una correlación ítem-escala, mayor a 0,50, y que en ningún caso la eliminación de un ítem incrementa el valor del coeficiente, por lo cual todos los ítems se conservaron.

	Elementos Curriculares	Problemas Contexto	Análisis Saberes Previos	Gestión del Conocimiento	Contextualización	Resolución de Problemas	Recursos	Organización de Actividades	Evaluación	Metacognición	Reflexión y Análisis
Elementos Curriculares	1,000										
Problemas Contexto	,560*	1,000									
Análisis Saberes Previos	,598*	,547*	1,000								
Gestión del Conocimiento	,640*	,458*	,488*	1,000							
Contextualización	,651*	,649*	,704*	,567*	1,000						
Resolución de Problemas	,549*	,379*	,528*	,448*	,523*	1,000					
Recursos	,547*	,359*	,439*	,537*	,599*	,632*	1,000				
Organización de Actividades	,493	,422*	,492*	,523*	,551*	,671*	,741*	1,000			
Evaluación	,597*	,511*	,464*	,583*	,627*	,509*	,590*	,613*	1,000		
Metacognición	,541*	,469*	,502*	,492	,627*	,438	,469	,536*	,639*	1,000	
Reflexión y Análisis	,602*	,585*	,622*	,567*	,716*	,575*	,519*	,573*	,662*	,603*	1,000

Tabla 5: Matriz de correlaciones entre ítems (* = $p < 0,05$). Elaboración propia

Indicador	Comunalidad	Carga factorial
Elementos Curriculares	0,603	0,777
Problemas del Contexto	0,434	0,659
Saberes Previos	0,52	0,721
Gestión del Conocimiento	0,502	0,709
Contextualización	0,712	0,844
Resolución de Problemas	0,491	0,701
Recursos	0,53	0,728
Organización de Actividades	0,565	0,751
Evaluación	0,61	0,781
Metacognición	0,507	0,712
Reflexión	0,665	0,815

Tabla 6. Comunalidades y carga factorial. Elaboración propia

Indicador	Correlación del ítem-escala	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	Decisión acerca de conservar el ítem
Elementos Curriculares	,764	,936	Se conserva
Problemas del Contexto	,648	,940	Se conserva
Saberes Previos	,719	,938	Se conserva
Gestión del Conocimiento	,768	,935	Se conserva
Contextualización	,831	,933	Se conserva
Resolución de Problemas	,732	,937	Se conserva
Recursos	,732	,937	Se conserva
Organización de Actividades	,757	,936	Se conserva
Evaluación	,742	,936	Se conserva
Metacognición	,737	,937	Se conserva
Reflexión	,804	,934	Se conserva

Tabla 7. Confiabilidad por ítem. Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Una secuencia didáctica socioformativa es el conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación del docente, busca el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos con el objetivo de favorecer competencias en los alumnos (Tobón et al., 2010). Esta estrategia hace énfasis en el desarrollo de competencias, la formación integral, la resolución de problemas significativos y la evaluación por medio de niveles de desempeño a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández y Vizcarra, 2015; Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Vázquez-Antonio, 2014; Tobón et al., 2015).

Por lo tanto, la incorporación de secuencias didácticas socioformativas en las Escuelas Normales es pertinente porque son una propuesta que se basa en los problemas del contexto, lo cual trae como beneficio que los estudiantes encuentren el sentido a los saberes que construyen mediante la aplicación a las condiciones reales presentes en las instituciones de práctica y que habrán de mejorar. Mediante esta propuesta, los estudiantes asumen de manera gradual que son responsables de sus procesos de aprendizaje al ser investigadores, analíticos, reflexivos sin dejar de darle importancia al trabajo colaborativo. Otro de los beneficios al implementar esta propuesta es que, al trabajar basándose en problemas del contexto, los alumnos se asumen como agentes de cambio no solo en su formación docente, sino también de la sociedad (Tobón et al., 2010), ya que permite que contribuyan al tejido social, lo cual a mediano y largo plazo puede multiplicarse y mejorar las condiciones de vida de ciertos grupos de la población, es decir los futuros docentes se sienten responsables y comprometidos con la sociedad a la cual se puede retribuir desde la intervención docente.

Por lo anterior, la creación del presente instrumento resulta importante ya que incorpora aspectos indispensables en el trabajo docente en Escuelas Normales, mediante el cual se pudiera evaluar el actuar en el aula, permitiendo identificar fortalezas y áreas de oportunidad. En este orden, los tres aspectos principales considerados en la rúbrica son medulares para el desarrollo de competencias de los estudiantes: planificación, ejecución, y reflexión y análisis de una secuencia didáctica (SEP, 2017). Los elementos que conforman cada uno de estos tres aspectos se encuentran en una estrecha relación en la que unos influyen en los otros, por lo que se debe procurar ejecutarlos de la mejor manera posible para asegurar que se logre el perfil de egreso; de lo contrario se corre el riesgo de seguir con prácticas docentes tradicionales en las que las exposiciones de conceptos predominan en las aulas, los estudiantes se limitan a recibir información sin necesariamente encontrarle utilidad, los exámenes de conocimientos son el referente para emitir una calificación a los estudiantes (evaluación sumativa) (Tobón et al., 2018) perdiéndose la oportunidad de evaluar el proceso y la toma de conciencia de áreas de oportunidad para mejorar.

Respecto a la elección del tipo de instrumento, se consideró la rúbrica analítica, ya que reduce la subjetividad en la evaluación y fomenta la reflexión para quien la lleva a cabo, así como para los evaluados (Zamora-Navas y Guerado-Parra, 2018). Específicamente, la rúbrica analítica socioformativa se caracteriza por describir las actuaciones esperadas en las personas por medio de indicadores con niveles de dominio que posibilitan identificar en qué grado se encuentran, además de que facilitan la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; y permiten identificar los logros y las áreas de oportunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tobón, 2017).

De lo anterior se destaca que el uso de los descriptores empleados en los diferentes niveles de desempeño, brindan certeza y claridad para que el participante pueda responder objetivamente. La evaluación mediante un instrumento elaborado con el principio de rúbrica socioformativa (Tobón, 2013b) ofrece la ventaja de que cada ítem presenta cinco opciones de respuestas con descriptores de los niveles de desempeño que incluyen características correspondientes al grado de competencia que el docente muestra en cada uno de los aspectos que se consideran en la ejecución de una secuencia didáctica, lo cual ofrece mayor información que el solo hecho de incluir etiquetas de una escala.

En este instrumento se complementan ambas opciones: escala Likert y niveles de desempeño. A diferencia de instrumentos que solamente utilizan escala Likert este ofrece las ventajas de ser corto (11 elementos de la secuencia didáctica -11 preguntas) ya que en las opciones de respuesta se encuentran descritas las acciones que el docente con diferentes niveles de desempeño realiza; de ser el caso de plantear preguntas con escala Likert habría la necesidad de plantear 5 preguntas sobre cada uno de los 11 elementos, es decir 55 preguntas. Lo anterior da la ventaja de hacer un poco más rápida su aplicación y el análisis de los resultados (Cervantes, Cepeda-Cuervo y Camargo, 2008).

Como se mencionó, desde el enfoque socioformativo se refiere el uso de instrumentos válidos y confiables. A este respecto, Kerlinger y Lee (2002) así como Mendoza-Mendoza y Garza (2009) indican que se requiere evidencia robusta de la relación existente entre lo que realmente se está midiendo y el atributo que se supone se mide. Por lo anterior, en el presente se estableció una secuencia de etapas con el objetivo de analizar las propiedades psicométricas del instrumento diseñado, la cual es similar a la reportada por otras contribuciones desde el enfoque socioformativo (Ibarra-Piza et al., 2018; Tobón, Pimienta-Prieto, Herrera-Meza, Juárez-Hernández y Hernández-Mosqueda, 2018). En este orden, la revisión de expertos se considera como validez de facie, y permite verificar la pertenencia y relevancia de los ítems al constructo, así como aspectos relacionados con la redacción (Buela-Casal y Sierra, 1997). De acuerdo con los resultados, este proceso fue significativo ya que se eliminó un ítem y se efectuó una clarificación de un ítem que evaluaba dos aspectos diferentes.

Para el análisis de validez de contenido, se realizó un juicio de expertos, el cual es considerado como la vía usual para su determinación (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Para su ejecución se consideraron diversos aspectos denominados de relevancia, como selección, número de jueces y el enfoque de la evaluación (cualitativo) y tipo (extensiva), así como el análisis de esta (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2013; Haynes et al., 1995; Juárez-Hernández y Tobón, 2018; Koller et al., 2017; McGartland-Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee, y Rauch, 2003; Powell, 2003; Sireci, 1998). La consideración de estos aspectos y de manera específica los resultados de la evaluación permiten asegurar la validez de contenido de ítems y descriptores de los niveles de desempeño en los criterios evaluados, reafirmando la representatividad en la definición del constructo y la representatividad del grupo de ítems (Haynes et al., 1995; Koller et al., 2017). Lo anterior se verificó con los valores obtenidos mediante la V de Aiken e intervalos de confianza, ya que para todos los ítems y descriptores se obtuvieron valores superiores a los mínimos establecidos (V de Aiken > 0,80; ICI > 0,50). De estos resultados se destaca el empleo del intervalo de confianza, ya que brinda

certidumbre respecto al valor del coeficiente empleado (Newcombe y Merino-Soto, 2006; Penfield y Giacobbi, 2004).

De acuerdo con Corral (2009), la aplicación del instrumento a un grupo piloto resulta fundamental, ya que se ejemplifica o simula las condiciones de realización para etapas posteriores. En el presente, además de ejemplificar el escenario de aplicación, tuvo el objetivo de analizar la comprensión de los elementos del instrumento (instrucciones, ítems y descriptores), ya que la inadecuada comprensión de las instrucciones e ítems, son condiciones que afectan la validez y confiabilidad de un instrumento (Corral, 2009; Haynes et al., 1995; Koller et al., 2017; Meliá, 2000). Los resultados indicaron aspectos de mejora del instrumento relacionados con la redacción de instrucciones e ítems, como consecuencia de la dificultad para comprender algunos términos empleados; por ello, el instrumento fue revisado y mejorado de tal manera que los ítems y las opciones de respuestas fueran más claras, comprensibles, breves y accesibles.

Como puede observarse, la fase de análisis de validez de contenido permitió confirmar la pertinencia de las dimensiones e ítems propuestos en el marco teórico del constructo abordado. A este respecto, es importante señalar que una secuencia didáctica es unidimensional porque los aspectos considerados están organizados y relacionados con los tres momentos retomados del proyecto de enseñanza del personal docente de Educación Primaria (SEP, 2017a) que es retomada como una de las etapas de la evaluación en el nivel básico y medio superior: planificación, intervención y reflexión. Esta propuesta teórica se verificó mediante el análisis de validez de constructo, al encontrar la representación de todos los ítems con cargas factoriales significativas a un solo factor, el cual explicó más del 59% de la varianza. Por lo tanto, se puede indicar que la estructura del instrumento reproduce realmente la del constructo planteado (Lagunes-Córdoba, 2017; Celina-Oviedo y Campos-Arias, 2005; Welch y Comer, 1988). Es importante mencionar que la validez de constructo se considera como la principal de tipo de validez (Messick, 1980; Pérez-Gil et al., 2000), ya que es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio y que incluye la relevancia y representatividad de los contenidos, así como las relaciones con los criterios (Martínez-Arias, 1995; Messick, 1980). Por su parte, el análisis de confiabilidad reveló un valor óptimo (Alfa de Cronbach: 0,93), indicando la correlación entre ítems y representación del concepto abordado (Celina-Oviedo y Campos-Arias, 2005; Welch y Comer, 1988).

6. CONCLUSIONES

Debido a que el enfoque socioformativo es relativamente nuevo y de que existe aún poca producción de instrumentos para evaluar el desempeño docente bajo este enfoque, se puede concluir que el IVDD-ESD V1, está acorde con los avances teóricos y puede ser un referente para evaluar un segmento de la práctica docente. Por su parte, los resultados obtenidos a través del proceso metodológico permiten asegurar la pertinencia, pertinencia y relevancia de los elementos del instrumento (Buela-Casal y Sierra, 1997; Haynes et al., 1995; Koller et al., 2017), y que la estructura del instrumento reproduce realmente la del constructo planteado (Lagunes-Córdoba, 2017; Celina-Oviedo y Campos-Arias, 2005; Welch y Comer, 1988).

Finalmente es importante reconocer las limitaciones del presente estudio dentro de las cuales se indica el tamaño y características de la muestra. Respecto a la muestra, para el análisis de validez de constructo a través del análisis factorial se recomienda un número de participantes superior a 200 (Hair, Black, Babin y Anderson, 2010; Mavrou, 2015; Rositas-Martínez, 2014), asimismo para el análisis de confiabilidad, ya que el coeficiente Alfa de Cronbach tiende a mostrar inestabilidad con un número menor al indicado (Charter, 2003). Respecto a las características de la muestra y grupo piloto, es importante destacar que poseen una composición de zonas urbanas mayoritariamente y de la Licenciatura en Educación Preescolar, lo cual limita la representatividad de la muestra y la extrapolación de los resultados hacia otros ámbitos y licenciaturas. Otro aspecto que hay que destacar del grupo piloto y muestra, es la representación absoluta por el sexo femenino, lo que obedece a que la matrícula de la Licenciatura en Educación Preescolar está conformada generalmente por mujeres, un hecho que responde a diferentes causas que se presentan incluso en otros países (Pascual-Herráez, 2014).

BIBLIOGRAFÍA

- Aiken, L.R. (1980). Content validity and reliability of single items of questionnaire. *Educational and psychological measurement*, 40 (4), 955-959. doi: 10.1177/001316448004000419
- Araya-Ramírez, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la educación superior. *Revista Educación*, 38 (1), 69-84. Recuperado de:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/14378/13671>
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros Zorzal.
- Buela-Casal, G. y Sierra, J.C. (1997). *Manual de evaluación psicológica: Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Bulger, S.M. y Housner, L.D. (2007). Modified delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26 (1), 57-80. doi:10.1123/jtpe.26.1.57
- Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, M.D. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), 11-22. Recuperado de:
<http://www.mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1175/1/art01.pdf>
- Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educar*, 52 (2), 423-447. doi:10.5565/rev/educar.763
- Cardona-Torres, S., Jaramillo-Valbuena, S. y Navarro-Rangel, Y. (2016). Evaluación de competencias con apoyo de un sistema de gestión de aprendizaje. *Praxis y Saber*, 7 (14), 193-218. doi:10.19053/22160159.5223
- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4). Recuperado de:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Celina-Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (4), 572-580. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Cerón-Garnica, C., Archundia-Sierra, E., Beltrán-Martínez, B., Cervantes-Márquez, P. y Galindo-Cruz, J.L. (2015). Elaboración de una ontología para apoyar el diseño de secuencias didácticas basadas en competencias en la práctica del docente de educación media superior. *Research in Computing Science*, 99, 115-126. Recuperado de:
<https://pdfs.semanticscholar.org/9dc7/b5f410365f45fc9dc03784ce15a2c76f7f4c.pdf>

- Cervantes, V.H., Cepeda-Cuervo, E. y Camargo, S.L. (2008). Una propuesta para la obtención de niveles de desempeño en los modelos de teoría de respuesta al ítem. *Avances en Medición*, 6, 45-54. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981188>
- Cicchetti, D.V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6 (4), 284-290. doi:10.1037//1040-3590.6.4.284
- CIFE (2018a). *Instrumento "Escala jueces expertos"*. México: Centro Universitario CIFE.
- CIFE (2018b). *Instrumento "Cuestionario de satisfacción con el instrumento"*. México: Centro Universitario CIFE.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19 (33), 228-247. Recuperado de:
<http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1949/1/ycorral.pdf>
- Costello, A.B. y Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research y Evaluation*, 10 (7), 1-9. Recuperado de: <https://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf>
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297- 334. Recuperado de:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.6417&rep=rep1&type=pdf>
- Charter, R.A. (2003). A breakdown of reliability coefficients by test type and reliability method and the clinical implications of low reliability. *The Journal of General Psychology*, 130 (3), 290-304. doi: 10.1080/00221300309601160
- De Winter J.C. y Dodou, D. (2012). Factor recovery by principal axis factoring and maximum likelihood factor analysis as a function of factor pattern and sample size. *Journal of Applied Statistics*, 39 (4), 695–710. Recuperado de:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02664763.2011.610445>
- Díaz-Barriga, F. (2004). *Enseñanza situada*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (5), 3-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/2991/299123992001/>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez. A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6 (1), 27-36. Recuperado de:
http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Estalella, A. y Ardèvol, E. (2007). Ética de campo: Hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum Qualitative Research*, 8 (3), 1-25. Recuperado de:
https://www.academia.edu/704866/Ética_de_campo_hacia_una_ética_situada_para_la_investigación_etnográfica_de_internet
- Flores-Andrade, A. (2017). La reforma educativa de México y su nuevo modelo educativo. *Revista Legislativa de Estudios Sociales de Opinión Pública*, 10 (19), 97-129. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037367>
- Gorsuch, R.L. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Hair, J.F. Jr., Black, W.C., Babin, B.J., y Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Haynes, S., Richard, D. y Kubany, E. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*. 7 (3), 238-247. Recuperado de: http://www.personal.kent.edu/~dfresco/CRM_Readings/Haynes_1995.pdf
- Hernández, J.S., Tobón, S., González, L. y Guzmán, C. (2015). Evaluación socioformativa y rendimiento académico en un programa de posgrado en línea. *Paradigma*, 36 (1), 30-41. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512015000100003&script=sci_abstract&tlng=es

- Hernández, J.S. y Vizcarra, J.J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. México: Horson Ediciones Escolares.
- Hernández-Mosqueda, J.S., Tobón-Tobón, S. y Vázquez-Antonio, J.M. (2014) Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10 (5), 89-101. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134006.pdf>
- Hernández-Mosqueda, J.S., Guerrero-Rosas, G. y Tobón-Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: Base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*, 11 (4), 125-140. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596008>
- Hernández-Mosqueda, J.S., Tobón-Tobón, S. y Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: Las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12 (6), 359-376. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194025>
- Hernández, S.R., Fernández, C.C. y Baptista, L.P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.), México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Ibarra-Piza, S. Segredo-Santamaría, S., Juárez-Hernández, L.G., y Tobón, S. (2018). Estudio de validez de contenido y confiabilidad de un instrumento para evaluar la metodología socioformativa en el diseño de cursos. *Espacios*, 39 (53), 24-34. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-24.pdf>
- Juárez-Hernández, L.G. (2018). *Manual práctico de estadística básica para la investigación*. Florida: Kresearch.
- Juárez-Hernández, L.G. y Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Espacios*, 39 (53), 23-30. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf>
- Kerlinger, F.N. y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Koller, I., Levenson, M.R. y Glück, J. (2017). What do you think you are measuring? A mixed-methods procedure for assessing the content validity of test items and theory-based scaling. *Frontiers in Psychology*, 8. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00126
- Lagunes-Córdoba, R. (2017). Recomendaciones sobre los procedimientos de construcción y validación de instrumentos y escalas de medición en la psicología de la salud. *Revista Psicología y Salud*, 27 (1), 5-18. Recuperado de: <http://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2431>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1.151-1.169. doi:10.6018/analesps.30.3.199361
- Martínez-Arias, M.R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Mavrou, I. (2015, Septiembre). Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 19. Recuperado de: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/analisis-factorial-exploratorio.html>
- McGartland-Rubio, D., Berg-Weger, M., Tebb, S.S., Lee, S. y Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27 (2), 94-104. doi:10.1093/swr/27.2.94
- Meliá J.L. (2000). *Teoría de la fiabilidad y de la validez*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Mendoza-Mendoza, J. y Garza, J.B. (2009). La medición en el proceso de investigación científica: Evaluación de validez de contenido y confiabilidad. *Innovaciones de Negocios*, 6 (11), 17-32. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/12508/1/A2.pdf>
- Messick, S. (1980). Test validity and ethics of assessment. *American Psychologist*, 35 (11), 1.012-1.027. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ235612>
- Mitchell, J.V. (1986). Measurement in the larger context: Critical current issues. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17 (6), 544-550. doi:10.1037/0735-7028.17.6.544

- Montero, I. y León, O.G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33720308>
- Montoya-Suárez, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio. *Scientia et Technica*, 1 (35), 2344-7214. Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/5443/2855>
- Moreno-Lucas, F. (2015, Diciembre). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil. *Vivat Academia*, (133), 12-25. doi:10.15178/va.2015.133.12-25
- Muñoz, M., y Rodríguez, E. (2016). Desplazamiento de la filosofía de planes y programas en las instituciones formadoras de docentes: Caso escuelas normales de México. *Actas*, (107) 3, 1-16. Recuperado de: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/33/16>
- Newcombe, R.G. y Merino-Soto, C. (2006). Intervalos de confianza para las estimaciones de proporciones y las diferencias entre ellas. *Interdisciplinaria*, 23 (2), 141-154. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272006000200001&script=sci_arttext&tlng=pt
- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.H. (1994) *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill Inc.
- Parrado-Lozano, Y.M., Sáenz-Montoya, X., Soto-Lesmes, V.I., Guáqueta-Parada, S.R., Amaya-Rey, P., Caro-Castillo, C.V., Parra-Vargas, M. y Triana-Restrepo, M.C. (2016). Validez de dos instrumentos para medir la relación interpersonal de la enfermera con el paciente y su familia en la unidad de cuidado intensivo. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*. 18 (1), 115-128. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/15069>
- Pascual-Herráez, G. (2014). *La educación infantil, ¿Un trabajo de mujeres?* (Tesis de Grado en Educación Infantil). Recuperado de: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000701.pdf
- Penfield, R.D. y Giacobbi, Jr, P.R. (2004). Applying a score confidence interval to Aikens item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8 (4), 213-225. doi:10.1207/s15327841mpee0804_3'
- Pérez, E.R. y Medrano, L.A. (2010). Análisis factorial exploratorio. Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2 (1), 58-66. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pérez-Gil, J.A., Chacón-Moscoso, S. y Moreno-Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: El uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (2), 442-446. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/42748/Validezdeconstructo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pimienta-Prieto, J.H. (2011). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 77-92. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28906/15411>
- Powell, C. (2003). The delphi technique: Myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41 (4), 376-382. doi:10.1046/j.1365-2648.2003.02537.x
- Rioseco, M. y Romero, R. (2000). La contextualización de la enseñanza de la ciencia como elemento facilitador del aprendizaje significativo. *Revista Paideia*, 10 (14), 253-262. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2271945>
- Rodríguez-Jaume, M.J. y Mora-Catalá, R., (2001). *Estadística informática: Casos y ejemplos con el SPSS*. Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de publicaciones.
- Rojas, M. (2002). *Manual de redacción e investigación científica* [Versión digital]. Recuperado de: http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/3239/1/ct-manual_de_investigacion_y_redaccion_cientifica-mr.pdf
- Rositas-Martínez, J. (2014). Los tamaños de muestras en encuestas en las ciencias sociales y su repercusión en la generación del conocimiento. *Innovaciones de Negocios*, 11 (22), 235-268. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/12605/>

- Ruíz-Bravo, P., Rosales, J.L. y Neira-Riquelme, E. (2006). Educación y cultura: La importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En GRADE. Group for the Analysis of Development (Ed.). *Los Desafíos de la Escolaridad en el Perú: Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias.* (pp. 79-156) Recuperado de:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828012156/educacion.pdf>
- Schön, D.A. (2002). *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Acuerdo 650.* Diario Oficial de la Federación. México, D.F. Recuperado de:
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264719&fecha=20/08/2012
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Los fines de la educación en el siglo XXI.* México. Recuperado de:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207276/Carta_Los_fines_de_la_educacion_final_0317_A.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Guía académica del sustentante para la evaluación del desempeño del personal docente tercer grupo 2017. Educación primaria. Educación básica.* Ciudad de México: SEP.
- Sireci, S.G. (1998, Noviembre). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45, 83-117. doi: 10.1023/A: 1006985528729.
- Tobón, S. (2013a). *El aprendizaje basado en problemas: Aspectos conceptuales y metodológicos.* México: CIFE. Recuperado de:
https://issuu.com/cife/docs/e-book_aprendizaje_basado_en_proble_82c14cf4d3e791
- Tobón, S. (2013b). *Formación integral y competencias.* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación.* Mount Dora (USA): Kresearch. doi: dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2
- Tobón, S., González, L., Nambo, S. y Vázquez-Antonio, J.M. (2015). La socioformación: Un estudio conceptual. *Paradigma*, 36 (1), 7-29. Recuperado de:
http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100002
- Tobón, S., Guzmán-Calderón, C.E. y Tobón, B. (2018). Evaluación del desempeño docente en México: Del proyecto de enseñanza al proyecto formativo. *Atenas. Revista científica pedagógica*, 1 (41), 18-33. Recuperado de:
<https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/347/611https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/347/611>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García-Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias.* México: Pearson.
- Tobón, S., Pimienta-Prieto, J.H., Herrera-Meza, S.R., Juárez-Hernández, L.G. y Hernández-Mosqueda, J.S. (2018). Validez y confiabilidad de una rúbrica para evaluar las prácticas pedagógicas en docentes de educación media (SOCME-10). *Espacios*, 39 (53), 1-30. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-30.pdf>
- Vilà, M. y Gómez, C.B. (2005). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas.* Barcelona: Graò.
- Welch, S. y Comer. (1988). *Quantitative methods for public administration.* California: Brooks/Cole Publishing.
- Zamora-Navas, P. y Guerardo-Parra, E. (2018). La rúbrica en el examen oral de traumatología y ortopedia. *Educación Médica*, 19 (S3), 318-24. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181317301158>

Fluidez en lectura, habilidades visuales y rendimiento académico en alumnos de Ciclo Superior de Primaria de la zona metropolitana de Barcelona

Reading fluency, visual skills and academic performance in Primary Education students from the Barcelona metropolitan area

Nuria Lladó¹, Marta Codina², Roser Villena³ y Tomás Blasco⁴

¹ KANTOR, Espai d'Atenció Psicològica. Rubí, Barcelona. info@espaikantor.org

² Associació Catalana d'Optometria i Teràpia Visual (ACOTV), Barcelona. martacodina@cnoo.es

³ Associació Catalana d'Optometria i Teràpia Visual (ACOTV), Barcelona. roservire@gmail.com

⁴ Departament de Psicologia Bàsica, Universitat Autònoma de Barcelona. tomas.blasco@uab.es

Recibido: 23/2/2019

Aceptado: 21/10/2019

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Tomás Blasco

Departament de Psicologia Bàsica

Edifici B. Universitat Autònoma de Barcelona
08193 BELLATERRA (BARCELONA)

Resumen

La fluidez lectora requiere de un funcionamiento correcto de los procesos visuales. La existencia de disfunciones visuales en el Ciclo Superior de Primaria podría provocar lentitud e imprecisión lectoras que podrían propiciar un menor rendimiento académico. El presente estudio evaluó la prevalencia de disfunciones visuales (motilidad ocular, binocularidad, y acomodación visual) y su relación con pruebas de rendimiento lector y académico en una muestra de 187 alumnos de 5º de Primaria. Los resultados indicaron una prevalencia elevada (46,5%) de casos con problemas de motilidad ocular (sacádicos). El déficit en motilidad ocular se relacionaba con una velocidad lectora más lenta y un menor rendimiento académico en las pruebas de matemáticas y de lengua vehicular. La existencia de problemas de binocularidad se relacionaba con mayor número de errores en lectura. Estos datos sugieren la idoneidad de realizar pruebas de detección de disfunciones visuales y la pertinencia de realizar intervenciones para corregirlas, ya que pueden ayudar a mejorar el rendimiento lector y académico.

Palabras clave

Fluidez Lectora, Precisión Lectora, Disfunciones Visuales, Rendimiento Académico

Abstract

In order to achieve reading fluency, an optimal performance of visual skills is needed. Impaired visual skills in children at High Level Primary School could allow to both wrong and slow reading, and also to a lower academic performance. The present study assessed prevalence of visual disfunctionalities in motility, binocularity and accommodation, and their relationship with reading and academic performances in a sample of 5th Grade children (n=187). Results showed a high prevalence of cases (46,5%) with disfunction in motility (abnormal eye-saccadic movements). This

disfunction was related with lower reading speed, as well as with lower academic performances in mathematics and language. Disfunction in binocularity was related with a higher number of mistakes in text-reading. These results suggest that screening procedures to identify impaired visual skills and visual therapies to correct them must be applied in order to enhance reading and academic performances.

Key Words

Reading Fluency, Reading Accuracy, Visual Disfunctions, Academic Performance

1. INTRODUCCION

El aprendizaje de la lectura es un proceso que se realiza a lo largo de la primera etapa de la escolarización y consta de diversas fases en las que participan procesos y mecanismos neurológicos, perceptivos, cognitivos y emocionales, que, dependiendo del momento, juegan un papel más esencial o más secundario en la adquisición de la velocidad, precisión y comprensión lectoras (Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2015; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013). Estos procesos dependen no solamente de elementos propios de la secuencia evolutiva y de maduración de los niños, sino también de otros aspectos de tipo social, como por ejemplo, el nivel socioeconómico y cultural de padres y familia, el sistema ortográfico del idioma (Castejón, González-Pumariega y Cuetos, 2011), y los procesos de atención (Rajaram y Lakshminarayanan, 2013), pero también de los procesos visuales (Giovagnoli, Vicari, Tomassetti y Menghini, 2016; Santi, Francis, Currie y Wang, 2015).

Dentro de la secuencia evolutiva, los procesos visuales son también un conjunto de habilidades complejas que dependen de la adquisición de aprendizajes visomotores que pueden desarrollarse de diferentes maneras. Cuando este desarrollo no es correcto, aparecen deficiencias en la capacidad de visión que hacen muy difícil el aprendizaje de la lectura (Piquette y Boulet, 2013) y la obtención de un buen aprendizaje escolar porque, sencillamente, el alumno no puede percibir y seguir correctamente las grafías de las letras. No nos estamos refiriendo a problemas visuales que se pueden detectar con relativa facilidad y corregir con gafas, como en el caso de la hipermetropía, la miopía o el astigmatismo, sino a otras disfunciones visuales más difíciles de identificar y de que el alumno las pueda explicar, como son las dificultades para tener una visión binocular (en cuyo caso el alumno percibe las grafías como si estuvieran moviéndose, o las ve dobles), para acomodar (es decir, incapacidad para mantener una visión nítida durante períodos de tiempo largos, lo que determina que la visión de las grafías sea borrosa), o para fijar el punto de visión y cambiarlo de forma correcta (motilidad) para poder seguir el curso de las grafías (movimientos sacádicos). Estas habilidades visuales de motilidad, acomodación y binocularidad no están plenamente desarrolladas hasta los 6-7 años. Sin estas habilidades, la parte mecánica de la lectura (que es principalmente visual) no se podrá realizar de forma correcta y, por tanto, habrá una mala identificación y seguimiento de las grafías y una mala decodificación. Estas disfunciones visuales pueden presentarse en forma aislada o combinadas. Es decir, un alumno que tenga problemas de motilidad puede tener también problemas de binocularidad y/o acomodación, y un alumno con problemas de binocularidad puede tener también problemas de acomodación.

Estas disfunciones en las habilidades visuales tienen una relación clara con un rendimiento lector bajo, caracterizado por una velocidad lenta, lo cual se observa tanto en estudios realizados en el ámbito español (Moreno-Blanco, 2012; Mur, 2013; Palomo y Puell, 2008, 2010; Vallejo, 2010), como en otros ámbitos (Evans, 2004; Lauren, Abel, Fricke y McBrien, 2009; Serdjukova, Ekimane, Valeinis, Skilters y Krumina, 2017).

La presencia de estas disfunciones visuales puede reducir la capacidad de leer correctamente, lo cual puede, a su vez, determinar que el rendimiento escolar se vea afectado negativamente y facilite la aparición de consecuencias no deseadas como baja autoestima del alumno, rechazo hacia la escuela, o fracaso escolar. La aplicación de técnicas de terapia visual puede corregir las disfunciones que hemos descrito y podría así ayudar a mejorar la fluidez lectora (Berrojo, Escolar, Gómez y Ronda, 2002; Codina, Villena, Lladó y Blasco, 2017; Leong et al., 2014; Morchón, 2011).

Si bien lo expuesto anteriormente permite señalar la importancia de las disfunciones visuales en el proceso de lectura, los datos disponibles sobre la prevalencia de dichas disfunciones y el grado en que se relacionan con un menor rendimiento lector y académico son poco numerosos. Hay trabajos que se han realizado en Enseñanza Primaria en Ciclo Inicial (Morchón, 2011), en Ciclo Medio (Moreno-Blanco, 2012; Mur, 2013), o mezclando alumnos de Ciclo Medio y Ciclo Superior (Palomo y Puell, 2008; 2010), así como en Primer Ciclo de Educación Secundaria (Berrojo, Escolar, Gómez y Ronda, 2002), y han analizado la relación entre disfunciones visuales y rendimiento lector, o se han centrado en evaluar la eficacia de una terapia optométrica y ver si la misma facilita una mejor fluidez lectora. Existe también un trabajo sobre terapia visual en Ciclo Superior de Primaria (Codina, Villena, Lladó y Blasco, 2017), pero sería necesario realizar estudios adicionales que aportaran datos en esta fase de la escolarización a fin de conocer la prevalencia de estas disfunciones visuales y su relación con el rendimiento lector y académico. Debe señalarse que en el alumnado de Ciclo Superior sin trastornos de aprendizaje ya debe estar consolidada la fluidez lectora (velocidad y precisión), por lo que la posible relación entre disfunciones visuales y rendimiento lector y académico se podría determinar con más fiabilidad.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es realizar un estudio en una muestra de alumnos de 5º de Primaria para conocer la prevalencia de tres tipos de disfunciones visuales (dificultades en motilidad, dificultades en binocularidad y dificultades en acomodación) y su relación con el rendimiento lector, evaluado como velocidad y precisión lectoras, y con el rendimiento académico, evaluado con unas pruebas estandarizadas administradas por la Consejería de Enseñanza de la Comunidad Autónoma en la que se lleva a cabo el estudio.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaron cuatro escuelas de Educación Primaria (dos públicas y dos concertadas) del municipio de Rubí, perteneciente a la zona metropolitana de Barcelona, aportando una muestra de 205 alumnos (104 niños y 101 niñas) que cursaban 5º de Primaria (10-11 años). Se excluyeron 18 alumnos por los motivos siguientes: 5 casos por presentar discapacidad intelectual o diagnóstico de problemas de aprendizaje, 5 casos por

presentar problemas de agudeza visual de lejos y/o cerca (lo que implicaba que debían llevar una corrección visual mediante gafas que no tenían en el momento de realizarse las evaluaciones), 5 casos por estrabismo (en los casos de estrabismo la valoración de las disfunciones visuales requiere de un protocolo de evaluación diferente al utilizado para el resto de alumnos, y del que no pudo disponerse en el presente estudio), y 3 casos de alumnos recién llegados de otros países y que no tenían todavía suficiente dominio de la lengua vehicular de enseñanza. La muestra final estuvo compuesta por 187 alumnos (94 niños y 93 niñas)

2.2. Material

2.2.1. Evaluación de la lectura

Se aplicaron las Pruebas Psicopedagógicas de Canals, Bosch, Monreal y Perera (1998), para valorar la velocidad y la precisión lectora en 4º curso de Primaria, pues los alumnos de la muestra no habían finalizado todavía el 5º curso de Primaria cuando fueron evaluados. En esta prueba, el alumno debe leer durante un minuto un texto estandarizado, valorándose el número de palabras leídas (velocidad lectora) y el número de errores cometidos (precisión lectora). Tanto la velocidad como la precisión pueden transformarse en puntuaciones típicas para baremar al alumno respecto a la población de referencia. No obstante, en la presente investigación se utilizarán los valores brutos obtenidos (velocidad en palabras por minuto y precisión en número de errores). El baremo de estas pruebas establece que una velocidad lectora normal para 4º de Primaria se sitúa en 100 palabras (con una desviación típica de 15 palabras/minuto) y que la lectura es imprecisa cuando se cometen más de tres errores. Se utilizaron las pruebas de lectura en la lengua vehicular de enseñanza (catalán).

2.2.2. Evaluación del rendimiento académico

En el momento de realizarse la investigación (ver apartado de Procedimiento) el Departament d'Ensenyament de la Generalitat aplicaba, en el tercer trimestre del 5º curso de Primaria, en todas las escuelas de la comunidad autónoma, unas pruebas estandarizadas que evaluaban el nivel en la lengua vehicular de aprendizaje (catalán), en la Lengua Castellana y en Matemáticas. Estas pruebas se denominaban Pruebas Diagnósticas (Proves Diagnòstiques) y tienen por objetivo identificar a los alumnos que no alcanzan los niveles mínimos de competencia en cada una de esas materias a fin de poder elaborar una orientación pedagógica adecuada en 6º curso. Las Pruebas Diagnósticas valoraban diferentes subpruebas de cada ámbito (por ejemplo, en Matemáticas se valoraban separadamente la resolución de problemas, el cálculo y la capacidad espacial) calificándose en dos niveles: Supera/No supera. En el presente estudio no se tendrán en cuenta los resultados de las subpruebas sino solamente los de la prueba diagnóstica global de cada una de las tres materias (evaluada también como Supera/No supera), así como el obtenido en el conjunto de las tres pruebas.

2.2.3. Evaluación de la Agudeza Visual

Se evaluó la agudeza visual de lejos mediante el test LEA y la agudeza visual de cerca mediante el test Optotipo de visión próxima de letras, requiriéndose una agudeza visual para lejos y para visión cercana de como mínimo 1,0, tanto monocular como binocularmente. Se considera que una agudeza visual inferior a 1,0 supone una visión deficitaria.

2.2.4. Evaluación de la Motilidad

Se utilizó el test DEM (Developmental Eye Movement) de Richman y Garzia (1987), que permite valorar la presencia de disfunciones sacádicas durante el proceso de lectura. El alumno debe leer unas secuencias de números de forma vertical y de forma horizontal, registrándose los tiempos invertidos en cada secuencia y los errores cometidos. A partir de estos tiempos y de los errores, y de un tercer parámetro que establece la proporción entre el tiempo de lectura horizontal y el tiempo de lectura vertical, el test DEM clasifica al alumno en una de las cuatro categorías siguientes: Categoría I (sin problemas de motilidad ocular); Categoría II (existencia de problemas de motilidad ocular); Categoría III (no hay problemas de motilidad ocular, pero hay dificultades en la automaticidad y en la evocación para nombrar números); Categoría IV (es una combinación de las categorías II y III, por lo que hay problemas de motilidad junto con problemas en la evocación de números). En el presente estudio se consideró que los alumnos tenían problemas de motilidad si pertenecían a las categorías II o IV del test DEM.

2.2.5. Evaluación de la Binocularidad

La binocularidad se determina evaluando cuatro aspectos en tres condiciones (visión próxima, distancia de lectura, y distancia de escritura): la foria (alineamiento de los dos ojos para fijar un objeto determinado), el punto próximo de convergencia (punto máximo de proximidad donde el sujeto puede mantener la convergencia de los dos ojos obteniendo la imagen sin que se desdoble), las reservas fusionales (capacidad para mover los ojos en movimientos de convergencia y divergencia mientras se mantiene la imagen del objeto fijado simple y nítida) y la estereopsis (conocida como visión 3D, se produce cuando los ojos se coordinan perfectamente y la integración de las imágenes en el cerebro dan como resultado una percepción del espacio con volumen). La combinación de estos indicadores es valorada por una optometrista, quien establece si existe o no un problema de disfunción binocular.

2.2.6. Evaluación de la Acomodación

La acomodación se determina evaluando tres aspectos: el MEM (prueba que determina la capacidad que tiene el paciente para mantener una imagen enfocada), la amplitud de acomodación (punto más cercano donde el paciente puede mantener la imagen nítida), y la flexibilidad de acomodación (capacidad para cambiar continuamente el plano de visión (de cerca a lejos y viceversa) manteniendo una visión

nítida. La combinación de estos indicadores es valorada por una optometrista, quien establece si existe o no un problema de disfunción en la acomodación.

2.3. Procedimiento

Todos los alumnos fueron evaluados de forma individual entre los meses de noviembre de 2013 a marzo de 2014, en cada uno de sus centros escolares, dentro del horario lectivo, en dos sesiones de aproximadamente 20 minutos cada una realizadas en días consecutivos. En la primera de ellas se valoraba la agudeza visual y las habilidades visuales de motilidad, binocularidad, y acomodación. En la segunda sesión se administró la prueba de lectura junto con otras pruebas neuropsicológicas adicionales que no forman parte del presente análisis. Para distorsionar lo menos posible la actividad académica de los alumnos, en algunos casos el orden de las sesiones fue inverso al antes descrito, puesto que esta circunstancia no influye en los resultados de las pruebas aplicadas. La determinación del día y la hora en que cada alumno realizaba las pruebas se dejaba a criterio del profesor/a tutor/a. Asimismo, se administró un cuestionario a las familias en el que se recogían datos de la misma como el nivel de estudios de los padres y otros que no serán objeto de análisis en la presente investigación. En mayo de 2014 se realizaron las Pruebas Diagnósticas por parte del Departamento de Enseñanza y cada escuela facilitó el resultado de las mismas posteriormente al equipo investigador.

2.4. Análisis estadístico

La descripción de la velocidad y errores en lectura se realizó mediante medias y desviaciones estándar, mientras que el rendimiento académico se valoró según el porcentaje de alumnos que superaban las Pruebas Diagnósticas. Para estudiar la relación entre las variables cualitativas se llevó a cabo la prueba de χ^2 . Para determinar las diferencias en velocidad y precisión lectora se utilizó la t de Student. Finalmente, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple con la velocidad lectora como variable dependiente y las variables motilidad, nivel de estudios de los padres, y tipo de escuela, consideradas como variables *dummy* mediante el método Stepwise. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 18.0 tomándose como nivel de significación estadística el 5%.

3. RESULTADOS

La Tabla 1 indica el porcentaje de alumnos que tenían problemas de motilidad, binocularidad o acomodación. En cada caso se indica el porcentaje de alumnos que tienen esa disfunción independientemente de que la misma pueda ir acompañada de alguna de las otras dos, o de ambas. Puede verse que la disfunción más frecuente es la motilidad, que se da en un 46,5% de casos, mientras que la binocularidad aparece sólo en un 16% de casos.

	SI		NO	
	n	%	n	%
Motilidad	87	46,5	100	53,5
Binocularidad	30	16,0	157	84,0
Acomodación	60	32,1	127	67,9

Tabla 1. Prevalencia de disfunciones en habilidades visuales

La Tabla 2 recoge los valores de velocidad lectora (en palabras/minuto) y de precisión lectora (en errores/minuto). Si bien el valor promedio de la velocidad para el global de la muestra está dentro del intervalo considerado como normal, la desviación estándar es elevada y se da la circunstancia de que 34 alumnos (18,2% de la muestra) tuvieron una velocidad lectora que puede considerarse lenta ya que leyeron menos de 85 palabras por minuto (por debajo de una desviación estándar del valor promedio según los baremos). Respecto a la media de errores, se sitúa por encima del valor de tres errores. Un análisis más detallado indica que 85 alumnos de la muestra (45,5%) tuvieron una lectura imprecisa (más de 3 errores). El rendimiento lector, se relacionaba con variables censales y familiares, ya que los alumnos de las escuelas concertadas leen en promedio más palabras ($t=5,56$, $p=,000$). También tienen una velocidad lectora superior los alumnos que tienen algún padre con estudios superiores ($t=2,45$, $p=,015$). Estas diferencias no se observan en lo referente al promedio de errores.

La velocidad lectora también era más baja en los alumnos con problemas de motilidad ($t=6,54$, $p=,000$), pero no guardaba relación con la existencia de problemas de binocularidad o de acomodación. Respecto a la precisión lectora, los alumnos que tienen problemas de binocularidad tienen un número de errores en lectura superior ($t=2,25$; $p=,025$), no existiendo relación entre lectura imprecisa y la existencia de problemas de motilidad o acomodación.

Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple sobre la velocidad lectora como variable dependiente y las tres variables relacionadas con la misma (tipo de escuela, estudios de los padres y problemas de motilidad) consideradas como variables *dummy*. Los resultados indican que la velocidad lectora se relacionaba con la existencia de problemas de motilidad ($\beta= ,373$) y el tipo de escuela ($\beta= ,309$). El modelo explica un 27% de la varianza ($R^2=,271$, $F(2, 178)$, $p=,000$) y, concretamente, la motilidad explica un 17% de la varianza en la velocidad lectora.

	Palabras / minuto		Nº errores	
	M	SD	M	SD
Global de la muestra (n=187)	110,00	27,89	3,63	2,40
Tipo de escuela (*)				
Pública (n=92)	99,30	27,24	3,88	2,70
Concertada (n=95)	120,36	24,50	3,40	2,05
Padres con estudios superiores (**)				
(X)				
SI (n = 73)	116,75	26,30	3,43	2,18
NO (n = 108)	106,57	28,11	3,83	2,55
Disfunciones en habilidades visuales				
Motilidad (***)				
SI (n=87)	97,06	26,01	3,79	2,48
NO (n=100)	121,26	24,46	3,50	2,33
Binocularidad (****)				
SI (n=30)	105,03	32,68	4,53	2,96
NO (n=157)	110,95	26,89	3,46	2,24
Acomodación				
SI (n=60)	107,56	27,49	3,91	2,49
NO (n=127)	111-15	28,11	3,50	2,35

Tabla 2. Rendimiento lector valorado como velocidad (palabras/minuto) y precisión (número de errores) en función de las variables sociodemográficas y de la existencia de disfunciones en las habilidades visuales. p/m= Palabras leídas por minuto

(*) Los alumnos de la escuela concertada tienen una velocidad de lectura superior ($p=,000$)

(**) Los alumnos cuyos padres tienen Estudios Superiores muestran una velocidad de lectura superior ($p=,015$)

(***) Los alumnos con problemas de Motilidad tienen una velocidad de lectura inferior ($p=,000$)

(****) Los alumnos con problemas de Binocularidad tienen un mayor número de errores ($p=,025$)

(X) En 5 casos no se pudo disponer de esta información

La Tabla 3 indica los porcentajes de alumnos que superaron cada una de las Pruebas Diagnósticas, así como el total de las mismas. En este análisis sólo se dispone de 181 casos ya que no se pudo tener acceso a los resultados de 6 alumnos. Puede verse que los resultados más bajos se dan en la prueba de Matemáticas, donde sólo la supera un 58,7% de alumnos. Si consideramos el global de todas las pruebas, menos de la mitad de los alumnos (47,5%) consigue superar la totalidad de las mismas.

Respecto a las variables sociodemográficas, el porcentaje de alumnos de escuela concertada que superan las pruebas de catalán es superior al que muestran los alumnos de la escuela pública ($\chi^2=11,095$, $p=,001$). No hay diferencias en función del tipo de escuela en el resto de pruebas diagnósticas ni en el total de las mismas. Tampoco las hay en función de si alguno de los padres tiene estudios superiores.

En cuanto a la relación entre el rendimiento en las Pruebas Diagnósticas y las disfunciones visuales, el porcentaje de alumnos que superan la prueba de catalán es superior entre los que no tienen problemas de motilidad ($\chi^2=8,385$, $p=,004$). Asimismo, el porcentaje de alumnos que superan la prueba de Matemáticas es superior entre los que no tienen problemas de motilidad ($\chi^2=7,297$, $p=,007$). No hay relación con la Prueba Diagnóstica de castellano ni con el global de las Pruebas Diagnósticas. Finalmente, la binocularidad y la acomodación no guardaron ninguna relación con las Pruebas Diagnósticas.

	CAT		CAST		MAT		TOTAL	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Global de la muestra	135	(75,4)	126	(70,4)	105	(58,7)	86	(47,5)
Tipo de Escuela (*)								
Pública (n=88)	57	(64,8)	59	(67,0)	48	(54,5)	38	(43,2)
Concertada (n=93)	80	(86,0)	70	(75,3)	60	(57,7)	47	(45,2)
Padres con estudios superiores (X)								
SI (n=72)	56	(77,8)	55	(76,4)	45	(62,5)	38	(52,8)
NO (n=104)	79	(76,0)	71	(68,3)	60	(57,7)	47	(45,2)
Disfunciones en habilidades visuales								
Motilidad (**)								
SI (n=81)	53	(65,4)	53	(65,4)	39	(48,1)	32	(39,5)
NO (n=100)	84	(84,0)	76	(76,0)	68	(68,0)	54	(54,0)
Binocularidad								
SI (n=27)	20	(74,1)	17	(63,0)	16	(59,3)	10	(37,0)
NO (n=154)	117	(76,0)	112	(72,7)	91	(59,1)	76	(49,4)
Acomodación								
SI (n=57)	46	(80,7)	46	(80,7)	33	(57,9)	29	(50,9)
NO (n=91)	91	(73,4)	83	(66,9)	74	(59,7)	57	(46,0)

Tabla 3. Rendimiento académico valorado como número y porcentaje de alumnos que superan cada una de las pruebas diagnósticas y el total de las mismas (n=181). CAST= Prueba de Castellano; CAT= Prueba de Catalán; MAT= Prueba de Matemáticas; TOTAL= Conjunto de las tres pruebas. (*) El porcentaje de alumnos que superan la Prueba de Catalán es superior en la escuela concertada (p=.001). (**) El porcentaje de alumnos que superan la Prueba de Catalán es inferior entre los que tienen problemas de motilidad (p=.004). También lo es en el caso de la Prueba de Matemáticas (p=.007). (X) En 5 casos no se pudo disponer de esta información

4. DISCUSION

La existencia de problemas de motilidad se relaciona claramente con una menor velocidad lectora y con un menor rendimiento académico. La prevalencia de casos de motilidad es elevada, pero va en línea con la hallada en un estudio realizado en alumnos de 2º de ESO y que fue de un 32% (Ronquillo, Mármol, Rodán, Palomo y Mármol, 2014), explicándose esta reducción respecto al 46,5% observado en nuestro estudio por el hecho de que la motilidad puede ir corrigiéndose con la edad (Powell, Birk, Cummings y Ciol, 2005). Respecto a la prevalencia de binocularidad, trabajos realizados en alumnos de ESO dan unos porcentajes ligeramente superiores a los que hemos hallado nosotros, situándolos entre el 21% y el 25% (Berrojo et al. 2002; Palomino, 2014), mientras que la prevalencia de casos con problemas de acomodación arroja valores que superan el 50% (Berrojo et al., 2002). Esta diferencia tan grande en la prevalencia de la disfunción en la acomodación, respecto al 32,1% observado en nuestro estudio, podría deberse a que el mayor tiempo de dedicación a la lectura que requieren

los estudios de ESO facilite la aparición de problemas de enfoque visual por la fatiga que comporta esa exigencia lectora que en la Educación Primaria no es tan intensa.

El hecho de tener problemas de motilidad no determina necesariamente una velocidad lectora lenta. Hay alumnos que tienen problemas de motilidad y sin embargo mantienen una velocidad lectora correcta, posiblemente porque tienen otras habilidades que compensan la limitación que supone el tener una motilidad inadecuada. Respecto al porcentaje de varianza explicado por la motilidad, está claro que no es el único factor, lo que concuerda con el estudio de Santi et al. (2015) quienes hallaron que la velocidad lectora dependía de la conciencia fonológica y del nivel de inteligencia y, en menor medida, de la motilidad. Estos autores observaron que la motilidad explica entre un 6% y un 9% de la varianza, mientras que en nuestro estudio ese porcentaje es casi el doble (17%). Esta diferencia puede atribuirse a que los alumnos del estudio de Santi y colaboradores eran más jóvenes (el estudio está realizado con alumnos de 6-8 años, lo que equivaldría a 1º y 2º de Primaria), y a que la lengua utilizada es el inglés (el estudio está realizado en Estados Unidos) y en este idioma la conciencia fonológica es un factor muy determinante en el proceso de lectura. Independientemente de ello, el porcentaje de capacidad explicativa de la motilidad hallado en nuestros resultados no es despreciable, ya que la posibilidad de corregir esta disfunción puede facilitar una mejor velocidad lectora tal como han mostrado algunos trabajos sobre terapia visual (Leong et al., 2014) incluso antes de que ésta corrija totalmente la disfunción (Codina et al., 2017).

Respecto a la relación entre la motilidad y el rendimiento académico, cabe suponer que esta relación se establece a través de la lectura como variable intermedia, pues los alumnos con menor rendimiento lector suelen tener también un menor rendimiento académico (Santi et al., 2015). Así pues, cuando la capacidad lectora no tiene desarrollado todo su potencial es normal que esto se refleje en el rendimiento académico. Por tanto, podemos hipotetizar que los alumnos con problemas de motilidad presentan mayor riesgo de tener peor rendimiento académico porque la motilidad determina, en parte, un menor rendimiento lector. Por otra parte, se ha señalado que existe una relación entre capacidad lectora y rendimiento matemático (Ashkenazi, Rubinstein y De Smedt, 2017), lo que explicaría la relación que hemos hallado entre problemas de motilidad y menor rendimiento en las Pruebas Diagnósticas de Matemáticas.

La binocularidad parece determinar una lectura imprecisa, sin que hayamos encontrado que se relacione con ese déficit ninguna otra de las variables estudiadas. Por otra parte, el porcentaje de casos con lectura imprecisa es bastante elevado. Esto es curioso dado que los trabajos de Castejón et al. (2011, 2015) indican que la precisión lectora suele alcanzarse en el Primer Ciclo de Primaria y ser bastante homogénea entre el alumnado, cosa que no sucede con la velocidad lectora. Esta discrepancia puede atribuirse a una diferencia metodológica entre esos trabajos y el nuestro. En nuestra investigación hemos utilizado como prueba de competencia lectora la lectura de textos, y en los estudios del grupo de Castejón se han usado listas de palabras, lo cual puede facilitar que se dirijan recursos de atención al nivel subléxico y que esto permita una mayor precisión en la decodificación de las grafías. Por otra parte, la lectura de palabras se alejaría de la situación escolar real en la que el alumno debe leer textos, por lo que la prueba que hemos utilizado en esta investigación permitiría una mayor validez ecológica y, por tanto, que nuestros resultados estén reflejando que la precisión lectora

puede ser, al igual que la velocidad, bastante heterogénea entre alumnos del mismo curso académico.

Es posible que un déficit en binocularidad propicie una peor lectura, tal como sugiere el trabajo de Palomo y Puell (2010) sin que ello llegue a afectar de modo que se resienta el rendimiento académico, pero sería adecuado corregir esa binocularidad a fin de facilitar una lectura precisa, pues se ha reportado una relación entre la existencia de problemas de binocularidad y problemas de atención (Daniel y Kapoula, 2016).

El que la acomodación no se haya relacionado con la velocidad lectora o la precisión puede deberse a la corta duración de la prueba de lectura. La falta de acomodación produce fatiga y la misma podría llegar a determinar una lectura lenta y/o imprecisa. Sin embargo, en un minuto, que es la duración de la prueba de lectura utilizada, es difícil que estos posibles efectos nocivos se manifiesten. No obstante, el trabajo de Palomo y Puell (2008) aporta datos que sugieren la existencia de una relación entre una menor capacidad de acomodación y un rendimiento lector más bajo. Por lo tanto, nuestra hipótesis debería contrastarse en futuras investigaciones que utilicen tiempos de lectura más largos. Cabe hipotetizar, también, que un problema de acomodación podría ser más determinante en la Educación Secundaria, donde los tiempos dedicados a la lectura van a ser más amplios, y ello podría producir un menor rendimiento lector que, al igual que en la Primaria, redundase en un menor rendimiento académico.

Las variables censales relacionadas con la velocidad lectora no deben sorprendernos. Socialmente, las familias con nivel socioeconómico medio y medio-alto, que suele ir asociado a un nivel de estudios de los padres más elevado, son las que predominan en nuestro entorno en la escuela concertada. Por lo tanto, posiblemente no sea el tipo de escuela, sino el tipo de alumno que va a la misma (con padres que tienen estudios superiores y un nivel económico más alto que permite costear los gastos de escolarización de este tipo de centros) el que determina que la competencia lectora y académica sea superior, si bien también en este tipo de alumno la existencia de problemas de motilidad es un factor que hay que tener en cuenta si se quiere optimizar el rendimiento en lectura, tal como hemos indicado anteriormente.

Entre las limitaciones de nuestro trabajo está, como ya hemos indicado, la brevedad de la prueba de lectura, que hace difícil poder detectar posibles efectos nocivos de la falta de acomodación, y también el tipo de muestra utilizado, pues recoge un sector de alumnado de nivel medio-bajo. Podría ocurrir que en centros escolares con un nivel académico y sociocultural superior las limitaciones debidas a deficiencias en motilidad y en binocularidad quedasen compensadas por otras habilidades de los alumnos y fueran menos relevantes. Sin embargo, debemos decir que una buena habilidad visual siempre optimizará los recursos que posea un alumno, ya que se ha observado que existe una relación entre presencia de disfunciones visuales y presencia de problemas de aprendizaje (García, Rodríguez, González-Castro, Álvarez, y Cueli, 2014; Hinkley, Veldkamp y Naszradi, 2016; Hussaindeen, Shah, Ramani y Ramanujan, 2018; Kehbein, 2014). Además, se ha observado también que en niños con dislexia es más frecuente la presencia de déficits en la función visual (Raghuram et al., 2018).

Asimismo, y también dentro del apartado de limitaciones, debemos señalar que la prueba de rendimiento lector se realizaba en la lengua vehicular de enseñanza (catalán), la cual no es la lengua materna de una parte de los alumnos evaluados. Puede pensarse que esto supondría una dificultad para dichos alumnos, pero todos ellos han sido

escolarizados desde el principio en dicha lengua vehicular, y la prueba de lectura es sencilla y valora aspectos mecánicos, y no comprensión lectora, por lo que el rendimiento lector no debería verse afectado por el hecho de usar una lengua u otra. Además, tanto las escuelas como el entorno donde se ubican las mismas son bilingües y, como hemos indicado en el apartado de Participantes, se excluyó del estudio a los alumnos que no tenían aún dominio de la lengua vehicular de enseñanza. Pese a ello, creemos que sería muy adecuado replicar los resultados de la presente investigación en escuelas que usen el castellano como lengua vehicular, dado que la prueba de lectura Canals ofrece también versión castellana.

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es que las habilidades y capacidades visuales necesarias para la visión van más allá de las tres evaluadas aquí. Así por ejemplo, hay que tener una percepción visual ajustada que permita reconocer e identificar las grafías de forma correcta como en el caso de inversiones de letras parecidas como la “b” y la “d” problema éste característico de los casos de dislexia (Giovagnoli et al., 2016). Estudios recientes sugieren que esta dificultad podría venir determinada por una limitación fisiológica, al existir una asimetría entre los ojos en la densidad de las células retinianas que captan la imagen (Le Floch y Ropars, 2017).

En conjunto, los datos aportados por nuestra investigación indican una prevalencia alta de alumnos con disfunciones en habilidades visuales en Ciclo Superior de Primaria, y que la existencia de alguna de esas disfunciones se relaciona con una mayor incidencia de bajo rendimiento lector y académico. Esto sugiere que la valoración de la existencia de esas disfunciones visuales y su corrección constituyen un aspecto que debería ser tenido en cuenta ya que puede ayudar a que un porcentaje importante de alumnos pueda reducir los factores que dificulten su capacidad para desarrollar una mejor competencia lectora y académica.

Las implicaciones educativas de la presente investigación llevan a considerar que la detección de disfunciones en habilidades visuales en alumnos de Ciclo Superior de Primaria puede ser una estrategia para establecer una primera valoración de alumnos que presentan bajo nivel lector y/o académico y no tienen diagnosticado un problema de aprendizaje. La existencia de esas disfunciones puede ir asociada a otras problemáticas que afectan al aprendizaje (Super y Cañete, 2016) y que pueden determinar en gran medida los problemas de lectura. No obstante, la corrección de las disfunciones visuales mediante programas de terapia visual puede determinar una reducción de las dificultades lectoras y, con ello, ayudar al alumno a mejorar su fluidez en la lectura (Codina et al., 2017; Leong et al., 2014), por lo que su uso parece indicado para este tipo de casos, sin que ello excluya la atención que debe prestarse al resto de problemas o limitaciones de aprendizaje que puedan estar presentes en esos alumnos.

En esta línea, debe decirse también que las disfunciones en habilidades visuales pueden estar asimismo presentes en alumnos que no muestran problemas ni en la lectura ni en el rendimiento académico, pero sería también adecuado en estos casos corregir la disfunción visual, puesto que tan importante es optimizar las condiciones para el alumno con dificultades de aprendizaje como para el que no las tiene, ya que en ambos casos se mejorarían las condiciones que facilitarían un mejor desarrollo de las tareas escolares.

AGRADECIMIENTOS

A las escuelas de Rubí (Barcelona) que colaboraron en la investigación: CEIP Maria Montessori, CEIP 25 de Setembre, Maristes Rubí, Col.legi Regina Carmeli.

A las psicólogas que colaboraron en la recogida de datos: Montserrat Castro, Lydia Fernández, Blanca Ferrer, María Rosa Granado, Marta Moreno y Guillermo Parra.

A las optometristas que colaboraron en la recogida de datos: Almudena Fernández, Cristina Majoral, Dolors Muñoz, Silvia Naranjo, Cristina Salazar y Laura Vicens.

BIBLIOGRAFÍA

- Ashkenazi, S., Rubinsten, O. y De Smedt, B. (2017). Editorial: Associations between Reading and Mathematics: Genetic, Brain Imaging, Cognitive and Educational Perspectives. *Frontiers in Psychology*, 8, 600.
- Berrojo, I., Escolar, M.C., Gómez, E. y Ronda, F. (2002). Terapia visual en la Escuela. (*XIII Máster en Optometría y Entrenamiento Visual*). Madrid.
- Canals, R., Bosch, A., Monreal, P. y Perera S. (1998). *Proves Psicopedagògiques d'Aprenentatges Instrumentals: Cicle Superior i 6è de Primària*. Barcelona: Onda.
- Castejón, L., González-Pumariega, S. y Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (1), 19-30.
- Castejón, L., González-Pumariega, S. y Cuetos, F. (2015). El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Infancia y Aprendizaje*, 38 (4), 856-869.
- Codina, M., Villena, R., Lladó, N. y Blasco, T. (2017). Eficacia de un programa de terapia visual aplicado en la escuela sobre las disfunciones visuales y el rendimiento lector en alumnos de ciclo superior de primaria. *Gaceta de Optometría y Óptica Oftálmica*, 531, 54-63.
- Daniel, F. y Kapoula, Z. (2016). Binocular vision and the Stroop Test. *Optometry and Vision Science*, 93, 194-208.
- Evans, B. (2004). The role of optometrist in dyslexia. Part 2: Optometric correlates of dyslexia. *Optometry Today*, 27, 35-41.
- García, T., Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, L. y Cueli M. (2014). La atención y el sacádico: efectos clínicos en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5, 1-21.
- Giovagnoli, G., Vicari, S., Tomassetti, S. y Menghini, D. (2016). The role of visual-spatial abilities in dyslexia: Age differences in children's reading? *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.
- Hinkley, S., Veldkamp, A.F. y Naszradi, K.O. (2016). Association of Accomodative Amplitude and Lag with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Optometry and Visual Performance*, 4, 35-42.
- Hussaindeen, J.R., Shah, P., Ramani, K.K. y Ramanujan, L. (2018). Efficacy of vision therapy in children with learning disability and associated binocular vision anomalies. *Journal of Optometry*, 11, 40-48.
- Kehbein, K.A. (2014). Cognitive Functioning and Eye Movements. *Optometry and Visual Performance*, 2, 39-40.
- Lauren, A., Abel, L.A., Fricke, T.R. y McBrien, N.A. (2009). Developmental Eye Movement Test: What is it really measuring? *Optomery and Vision Science*, 86, 722-730.
- Le Floch, A. y Ropars, G. (2017). Left-right asymmetry of the Maxwell spot centroids in adults without and with dyslexia. *Proceedings of the Royal Society B*, Published 18 October 2017.DOI: 10.1098/rspb.2017.1380

- Leong D., Master, C.L., Messner, L.V., Pang, Y., Smith, C. y Starling, A.J. (2014). The effects of saccadic training on early reading fluency. *Clinical Pediatrics*, 53 (9), 858-864.
- Morchón, L. (2011). *Eficacia de un programa de intervención con Terapia Visual en la Escuela*. (Máster Universitario en Optometría i Ciències de la Visió), Escola Universitària d'Òptica i Optometria, Terrassa, Barcelona.
- Moreno-Blanco, A. (2012). *Estudio comparativo de diversos aspectos del sistema visual, velocidad lectora, comprensión y postura en Tercero de Educación Primaria con diferente competencia lectora* (Trabajo de Fin de Máster. Máster Universitario en Neuropsicología y Educación), Universidad Internacional de La Rioja.
- Mur, C. (2013). *Influencia de la motricidad ocular en la lectura de niños de 4º de Educación Primaria*. (Trabajo de Fin de Máster. Máster Universitario en Neuropsicología y Educación), Universidad Internacional de La Rioja.
- Palomino, L. (2014). Anomalías refractivas y binoculares en adolescentes con bajo rendimiento académico. *Gaceta de Optometría y Óptica Oftálmica*, 489, 26-33.
- Palomo, C. y Puell, M.C. (2008). Accomodative function in school children with reading difficulties. *Archives of Clinical and Experimental Ophthalmology*, 246, 1.769-1.774.
- Palomo, C. y Puell, M.C. (2010). Binocular function in school children with reading difficulties. *Archives of Clinical and Experimental Ophthalmology*, 248, 885-892.
- Piquette, N. y Boulet, C. (2013). Visual impediments to learning. *Optometry and Visual Performance*, 1,118-128.
- Powell, J.M., Birk, K., Cummings, E.H. y Ciol, M.A. (2005). The need for adult norms on the Developmental Eye Movement Test (DEM). *Journal of Behavioral Optometry*, 16, 38-41.
- Raghuram, A., Gowrisankaran, S., Swanson, E., Zurakowski, D., Hunter, D.G. y Waber, D. (2018). Frequency of Visual Deficits in Children with Developmental Dyslexia. *JAMA Ophthalmology*, 136 (10), 1.089-1.095.
- Rajaram, V. y Lakshminarayanan, V. (2013). Visual Attentional Deficits in Reading Disability. *Optometry and Visual Performance*, 1, 141-147.
- Richman, J.E.y Garzia, R.P. (1987). *Developmental Eye Movement Test (DEM)*. Version 1.
- Ronquillo, M., Mármol, R., Rodán, A., Palomo, C. y Mármol, E. (2014). Relación de los movimientos oculares DEM con la lectura en niños de Educación Secundaria Obligatoria. Comunicación presentada en el *XXIII Congreso Internacional de Optometría, Contactología y Óptica Oftálmica*, Madrid.
- Santi, K.L., Francis, D.J., Currie, D. y Wang, Q. (2015). Visual-Motor Integration Skills: Accuracy of Predicting Reading. *Optometry and Vision Science*, 92, 217-226.
- Serdjukova, J., Ekimane, L., Valeinis, J., Skilters, J. y Krumina, G. (2017). How strong and weak readers perform on the Developmental Eye Movement test (DEM): norms for latvian school-aged children. *Reading and Writing*, 30, 233-252.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura -y la escritura en el castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 77-89.
- Super, H. y Cañete, J. (2016). Hacia un diagnóstico más objetivo del TDAH: el papel de la vergencia ocular. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 3, 397-406.
- Vallejo, I. (2010). Bajo rendimiento lector y capacidades visuales. Comunicación presentada en el *21 Congreso Internacional de Optica y Optometría*, Madrid: 12-14 Marzo.

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

José Manuel Marrasé (2019). *La educación invisible. Inspirar, sorprender, emocionar, motivar*. Madrid: Narcea de Ediciones (Col. “Educadores Siglo XXI”). 173 págs. ISBN: 978-84-277-2617-8. ePdf: 978-84-277-2618-5. ePub: 978-84-277-2619-2

Alberto José Pazo Labrador¹

¹ Universidad de Vigo. apazo@uvigo.es

Recibido: 27/09/2019
Aceptado: 18/10/2019

Copyright ©
Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
Alberto José Pazo Labrador
Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 PONTEVEDRA

Hay una educación invisible, que trasciende programas, marcos institucionales, planteamientos y modelos didácticos, y que impregna el aula y a los alumnos y alumnas, y por eso es útil a largo plazo, que fomenta la motivación, la pasión por aprender y conocer, por seguir aprendiendo y conociendo a lo largo de la vida. Que, en definitiva, hace crecer a los jóvenes como personas, una educación en sentido holístico. De eso trata este libro de José Manuel Marrasé, un libro reflexivo, escrito desde la experiencia y que hace de la reflexión una guía para enriquecer, en estos tiempos difíciles, el “oficio de educar”, que debe prevalecer siempre sobre el “oficio de enseñar”.

En estos momentos de encrucijada, de lo que muchos llaman “parteaguas” histórico, lleno de incertidumbres ante los rápidos cambios sociales y económicos, donde el sistema educativo va a remolque de ellos, aquella educación que impregne los valores humanistas y democráticos, que siembre la emoción del conocimiento, requiere unos docentes que sean capaces, con su ejemplo, de inspirar, de insuflar optimismo, afán de conocer, sentido crítico, emociones, sensibilidad y actitudes positivas y de respeto hacia el otro. La educación debe ser holística, poniendo el énfasis en los valores humanistas más profundos y trascendiendo la mera instrucción, el utilitarismo y el “resultadismo” que demanda la sociedad líquida en la que vivimos. Y el autor predica con el ejemplo de su trayectoria biográfica, pues a su sólida formación en el campo de las ciencias “puras” añade un doctorado en Sociología y en Ciencias Políticas: la educación holística, que por encima de las estrecheces que imponen los rígidos marcos disciplinares, ha de abogar por la sensibilidad y la emoción, por consolidar la comprensión.

La educación invisible. Inspirar, sorprender, emocionar, motivar se organiza en tres partes donde Marrasé, completando otros trabajos suyos anteriores, articula una clase magistral sobre la satisfacción de educar. La primera parte, *El sentido de educar*, es una reflexión sobre el hecho de que ante una sociedad que demanda resultados tangibles a la escuela o a cualquier nivel educativo, y para no pervertir precisamente el verdadero sentido de la educación, debe buscarse un sentido más profundo, abriendo horizontes, impulsando la libertad y el sentido crítico, creando

capacidades y estimulando el afán por el conocimiento: “el papel del docente se debería basar en conseguir la permanencia y desarrollo de la aventura del conocimiento, entendido como interrogación y curiosidad, más que en asegurar contenidos” (pp. 27-28).

Ello debe llevarnos, como docentes, a alimentar la motivación intrínseca del alumnado, en competencia con la “segunda aula”, el contexto sociofamiliar y los estilos de vida impuestos que se oponen a menudo al ideal de una verdadera educación, necesitada de tiempo, de paciencia y de persistencia, lo que entra en contradicción con la demanda de “instantaneidad” de nuestra sociedad líquida. Contrarrestar los pseudovalores que impone esta sociedad, que abandonan lo genuinamente humano en pos de lo meramente material, es una tarea titánica pero apasionante que solo una educación como la entiende Marrasé puede conseguir: “nuestra energía, nuestra dedicación y nuestro ejemplo en positivo son la fuerza educativa más arrolladora, la correa de transmisión entre el profundo significado de educar y las formas por las cuales impregnamos a nuestros alumnos de este significado” (p. 29), sin olvidar que el papel necesario de la familia cooperando para conseguir este sentido profundo de la educación se erige también como algo fundamental.

La segunda parte se titula *Los verbos del aula*. Es el cuerpo central del libro y, desarrollando las ideas expresadas en la primera parte, expone aquellos verbos que, según el autor, arman esa educación invisible que debe guiar la acción del docente en el aula, y que pueden inspirar unas actitudes proactivas y optimistas en la escuela. Son diez, pero según Marrasé, cada uno de nosotros añadirá probablemente otros igual de provechosos:

- Inspirar, comunicando pasión y energía, viviendo el aula. Favorecer la inspiración de cada alumno y alumna para potenciar su motivación intrínseca, ayudarlos a crecer, aprender y ser creativos. Se trata de consolidar valores y sensaciones que perdurarán en el tiempo, que consigan mantener el deseo permanente de aprender.
- Observar y observarse, autoconocerse como docentes, observar y observarnos a nosotros mismos, interpretando señales, actitudes, emociones, potenciales y anhelos.
- Escuchar, para conocer y entender a los alumnos, acompañándolos en su aventura formativa. Escuchar desde la asertividad, buscando el equilibrio “yo + tú = nosotros que nos conduce a las dinámicas de sanas complicidades en las aulas” (p. 79).
- Sentir, inducir la sensibilidad hacia el conocimiento, mediante la sorpresa y la activación de la capacidad de asombro en el alumnado, emitiendo constantemente el mensaje de la pasión por el conocimiento.
- Pensar, enseñar a pensar con autonomía y rigor, establecerlo como un hábito en diálogo constante con los alumnos y alumnas.
- Persistir, con una actitud resiliente y de constancia, que además de ser un valor importante (mal visto sin embargo por la sociedad líquida), constituye “un bucle que se retroalimenta, y la persistencia y el esfuerzo son los canales que enlazan conocimiento e imaginación, que unen formación e innovación” (p. 100). Los

procesos educativos, y más en una educación holística por la que se aboga, requieren de tiempo y de persistencia.

- Comunicar, de forma abierta y sincera, sensible, significativa y eficaz, para “realimentar” continuamente la pasión por el conocimiento. Por ello, la comunicación debe ser integral y se convierte en un reto, en la razón de ser del docente para conseguir un aprendizaje significativo.
- Comprender, verbo en estrecha relación con el anterior. Saber conjuntar el binomio comunicar-comprender, requiere “comunicar desde la emoción y hacia la comprensión” (p. 113), con interacciones constantes en el aula, persistentes y que trasciendan los valores de la inmediatez y la mera apariencia.
- Leer, que debe ser el vehículo fundamental para abrir los horizontes personales y ampliar la mente de los alumnos. Bajo nuestro punto de vista, es uno de los apartados más bellos y escritos con más pasión de todo el libro.
- Motivar, activar la motivación intrínseca para el aprendizaje, mediante el contagio del entusiasmo para avanzar y crecer como “ciudadanos libres, tolerantes y solidarios, culturalmente instruidos y socialmente responsables” (p. 128).

La tercera parte del libro, *Educar para tiempos nuevos*, cierra, como dice el autor, el círculo y vuelve a incidir en el papel fundamental de la apuesta por valores humanistas intemporales, que impulsen la motivación intrínseca, la creatividad, la pasión por el conocimiento. Se trata, según Marrasé, de “humanizar el aula”, para comprender al ser humano en su conjunto, educando con alma, con sentido y fondo ético: solo así funcionará adecuadamente el necesario binomio “profesor apasionado-alumno motivado”.

El autor hace una afortunada analogía de su concepción de la educación holística invisible con el cuidado que debe llevar al crecimiento de un árbol sano y robusto: “Nuestro papel consiste en abonar la tierra con ideas de comprensión que puedan dotarlos de la fortaleza y la savia para apuntar hacia arriba, pero también hacia los lados, para ser íntimamente felices y para cubrir con sus largas ramas, con sus vigorosas hojas, la felicidad de los demás (pp. 153-154). Proporcionar, en suma, una educación sólida que va a resistir el paso del tiempo, trascendiendo la mera instrucción y el utilitarismo, enfatizando valores humanísticos que impregnen una formación holística.

En definitiva, se trata de un libro que nos deja con una sensación de bienestar, con la idea de que, pese a todo y pese a muchos, ser docente vale la pena, de que la satisfacción de educar radica no en conseguir buenos resultados académicos –que sin duda también son importantes–, tal y como nos lo impone la sociedad en la que para bien o para mal estamos inmersos, sino en lograr impregnar e inspirar valores, hábitos, la capacidad de sorpresa, el deseo de aprender y de seguir aprendiendo, induciendo y fomentando la curiosidad constantes. Un libro empapado, sobre todo, de bondad.

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

AUTHOR GUIDELINES

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN

- La **Revista de Investigación en Educación** es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. La revista acepta artículos y contribuciones originales de toda la comunidad científica nacional e internacional, sin ningún tipo de cargo ni A.P.C. Puede accederse igualmente a su contenido de manera gratuita. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.
- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.
- Se admiten contribuciones en castellano, inglés y gallego.
- El texto se enviará en formato Word siguiendo el modelo utilizado en la plantilla que puede descargarse en la web de la revista.
- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Los artículos pasarán la supervisión del Editor-Jefe y del Comité Editorial que valorarán inicialmente su adaptación a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la investigación y la actualidad de la bibliografía. Se procurará velar porque no se produzca ningún tipo de plagio. Posteriormente, en su caso, serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. En caso necesario, se podrán pedir más opiniones externas para contrastar los resultados de la evaluación. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre seis y doce meses. Los autores recibirán un informe de los resultados del proceso.
- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.
- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.
- El número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.
- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidade de Vigo. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán

propiedad de la Revista. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original. Las condiciones de uso y reutilización de contenidos son las establecidas en la licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 (Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada).

- Los autores deben leer la Declaración de Ética y Buenas Prácticas de la Revista.
- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a editor_reined@uvigo.es.

EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.

© Revista de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo.

AUTHOR GUIDELINES

- The **Revista de Investigación en Educación** is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal is multidisciplinary.
- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.
- Contributions may be sent in Spanish, English or Galician language.
- It is mandatory to use the journal template. All manuscripts must be sent from our webpage: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.
- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.
- The time to look through the original papers is about between six - twelve months.
- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.
- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal. The conditions of use and reuse of content are those established in the Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 license.
- Authors must read the Declaration of Ethics and Good Practices of the Journal.
- Any other correspondence can be maintained at editor_reined@uvigo.es.

CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.