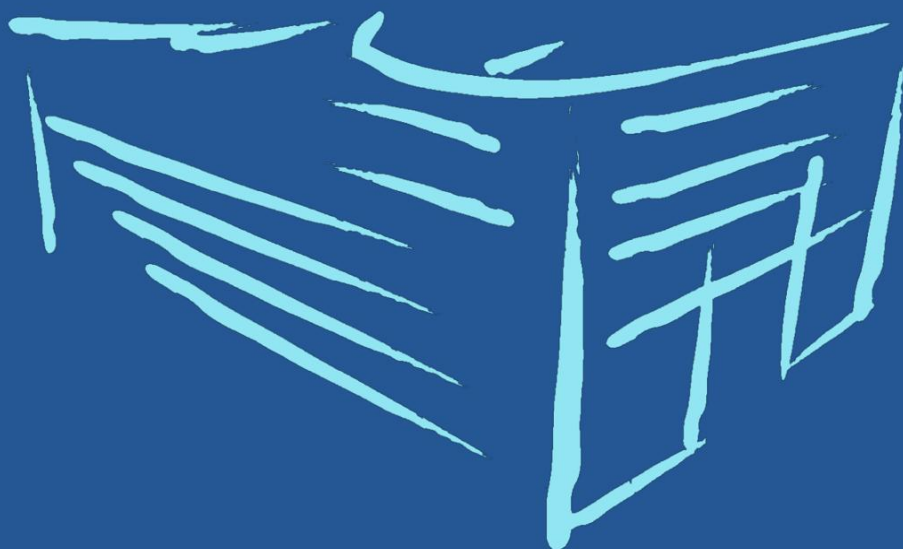


Revista

FUENTE

Núm. 21 (1)
Junio 2019



I.S.S.N.: 1575-7072

e-I.S.S.N.: 2172-7775

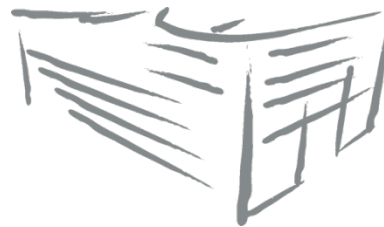
D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuente>

Fuentes

La Revista de la Facultad
de Ciencias de la
Educación.
Universidad de Sevilla.



Universidad de Sevilla



Facultad de Ciencias de la
Educación



Revista

FUENTES

Vol. 21 (1)
Junio 2019



Universidad de Sevilla
Editorial Universidad de Sevilla
Edita: Facultad de Ciencias de la Educación
Dirección: C/ Pirotecnia, s/n 41013- SEVILLA
<http://www.revistafuentes.es>
E-mail: fuentes@us.es
Fecha edición 2019
I.S.S.N.: 1575-7072
Depósito legal: SE-1.582-99

Consejo de Dirección

Editora Jefa

Teresa González Ramírez

Editor Fundador

Juan de Pablos Pons

Editores Asociados

Dr. Francisco Núñez-Román, Universidad de Sevilla
Dra. Rocío Anguita Martínez, Universidad de Valladolid, Spain
Dra. Yiyi López Gándara, Universidad de Sevilla, Spain
Dra. Patricia Villaciervos Moreno, Universidad de Sevilla, Spain
Dra. Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria, Spain
Dr. Juan Antonio Núñez Cortés, Universidad Autónoma de Madrid, Spain
Dr. Francisco Javier Ballesta Pagán, Universidad de Murcia, Spain
Dr. Carlos Sancho Álvarez, Universidad Internacional de La Rioja

Secretaria de dirección

Patricia Villaciervos Moreno

Difusión y Bases de Datos

Juan Antonio Barrera Gómez (Universidad de Sevilla)
Víctor Manuel Moya Orozco (Universidad de Sevilla)

Consejo Asesor

Dr. David Menéndez Álvarez Hevia (Manchester Metropolitan University, United Kingdom), Dra. Yulan Sun Figueroa (Universidad Católica de Chile, Chile), Dra. Yolanda Edith Leyva Barajas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, México), Dra. Marilina Lipsman (Universidad de Buenos Aires, Argentina, Argentina), Dr. Norberto Fernández Lamarra (Universidad Tres de Febrero, Argentina, Argentina), Dra. Edna Luna Serrano (Universidad Autónoma de Baja California, México, Mexico), Dr. Claudio Bolzman (Haute École de Travail Social, Ginebra, Switzerland), Dr. Mario Rueda Beltrán (UNAM, México), Dra. Carmen María Fernández García (Universidad de Oviedo, Spain), Dra. Anna Forés Miravalles (Universidad de Barcelona, Spain), Dr. Joaquín García Carrasco (Universidad de Salamanca, Spain), Dra. Fuensanta Hernández Pina (Universidad de Murcia, Spain), Dr. Luis López Catalán (Universidad Pablo de Olavide, Spain), Dr. Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla, Spain), Dr. Luis Núñez Cubero (Universidad de Sevilla, Spain), Dr. Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca, Spain), Dra. Jaqueline García Falla (Universidad de Costa Rica, Costa Rica), Dr. Manuel Área Moreira (Universidad de La Laguna, Spain), Dr. Jose Miguel Correa Gorospe (Universidad del País Vasco, Spain), Dr. Ricardo González-Carriedo (University of North Texas, United States), Felipe Martínez-Rizo (Universidad Autónoma de Aguascalientes, Mexico), Dra. Blanca Escudero Pando (CEU San Pablo Andalucía, Spain), Dr. Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, Spain), Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid, Spain), Dra. María Teresa Gómez del Castillo (Universidad de Sevilla, Spain), Dr. Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata, Italy), Dra. Rosemarie Killius (Wolfgang Johann GOETHE Universität, Germany), Dra. Teresa Lugo (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Buenos Aires, Argentina), Dr. Félix Angulo Rasco (Universidad de Cádiz, Spain), Dr. Paolo Balboni (Università Ca' Foscari, Venezia, Italy), Dra. Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada, Spain), Verónica Cobano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla, Spain), Dra. Pilar Colás Bravo (Universidad de Sevilla, Spain), Dra. Ann W. Gilfoil (The University of Virginia's College at Wise, United States), Dr. Carlos Marcelo García (Universidad de Sevilla, Spain), Dra. Eva María Olmedo Moreno (Universidad de Granada, Spain), Dra. Irma Velez (Universidad Paris Sorbonne, France), Dr. Witold Wolny (The University of Virginia's College at Wise, United States)

ÍNDICE

	<i>Página</i>
Artículos	
<i>La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método lectoescritor</i> Word Reading: the influence of phonological awareness and teaching methods Sara Isabel Rendón Romero, Eduardo García Jiménez & Macarena Navarro Pablo	11-24
<i>Evaluación de recursos audiovisuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria</i> Evaluation of Audiovisual Materials for the Teaching of Social Science in Secondary Education Laura Arias-Ferrer, Alejandro Egea-Vivancos & Fuensanta Monroy-Hernández	25-38
<i>Conductas sexuales de riesgo en la era digital: análisis del fenómeno sexting en la población adulta joven española</i> Sexual risk behaviors in the digital age: analysis of the sexting phenomenon in the young Spanish adult population Carmen Rodríguez-Domínguez & Mercedes Durán Segura	39-49
<i>Asignaturas de educación física en los planes de estudios de la Escuela española (1857-1970)</i> Physical education subjects in Spanish school curricular regulations (1857-1970) Antonio D. Galera Pérez	51-71
<i>Competencia comunicativa y nuevas tecnologías en el proceso de localización web: modelo MDPT para la formación de profesionales en localización</i> Communicative Competence and ICT in the Process of Website Localization: PATT Model for Localization and Translation Training Juncal Gutiérrez-Artacho, María-Dolores Olvera-Lobo & Irene Rivera-Trigueros	73-84
<i>¿Es la universidad un entorno accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad</i> Is the university an accessible environment? Life Stories of Students with Disabilities Almudena Cotán Fernández	85-101
<i>Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar</i> Reading Habit in Primary School Students: Influence of Family and School Reading Plan María del Mar Martínez Díaz & Ana Torres Soto	103-114

- Posibilidades y tensiones del docente-investigador en la escuela. El caso de Argentina, Brasil, Colombia y México* 115-134
Possibilities and issues of teachers-researchers in the school. The case of Argentina, Brazil, Colombia and Mexico
Viviana del Carmen Palencia Salas, Sara Lorena Villagrà Sobrino & Bartolomé Rubia Avi

Artículos



La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método lectoescritor

Word Reading: the influence of phonological awareness and teaching methods

Sara Isabel Rendón Romero
Eduardo García Jiménez
Macarena Navarro Pablo
Universidad de Sevilla

Recibido: 09/10/2018
Aceptado: 30/11/2018

ABSTRACT

Phonological awareness and teaching methods implemented in the classroom can influence the development of early reading skills. Specifically, this paper aims at identifying which specific linguistic factors influence reading skills and how the context of classroom instruction can affect this learning process. Data have been collected from a sample composed of children belonging to the last year of Childhood Education of two different schools in Seville (State and Private schools) following a quantitative and qualitative methodology. On the one hand, tests related to the students' level of phonological awareness, speed naming and reading comprehension were carried out. On the other hand, interviews and observations to the teachers were conducted in order to get a deeper understanding of their teaching methods, activities and resources used inside the classroom. Results confirm that phonological awareness, letter and pseudo-word reading are strong predictors of word reading. Furthermore, students with a higher level of phonological awareness and reading have received formal instruction through a mixed teaching method combining the phonic and global method. It is evident that these students present a more advanced level of automation. In conclusion, this specific mixed teaching method undoubtedly favours children's reading development.

KEY WORDS: Teaching methods, phonological awareness, learning processes, reading, early literacy.

RESUMEN

La conciencia fonológica y el método de lectura usado en el aula pueden influir en el desarrollo de habilidades lectoras en edades tempranas. Este estudio tiene como objetivos principales determinar qué factores lingüísticos pueden influir en el aprendizaje lector y conocer el papel en que dicho aprendizaje juega el contexto de instrucción. Se han recogido datos a través de una metodología cuantitativa y cualitativa en una muestra compuesta por el alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil de dos centros educativos de la provincia de Sevilla, uno público y otro privado. Se han realizado pruebas sobre el nivel de procesamiento fonológico, velocidad en denominación y nivel de lectura del alumnado participante, además de observaciones y entrevistas al profesorado para conocer su método de enseñanza de lectura, así como las actividades y los recursos utilizados en el aula. Los resultados muestran que el procesamiento fonológico y la lectura de letras y pseudopalabras son buenos predictores de la lectura de palabras. Además, los discentes que presentan un mayor nivel de conciencia fonológica y de lectura y han recibido instrucción formal, a partir de un método combinado fónico y global, muestran un grado más avanzado de automatización lectora. Concluimos que este método combinado favorece el desarrollo lector del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Método de enseñanza, procesamiento fonológico, proceso de lectura, lectura, alfabetización temprana.

Dirección de correspondencia:

Sara Isabel Rendón Romero, Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación. E-mail: sarrenrom@alum.us.es. ORCID: 0000-0002-1150-7822.

Eduardo García Jiménez, Universidad de Sevilla, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. ORCID: 0000-0002-5885-8267.

Macarena Navarro Pablo, Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas. Facultad de Ciencias de la Educación. ORCID: 0000-0003-1954-0851

1. Introducción

En la enseñanza de la lectoescritura, tal y como indica Cuetos (2008), ya en la década de los sesenta, se plantea un debate que se ha mantenido en el contexto educativo de la enseñanza de la lectura. Se trata de la elección del método de lectura y especialmente la decisión sobre cuál debe ser la unidad de partida en su enseñanza: “la identificación de la letra o el reconocimiento de palabras globalmente a través de sus formas gráficas.” (Cuetos, 2008, p. 32). En este trabajo se ha optado por seguir la propuesta de Cuetos de apoyar la importancia del reconocimiento previo de las letras. Este autor tiene en cuenta las teorías del Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP, McClelland, 1987) así como los niveles que existen en cuanto a la identificación de las palabras (nivel de rasgos, nivel de letras y nivel de palabras). A partir de estas propuestas, en la enseñanza de la lectura que tiene lugar en los primeros cursos escolares, los esfuerzos se centrarían en los procesos de decodificación que ayudan al alumnado a identificar las letras para poder leerlas. Para ello, en esos procesos es necesario que el discente adquiera un determinado nivel de conciencia fonológica.

La presente investigación trata de analizar los factores que pueden influir en la lectura temprana en la primera lengua, en este caso el español. Por una parte, tratamos de determinar el nivel de procesamiento fonológico (PF), la velocidad en denominación (VD) y el nivel de lectura de letras (LL), palabras (LP) y pseudopalabras (LPP) del alumnado. Por otra parte, estudiamos las relaciones de los resultados obtenidos por el alumnado y el método lectoescritor, los recursos y las actividades utilizadas en clase por el profesorado.

2. Fundamentación teórica

2.1. El procesamiento fonológico

El análisis de la conciencia fonológica del alumnado, caracterizada por la capacidad de reconocer sonidos para poder relacionar el fonema (la representación del sonido) con el grafema (la representación de la letra), resulta esencial y junto a otros aspectos lingüísticos puede contribuir al desarrollo de habilidades lectoras. La conciencia fonológica se desarrolla por fases dependiendo de las unidades que se manipulan, así se distingue entre conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.

Los estudios relacionados con el proceso de aprendizaje de la lectura que señalan la existencia de una estrecha relación entre la conciencia fonológica y el proceso de lectura son numerosos. Concretamente Jiménez y Ortiz (2000) observaron la relación de la conciencia fonológica con la lectura de palabras y de pseudopalabras. Jiménez y Haro (1995) confirmaron la misma idea en torno a la conciencia silábica. Estos autores observaron que los discentes de su estudio eran capaces de leer sílabas sin conocer el alfabeto completo. En estudios posteriores, Jiménez y Ortiz (2007) señalaron que la decodificación de palabras escritas es parte fundamental en el proceso de lectura y la conciencia fonológica facilita dicho proceso.

Otros autores conceden aún más importancia al proceso de reconocimiento de las letras, dado que, además, le atribuyen la capacidad de predicción de la lectura. Así, en el estudio realizado por Ehri (1987) ya se demostraba que el reconocimiento de letras es uno de los mejores predictores de la lectura. Este autor comprobaba que cuando el alumnado recibía instrucción sobre la capacidad de deletrear aprendían a leer con mayor eficiencia ya que les permitía segmentar la pronunciación en sus respectivos constituyentes fonéticos.

En la actualidad, los estudios relacionados con la conciencia fonológica y el reconocimiento de palabras, además de identificar la relación entre la conciencia fonológica y la lectura (Edyburn et al., 2017; Hill, 2017), destacan la capacidad de la conciencia fonológica para predecir el rendimiento lector (Batson-Magnuson, 2017; Saracho, 2017, Biscoe Kenner, Patton Terry, Friebling y Namy, 2017;). A modo de ejemplo, Bellocchi, Tobia y Bonifacci (2017) han estudiado la posibilidad de predecir la exactitud en la lectura en el alumnado monolingüe. Por su parte, Suárez-Coalla, García-de-Castro y Cuetos (2013) han señalado la capacidad predictora del procesamiento fonológico en los siguientes términos: “(...) luego el procesamiento fonológico, especialmente la CF, aparece como un

importante predictor de la exactitud, (...) Las habilidades de procesamiento fonológico, (...), se revelaron como mejores predictores de la exactitud en lectura y escritura.” (p. 77)

Con objeto de poder seleccionar los predictores más idóneos para nuestro estudio hemos tenido en cuenta dos variables importantes: la edad o momento de desarrollo del aprendizaje y la instrucción que recibe el discente. Jiménez y Artiles (2001) indicaban que no se debe fijar una edad cronológica para iniciar la lectura, sino que el profesor debería usar pruebas para conocer la madurez de cada uno de sus estudiantes y adaptar las actividades de manera individual. En este sentido, para determinar los mejores predictores debería considerarse la variable edad combinada con las características individuales y contextuales del alumnado. Junto a esta variable es también importante tener en cuenta la instrucción que se proporciona. En este sentido, algunos autores (Pinto, Bigozzi, Vezzani y Tarchi, 2016; Casillas y Goikoetxea, 2007; Márquez, 2013; De-La-Calle Cabrera, 2017) han estudiado la relación entre la alfabetización formal y el desarrollo de las habilidades lectoras tempranas. De igual modo, Schaars, Segers y Verhoeven (2017) encontraron que los precursores de la alfabetización temprana y la velocidad en denominación funcionan como predictores desde los primeros meses de desarrollo de la lectura de palabras. También, Parrilla, Kirby y McQuarrie (2004) observaron que la velocidad en denominación contribuía a predecir la variedad individual que existe en la lectura en el período del jardín de infancia. Sin embargo, con posterioridad a esta etapa (ya en Educación Primaria) la velocidad en denominación pierde capacidad de predicción y la conciencia fonológica se convierte en un predictor más consistente.

En lo que respecta a las diferencias individuales y al análisis de la conciencia fonológica es necesario tener en cuenta que la lectura en cada discente se desarrolla de una manera diferente, de tal forma que no todos avanzan en el mismo orden por las tres etapas propuestas por Frith (1986). Según este autor, la lectura comienza por la etapa logográfica, donde el alumnado empieza a identificar las palabras más frecuentes de su vida diaria. En este caso, Frith (1986) mencionaba que el alumnado empieza a identificar normalmente la primera letra de aquellas palabras que le resultan más familiares. A continuación, la lectura entra en una etapa donde la enseñanza formal es necesaria para que el discente comprenda y establezca la relación entre la grafía y el fonema. Ésta es la etapa alfabética. Por último, en la denominada etapa ortográfica, las dos fases anteriores se automatizan dando paso a una lectura más fluida. Es en esta etapa cuando el discente comienza a detectar la morfología de las palabras. Estas etapas permitirían, según Frith (1986), conocer el momento en el que se encuentra el desarrollo lector del discente.

Una vez que el alumnado va adquiriendo un mayor conocimiento fonológico y avanza en su proceso de decodificación, la lectura de grafemas, a través de una ruta subléxica, empieza a combinarse con la lectura de palabras a través de una ruta léxica. Así, Coltheart (1985) define el modelo de doble ruta como directa e indirecta o léxica y subléxica que, tal y como señala Cuetos (2008), es el modelo más conocido de reconocimiento de palabras. El autor lo describe de la siguiente forma:

De acuerdo con este modelo, existen dos vías para llegar desde la palabra escrita al significado y/o pronunciación: la vía léxica, que nos permite leer la palabra atendiendo directamente a (...) léxico visual, y la vía subléxica, que nos permite leer las palabras a través de la transformación de las letras en sus correspondientes sonidos, (...). (p. 43).

2.2. Contexto de instrucción

El tipo de instrucción que se lleve a cabo en las aulas resulta clave en el desarrollo del proceso lector. Los estudios realizados nos han mostrado a lo largo del tiempo que existen dos enfoques metodológicos preponderantes para la enseñanza de la lectura que parten de dos visiones diferentes sobre la misma. Guzmán-Simón, Navarro-Pablo y García-Jiménez (2015) hacen una descripción detallada de los principales métodos de enseñanza de la lectura y la tipología de actividades que los caracterizan. Por un lado, encontramos los métodos ascendentes o sintéticos cuya enseñanza comienza con el fonema, la grafía y la sílaba, concluyendo con la enseñanza de palabras, frases y

textos. Estos métodos pueden ser implementados de manera alfabética, relacionando el nombre de la letra con la imagen de su grafía; fonética, relacionando el sonido con la grafía; o silábica, comenzando a partir del reconocimiento de las sílabas. Por el contrario, los métodos descendentes o analíticos parten de la unidad mínima de significado, la palabra, después la oración o texto para concluir con el aprendizaje de la sílaba, grafía y fonema. En este tipo de métodos distinguimos también tres modalidades: léxicos, donde se parte de las palabras que se ponen en relación con los dibujos; globales, que parten de las frases o textos y se relacionan con la experiencia del alumnado desarrollando la memoria visual y auditiva; o integrales que combinan los dos métodos anteriores.

Distinguiendo entre los distintos enfoques metodológicos, el método ascendente fónico se caracteriza por ser más rápido, dinámico y eficaz en el aprendizaje. Ello es debido a que al relacionar el fonema con la grafía el alumnado adquiere directamente la conciencia del fonema y de la grafía con mayor facilidad. De este modo, las habilidades lectoras del alumnado pueden mejorar notablemente (Cuetos, 2008; Jiménez et al., 2007; Schoaga, Akintola y Isiwat OKPOR, 2017). Además, Jiménez et al. (2001) indicaban que este tipo de método podrá proporcionar más autonomía en el aprendizaje del alumnado, ya que éste adquiere un conocimiento que le permitirá aplicar en cualquier lectura familiar y no familiar. A favor de los métodos descendentes, Jiménez et al. (2001) comentaban que dichos métodos analíticos respetan el interés y la necesidad del alumnado trabajando la creatividad en las aulas.

En lo que respecta a las actividades que se realizan en el aula y los recursos de los que dispone el profesorado, la investigación realizada por Lera Rodríguez (2007) en la provincia de Sevilla describe las prácticas docentes en los siguientes términos:

[El profesorado] se dedicaba sobre todo a informar al alumnado y supervisar su trabajo, por lo que las relaciones eran mayoritariamente con todo el grupo y con niños individuales (para comprobar su trabajo). El alumnado permanecía la mayor parte del tiempo sentado en pequeños grupos, haciendo sus tareas de manera individual. Estas tareas solían ser de motricidad fina (dibujar, escribir, repasar, picar, recortar), altamente cerradas y estructuradas, algunas de lenguaje (lectura de cuentos, explicación de fenómenos, etc.) y un poco de creatividad, música, de motricidad gruesa, con porcentajes que no superaban el 5%. (p. 310).

Sin embargo, la literatura especializada señala cómo el aula debería conseguir un clima positivo haciendo uso de actividades basadas en experiencias reales, en el discurso diario y en las interacciones que tendrían como objetivo potenciar las habilidades comunicativas y lingüísticas (Beecher y Makin, 2002; Verhoeven, 2005; Bigas, 2002; Norling, Sandberg y Almqvist, 2015). Además, de acuerdo con Englezou y Fragkouli (2014), si dichas actividades se basan en la lectura en voz alta, en juegos, canciones y rimas beneficiarán no solo la motivación del alumnado sino el desarrollo de la conciencia fonológica y el desarrollo conceptual del lenguaje. Para ello, además, será importante el uso de materiales adecuados que potencien estas oportunidades de interacción real y desarrollo del alumnado (Fons, 2002). Montessori (2006) ya en 1907 y, posteriormente, Freinet en 1974, nos hablaban de atender las necesidades de los discentes a través de un aprendizaje natural basado en la experiencia real del mundo a través de la observación y experimentación ya que, así, se potencia la organización y autonomía del alumnado. En esta misma línea, Teberosky (2003) propuso que los alumnos escribieran atendiendo a sus necesidades de comunicación, y en “situaciones de interacción cotidiana” (p. 25), utilizando para ello la escritura de cartas, noticias, recetas de cocinas.... Esta es la escritura, tal y como indicaba Ferreiro (2002), a la que los niños están expuestos continuamente fuera de la escuela, siendo, así, un “objeto social, con existencia social” (p. 25), una “información lingüística” parecida al aprendizaje del lenguaje oral que también debería estar contextualizada para facilitar dicho aprendizaje.

3. Diseño y metodología

Este estudio plantea conocer cuáles son los factores lingüísticos y no lingüísticos que proporcionan más información sobre el proceso lector y, por tanto, pueden tener mayor capacidad de predicción del mismo. Entre los factores lingüísticos se han considerado las siguientes variables: el nivel de procesamiento fonológico (en adelante PF), el nivel de lectura de letras (LL), el nivel de lectura de las palabras (LP) y nivel de lectura de las pseudopalabras (LPP), la velocidad en denominación de imágenes (VDI), de colores (VDC) y de números (VDN). Como factores no lingüísticos hemos analizado el contexto de instrucción: método de lectoescritura, actividades de aula y materiales de enseñanza.

Para dar respuesta a estas cuestiones, los objetivos científicos de esta investigación se concretan en:

1. Identificar los factores lingüísticos que requieren más atención en la alfabetización temprana y determinar qué variable predice mejor la capacidad lectora del alumnado en edades tempranas.
2. Comparar los niveles de PF, VD y LL, LP y LPP de los centros de la muestra.
3. Determinar la influencia del contexto de instrucción que proporciona el centro (la elección del método de lectura, los recursos y las actividades didácticas empleadas en el aula) así como el nivel de procesamiento fonológico, denominación y lectura de letras, palabras y pseudopalabras del alumnado.

Esta investigación se ha llevado a cabo a través de una metodología mixta que toma en consideración un enfoque cuantitativo y otro cualitativo. De una parte, el enfoque cuantitativo se ha concretado a partir de una metodología predictiva, en la que la lectura de palabras es la variable criterio y las variables predictoras son PF, LL, LPP y VD. Asimismo, se ha realizado un análisis descriptivo para conocer el nivel de PF, LL, LP y LPP de los participantes en el segundo ciclo de Educación Infantil. De otra parte, hemos llevado a cabo un estudio no experimental explicativo para determinar las posibles diferencias entre los centros de la muestra. Las variables dependientes fueron PF, LL, LP, LPP y VD y las variables independientes el centro, la edad y el sexo.

El enfoque cualitativo sobre el contexto de aula se ha concretado a través de dos estudios de casos, cada uno de ellos referidos a dos centros diferentes. En cada centro se han realizado observaciones en el aula y se ha entrevistado al profesorado, teniendo en cuenta los métodos y recursos didácticos utilizados.

3.1. Población y muestra

Uno de los puntos de partida de este trabajo establece que el método de lectura utilizado en los centros puede influir en los resultados obtenidos por el alumnado en la lectura temprana. Para poder comprobar esta hipótesis hemos seleccionado al alumnado de Educación Infantil de dos centros de la provincia de Sevilla que difieren en cuanto al método de lectura utilizado, la titularidad, el tamaño y los recursos didácticos. Con respecto al método de lectura, el Centro 1 utiliza un método ascendente alfabético mientras que el Centro 2 utiliza un método mixto fónico-global. Con respecto a otras características, un centro es de titularidad pública (en adelante, Centro 1) y cuenta con 25 alumnos, de los cuales 15 son niños y 10 son niñas; y el otro es de titularidad privada (en adelante, Centro 2) y tiene 80 alumnos, de los cuales 40 son niños y 40 son niñas. La edad de los participantes en ambos centros se encuentra entre los 72 y 83 meses. El Centro 1 se ha incorporado actualmente a la lista de colegios TICS y bilingües de la ciudad; se encuentra situado en una zona de clase media y recibe familias pertenecientes a distintos sectores socioeconómicos y culturales, si bien con predominio de los niveles medio y bajo. En relación con el profesorado, participaron dos maestras de este centro. En el caso del Centro 2, también bilingüe, se encuentra situado en el casco histórico de la ciudad recibiendo a un alumnado de familias pertenecientes a un contexto socioeconómico de clase alta. En este centro se contó con la participación de otras dos maestras.

3.2. Instrumento de recogida de datos

Para medir las variables del estudio (PF, VD y LL, LP y LPP) se ha usado la primera sección (preparación a la lectura y escritura) de la prueba ALE1 (Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura) de González y Cuetos (2008). En esta prueba, el alumnado debía realizar actividades de identificación de sonidos en palabras; denominación de objetos, colores y números; y leer letras, palabras y pseudopalabras. La fiabilidad fue calculada en septiembre de 2017 con el alumnado de la muestra participante en este estudio mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y su valor fue de 0,758.

En el contexto aula, el estudio de la lectura recoge datos cualitativos. Mediante la observación participante se han recogido notas de campo sobre el método de lectura y los recursos utilizados en clase. Las observaciones se realizaron todos los jueves entre el 23 de marzo y el 25 de mayo de 2017, con un total de 38,5 horas. Asimismo, a través de entrevistas semiestructuradas con el profesorado se ha recogido información sobre su formación pedagógica, el material y el método de lectura que utilizan en clase. En dichas entrevistas se preguntaron cuestiones como: *¿Qué tipo de material usa? ¿auténtico, adaptado, original, libros, internet...? ¿Qué editorial? ¿Considera que el material de clase es apropiado para la enseñanza que realiza? ¿Qué método de lectoescritura utiliza? (ascendente (fónico, silábico, alfabético) o descendente (global, léxico o integral)) ¿Cuántas horas dedica a las prácticas de lectura en clase?*

3.3. Técnicas de análisis

En lo que se refiere al análisis de los datos cuantitativos, primero se llevó a cabo un análisis de regresión lineal usando el método paso a paso (stepwise), para continuar con el cálculo de estadísticos descriptivos como la media y la desviación típica para los resultados de la prueba ALE1. Posteriormente, se analizaron las diferencias para el conjunto de las pruebas PF, LL, LP, LPP y VD en función de los centros de la muestra, el sexo y la edad del alumnado, mediante la prueba t de Student para grupos independientes. En el caso de los datos de naturaleza cualitativa, se ha realizado un análisis de contenido de las observaciones en el aula y de las entrevistas de los profesores.

4. Resultados

4.1. Predicción de la capacidad lectora

Los resultados obtenidos al analizar las relaciones entre las diferentes pruebas muestran correlaciones altas entre la lectura de palabras y pseudopalabras ($r_{XY} = 0,867$), la lectura de palabras y letras ($r_{XY} = 0,709$), la lectura de palabras y el procesamiento fonológico ($r_{XY} = 0,670$). En cambio, la correlación de las puntuaciones en lectura de palabras con las denominaciones de imágenes, colores y números es más baja (p.e. para números, $r_{XY} = 0,321$) o próxima a cero. Estos resultados permitirían tomar en consideración la capacidad predictiva de las variables lectura de letras, pseudopalabras, procesamiento fonológico y denominaciones sobre la lectura de palabras.

Los datos obtenidos en la ecuación de regresión indican que la conciencia fonológica, la lectura de letras y pseudopalabras, así como la velocidad en la denominación de objetos (vocabulario en imágenes) explicarían las diferencias halladas en la lectura de palabras en los participantes de la muestra.

La ecuación que resulta del análisis de regresión explica el 79,2% de la varianza observada (R^2 ajustado) en la lectura de palabras; cabe mencionar la contribución de la LPP ($B=0,620$, y $p=0,0001$) y el escaso poder predictivo de la velocidad de denominación de imágenes (DI). En cambio, la velocidad en denominación de colores y números quedan excluidos de la de la ecuación final. Como puede verse en la Tabla 1, es posible diferenciar de forma estadísticamente significativa entre la varianza debida a dichas variables y a la varianza de error ($p<0,05$).

Tabla 1
Coefficientes de la ecuación de regresión

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
Constante	.618	1.13		.542	.589
Lectura de pseudopalabras	.620	.07	.612	8.670	.000
Lectura de letras	.034	.01	.157	2.415	.018
Procesamiento fonológico	.048	.01	.232	3.238	.002
Denominación de imágenes (vocabulario)	-.086	.03	-.125	-2.365	.020

4.2. Grado de dificultad en el procesamiento fonológico, lectura y denominación

Los resultados obtenidos por el alumnado de la muestra indican que las pruebas de denominación de imágenes (DI), colores (DC) y números (DN) fueron las más fáciles de realizar por parte del alumnado participante. Así, como puede verse en la

Tabla 2, las puntuaciones medias (M) e incluso el percentil 25 (P25) están muy próximos al valor máximo (puntuación 36) en dichas pruebas. Por el contrario, la prueba lectura de pseudopalabras es la más difícil con una media que representa el 64% de la puntuación máxima, seguida de la lectura de palabras (la media es un 68% del valor máximo), el procesamiento fonológico (media de 82% sobre el máximo) y la lectura de letras (media 87% sobre el máximo).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos correspondientes a las pruebas

	Denominación			Lectura			
	Imagen	Color	Número	Letra	Palabra	Pseudo-palabra	Proc. fonológico
M.	34.81	34.97	35.56	31.42	3.42	3.19	57.94
D. T	2.76	3.33	1.14	8.82	1.90	1.88	9.25
Mín.	21	13	28	1	0	0	27.00
Máx.	36	36	36	36	5	5	71.00
P25	35.00	35.00	36.00	32.00	2.00	1.00	51.75
P50	36.00	36.00	36.00	36.00	4.00	4.00	60.00
P75	36.00	36.00	36.00	36.00	5.00	5.00	65.00

M.= Media; DT= Desviación Típica; P.=Percentil.

4.3. Diferencias en función del centro

El análisis realizado muestra que las respuestas del alumnado a la prueba ALE1 no arrojan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) para las variables sexo y edad. Con respecto al sexo, las desviaciones típicas de ambos grupos son similares con la excepción de la prueba en denominación de colores en la que las niñas obtuvieron puntuaciones más altas y menos dispersas ($M=35,69$; $DT=0,70$) que las de los niños ($M=34,17$; $DT=4,7$). En cuanto a la edad, las medias de los discentes de menor edad (72 a 76 meses) tienden a ser inferiores que las de sus compañeros de mayor edad (77 a 83 meses). El resultado fue similar cuando se consideraron tres grupos de edad (74, 77 y 79 meses, respectivamente). No obstante, dichas diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

La Tabla 3 recoge las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones de los participantes en las pruebas en función del centro en el que estudian. En todas las pruebas relativas a la lectura de letras, palabras y pseudopalabras, así como en el procesamiento fonológico, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de los dos centros. Las medias más altas

siempre corresponden al alumnado del Centro 2, al igual que las desviaciones típicas más bajas (excepto en la lectura de pseudopalabras); esto vendría a indicar que en el Centro 2 el nivel lector de los discentes no sólo es más alto sino también más uniforme que en el Centro 1.

Tabla 3
Medias y desviación estándar en función del centro

	Colegio	N	M.	D.T.
Lectura de letras	Centro 1	25	22.92	13.03
	Centro 2	77	34.18**	4.28
Lectura de palabras	Centro 1	25	1.04	1.39
	Centro 2	77	4.19**	1.31
Lectura de pseudopalabras	Centro 1	25	1.04	1.27
	Centro 2	77	3.88**	1.47
Procesamiento fonológico	Centro 1	25	46.92	7.84
	Centro 2	77	61.51**	6.42
Denominación de imágenes	Centro 1	25	35.20	2.73
	Centro 2	77	34.69	2.77
Denominación de colores	Centro 1	25	34.76	4.57
	Centro 2	77	35.04	2.85
Denominación de números	Centro 1	25	35.28	1.40
	Centro 2	77	35.65	1.04

Nota: ** $p < .001$

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones de las pruebas obtenidas por el alumnado en cada uno de los centros también muestra valores diferentes. Así, en el Centro 1, las correlaciones entre las variables procesamiento fonológico y la lectura de letras, palabras y pseudopalabras son estadísticamente significativas ($p < 0,01$) e iguales o superiores a 0,60. Por el contrario, en el Centro 2, para las mismas variables, las correlaciones no alcanzan 0,30 y sólo dos de ellas son estadísticamente significativas.

En el centro 1, los valores de las altas correlaciones obtenidas entre las puntuaciones de las pruebas ($r_{PF, LL} = 0,626$; $r_{PF, LP} = 0,661$; $r_{PF, LPP} = 0,592$) pueden explicarse porque dicho alumnado tiene un elevado nivel de dependencia del procesamiento fonológico al leer palabras y pseudopalabras a través de una ruta subléxica. La alta correlación existente entre el procesamiento fonológico y las letras podría reflejar la influencia del método de lectura utilizado.

En el centro 2, los valores de las correlaciones obtenidas entre las puntuaciones de las pruebas ($r_{PF, LL} = 0,065$; $r_{PF, LP} = 0,232$; $r_{PF, LPP} = 0,293$) puede explicarse porque los discentes a medida que mejoran su capacidad de lectura cambian de una ruta subléxica a una ruta léxica y, en consecuencia, tienen una menor dependencia del procesamiento fonológico. En este caso, la casi nula correlación existente entre el procesamiento fonológico y la lectura de letras podría reflejar la influencia de un método de lectura que sitúa a los discentes en un momento de desarrollo lector más avanzado.

El análisis de las observaciones realizadas en el centro, así como la recogida de datos de naturaleza contextual nos han permitido realizar una explicación tentativa de las diferencias (Tabla 4). Así, el centro que obtiene los resultados más bajos, el Centro 1, también presenta unas características educativas que lo sitúan en desventaja respecto al Centro 2. (Ver Tabla 4).

En relación a los recursos de los que disponen los centros, las aulas del Centro 1 cuentan con libros de lectura que se caracterizan por la inclusión de dibujos y frases simples proporcionadas por una editorial de libros de lectura. El material colgado en la pared incluye números, días de la semana, el abecedario en mayúsculas y minúsculas con dibujos identificativos. La gran mayoría de estos materiales están al alcance de los niños. En este centro se usan libros de una editorial comercial y fotocopias de otros materiales publicados. En el aula, durante las observaciones realizadas, no se utilizaron materiales audiovisuales ni internet.

Las actividades que se realizan en clase del Centro 1 se basan en las establecidas en el currículo. El método de lectura utilizado es un método ascendente alfabético. En una sesión típica, la profesora comienza presentando la denominación de una letra a los discentes, que la repiten, para seguir uniendo a la misma las vocales. Por tanto, los contenidos se presentan de forma aislada sin contar con un contexto lingüístico complementario (cuento, lectura) que les ayude a alcanzar un aprendizaje más significativo desde el punto de vista de la comunicación.

En la entrevista realizada a las profesoras, el uso de un método alfabético se justificaba por su falta de formación en otros métodos de lectura, como por ejemplo, el conocimiento de un método fónico. Podemos ver su interés por este tipo de métodos en la siguiente cita textual:

La logopeda nos dio un curso y nos proporcionó muchas cosas para niños con problemas, y lecturas. Es verdad que el niño dice “be” pero el sonido no es ese. Nos dijo que no, que no le enseñáramos el nombre de la letra, sino el sonido. No estaba mal, pero tiene su razón de ser. Si aprende el nombre de la letra, lee mal. Si el niño aprende el sonido con un gesto lo adquiere mejor (...). Yo lo voy a probar este año porque me ha convencido (...)
(Entrevista profesora 1 del Centro 1)

Con respecto a la interacción observada en el aula la que se produce de forma más frecuente es la interacción entre la profesora y el alumnado, no registrándose ejemplos de actividades de lectura y escritura compartida entre el alumnado.

Por otra parte, en lo que respecta a los recursos, las aulas del Centro 2 disponen de tarjetas colgadas en el aula que se centran en números, días de la semana, abecedario en mayúsculas y minúsculas con dibujos identificativos y palabras, que se encuentran al alcance de los niños. En este centro se usa material propio del colegio adaptado y adecuado a los intereses y necesidades del alumnado, haciendo uso de páginas web y blogs de las asignaturas.

Las actividades que se realizan en clase están basadas en el aprendizaje de la conciencia fonológica, la fluidez lectora, el vocabulario y la comprensión. Dado que se trata de alumnos que se encuentran en una etapa inicial de lectura, buena parte de las actividades que se llevan a cabo forman parte de una lectura compartida de palabras (entre el maestro, como lector experto, y el discente). Una de las profesoras señala: “(...) mi objetivo final: conseguir que todos mis niños lean, intento equilibrar los diferentes componentes de la lectura, la conciencia fonémica, la fonética, la fluidez, el vocabulario y la comprensión en la enseñanza diaria” (Entrevista profesora 1 del Centro 2).

El método de lectura utilizado es un método ascendente fónico combinado con actividades propias del método global. La profesora comienza cada sesión presentando el sonido de una letra a través de juegos que incluyen actividades como el ordenamiento de letras con ilustraciones, el deletreo de palabras, juegos para identificar objetos que empiecen con una letra y el encadenamiento de palabras según la sílaba. Además, hace indicaciones del material colgado que muestran palabras familiares referidas a los objetos del aula. Las lecturas están precedidas por una introducción que sitúa al alumnado en el contexto de las historias que se van a trabajar (Swartz, 2018). Una sesión típica se desarrolla a partir de historias y anécdotas personales que se relacionan con la experiencia real. Por ejemplo, la profesora cuenta una historia personal, relacionada con la compra en un supermercado, a partir de la cual extrae palabras que asocia a dibujos, procediendo a realizar ejercicios de deletreo, segmentación y reconocimiento de sonidos. El contexto de la historia y dibujos ayuda a los niños a comprender el significado de las palabras que se trabajan a través del método.

Finalmente, en lo que respecta a la interacción se observan varios tipos de relaciones, por un lado de la profesora hacia el alumnado, y por otro, entre los mismos discentes tanto por parejas como en pequeños grupos.

Tabla 4
Matriz cruzada de los centros

	Centro 1	Centro 2
Método de enseñanza	Método ascendente: alfabético, complementado con actividades de deletreo y sonidos.	Método ascendente: fónico, complementado con actividades del método global.
Materiales didácticos	Libros de una editorial comercial y fichas.	Material elaborado por el colegio y adaptado a cada discente.
Actividades	Basadas en el currículo y material.	Basadas en experiencias reales y adaptadas al alumnado.
Interacciones	Profesorado-alumnado	Profesorado-alumnado y alumnado-alumnado

5. Discusión de resultados

El proceso de adquisición de la lectura es un proceso complejo que, tal y como indica la literatura especializada, necesita una instrucción específica (Márquez, 2013; Ehri, 1987; De-La-Calle Cabrera, 2017). Este trabajo comienza determinando qué factores lingüísticos tienen una mayor incidencia en el proceso lector y, por ende, aquellos cuyo desarrollo resulta conveniente analizar y potenciar para mejorar la enseñanza de la lectura en edades tempranas.

Con relación al primer objetivo, el análisis de regresión realizado muestra que el procesamiento fonológico, la lectura de letras y pseudopalabras son los factores determinantes de la lectura de palabras. De hecho, PF, LL y LPP predicen casi el 80% de la variabilidad observada en la lectura de palabras. En cambio, la velocidad en denominación de imágenes, colores o números tienen una escasa capacidad explicativa de dicha variable. El análisis de la dificultad de las pruebas de PF, LL, LPP y VD para el alumnado indica que las pruebas PF, LL y LPP presentan también un mayor nivel de dificultad que las pruebas relacionadas con la VD. En este sentido, las pruebas de VD tienen una menor capacidad de discriminación entre los discentes, lo que explicaría el escaso poder predictivo de este tipo de pruebas; por el contrario, la dificultad que muestran las pruebas de PF, LL y LPP permite recoger diferencias entre el alumnado, lo que las convierten en buenas predictoras de la lectura de palabras. Nuestros resultados confirman los estudios que señalan que existen altas correlaciones entre el procesamiento fonológico y la lectura de letras, palabras y pseudopalabras (Edyburn et al., 2017; Hill, 2017; Jiménez et al., 2000; Jiménez et al., 2007; Jiménez et al., 1995). Además, nuestros resultados también coinciden con los obtenidos en estudios predictivos sobre la lectura como los de Ehri (1987); Batson-Magnuson (2017); Saracho (2017); Biscoe Kenner et al. (2017); Bellocchi et al. (2017); Suárez-Coalla et al. (2013); Schaars et al. (2017); Parrilla et al. (2004).

Con relación al segundo objetivo planteado en nuestro estudio, los resultados obtenidos en las pruebas PF, LL, LP y LPP por el alumnado de ambos centros permiten afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los participantes del Centro 2. Estas diferencias no se pueden atribuir a variables individuales en función de la edad o el sexo, dado que el análisis de estas variables muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de 72 y 83 meses de edad ni en función de su sexo. El análisis comparativo de los resultados en ambos centros se complementa con el análisis de las correlaciones entre el procesamiento fonológico y la lectura de palabras en el que podemos ver que el alumnado del Centro 2, a pesar de presentar resultados más altos en el procesamiento fonológico, tiene correlaciones más bajas con la lectura de palabras que las que encontramos en el Centro 1. Esto podría deberse a que el alumnado del Centro 2 se encuentre haciendo uso de una ruta léxica en la que se ha llegado a la automatización de todos los sonidos y su almacenamiento léxico comienza a funcionar; por el contrario, el alumnado del

Centro 1 siguen utilizando únicamente una ruta subléxica. Coincidimos así con estudios como los de Frith (1986); Guzmán-Simón, Navarro-Pablo y García-Jiménez (2015); Coltheart (1985); Cuetos (2008), quienes confirman la diferenciación del grado de automatización del contenido lingüístico. En este sentido, el centro 2 demuestra un grado más avanzado de automatización al encontrarse en una ruta léxica. Esto también les permite conectar la lectura con la comprensión de lo que leen. Así entendemos que esto, además, puede deberse al esfuerzo e interés que nos manifiesta su profesora en la entrevista y sitúa la comprensión lectora en un foco de interés en el aprendizaje dándole la importancia que le conceden autores como Esteban Peregrina (2017) o Swartz (2018).

El tercer objetivo de nuestro estudio se centra en explicar las diferencias del alumnado en la lectura de palabras y su influencia en el contexto de instrucción que proporciona cada centro. El hallazgo más importante encontrado es que el método de lectura influye en el nivel lingüístico de los discentes. La combinación, fónico con global, que utiliza el Centro 2 resulta ser mucho más efectiva que el uso del método alfabético del Centro 1, dado que el alumnado del Centro 2, además de obtener mejores resultados en la prueba de lectura, demuestra encontrarse en un nivel de desarrollo lector superior. Coincidimos con Cuetos (2008), Jiménez et al. (2007), Schoaga et al. (2017) y Jiménez et al. (2001) en que la utilización de un método fónico favorece el desarrollo de la conciencia fonológica y, por tanto, de la lectura.

En relación a estos resultados, cabe destacar también que las altas puntuaciones obtenidas por el Centro 2 también podrían estar relacionadas con el tipo de actividades que realiza el profesorado en el aula, elaboradas por el profesorado del centro y adaptadas a las necesidades del alumnado. Dichas actividades potencian el desarrollo de habilidades lectoras a través de imágenes visuales que permiten el reconocimiento de elementos familiares para el discente en juegos, canciones y, sobre todo, mediante las interacciones que son más variadas que en el centro 1 (profesorado-alumnado, alumnado-alumnados). Así, coincidimos con Medina, Valdivia y San Martín (2014) en la importancia de la interacción en el aula y su posible efecto positivo en el aprendizaje.

Además, las actividades están basadas en la experiencia real, es decir, actividades que potencien las relaciones diarias de la vida real a través de un clima positivo en el contexto del aula. De este modo, coincidimos con autores como Beecher et al. (2002), Verhoeven (2005), Bigas (2002) Norling et al. (2015), Englezou et al. (2014) Fons (2002) Montessori (2006), Freinet (1974), Teberosky (2003) y Ferreiro (2002) que apoyan el uso de actividades que potencien la experiencia real en aula. De esta manera, no solo se desarrolla la motivación del alumnado por el conocimiento del mundo real, sino que se desarrollan habilidades comunicativas y lingüísticas de una manera eficaz y dinámica.

Estos resultados deben interpretarse a la luz de las variables que hemos considerado en este estudio, aunque podrían considerarse otras como el capital cultural que tienen las familias de los niños; es decir, las ventajas culturales que las familias poseen (habilidades, conocimientos, actitudes y otros recursos culturales) y que pueden beneficiarlas dentro de un contexto social concreto (Miller, Hilgendorf & Dilworth-Bart, 2014; Bourdieu, 1986).

6. Conclusiones y prospectiva

Teniendo en cuenta los tres objetivos planteados en este estudio, concluimos que el procesamiento fonológico, la lectura de letras y pseudopalabras son los factores determinantes de la lectura de palabras. Estas variables se muestran como los mejores predictores de la lectura de palabras. Las diferencias entre centros no se pueden explicar a partir de las características individuales de sexo o edad, sino a partir del método de lectura utilizado en el aula. Otras variables, como el capital cultural, podrían ser objeto de estudio en próximos trabajos.

Los niveles de PF, LL, LP y LPP que presentan los discentes del Centro 2 son más altos y las correlaciones entre PF y LP son más bajas. Una posible explicación es que el alumnado del Centro 2 utiliza la ruta léxica en la que se produce la automatización de todos los sonidos. Este centro ha estado implementando un método fónico combinado con global a lo largo del ciclo de Educación Infantil, además de actividades elaboradas por el propio profesorado, basadas en la experiencia real, adaptadas al alumnado y que potencian distintos tipos de interacciones en el aula. La combinación del método

con dichas actividades ha permitido que el alumnado del Centro 2 alcance un mayor desarrollo de conciencia fonológica y, por tanto, de sus habilidades de lectura.

Finalmente, los centros seleccionados para el estudio son bilingües porque este trabajo tendrá una proyección en un estudio posterior basado en el análisis de la segunda lengua y los métodos de enseñanza. Partimos de la idea de que cuando se introduce el aprendizaje de la lectura en una segunda lengua en estas edades es conveniente tener en cuenta el método que se está utilizando para la lectura en la primera lengua de instrucción. Los resultados obtenidos en este trabajo que muestran los beneficios de la utilización de un método fónico abren las puertas a la continuidad del estudio con la implementación de un método fónico para el aprendizaje de la segunda lengua, tal y como proponen autores como Lázaro (2007) y López-Cirugeda y López-Campillo (2016).

Referencias bibliográficas

- Batson-Magnuson, L. (2017). An Analysis of the Relationship Between Phonological and Nonphonological Language and Early Reading Development. *Communication Disorders Quarterly*, 38 (2), 78-88. doi: [10.1177/1525740116644891](https://doi.org/10.1177/1525740116644891)
- Beecher, B., y Makin, L. (2002). Languages and literacies in early Childhood: At home and in early childhood settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (1), 67-84. doi: [10.1080/13502930285208851](https://doi.org/10.1080/13502930285208851)
- Bellocchi, S., Tobia, V. y Bonifacci, P. (2017). Predictors of Reading and comprehension abilities in bilingual and monolingual children: a longitudinal study on a transparent language. *Reading and Writing*, 30, 1311-1334. doi: [10.1007/s11145-017-9725-5](https://doi.org/10.1007/s11145-017-9725-5)
- Bigas, M. y Correig, M. (2002). *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Madrid, España: Síntesis Educación.
- Bigas, M. (2002). El lenguaje oral en la escuela infantil. En Bigas, M. y Correig, M. *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. (pp. 43-70). Madrid, España: Síntesis Educación.
- Biscoe Kenner, B., Patton Terry, N., Friebling, A. H. y Namy, L. L. (2017). Phonemic awareness development in 2.5- and 3.5-year-old children: an examination of emergent, receptive, knowledge and skills. *Reading and Writing*, 30, 1575-1594. doi: [10.1007/s11145-017-9738-0](https://doi.org/10.1007/s11145-017-9738-0)
- Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital, in J.G. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, pp. 241-258. New York: Greenwood Press.
- Casillas, A. y Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (2), 245-259. doi: [10.1174/021037007780705184](https://doi.org/10.1174/021037007780705184)
- Coltheart, M. (1985). Cognitive neuropsychology and the study of Reading. En M. Posner y G. Marin (Eds.). *Attention and performance XL*. Hillsdale: LEA.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid, España: Wolters Kluwer Educación.
- De-La-Calle Cabrera, A. M. (2017). Por una Intervención Educativa Pertinente en la Alfabetización Temprana: Desarrollo de un Programa Piloto con Niños Españoles de 3 y 4 Años. *Porta Linguarum, Monográfico II*, 27-41.
- Edyburn, K. L., Quirk, M., Feliz, E., Swami, S., Goldstein, A., Terzieva, A. y Scheller, J. (2017). Literacy Screening Among Latino/a and Dual Language Learner Kindergarteners: Predicting First Grade Reading Achievement. *Literacy Research and Instruction*, 56 (3), 250-267. doi: [10.1080/19388071.2017.1305470](https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1305470)
- Ehri, L.C. (1987). Movement in word reading and spelling: How spelling contributes to reading. *Center for the Study of Reading. Technical Reports*, 408. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign Library.
- Englezou, E., y Fragkouli, E. (2014). Literacy in the early years and English as an additional language: The case of a British international school. *Journal of Research in International Education*, 13 (1), 46-62. doi: [10.1177/1475240914528851](https://doi.org/10.1177/1475240914528851)

- Esteban Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19 (1), 15-37. doi: [10.12795/revistafuentes.2017.19.1.01](https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.01)
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización: teoría y práctica* (5ª ed.). México DF, México: Siglo XXI
- Fons, M. (2002). Aprender a leer y a escribir. En Bigas, M. y Correig M. *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. (pp. 157-178). Madrid, España: Síntesis Educación.
- Freinet, C. (1974). *El método natural de lectura*. Barcelona: Laia.
- Frith, U. (1986). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- González, R. M. y Cuetos, F. (2008). *ALE1: Actividades para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Cuaderno de evaluación inicial. Madrid, España: CEPE.
- Guzmán-Simón, F. Navarro-Pablo, M. y García-Jiménez, E. (2015). *Escritura y lectura en Educación Infantil. Conceptos, secuencias didácticas y evaluación. Manual*. Madrid, España: Ediciones Pirámides.
- Hill, S. (2017). Early reading and practice-inspired research. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 322-330. doi: [10.1080/03004430.2016.1234468](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1234468)
- Jiménez, J. E. y Artilles, C. (2001). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid, España: Síntesis.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (2000). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition in the Spanish Language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3 (1), pp. 37-46.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M.R. (2007). *Conciencia Fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, España: Síntesis.
- Jiménez, J. E. y Haro, C. R. (1995). Effects of Word Linguistic Properties on Phonological Awareness in Spanish Children. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 193-201. doi: 10.1037//0022-0663.87.2.193
- Lázaro Ibarrola, A. (2007). Enseñanza de la lectura a través de *phonics* en el aula de Lengua Extranjera en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 8, 153-167.
- Lera Rodríguez, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- López-Cirugeda, I. y López-Campillo, R.M. (2016). El método sistemático-sintético de lectoescritura Phonics como herramienta para la adquisición de la fonética inglesa. *Revista Fuentes*, 18 (2), 183-195. doi: [10.12795/revistafuentes.2016.18.2.05](https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.05)
- Márquez, M. (2013). *Estrategias utilizadas en aulas bilingües en la enseñanza de la lectura en español*. Tesis doctoral. Universidad de Texas-Pan American. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/index> (Febrero de 2017)
- Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *PSYKHE*, 23 (2), 1-13. doi: [10.7764/psykhe.23.2.734](https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734)
- McClelland, J.L. (1987). The case for interactionism in language processing. En M. Coltheart (Ed), *The Psychology of Reading*. Hove: LEA.
- Miller, K., Hilgendorf, A., & Dilworth-Bart, J. (2014). Cultural Capital and Home-School Connections in Early Childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15 (4). doi: [10.2304/ciec.2014.15.4.329](https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.4.329)
- Montessori, M. (2006). *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Ed. 2. Madrid: CEPE.
- Norling, M., Sandberg, A., y Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (5), 619-634. doi: [10.1080/1350293X.2014.996423](https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996423)
- Parrilla, R., Kirby, J. R. y McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory and phonological awareness: Longitudinal predictors of early Reading development? *Scientific Studies of Reading*, 8 (1), 3-26. doi: [10.1207/s1532799xssr0801_2](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0801_2)
- Pinto, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., y Tarchi, C. (2016). Emergent literacy and reading acquisition: a longitudinal study from kindergarten to primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 1-17. doi: [10.1007/s10212-016-0314-9](https://doi.org/10.1007/s10212-016-0314-9)

- Saracho, O. N. (2017) Literacy and language: new developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care*, 187 (3)-4, 299-304. doi: 10.1080/03004430.2017.1282235
- Schaars, M. M. H., Segers, E. y Verhoeven, L. (2017). Word decoding development in incremental phonics instruction in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 30, 1529-1550. doi: [10.1007/s11145-017-9735-3](https://doi.org/10.1007/s11145-017-9735-3)
- Schoaga, O., Akintola, O. A. y Isiwat OKPOR, C. (2017). Nurturing Reading Proficiency of Pupils through Phonics: Entrepreneurial Opportunities for Early Childhood Educators in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 8 (11), 103-108.
- Swartz, S. (2018). *Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Cada niño un lector*. México: Gil Editores.
- Suárez-Coalla, P. García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 77-89. doi: [10.1174/021037013804826537](https://doi.org/10.1174/021037013804826537)
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona, España: Vicens Vives.
- Verhoeven, L. (2005). Literacy development across language boundaries. En Ravid, D.D. Shyldkrot, H.b. *Perspectives on Language and Language Development: essays in honor of Ruth A. Berman*. (pp. 437-452). USA: Kluwer Academic publishers.

Para citar este artículo

- Rendón Romero, S.I., García Jiménez, E., & Navarro Pablo, E. (2019). La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método lectoescritor. *Revista Fuentes*, 21(1), 11-24. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.01

Evaluación de recursos audiovisuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria

Evaluation of Audiovisual Materials for the Teaching of Social Science in Secondary Education

Laura Arias-Ferrer
Alejandro Egea-Vivancos
Fuensanta Monroy-Hernández
Universidad de Murcia

Recibido: 13/03/2019

Aceptado: 27/06/2019

ABSTRACT

The broad literature on the use of audiovisual aids in teaching has paid little attention to how specific resources may promote learning of social sciences among secondary students. This study analyzed the extent to which a number of audiovisual resources used in documentaries contributed to student understanding of specific contents. A sample of 120 secondary education students (44,1% males, 55,9% females; mean age: 15.7) from three high schools in southeast Spain watched a 15-minute excerpt of three documentaries on historical or geographical topics, and completed an ad hoc questionnaire with open-ended comprehension questions. The results showed that students best recalled facts introduced by a presenter or reader, or by means of visual resources such as maps, photographs, timelines or graphs, which support findings of similar studies on retention through video-based multimedia instruction. Nevertheless, an overload of information presented in a video in a short period of time may prove counterproductive and have a negative effect on understanding and learning, thus causing the so-called redundancy effect. Future research is needed and should focus on examining the impact of specific audiovisual resources (combined or in isolation) used in history and/or geography documentaries on students' ability to retain and recall contents.

KEY WORDS: resource evaluation, Social Sciences, educational documentaries, quantitative techniques, audiovisual teaching.

RESUMEN

Las posibilidades educativas de los audiovisuales son hoy día incuestionables, si bien su uso, utilidad y cómo influyen determinados recursos visuales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, concretamente de la Historia y la Geografía, cuenta aún con escasos estudios. La presente investigación de corte evaluativo analizó los recursos empleados en tres audiovisuales que diferían entre sí en temática, enfoque y estilo. Una muestra de 120 estudiantes de Educación Secundaria (edad media: 15.7 años) seleccionados por conveniencia visionó un fragmento de aproximadamente 15 minutos de cada uno de los tres audiovisuales, todos ellos de tipo documental y contenido histórico y patrimonial. El objetivo fue identificar qué recursos ayudaban más a los estudiantes a entender determinados contenidos y, por lo tanto, favorecían el recuerdo de los mismos. Tras cada visualización los participantes cumplieron un instrumento compuesto de preguntas abiertas que medían la comprensión y recuerdo de aspectos históricos o geográficos y de contenidos conceptuales asociados al uso de determinadas estrategias. Los resultados mostraron que los participantes recordaban mejor aquellos elementos enunciados por un locutor/presentador pero acompañados de soporte gráfico, si bien un exceso de información presentada en un breve espacio de tiempo podía ser contraproducente para el aprendizaje (redundancy effect). Este estudio concluye pues la importancia de introducir la información, previamente seleccionada, por diversas vías, siendo los apoyos gráficos el mejor acompañamiento al discurso oral emitido.

PALABRAS CLAVE: evaluación de medios, Ciencias Sociales, documentales educativos, técnicas cuantitativas, didáctica audiovisual.

Dirección de correspondencia:

Alejandro Egea-Vivancos. Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España). E-mail: alexegea@um.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6047-2670>

Laura Arias-Ferrer. Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España). E-mail: larias@um.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3121-1882>

Fuensanta Monroy-Hernández. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España). E-mail: fuensanta.monroy@um.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9813-3068>

1. Introducción

A pesar de que en pleno siglo XXI las posibilidades educativas de lo audiovisual (ya sea documental, cine, televisión o multimedia) parecen estar fuera de dudas e incluso superadas y que, en general, los medios audiovisuales son muy utilizados en la enseñanza desde hace ya muchas décadas (Dale, 1969; Fairgrieve, 1932), la realidad es que la investigación empírica sobre las posibilidades educativas de muchos de estos recursos aún está en construcción (Mayer, 2009; Mitra, Lewin-Jones, Barrett & Williamson, 2010). Al respecto, es paradigmático el caso de la serie de estudios realizados sobre el programa infantil «Barrio Sésamo» (Anderson, 1998; Ball & Bogatz, 1970; Cole & Lee, 2016; Connell & Palmer, 1971; Fisch, 2004). Posiblemente se esté ante uno de los vídeos didácticos mejor diseñados, y es que no hay que olvidar que el diseño es clave en el poder educativo de estos productos. En este sentido, cabe detenerse en diferenciar cierta terminología que se va a emplear, en concreto en la diferencia entre un vídeo didáctico y un vídeo educativo (Salinas, 1992), donde el primero está expresamente diseñado para la enseñanza mientras que el segundo puede acabar siéndolo cualquiera, en base a cómo se utilice.

Entre los segundos se encuentra el cine, que ha sido empleado por muchos docentes para intentar conseguir una mayor motivación en sus clases. Por esa razón, las investigaciones sobre el poder didáctico del cine sí que son algo más numerosas. El cine se muestra como un gran recurso para favorecer lo que algunos denominan «aprendizaje integrado», ya que permite conectar y relacionar entre sí contenidos propios de diversas disciplinas, exigiendo al alumnado la movilización de todos sus conocimientos (historia, geografía, política, ética, ciencia, tecnología, etc.) (Torre, 2005). Además, es bastante frecuente que su inclusión en la educación formal y no formal vaya acompañado de materiales didácticos creados ex profeso (Moya, 2017).

En la enseñanza de la historia, son habituales las referencias al cine histórico, ya sea como elemento motivador o como potenciador de la capacidad crítica del estudiante (Ballesteros, 2016; Del Alcázar, 2012; Donnelly, 2014; Martínez, 2013). El cine histórico se configura en general como un arma dinámica educativa fundamental para trabajar y desmontar clichés, ideas erróneas, estereotipos culturales asumidos de manera acrítica por la población en general y por el público juvenil en concreto. También son frecuentes las recopilaciones de títulos de películas, series y documentales que sirven para trabajar esta disciplina en el aula (Breu, 2012), así como propuestas concretas de adaptación al aula (Autor, 2013a, 2013b; Carrasco, 2017; Grupo «Imágenes de la Historia», Gorgues & Goberna, 1998; Valero & Vera, 2005; Valle, 2007). Estos recursos permiten incluso “meterse en el mundo virtual de los personajes y vivir con ellos lo que están viviendo” (Torre, 2005, p. 18), lo que convierte al recurso audiovisual y cinematográfico en uno altamente recomendado por numerosos didactas de la historia (Breu, 2012; Del Alcázar, 2012; Fernández, 1988; Grupo «Imágenes de la Historia» et al., 1998).

En el caso de la geografía sucede algo similar. Desde las primeras reflexiones sobre la necesidad de incluir películas para su enseñanza (Fairgrieve, 1932, 1942), son habituales las adaptaciones de ciertas películas o documentales para trabajar elementos físicos o humanos de la geografía (Aitken, 1994; Algeo, 2007; Hollingham, 1997; Palma, 2009) o incluso reflexiones sobre las posibilidades de ciertos programas de televisión (Durbin, 1995). También se ha recomendado su uso para trabajar de una manera activa la ciudadanía, reforzando ciertos valores a través de lo audiovisual (Castro, 2006; Zaplana, 2003).

Todos estos estudios parten de la base de que el recurso audiovisual, por sí mismo, permite captar la atención del alumnado y mostrar de manera gráfica y visual los contenidos curriculares a impartir en el aula. Pero, en realidad, el vídeo *per se* no enseña (Bravo, 1996; Laurillard, 2002). En este sentido, y salvo excepciones (Ijaz, Bogdanovych, & Trescak, 2017), es prácticamente yermo el campo sobre investigaciones de tipo evaluativo sobre vídeos de Ciencias Sociales en general, o de Historia o Geografía en particular, que justifique estas acciones. De aquí el carácter novedoso de esta investigación.

Se considera fundamental analizar hasta qué punto los recursos audiovisuales promueven el aprendizaje de los contenidos que muestran. La investigación de corte evaluativo permite dar respuesta a este objetivo, así como analizar el grado de adecuación y pertinencia de los audiovisuales al nivel educativo para el que hayan sido diseñados y según los objetivos para los que hayan sido concebidos. Determinar qué es eficaz educativamente hablando es complejo e incluye variables como coste, comprensión, recuerdo, motivación, etc. (Salinas, 1992). Desgraciadamente, las investigaciones evaluativas de un determinado audiovisual que analicen los recursos que favorecen la motivación, aprendizaje o retención de conceptos, o que comparen varios vídeos o diversos formatos, son todavía escasas (Gambari, Shittu, Daramola & James, 2016; Gambari, Yaki, Gana & Ughovwa, 2014; Ijaz, Bogdanovych, & Trescak, 2017), de ahí la necesidad de llevar a cabo investigaciones como la que aquí se presenta.

De la importancia de la incorporación y uso de determinados recursos para el diseño de vídeos didácticos, concretamente aquellos en forma de documentales, versa esta investigación. Para ello, se parte de diferentes audiovisuales de tipo documental desarrollado por la Fundación Integra. Desde 1998, dicha institución ha focalizado una gran parte de su actividad en la generación de múltiples recursos digitales, centrados especialmente en favorecer la difusión del patrimonio de la Región de Murcia entre los más jóvenes. De todos los producidos hasta el momento, una mayoría poseen un contenido histórico y patrimonial. Si bien, los modelos, enfoques o recursos escogidos han sido variados. Ninguno se había diseñado como un vídeo didáctico para ser utilizado expresamente para las aulas (Salinas, 1992) sino que estaban destinados a una audiencia amplia, catalogados como de “divulgación cultural” en la división de Cebrián (1987; citado por Bravo, 1996) y que, por lo tanto, no seguían ninguna programación curricular de la enseñanza reglada. Por otro lado, aunque no puedan considerarse propiamente películas, muchos se acercan al documental con esquemas muy cinematográficos.

Buscando una mejora de los futuros productos audiovisuales a diseñar, la presente investigación evaluativa tuvo por objetivo principal identificar los recursos que ayudan en mayor o menor medida a los estudiantes a entender los contenidos. De este modo, sería posible poder aplicar las conclusiones obtenidas en futuros audiovisuales similares concebidos ahora sí como vídeos didácticos, con una intencionalidad netamente didáctica.

2. Metodología

Se realizó una investigación evaluativa de corte mixto con el fin de planificar, mejorar y justificar nuevos productos (McMillan & Schumacher, 2005) similares a la Fundación Integra.

2.1. Participantes

La población fue estudiantes de 4.º Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Región de Murcia, que se eligió porque en este nivel educativo se imparte la Edad Contemporánea y los estudiantes ya poseen conocimientos básicos relacionados con la geología (impartidos en 3.º ESO en Biología y Geología) (LOMCE), siendo estos los temas centrales de los audiovisuales seleccionados. La muestra participante fue 120 estudiantes (hombres: $n = 52$, 44,1%; mujeres: $n = 66$, 55,9%; 2 casos perdidos) distribuidos en cinco grupos provenientes de tres centros educativos seleccionados por conveniencia (un centro público ubicado en zona urbana, un centro público en zona rural, y un centro privado concertado). Puesto que no todos los estudiantes acudieron al visionado de todos los audiovisuales, se registró una muestra final en cada uno (Tabla 1). La edad media fue 15,7 años, la moda de la edad fue 15 (55% de los casos), y el rango de edad fue 3 (entre 15 y 18 años). El contexto socioeconómico oscilaba entre medio-bajo y medio. Durante el visionado y recogida de información, los estudiantes se mostraron atentos y disciplinados, y no hubo incidencias que desvirtuaran los resultados finales.

Tabla 1
Estudiantes que participaron en el visionado de cada audiovisual según centro educativo

Centro	Audiovisual 1 (AV1)		Audiovisual 2 (AV2)		Audiovisual 3 (AV3)
	n	%	n	%	n
Centro_1	49	40,8	51	43,6	40
Centro_2	34	28,3	32	27,4	34
Centro_3	37	30,8	34	29,1	32
TOTAL	120		117		106

2.2. Instrumentos

En este apartado se presentan los audiovisuales empleados, el instrumento de recogida de información, y el procedimiento.

Se seleccionaron tres documentales (AV1: «Seda y Esparto en la Región de Murcia», AV2: «Casas-Torre y Ermitas de la Región de Murcia», y AV3: «Murcia, enclave geológico») por estar relacionados con contenidos de Geografía e Historia y tener estilos narrativos distintos. Así, AV1 tiene formato videoblog con enfoque juvenil y reportero «youtuber» que actúa de entrevistador a un experto; AV2 tiene planteamiento tradicional con voz en off y dos presentadores que desgranar el contenido mostrado en imágenes; y AV3 tiene carácter cinematográfico. Para evitar pérdida de atención del alumnado por un visionado prolongado y poder comparar los audiovisuales entre sí, se seleccionaron intencionalmente secuencias de cada audiovisual que mostraran contenidos significativos, de fácil asimilación, y en los que se empleara un mismo tipo de recurso. Las secuencias seleccionadas no superaron los 15 minutos para cada audiovisual (AV1: 37'-52'; AV2: 1'-17'; AV3: 1'-15').

Para el proceso de recogida de información se diseñó un instrumento ad hoc compuesto por: (i) datos identificativos del participante; (ii) entre 16 y 19 preguntas abiertas para medir la comprensión de aspectos temporales/históricos o espaciales/geográficos, de aspectos conceptuales asociados al uso de estrategias y recursos audiovisuales (voz en off, presentador/a a cámara, recreación, fotografía/imagen, infografía, texto adicional), y de contenidos específicos clave de la secuencia visualizada; y (iii) preguntas de opinión (diferencial semántico y pregunta abierta) sobre diversos aspectos de los audiovisuales y recursos empleados. Dado el objetivo de esta investigación, no se analizaron las preguntas de opinión (punto iii).

En la elaboración del instrumento los investigadores actuaron como expertos hasta alcanzar un consenso en cuanto a la adecuación, claridad y relevancia de las preguntas puesto que poseían experiencia en la enseñanza de historia y geografía en Educación Secundaria. Posteriormente, otro experto ajeno a la investigación y experto en historia y geografía en Educación Secundaria realizó una segunda validación del instrumento. Finalmente, este se envió a la Fundación Integra para una revisión final, la cual sugirió ajustes menores. El instrumento se adaptó a las peculiaridades de cada audiovisual, si bien presentó la misma estructura en los tres casos (<http://www.regmurcia.com/docs/CuestionariosAAVV.pdf>).

En relación al procedimiento seguido, se contactó con los centros para explicarles el objetivo y características de la investigación y obtener su consentimiento para participar. Además, se obtuvo consentimiento informado de los padres de los participantes. A continuación, se procedió al concierto de visitas para el visionado de los audiovisuales y recogida de datos. Cada grupo fue visitado en tres ocasiones (una por audiovisual) por dos investigadores formados en la correcta muestra de los audiovisuales y administración del instrumento. A fin de distanciar la exposición a los materiales de los participantes, se planificaron visitas cada dos semanas. Se requirió un mes y medio para recoger datos. Se alternó el orden de visionado de los audiovisuales en los cinco grupos para minimizar sesgos.

2.3. Método

En relación al análisis de los datos obtenidos, las cuestiones sobre conocimientos específicos se analizaron cualitativamente para concluir si eran correctas/parcialmente correctas/incorrectas. Los investigadores examinaron independientemente varios cuestionarios de los tres audiovisuales para poder emitir un juicio independiente sobre el nivel de corrección de las respuestas y así alcanzar un acuerdo sobre cómo valorar las mismas. Esto permitió establecer una rúbrica de respuestas que permitiera una corrección homogénea. Se tuvieron en cuenta las respuestas en blanco para llevar registro de preguntas que no habían sido respondidas con éxito. Se asumió que la mayoría no fueron contestadas por desconocimiento de la respuesta; de hecho, muchos participantes explicitaron que no recordaban la respuesta o no la sabían. El análisis en función del nivel de corrección de las respuestas permitió sistematizar la corrección y obtener una puntuación final numérica de los conocimientos de los estudiantes sobre cada audiovisual.

3. Resultados

Los primeros resultados muestran el nivel de corrección de las respuestas de los participantes por audiovisual (Tabla 2). El AV3 obtuvo el mayor porcentaje de preguntas sin respuesta y el menor porcentaje de respuestas correctas o parcialmente correctas (23,3% agrupado), mientras que el AV1 tuvo el mayor porcentaje de respuestas correctas y parcialmente correctas (59,4% agrupado) y menor porcentaje de respuestas incorrectas o sin respuesta.

Tabla 2
Nivel de corrección de respuestas por audiovisual

Audiovisual	Respuestas		
	Correctas	Parcialmente correctas	Incorrectas
AV1	48,0%	11,4%	15,6%
AV2	31,1%	14,2%	18,5%
AV3	16,0%	7,3%	18,0%

Con el fin de poder analizar el grado de dificultad de cada audiovisual y si existe relación entre la estrategia utilizada para presentar contenidos y el grado de corrección de las respuestas, se procedió a analizar cada audiovisual pormenorizadamente (Tabla 3, 4 y 5). Los resultados muestran las preguntas agrupadas según el tipo de contenido y la estrategia empleada en cada audiovisual, así como la suma del porcentaje de respuestas correctas y parcialmente correctas asociadas a cada ítem.

En cuanto al AV1 (Tabla 3), se observaron ciertas tendencias iniciales pues las preguntas asociadas directamente al hilo argumental de la historia (3.13, 3.14, 3.18) obtuvieron un alto porcentaje de respuesta correcta y parcialmente correcta, lo que sugiere que la historia es entendida y seguida por la mayoría de participantes. Sin embargo, las cuestiones asociadas a la época y momento en el que suceden diversas acciones y hechos (3.4, 3.5) tienen un bajo porcentaje de corrección teniendo en cuenta la tendencia propia del audiovisual. Así, sólo algunos participantes recordaron el momento aproximado en el que se desarrollaba la acción (3.4) o la década en la que se inició la crisis del esparto (3.5). Esta información fue suministrada por el narrador sin ningún soporte visual o textual. Sin embargo, preguntados por quiénes denominaron a la comarca de Cartagena como «Campus Spartarius» (3.15), 65% de los participantes contestó correctamente, siendo la información presentada por el narrador (voz en off) apoyado por imágenes asociadas a la civilización romana que aparecían en pantalla.

Pese a que los participantes no recordaron en demasía cuándo se produjo la crisis del esparto (3.5), una mayoría sí recordó las causas (3.6), que fueron explicadas por el narrador y a la vez presentadas mediante el uso de la prensa del momento (donde eran resaltados los titulares) e imágenes.

En cuanto a las cuestiones geográficas, las preguntas 3.7 y 3.8 obtuvieron unos elevados porcentajes de corrección. La información referida a estas cuestiones aparecía impresa en pantalla mediante cartografía y narrada simultáneamente. La pregunta 3.7 incluía además información sobreimpresa con el nombre de las regiones. Son llamativas las divergencias en los porcentajes de respuesta al cruzar la respuesta 3.7 con la 3.16. Concretamente, el porcentaje de respuestas correctas en el segundo se reduce pese a compartir respuesta, por lo que parece que el hecho de que la fecha fuera mencionada únicamente por el narrador produjo mayor dificultad. La cuestión relacionada con aspectos geográficos referida al municipio principal en la transformación del esparto (3.17) fue únicamente narrada por la voz en off en los últimos minutos del metraje y evocada correctamente por la mitad de los estudiantes.

Existen preguntas con alto porcentaje de acierto (3.3, 3.15), cuya información fue únicamente narrada por voz en off y tuvo escaso acompañamiento visual, pero que cuya temática parece interesar al alumnado (enfermedades, productos que reconoce en la actualidad). No sucede así con aspectos más técnicos (profesiones, herramientas específicas), que el alumnado no recuerda con facilidad (3.9, 3.11).

Por último, cabe señalar la pauta de respuesta del ítem 3.10 (64,1%), que muestra que solo 23,2% de los participantes pudo indicar el nombre de la labor desarrollada por la protagonista en la fabricación del esparto (respuesta correcta), mientras que 40,8% pudo realizar una descripción minuciosa de su trabajo (respuesta parcialmente correcta) acorde a la recreación transmitida en AV1.

Tabla 3

Preguntas según contenido, estrategia utilizada, y porcentaje de respuestas correctas y parcialmente correctas sobre AV1

Pregunta		Estrategia					
Tipo de contenido	Ítem	Voz en Off	Presentador a cámara	Recreación	Imagen	Infografía (sin texto)	Texto
Hilo argumental	3.13			x			
	3.14	x					x
	3.18	x					
Aspectos cronológicos	3.4	x					
	3.5	x					
	3.15	x			x		
Aspectos geográficos	3.7	x				x	x
	3.8	x				x	
	3.16	x				x	
	3.17	x					
Contenidos específicos	3.3	x					
	3.6	x			x		x
	3.9	x		x			
	3.10	x		x			
	3.11	x		x			
	3.12	x		x			

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el AV2 (Tabla 4), es difícil obtener un patrón de respuesta claro al comparar el porcentaje de respuesta obtenido con las estrategias utilizadas. Las respuestas con un alto porcentaje de corrección aparecen asociadas, con la misma frecuencia, tanto a aquella información dada por el presentador mirando a cámara como a aquella reforzada con infografías, imágenes y texto. Así, llama la atención que 28,2% de los participantes recordara el momento en el que se debía realizar el pago del rento (3.18), dato que aparece en el último minuto del metraje dado por el presentador mirando a cámara entre dos explicaciones de cierta extensión narradas con voz en off.

El único aspecto que parece mostrar cierta homogeneidad es el referido a la introducción de cartografía, con resultados positivos (3.8, 3.13). La comprensión temporal sigue siendo baja (3.7, 3.18), pese a que fuera reforzada con una infografía a modo de cartografía donde aparecían representadas simbólicamente las culturas presentes en la Península Ibérica en el momento en cuestión.

Tabla 4
Preguntas según contenido, estrategia utilizada, y porcentaje de respuestas correctas y parcialmente correctas sobre AV2

Pregunta	Ítem	Estrategia					
		Voz en Off	Presentador a cámara	Recreación	Imagen	Infografía (sin texto)	Texto
Hilo argumental	3.10		x				
Aspectos cronológicos	3.7	x				x	
	3.18		x				
Aspectos geográficos	3.8	x				x	x
	3.13	x				x	x
Contenidos específicos	3.5	*					
	3.6	x			x		x
	3.9	x					x
	3.11		x				
	3.12		x				
	3.14	x			x	x	x
	3.15	x		x			
	3.16	x		x	x		
	3.17			x			
	3.18			x			
	3.19	x					x

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del AV3 (Tabla 5), aproximadamente uno de cada cuatro participantes recordó el hecho anecdótico de que el presentador se encontrara sobre una canoa remando en el río al principio del vídeo (3.9). Sin embargo, fueron pocos más los capaces de indicar la cordillera de la que forma parte la Región de Murcia (3.6), la Cordillera Bética, dato repetido en múltiples ocasiones con diversos soportes (texto, voz en off, presentadores, mapa) y protagonista indiscutible del audiovisual.

En relación con las preguntas sobre cronología (3.3, 3.7, 3.8, 3.10), los porcentajes de respuesta pueden ser considerados positivos teniendo en cuenta la propia tendencia de este documental (cf. Tabla 2) y los resultados obtenidos en AV1 y AV2. En concreto, el 22,6% de los participantes reprodujo correctamente la edad de la tierra (3.7) y el 28,3% señaló con precisión el dato sobre la aparición del Homo Sapiens (3.10). Igualmente, el concepto “precámbrico” (3.3) no aparece narrado ni explicado en ningún momento (solo impreso sobre la línea del tiempo) y sin embargo es recordado como era geológica por 16% de los participantes. Toda esta información aparece al principio y al final de una secuencia donde una línea del tiempo es construida progresivamente para explicar las eras geológicas. En esta secuencia se menciona también la era de los grandes reptiles (3.8). Dicha información aparece 43 segundos después del inicio de dicha secuencia. Solo 4,7% de los participantes recordó la era secundaria o mesozoico (respuesta correcta), y 11,3% aludió al periodo Jurásico en su lugar (respuesta parcialmente correcta). La cantidad de información aportada a lo largo de este recurso durante un espacio prolongado de tiempo (la secuencia completa de construcción de la línea del tiempo dura 1 minuto) hace que la información intermedia parezca desvanecerse entre los innumerables datos aportados.

En relación con los contenidos geográficos, se destaca el comparativamente elevado porcentaje de corrección en las respuestas asociadas a la parte del Península Ibérica sumergida (3.4). Con mayor o menor precisión, 37,8% de los participantes recordó la respuesta, que curiosamente no había sido narrada sino representada en dos infografías a lo largo del documental. Mayor dificultad tuvieron al identificar la línea de costa en el Sureste durante el Triásico (3.5) pese a que esto fue narrado por los presentadores en dos ocasiones. Esta información no aparecía vinculada a ningún recurso gráfico. Por el contrario, y pese a compartir respuesta, uno de cada cuatro participantes recordó la zona emergida donde se pasearon los grandes reptiles (3.12). El hecho de que la presentadora mencionara que los dinosaurios se pasearon por localidades de la Región de Murcia pudo despertar la atención sobre esta información concreta.

Por último, es llamativo el comparativamente elevado porcentaje de respuestas correctas obtenidas en relación con la formación de la Cordillera Bética (3.13). Parte de los participantes fue capaz de describir el proceso de formación (respuesta parcialmente correcta) y de incorporar algunos de los nombres de las placas que intervinieron en el proceso (respuesta correcta). Parece que las infografías pudieron ser de ayuda para entender los procesos más complejos. Sin embargo, este recurso no siempre parece funcionar de la misma manera. Así lo muestra el ítem 3.14, cuya información se muestra en un mapa donde la información textual aparece a modo de leyenda y no sobreimpresa en el territorio. Esto quizás pudo dificultar el recuerdo visual de la información.

Tabla 5

Preguntas según contenido, estrategia utilizada, y porcentaje de respuestas correctas y parcialmente correctas sobre AV3

Pregunta	Estrategia						
	Ítem	Voz en Off	Presentador a cámara	Recreación	Imagen	Infografía (sin texto)	Texto
Hilo argumental	3.9		x				
Aspectos cronológicos	3.3					x	x
	3.7	x	x			x	x
	3.8		x			x	x
	3.10		x			x	x
	3.2	x				x	

Aspectos geográficos	3.4				x	
	3.5		x			
	3.12		x			
	3.16				x	x
Contenidos específicos	3.1		x		x	
	3.6	x			x	x
	3.11		x			
	3.13	x			x	x
	3.14		x		x	
	3.15	x				

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Tras el análisis realizado se pueden extraer conclusiones en relación con la incidencia de cada recurso analizado en el aprendizaje de los participantes y dar así respuesta al objetivo de esta investigación. Primero, imágenes acompañadas de voz en off fue uno de los recursos más repetidos en los tres audiovisuales. Su uso parece reforzar la comprensión y el recuerdo del contenido que ilustra. Este resultado parece coincidir en general con los de otras investigaciones que evidencian que las imágenes se recuerdan mejor que los textos (Bashman & Treadwell, 1995, citado en Mitra et al. 2010). Como si de un libro se tratara, las imágenes sirven para aumentar el número de ideas del espectador, dando sentido muchas veces a aquello que se escucha (Eilam, 2012). Si además esas imágenes se corresponden con fotografías propias de la época sobre la que se desarrolla la acción, el efecto formativo parece mejorar.

Además de las imágenes, por su relevancia en la comprensión de la historia y la geografía, cabe destacar dos recursos específicos: los mapas y las líneas del tiempo. La abstracción necesaria para comprender fenómenos tan alejados en el tiempo requiere información gráfica de apoyo (Abelman, 1990). Así, por ejemplo, los aspectos temporales o cronológicos del AV1 y AV2 son escasamente recordados, porcentaje que mejora en el AV3. Estos datos coinciden con buena parte de las investigaciones empíricas recientes sobre la utilidad de este recurso, en las que su uso en las actividades de Educación Primaria o Secundaria mejora la comprensión temporal (Groot-Reuvekamp, Ros & Boxtel, 2017; Groot-Reuvekamp, Ros, Boxtel & Oort, 2017; Hoodless, 1996). A pesar de que se reduzca la comprensión del concepto “tiempo” a un modelo lineal y encorsetado por los cajones artificiales que son las épocas, la línea del tiempo parece facilitar la contextualización temporal. Sin embargo, los datos obtenidos en AV3 también parecen mostrar el peligro de incorporar excesivos datos a colación de este recurso. Este dato está relacionado con el denominado «redundancy effect», por el que el aprendizaje parece verse obstaculizado conforme los estudiantes tienen estímulos redundantes (Jin, 2012; Lang, 1995; Mayer, Heiser & Lonn, 2001).

Respecto a la cartografía, las respuestas sobre información de los mapas obtuvieron unos porcentajes de acierto bastante elevados. El único matiz que parece desgajarse de este resultado está relacionado con el modo de presentar la información en los mismos. La información debe estar preferiblemente integrada en el mapa y no a modo de leyenda (como así parecen mostrar los datos en el AV3), pues resultan ineficaces para el recuerdo de la información si los datos que ofrecen no aportan claridad. En la enseñanza de la Historia, y especialmente de la Geografía, los mapas son fundamentales, y así se consideran desde hace décadas (Fairgrieve, 1932), pero para ello estos han de contener información muy precisa, visual, limpia, despertar interés y además ofrecer explicaciones (Sancho, 1996). A pesar de que a priori se pueda pensar que a las edades de los participantes los mapas

son superfluos, recientes investigaciones (Dijk, Schee, Trimp & Zijpp, 1994; Gökçe, 2016; Piñeiro & Melón, 2002) aportan datos clarificadores sobre las serias dificultades que los estudiantes tienen a la hora de trabajar con mapas o ubicar determinados elementos geográficos en el espacio.

Por su parte, las infografías han demostrado su utilidad pues se puede aplicar la misma reflexión que sobre la cartografía: un uso prolongado del mismo recurso, en el que la infografía se prolonga en el tiempo y se añade un exceso de información, parece reducir su eficacia. La concisión y sencillez se convierten en herramientas básicas para su diseño si se pretende que realmente ofrezcan algo distinto a las imágenes estáticas (Bétrancourt & Tversky, 2000; Höffler & Leutner 2007).

Pese a lo que en principio puede parecer, la eficacia de la información impresa en pantalla parece depender de la cantidad, momento y complejidad del contenido. Así, la información escrita resulta eficaz a la hora de recordar contenidos en el caso del AV3 y más anecdóticos en AV1 y AV2.

El último aspecto a valorar es relativo al rol y características de actores y presentadores. El uso de presentador es una fórmula que suele funcionar en los vídeos didácticos, especialmente si este interactúa con el espectador (Johnson, 1989). Estudios recientes sobre vídeos con profesor presente o no en pantalla (van Gog, Verveer & Verveer, 2014; Wang & Antonenko, 2017) ratifican que este recurso potencia la motivación y capacidad de atención. Otros estudios (Kemp & Dayton, 1985) apuntan que este recurso es más eficaz si la audiencia se identifica con el narrador. Los presentadores del AV2 y AV3 se muestran más cercanos, ofrecen información puntual y en momentos muy determinados, y no sostiene narraciones prolongadas. Estos parecen captar mejor la atención del alumnado, aunque también se puede asociar al momento en el que se produce la interacción: las apelaciones directas puntuales del presentador a cámara tras una larga explicación parecen captar la atención y favorecer el recuerdo. La sustitución de presentadores por actores recreando la época parece haber ayudado también a recordar algunos contenidos presentes en los vídeos.

5. Conclusiones

Siguiendo la clasificación ya clásica de Bruner (1964) sobre los modos de aprendizaje, se podría prever que dadas las edades de los participantes analizados, estos serían capaces de procesar y emplear la información procedente del modo simbólico, es decir, a través del lenguaje oral o escrito. Sin embargo, en base a los resultados de esta investigación, parece que los participantes recuerdan mejor los elementos que se presentaban acompañados de soporte gráfico (mapas, fotografías, infografías, etc.), propios del modo icónico de aprendizaje. Al utilizar diferentes canales para transmitir una misma información, los estímulos se incrementan y se produce una mejor retención (Seel, 2008). Evaluaciones similares de videojuegos educativos también apuestan por esta necesidad de mostrar la información por varias vías (Egea, Arias, & García, 2017). Por ese motivo, futuras producciones audiovisuales podrían tener en cuenta este tipo de anclajes visuales que, combinados con explicaciones, ayudan en los procesos cognitivos de los espectadores (Mayer, 1997). Estas explicaciones deben ser claras y concisas ya que presentar mucha cantidad de información en poco tiempo parece ser contraproducente para el aprendizaje al provocar el mencionado «redundancy effect». La falta de relevancia de cierta información, aunque esta pueda llegar a través de varios estímulos, provoca distracción (Seel, 2008) y, por tanto, peor aprendizaje. Es lo que Mayer (2009) denominó «coherence principle». Además, Laurillard (2001) señala la importancia de la sinergia entre imagen y argumento, que solo llega a funcionar cuando la imagen dura el tiempo que permite asimilar la información o el concepto descrito.

Estos mismos principios parecen ser aplicables a todos los recursos analizados, ya sean imágenes, recreaciones, actores o presentadores. El uso de diferentes recursos, la concreción de la información, y la cercanía del lenguaje parecen redundar en una mejor recepción del mensaje.

No obstante, este campo de investigación desde un punto de vista evaluativo está aún por construir, aún hay mucho que decir. A pesar de que son muy habituales las investigaciones sobre los beneficios de la innovación en didáctica de las ciencias sociales (y en todas las disciplinas), aún es necesario un mayor recorrido que analice la verdadera “efectividad que trae consigo en la práctica” cada innovación (Luna, en prensa).

Entre las limitaciones cabe asumir las dificultades organizativas y de financiación que estudios tan ambiciosos como este conllevan. Por último, entre los retos y oportunidades que se abren en el campo cabe destacar la conveniencia de llevar a cabo estudios con muestras de mayor tamaño seleccionadas aleatoriamente, trabajos monográficos centrados en analizar un determinado recurso, de cara a ratificar o no estos resultados o comparar los mismos con estudios similares que incluyan videojuegos y comprobar si existen diferencias entre ambos medios pues el lenguaje audiovisual actualmente va más allá del cine y el documental.

Referencias bibliográficas

- Abelman, R. (1990). You can't get there from here: Children's understanding of time-leaps on television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 34(4), 469–476. [10.1080/08838159009386755](https://doi.org/10.1080/08838159009386755)
- Aitken, S. C. (1994). I'd rather watch the movie than read the book. *Journal of Geography in Higher Education*, 18(3), 291–307. [10.1080/03098269408709269](https://doi.org/10.1080/03098269408709269)
- Algeo, K. (2007). Teaching Cultural Geography with Bend It Like Beckham. *Journal of Geography*, 106(3), 133–143. [10.1080/00221340701632781](https://doi.org/10.1080/00221340701632781)
- Anderson, D. (1998). Educational television is not an oxymoron. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 557, 24–38.
- Ball, S., & Bogatz, G. A. (1970). *The first year of Sesame Street: an evaluation*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- Ballesteros, C. (2016). Los medios audiovisuales: funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 58–70.
- Bashman, J. G., & Treadwell, T. W. (1995). Assessing the effectiveness of a psychodrama training video. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 48, 61–68.
- Bétrancourt, M., & Tversky, B. (2000). Effect of computer animation on users' performance: a review. *Le Travail Humain*, 63(4), 311–329.
- Bravo, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 6, 100–105.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Ed. Graó.
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19(1), 1–15.
- Carrasco, E. (2017). Pedagogical proposal to support the teaching of history with audiovisual content including video game advertising: the example of Assassin's Creed IV: Black flag and privateer Amaro Pargo. En A. V. Stavros (Ed.), *Advances in Communications and Media Research* (pp. 145-164). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Castro, M. (2006). El cine como instrumento de socialización. *A Parte Rei*, 47, 1–6.
- Cole, C. F., & Lee, J. H. (Eds.). (2016). *The Sesame effect: the global impact of the longest street in the world*. New York, NY: Routledge.
- Connell, D. D., & Palmer, E. L. (1971). Sesame Street. A case study. En J. D. Halloran & M. Gurevitch (Eds.), *Broadcaster / researcher co-operation in mass communication research: a report on an international seminar held at the University of Leicester, England December 17th - 21st, 1970* (pp. 66–85). Leicester: Centre for Mass Communication Research, University of Leicester.
- Del Alcázar, J. (2012). Historia desde el cine [y con la literatura] para la educación. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), 645–666. [10.1590/S2176-66812012000400007](https://doi.org/10.1590/S2176-66812012000400007).
- Dijk, H. van, Schee, J. van der, Trimp, H., & Zijpp, T. van der. (1994). Map skills and geographical knowledge. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 3(1), 68–80. [10.1080/10382046.1994.9964928](https://doi.org/10.1080/10382046.1994.9964928)
- Donnelly, D. (2014). Using Feature Film in the Teaching of History: The Practitioner Decision-Making Dynamic. *Journal of International Social Studies*, 4(1), 17–27.

- Durbin, C. (1995). Using televisual resources in geography. *Teaching Geography*, 20(3), 118–121.
- Egea, A., Arias, L., & García, A. J. (2017). Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 2, 28-40. [10.6018/riite/2017/283801](https://doi.org/10.6018/riite/2017/283801).
- Egea, A., Pernas, S., & Arias, L. (2013). La aplicación del cine en las aulas: la vida de los monasterios medievales a través de “El nombre de la Rosa”. En J. J. Díaz, A. Santisteban, & A. Cascarejo, *Medios de Comunicación Y Pensamiento Crítico. Nuevas Formas de Interacción Social* (pp. 539–549). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Eilam, B. (2012). *Teaching, learning, and visual literacy: the dual role of visual representation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Fairgrieve, J. (1932). The use of films in teaching. *Geography*, 17(2), 129–140.
- Fairgrieve, J. (1942). The Supply of Films for Teaching Regional Geography. *Sight and Sound*, 10(40), 81-84.
- Fisch, S. M. (2004). *Children’s learning from educational television: Sesame Street and beyond*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Gambari, A. I., Shittu, A. T., Daramola, F. O., & James, M. (2016). Effects of Video-Based Cooperative, Competitive and Individualized Instructional Strategies on the Performance of Senior Secondary Schools Students in Geometry. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(4), 31–47.
- Gambari, A. I., Yaki, A. A., Gana, E. S., & Ughovwa, Q. E. (2014). Improving Secondary School Students’ Achievement and Retention in Biology through Video-Based Multimedia Instruction. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 9, 78–91.
- Gökçe, N. (2016). Social Studies in Improving Students’ Map Skills: Teachers’ Opinions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1345–1362. doi: [10.12738/estp.2015.5.0071](https://doi.org/10.12738/estp.2015.5.0071)
- Groot-Reuvekamp, M. de, Ros, A., & Boxtel, C. van. (2017). Improving Elementary School Students’ Understanding of Historical Time: Effects of Teaching With “Timewise.” *Theory & Research in Social Education*, 45(4), 1–33. doi: [10.1080/00933104.2017.1357058](https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1357058)
- Groot-Reuvekamp, M. de, Ros, A., Boxtel, C. van, & Oort, F. (2017). Primary school pupils’ performances in understanding historical time. *Education 3-13*, 45(2), 227–242. doi: [10.1080/03004279.2015.1075053](https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1075053)
- Grupo «Imágenes de la Historia», Gorgues, R. & Goberna, J.J. (1998). El cine en la clase de historia. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 11, 87–93.
- Höffler, T. N., & Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 17(6), 722–738. doi: [10.1016/j.learninstruc.2007.09.013](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.013)
- Hollingham, S. (1997). Using feature films in geography teaching. *Teaching Geography*, 22(3), 131–133.
- Hoodless, P. (1996). *Time and timelines in the primary school*. London: Historical Association.
- Ijaz, K., Bogdanovych, A., & Trescak, T. (2017). Virtual worlds vs books and videos in history education. *Interactive Learning Environments*, 25(7), 904-929. doi: [10.1080/10494820.2016.1225099](https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1225099)
- Jin, P. (2012). Redundancy Effect. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2787–2788). Boston, MA: Springer US. doi: [10.1007/978-1-4419-1428-6_200](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_200)
- Johnson, D. A. (1989). Training by Television. *Training and Development Journal*, 43(8), 64–68.
- Kemp, J. E., & Dayton, D. K. (1985). *Planning and producing instructional media* (5th ed). New York, NY: Harper & Row.
- Lang, A. (1995). Defining Audio/Video Redundancy From a Limited- Capacity Information Processing Perspective. *Communication Research*, 22(1), 86–115. [10.1177/009365095022001004](https://doi.org/10.1177/009365095022001004).
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking university teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies*. Hoboken: Taylor and Francis.
- López, M., & Arias, L. (2013). Los medios audiovisuales para la enseñanza de la historia del mundo contemporáneo: la Guerra Fría. En J. J. Díaz, A. Santisteban, & A. Cascarejo, *Medios de Comunicación Y Pensamiento Crítico. Nuevas Formas de Interacción Social* (pp. 479–490). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- Luna, D. (en prensa). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*.
- Martínez, F. (2013). La historia y el cine: ¿unas amistades peligrosas? *Vínculos de Historia*, 2, 351-372.
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32(1), 1-19. [10.1207/s15326985ep3201_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3201_1).
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., Heiser, J., & Lonn, S. (2001). Cognitive Constraints on Multimedia Learning: When Presenting More Material Results in Less Understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 187-198. [10.1037/0022-0663.93.1.187](https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.187)
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Mitra, B., Lewin-Jones, J., Barrett, H., & Williamson, S. (2010). The use of video to enable deep learning. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(4), 405-414. [10.1080/13596748.2010.526802](https://doi.org/10.1080/13596748.2010.526802).
- Moya, T. (2017). Iniciativas de alfabetización cinematográfica: Una cartografía metodológica actual de las entidades dedicadas a la film literacy con públicos no profesionales en España. *Revista Fuentes*, 19(2), 125-138. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes>. 2017.19.2.09
- Palma, M. T. di. (2009). Teaching Geography Using Films: A Proposal. *Journal of Geography*, 108(2), 47-56. [10.1080/00221340902967325](https://doi.org/10.1080/00221340902967325).
- Piñeiro, M. del R., & Melón, M. C. R. (2002). El problema del razonamiento espacial a través del mapa. *Didáctica geográfica*, 5, 103-117.
- Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Sancho, J. (1996). El mapa como recurso didáctico de gran valor en la enseñanza de Geografía. *Didáctica geográfica*, 1, 15-20.
- Seel, N. M. (2008). Empirical perspectives on memory and motivation. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed, pp. 39-54). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torre, S. de la (2005). Aprendizaje integrado y cine formativo. En S. de la Torre, M. A. Pujol & N. Rajadell (coords.), *El cine, un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine* (pp. 13-36). Madrid: Narcea.
- Valero, M. del P., & Vera, Á. L. (2005). La televisión como recurso curricular y medio de conocimiento en el área de Historia. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 13(25). [10.3916/C25-2005-204](https://doi.org/10.3916/C25-2005-204).
- Valle, E. (2007). Cine e historia: sobre la utilización de los DSV en la enseñanza de la disciplina histórica. En *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: la didáctica de la enseñanza para extranjeros* (pp. 445-458). Onda: JMC.
- Van Gog, T., Verveer, I., & Verveer, L. (2014). Learning from video modeling examples: Effects of seeing the human model's face. *Computers & Education*, 72(Supplement C), 323-327. [10.1016/j.compedu.2013.12.004](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.004)
- Wang, J., & Antonenko, P. D. (2017). Instructor presence in instructional video: Effects on visual attention, recall, and perceived learning. *Computers in Human Behavior*, 71, 79-89. [10.1016/j.chb.2017.01.049](https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.049)
- Zaplana, A. (2003). Educar para la paz a través del cine de guerra. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 10, 299-319.

Audiovisuales analizados

- Alpáñez, A. (Director) (2017). *Casas-Torre y Ermitas de la Región de Murcia* [Documental]. España: Imagiavideo.
- Bravo, A. (Director) (2017). *Seda y esparto en la Región de Murcia* [Documental]. España: Bravoestudios.
- Muñoz, N. (Director) (2017). *Murcia, enclave geológico*. España: Nexus Creatividad Visual.

Para citar este artículo

Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., & Monroy-Hernández, F.. (2019). Evaluación de recursos audiovisuales para la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Secundaria. *Revista Fuentes*, 21(1), 25-38. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.02

Conductas sexuales de riesgo en la era digital: análisis del fenómeno sexting en la población adulta joven española

Sexual risk behaviors in the digital age: analysis of the sexting
phenomenon in the young Spanish adult population

Carmen Rodríguez-Domínguez
Universidad de Huelva
Mercedes Durán Segura
Universidad de Sevilla

Recibido: 10/10/2018

Aceptado: 12/06/2019

ABSTRACT

Prevention programs on risk behaviors through technologies are aimed primarily at children, but rarely focus on the older population. To promote this new approach, it is necessary to investigate the behavior of adults with technologies, especially when these behaviors can lead to unwanted public exposure of the individual privacy. Thus, the aim of this paper is to study the phenomenon of sexting or exchange of erotic-sexual contents through electronic means in a sample of 171 Spanish adults, comparing the results according to two age groups (18 - 26 years and 27 - 38 years). An associative-correlational study was carried out using an online questionnaire. The main results show a high participation in sexting, especially in the reception of sexual contents. A greater number of men than women send their own sexual images, being also men who receive this type of images more frequently. Participants younger than 26 are more involved than participants older than 26 in active sexting (to send) and passive sexting (to receive). Likewise, sexting is carried out with different profiles of people, although fundamentally with the partner, standing out among the most frequent motivations the intention to satisfy. The need to deepen the study of sexting in adults and to consider the potential risks of this practice in a non-consensual diffusion of erotic-sexual images is discussed.

KEY WORDS: sexting, adults, gender, technologies, sexual behaviors.

RESUMEN

Los programas preventivos sobre conductas de riesgo a través de las tecnologías se dirigen fundamentalmente a menores de edad, pero escasamente se centran en la población mayor de edad. Para promover este nuevo enfoque es preciso investigar el comportamiento de adultos ante las tecnologías, especialmente cuando tales conductas pueden derivar en una exposición pública no deseada de la intimidad de la persona. Por ello, el objetivo de este trabajo es estudiar el fenómeno del sexting o intercambio de contenidos erótico-sexuales a través de medios electrónicos en una muestra de 171 adultos españoles, comparando los resultados según dos grupos de edad (18 – 26 años y 27 – 38 años). Se llevó a cabo un estudio asociativo-correlacional mediante cuestionario online. Los principales resultados muestran una alta participación en sexting, especialmente en la recepción de contenidos sexuales. Un mayor número de hombres que de mujeres envían imágenes propias de índole sexual, siendo también los hombres los que reciben con mayor asiduidad este tipo de imágenes. Los participantes menores de 26 años se involucran con más frecuencia que los mayores de 26 años en sexting activo (enviar) y sexting pasivo (recibir). Asimismo, se realiza sexting con diferentes perfiles de personas, aunque fundamentalmente con la pareja, destacándose entre las motivaciones más frecuentes la intención de satisfacer. Se discute la necesidad de profundizar en el estudio del sexting en adultos y de considerar los riesgos potenciales de esta práctica ante una difusión no consentida de las imágenes erótico-sexuales.

PALABRAS CLAVE: sexting, adultos, género, tecnologías, comportamientos sexuales.

Dirección de correspondencia:

Carmen Rodríguez-Domínguez, Universidad de Huelva, Departamento de Psicología Clínica y Experimental. E-mail: mcarmen.rodriguez@dpces.uhu.es.

Mercedes Durán Segura, Universidad de Sevilla, Departamento de Psicología Social.

1. Introducción

Los avances tecnológicos y la evolución cultural que ha supuesto en nuestra sociedad definen nuevas formas de comunicación e interacción interpersonal (Cornejo y Tapia, 2011). Entre estas nuevas formas relacionales se encuentra el sexting. Este término alude al intercambio de contenidos erótico-sexuales a través de tecnologías y medios informáticos, principalmente teléfonos móviles e Internet. Incluye el envío, recepción y reenvío de fotografías, vídeos o mensajes de texto sexualmente explícitos o implícitos (Alonso-Ruido, Rodríguez-Castro, Pérez-André y José-Magalhães, 2015; Hinduja y Patchin, 2012; Lenhart, 2009) producidos por el propio protagonista (McLaughlin, 2010; Pérez et al., 2011).

Se trata de un fenómeno de origen reciente (Cruz y Soriano, 2014) que comienza a ser asociado a un amplio rango de conductas de riesgo para la salud (para una revisión, Van Ouytsel, Walrave, Ponnet, Heirman, 2015). No obstante, hay expertos que consideran el sexting como una manifestación más de la sexualidad que no necesariamente se relaciona con conductas de riesgo (Ferguson, 2011; Gordon-Messer, Bauermeister, Grodzinski y Zimmerman, 2013) y que en el caso de adolescentes puede reflejar una forma de adaptar los elementos culturales y tecnológicos disponibles en su tiempo a las necesidades de expresión personal (Menjívar, 2010).

Los trabajos sobre sexting se centran en su mayoría en población adolescente (e.g., Dake, Price, Maziarz, y Ward, 2012; Durán y Rodríguez-Domínguez, 2017; Fajardo, Gordillo y Regalado, 2013; Gámez-Guadix, Santisteban y Resett, 2017; Rodríguez-Castro, Alonso-Ruido, González-Fernández, Lameiras-Fernández y Carrera-Fernández, 2017). Sin embargo, no solo los/as adolescentes están en contacto con las tecnologías de la información y la comunicación. Jóvenes y adultos usan con frecuencia Internet y la telefonía móvil (Instituto Nacional de Estadística, 2017), por lo que se hace preciso estudiar también la extensión del fenómeno del sexting a población adulta.

Los escasos estudios que se han interesado por analizar el sexting en otros grupos de mayor edad documentan una prevalencia entre el 12% y el 80% aproximadamente, dependiendo de la modalidad de sexting practicado. Este margen tan dispar en la prevalencia del sexting así como la insuficiencia de datos empíricos al respecto obliga a continuar estudiando el mismo en población adulta.

En la literatura científica revisada hasta el momento no se ha detectado ningún trabajo en España dedicado a estudiar el fenómeno en adultos. En el plano internacional, Ferguson (2011), desde Estados Unidos, informa de tasas de prevalencia en mujeres hispanas de 16 a 25 años en torno al 20%. Gordon-Messer et al. (2013), también desde Estados Unidos, destacan que el 2% de su muestra de jóvenes participantes (18-24 años) reconocía haber enviado contenidos de sexting, frente al 12.6% que decía haberlos recibido, y el 28.2% de la muestra indicaba que se había visto involucrado tanto en el envío como en la recepción de este tipo de contenidos. Por su parte, Morelli, Bianchi, Baiocco, Pezzuti y Chirumbolo (2016) encontraron que el 82.23% de los/as jóvenes italianos/as (13 – 30 años) informaba haber participado alguna vez en sexting, aunque indicaban que tales acciones no suponían un comportamiento frecuente o crónico al igual que han mostrado estudios previos (Weisskirch y Delevi, 2011). Del mismo modo, Morelli y su equipo (2016) hallaron que el 77.96% de participantes había recibido contenidos sexuales, el 63.12% había enviado este tipo de imágenes y el 8.77% había postado alguna vez imágenes íntimas, es decir, había publicado autoimágenes sexuales o eróticas en la red. Por consiguiente, al menos de lo que se desprende de estos estudios, parece que la participación más común en sexting tiene lugar a través de la recepción de contenidos de tipo sexual, más que a través del envío de estos contenidos a otras personas (Benotsch, Snipes, Martin y Bull, 2013; Gordon-Messer et al., 2013; Morelli et al., 2016).

Otras variables como las personas destinatarias del sexting, el género de los/as implicados/as y las motivaciones para el ejercicio de esta práctica, por su relevancia, requieren una mayor atención por parte de la comunidad científica. Algunos datos preliminares en este sentido parecen subrayar una tendencia a la práctica del sexting especialmente en el contexto de una relación de pareja (Drouin, Coupe y Temple, 2017; Yeung, Horyniack, Vella, Hellard y Lim, 2014). Por ejemplo, Drouin, Vogel, Surbey y Stills (2013) hallaron que el 49% de los/as participantes universitarios/as había enviado una

fotografía o vídeo sexual a su pareja estable, el 37% a personas con las que mantenía relaciones esporádicas y el 45% había realizado el envío en el contexto de una relación de infidelidad.

En cuanto a la variable género, en términos generales los datos con los que se cuenta hasta el momento parecen apuntar a una mayor prevalencia de hombres implicados, en comparación con las mujeres, tanto en el caso del ejercicio de esta conducta de forma moderada o altamente frecuente (Morelli et al., 2016). Al mismo tiempo, algunos trabajos sostienen que también son los hombres, en comparación con las mujeres, los que reciben en mayor medida imágenes de sexting y los que reenvían con mayor frecuencia este tipo de imágenes (Gordon-Messer et al., 2013). Sin embargo, otros estudios señalan que el envío de contenidos íntimos se lleva a cabo en mayor medida por parte de las mujeres (Wysocki y Childers, 2011). Resultados por el momento inconsistentes que señalan la necesidad de seguir profundizando en el estudio de la variable género relacionada con el sexting.

Por otra parte, al tratarse de un fenómeno reciente, variables cuyo conocimiento podría ser relevante para su mejor comprensión, como son las motivaciones para ejercer conductas de sexting, se han explorado escasamente. Se ha señalado el flirteo, la intención de iniciar relaciones sexuales (Drouin et al., 2013) y la coerción ejercida por otras personas (Drouin, Ross y Tobin, 2015; Englander, 2012) como los principales motivos encontrados para la práctica de sexting. En este sentido, se ha señalado que las mujeres podrían llevar a cabo conductas de sexting por presiones de sus parejas o de otros hombres (Walker, Sanci y Temple-Smith, 2013), mientras que los hombres usarían el sexting con mayor probabilidad para atraer a una posible pareja, y las mujeres para mantener sus relaciones actuales (Delevi y Weisskirch, 2013).

1.1. El presente estudio

Como se ha mencionado, la literatura científica se está centrando en la actualidad en estudiar el comportamiento de sexting en población adolescente, prestando menor atención a su análisis en otros grupos de mayor edad. Este novedoso trabajo tiene como objetivo analizar los comportamientos de sexting en una muestra de adultos españoles. En concreto, este estudio se centra en (1) conocer la prevalencia y cronicidad de sexting en una muestra de adultos, (2) determinar con qué personas intercambian los contenidos sexuales, (3) investigar las motivaciones para la práctica de sexting, y (4) analizar la influencia del género y la edad en este fenómeno.

Derivadas de los anteriores objetivos, se establecen las siguientes hipótesis de investigación: (1) existencia de comportamientos de sexting, tanto activos como pasivos, en la muestra de participantes, (2) el sexting se realiza especialmente con la pareja o en el contexto de una relación íntima, (3) las principales motivaciones para el sexting serán el flirteo o iniciar relación, mantener relaciones sexuales o debido a coerción ejercida por otra persona, y (4) se espera encontrar diferencias significativas en función del género y la edad en las variables incluidas en el estudio.

2. Método

2.1 Participantes

La muestra de estudio estuvo compuesta por 171 participantes de nacionalidad española seleccionados mediante muestreo no probabilístico y con edades comprendidas entre los 18 y 38 años de edad ($M = 25.91$; $Me = 26$; $DT = 5.72$). El porcentaje de mujeres fue del 63.7% ($n = 109$) y el de hombres del 36.3% ($n = 62$), mientras que el 91.8% de participantes manifestaban ser heterosexuales ($n = 157$). Esta muestra de participantes estaba compuesta por población general (39.21%) y por población estudiante de formación profesional y formación universitaria (60.79%).

2.2 Instrumentos

Para la recogida de información se diseñó un cuestionario que incluía las siguientes secciones e instrumentos de medida.

Información sociodemográfica. Se recogieron datos referentes al sexo (Hombre vs. Mujer), edad, nacionalidad, orientación sexual y ocupación de los/as participantes.

Comportamientos de sexting. Seis ítems dirigidos a evaluar el comportamiento de sexting. En concreto, se evaluó: (1) Realización de selfies sexuales (¿Te has fotografiado y/o grabado a ti mismo en actitud provocativa o insinuante?); (2) Involucración en sexting activo (¿Has enviado imágenes provocativas o insinuantes de ti mismo/a a otra persona?); (3) Personas receptoras del sexting activo (Si has enviado imágenes de este tipo a alguien, ¿a quién se las has enviado?); (4) Motivaciones para involucrarse en sexting activo (En el caso de haber enviado tus imágenes íntimas a alguna persona, ¿por qué lo has hecho?); (5) Involucración en sexting pasivo (¿Has recibido imágenes provocativas o insinuantes que otra persona se ha tomado de sí misma?); (6) Personas emisoras en el sexting pasivo (Si has recibido imágenes íntimas que otra persona se ha tomado a sí misma, ¿de quién se trataba?). Los ítems (1), (2) y (5) presentan formato de respuesta tipo likert desde 1 (nunca) a 5 (muchas veces), mientras que los ítems (3), (4) y (6) muestran formato de respuesta de elección múltiple, siendo posible seleccionar varias de las opciones presentadas.

2.3. Procedimiento

La recogida de datos para este estudio se llevó a cabo mediante un cuestionario diseñado para tal fin en formato electrónico (aplicación proporcionada por la compañía Google). El hipervínculo o enlace a dicho formulario fue enviado a través de correo electrónico a un grupo de estudiantes de primer curso de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, solicitándoles a su vez el reenvío del enlace a sus contactos mayores de 18 años. Los/as participantes podían completar el cuestionario a través del teléfono móvil o de cualquier dispositivo electrónico con conexión a Internet. Las respuestas se almacenaban en la aplicación de Google, permitiendo su consulta y acceso a las investigadoras. Antes de cumplimentar el cuestionario, los/as participantes leían las instrucciones y se les informaba del carácter anónimo y confidencial de la información que iban a aportar. Una vez finalizado el cuestionario, las respuestas se guardaban automáticamente en la aplicación y se transfirieron los datos para ser analizados. Finalmente, se agradecía a los/as participantes su colaboración y se les pedía que enviaran el hipervínculo o enlace del formulario a sus contactos para que participasen.

2.4. Análisis de datos

Los datos obtenidos se analizaron mediante el programa estadístico SPSS (versión 24.0). Se realizaron análisis descriptivos de la variable edad de los y las participantes, y se dividió la muestra según la mediana obtenida. Esto permitió obtener dos grupos a partir de los cuales realizar comparaciones de las puntuaciones según las variables de interés en este estudio; un grupo de menor edad formado por participantes de 18 a 26 años, y otro grupo de mayor edad con participantes de 27 a 38 años. Para determinar la prevalencia de selfie sexual, sexting activo y sexting pasivo se llevaron a cabo análisis de frecuencias. También se empleó el análisis de frecuencias para determinar con qué personas se realizaba el sexting (personas receptoras de sexting activo y personas emisoras de sexting pasivo) y las motivaciones para involucrarse en sexting activo. Para examinar la cronicidad de tales conductas, se emplearon análisis descriptivos. Se utilizó la prueba Chi Cuadrado de Pearson como medida de contraste de las diferencias halladas en las distribuciones de frecuencias según la variable género y la variable edad, del mismo modo que se utilizó la prueba T de Student de muestras independientes para estudiar diferencias en la cronicidad del sexting. El tamaño del efecto se valoró atendiendo al valor V de Crámer y d de Cohen. El nivel de significación estadística requerido en las pruebas utilizadas fue de $p < 0.05$.

3. Resultados

3.1. Selfie sexual, Sexting activo y Sexting pasivo

Como muestra la Tabla 1, el 45% de los/as participantes ha tomado en alguna ocasión una imagen de sí mismo de carácter sexual, aunque esta conducta no se realiza frecuentemente ($M = 1.73$; $D.T = 1.02$). Por otro lado, el 40.9% ha realizado sexting activo, es decir, ha enviado una imagen íntima a otra persona, también de manera infrecuente en términos generales ($M = 1.67$; $D.T = 1.02$). Por tanto, solo siete participantes han tomado imágenes de sí mismos pero no las han compartido con nadie. Igualmente, el 64.3% ha participado en sexting pasivo, esto es, ha recibido imágenes sexuales de otras personas (se descartan contenidos sexuales publicitarios y/o de la industria pornográfica), esta vez con mayor frecuencia que el sexting activo ($M = 2.30$; $D.T = 1.30$).

En cuanto al género, se observan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las conductas de sexting activo y sexting pasivo. En concreto, las diferencias se encuentran en la prevalencia de sexting activo [$\chi^2(1, 171) = 4.586, p < .05$], que sería mayor en hombres que en mujeres, aunque el efecto observado es pequeño ($V = .164$), y en la cronicidad de sexting pasivo [$t(171) = -2.257, p < .05$], que sería también superior en hombres frente a mujeres, con un tamaño del efecto pequeño-moderado ($d = .364$).

En cuanto a la edad, se determinaron diferencias estadísticamente significativas en sexting pasivo, tanto en prevalencia [$\chi^2(1, 171) = 5.700, p < .05$], con un efecto pequeño ($V = .183$), como en cronicidad [$t(171) = 2.675, p < .05$], con un tamaño del efecto pequeño-moderado ($d = .406$). En ambos casos, es superior la implicación de los/as participantes menores de 26 años.

Tabla 1
Prevalencia y cronicidad de Selfie sexual, Sexting Activo y Sexting Pasivo según género y edad

		Total participantes	Sexo		Edad	
			Mujer (n = 109)	Hombre (n = 62)	18-26 años (n = 91)	27-38 años (n = 80)
<i>Selfie sexual</i>						
Prevalencia	<i>F</i> (%)	77 (45.0)	45 (41.3)	32 (51.6)	47 (51.6)	30 (37.5)
			$\chi^2 = 1.703$ $p = .192$		$\chi^2 = 3.443$ $p = .064$	
Cronicidad	<i>M</i> (<i>D.T</i>)	1.73 (1.02)	1.67 (.99)	1.84 (1.07)	1.85 (1.04)	1.60 (.99)
			$t = -1.040$ $p = .300$		$t = 1.578$ $p = .116$	
<i>Sexting activo</i>						
Prevalencia	<i>F</i> (%)	70 (40.9)	38 (34.7)	32 (51.6)	42 (46.2)	28 (35.0)
			$\chi^2 = 4.586$ $p = .032$		$\chi^2 = 2.191$ $p = .139$	
Cronicidad	<i>M</i> (<i>D.T</i>)	1.67 (1.02)	1.58 (.98)	1.82 (1.06)	1.76 (1.04)	1.56 (.99)
			$t = -1.517$ $p = .131$		$t = 1.257$ $p = .210$	
<i>Sexting pasivo</i>						
Prevalencia	<i>F</i> (%)	110 (64.3)	66 (60.6)	44 (71.0)	66 (72.6)	44 (55.0)
			$\chi^2 = 1.869$ $p = .172$		$\chi^2 = 5.700$ $p = .017$	
Cronicidad	<i>M</i> (<i>D.T</i>)	2.30 (1.30)	2.13 (1.20)	2.61 (1.43)	2.55 (1.29)	2.03 (1.27)
			$t = -2.257$ $p = .026$		$t = 2.675$ $p = .008$	

F = Frecuencia; (%) = Porcentaje; χ^2 = Estadístico Chi Cuadrado; *M* = Media; (*D.T*) = Desviación Típica; *t* = Estadístico t de Student

3.2. Personas receptoras y emisoras en el sexting

En la Tabla 2 se muestran las personas involucradas en los intercambios de sexting. Las imágenes sexuales se envían más comúnmente a la pareja (34.5%) y, en menor medida, a alguien que les atrae (8.8%). Infrecuentemente se envían a alguien que se conoce de Internet (2.3%) y nunca a una persona conocida diferente de las presentadas. Por otra parte, los/as participantes reciben las imágenes sexuales especialmente de sus parejas (38.6%), y de personas que les atraen (15.2%). En esta ocasión, sí se reciben contenidos de personas conocidas diferentes de los perfiles presentados (11.7%), siendo menos frecuente recibir imágenes de contactos de Internet (7.1%).

En sexting activo no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, aunque en sexting pasivo sí se evidenciaron, de tal forma que los hombres, en comparación con las mujeres, recibían con mayor frecuencia imágenes sexuales de alguien que les atrae [$\chi^2(1, 171) = 4.104, p < .05$], un tamaño del efecto pequeño ($V = .155$).

Por otro lado, se observaron puntuaciones diferenciales que resultaron significativas en función de la edad. El grupo de menor edad enviaban con mayor frecuencia imágenes íntimas a amistades [$\chi^2(1, 171) = 5.772, p < .05$] y también las recibían con mayor frecuencia de sus amistades [$\chi^2(1, 171) = 4.572, p < .05$]. Además, recibían en mayor medida imágenes del sexting de alguien que les atrae frente al grupo de mayor edad [$\chi^2(1, 171) = 4.858, p < .05$]. La relación entre las variables que muestran estos tres casos resultó de intensidad baja ($V_1 = .155; V_2 = .164; V_3 = .169$).

Tabla 2.

Personas con las que se intercambian contenidos en el sexting (activo y pasivo) según género y edad

		Pareja F (%)	Amistades F (%)	Alguien que atrae F (%)	Alguien de Internet F (%)	Otros conocidos F (%)
Receptores Sexting Activo	Total	59 (34.5%)	10 (5.8%)	15 (8.8%)	4 (2.3%)	0
	Mujer	33 (30.3%)	5 (4.6%)	8 (7.3%)	2 (1.8%)	0
	Hombre	26 (41.9%)	5 (8.1%)	7 (11.3%)	2 (3.2%)	0
		$\chi^2 = 2.378$ $p = .123$	$\chi^2 = .868$ $p = .352$	$\chi^2 = .771$ $p = .380$	$\chi^2 = .335$ $p = .563$	-
	18-26 años	36 (39.6%)	9 (9.9%)	8 (8.8%)	1 (1.1%)	-
	27-38 años	23 (28.7%)	1 (1.3%)	7 (8.8%)	3 (3.8%)	-
	$\chi^2 = 2.202$ $p = .138$	$\chi^2 = 5.772$ $p = .016$	$\chi^2 = .000$ $p = .992$	$\chi^2 = 1.310$ $p = .252$	-	
Emisores Sexting Pasivo	Total	66 (38.6%)	23 (13.5%)	26 (15.2%)	12 (7.1%)	20 (11.7%)
	Mujer	40 (36.7%)	17 (15.6%)	12 (11.0%)	9 (8.3%)	10 (9.2%)
	Hombre	26 (41.9%)	6 (9.7%)	14 (22.6%)	3 (4.8%)	10 (16.1%)
		$\chi^2 = .458$ $p = .499$	$\chi^2 = 1.189$ $p = .275$	$\chi^2 = 4.104$ $p = .043$	$\chi^2 = .708$ $p = .400$	$\chi^2 = 1.851$ $p = .174$
	18-26 años	41 (45.1%)	17 (18.7%)	19 (20.9%)	4 (4.4%)	13 (14.3%)
	27-38 años	25 (31.3%)	6 (7.5%)	7 (8.8%)	8 (10.0%)	7 (8.8%)
	$\chi^2 = 3.423$ $p = .064$	$\chi^2 = 4.572$ $p = .032$	$\chi^2 = 4.858$ $p = .028$	$\chi^2 = 2.049$ $p = .152$	$\chi^2 = 1.263$ $p = .261$	

F = Frecuencia; (%) = Porcentaje; χ^2 = Estadístico Chi Cuadrado.

3.3. Motivaciones para realizar sexting

La Tabla 3 presenta los motivos para realizar sexting activo informados en este estudio. El 19.3%, de los/as participantes indicó que practicaba sexting con el objetivo de satisfacer a la persona receptora de los contenidos, mientras que el 17% indicaba que lo hacía por bromear. El 1.2% de participantes aducía como motivación para enviar contenidos sexuales otras razones diferentes y el 0.6%, por obligación. Solamente una participante indicó haber realizado sexting por coerción. Los análisis efectuados no mostraron diferencias estadísticamente significativas en función del género,

aunque sí en función de la edad. Los participantes de menor edad informaron que realizaban sexting con la intención de mantener una relación sexual en mayor medida que los de mayor edad [$\chi^2(1, 171) = 8.296, p < .05$], observándose en este caso un tamaño del efecto pequeño ($V = .220$).

Tabla 3
Motivos para realizar sexting activo según género y edad

Motivos	Total F (%)	Género		χ^2	p	Edad		χ^2	p
		Mujer F (%)	Hombre F (%)			18-26 años F (%)	27-38 años F (%)		
Satisfacer	33 (19.3%)	17 (15.6%)	16 (25.8%)	2.645	.104	20 (22.0)	13 (16.3)	.897	.344
Gustar	21 (12.3%)	15 (13.8%)	6 (9.7%)	.612	.434	14 (15.4)	7 (8.8)	1.740	.187
Relación Sexual	22 (12.9%)	13 (11.9%)	9 (14.5%)	.236	.627	18 (19.8)	4 (5.0)	8.296	.004
Iniciar relación	2 (1.2%)	1 (0.9%)	1 (1.6%)	.165	.684	0	2 (2.5)	2.302	.129
Bromear	29 (17.0%)	17 (15.6%)	12 (19.4%)	.396	.529	19 (20.9)	10 (12.5)	2.122	.145
Coerción	1 (0.6%)	1 (0.9%)	0	.572	.449	1 (1.1)	0	.884	.347
Otras razones	2 (1.2%)	1 (0.9%)	1 (1.6%)	.165	.684	1 (1.1)	1 (1.2)	.008	.927

F = Frecuencia; (%) = Porcentaje; χ^2 = Estadístico Chi Cuadrado.

4. Discusión

Este trabajo analiza por vez primera comportamientos de sexting en una muestra de jóvenes adultos españoles con el objetivo de conocer la prevalencia y las motivaciones para su práctica, así como posibles diferencias en función del género y de la edad. En general, los resultados muestran apoyo a las principales hipótesis del estudio y ponen de relieve que el sexting es una práctica frecuente en la población de adultos estudiada.

Los hallazgos muestran apoyo a la primera hipótesis de este trabajo relacionada con la prevalencia y frecuencia de los comportamientos de sexting. Así, los resultados muestran alta prevalencia y frecuencia de este tipo de prácticas en los adultos jóvenes participantes, porcentajes superiores que los hallados en el trabajo de Gordon-Messer et al. (2013) en población estadounidense aunque inferiores a los indicados por Morelli et al. (2016) en población italiana. Así, el 40.9% de los participantes ha enviado imágenes íntimas a otra persona a través de las tecnologías, y que el 64.3% ha recibido imágenes sexuales de otras personas en sus dispositivos electrónicos. Por tanto, sería más prevalente y habitual recibir fotografías o vídeos íntimos que otra persona se ha realizado a sí misma que enviar imágenes propias de carácter sexual.

Los resultados también respaldan la segunda hipótesis de investigación, ya que el sexting en esta muestra de participantes tiene lugar especialmente con la pareja o en el curso de una relación íntima, resultados en línea con la literatura previa (Drouin et al., 2013; Drouin et al., 2017; Yeung et al., 2014). Las evidencias indican que el intercambio de imágenes sexuales (envío y recepción) es más habitual con la pareja frente a otro tipo de personas, como alguien que les atrae, amistades o contactos

de Internet. Por consiguiente, parece que los contenidos sexuales se muestran a personas con las que se presume la existencia de un vínculo de intimidad y cercanía, al menos, en ese momento, lo que no implica necesariamente que dicha confianza y lealtad permanezca invariable en el tiempo.

En cuanto a las motivaciones para realizar sexting, se hipotetizó que los participantes indicarían el flirteo, iniciar una relación, mantener relaciones sexuales o por el ejercicio de coerción por parte de otra persona, en consonancia con investigaciones previas (Drouin et al., 2013; Drouin et al., 2015; Englander, 2012). Sin embargo, los resultados de este trabajo indican que en este grupo de jóvenes adultos sería poco común participar en sexting activo por coerción. Solo una participante indicó que había enviado imágenes sexuales propias por presiones, en este caso, una mujer de 19 años estudiante universitaria. Además, los resultados muestran que el sexting se realizaba principalmente con el propósito de satisfacer a la otra persona y para bromear. Una interpretación preliminar a estos datos podría sugerir que las personas que envían contenidos propios de carácter sexual priorizarían las necesidades del destinatario o banalizarían tales prácticas en vez de contemplar el riesgo que asumen al poner en circulación contenidos de este tipo en la red.

En lo relativo a diferencias en función del género y la edad de los participantes, los resultados muestran un apoyo parcial a la cuarta hipótesis de este estudio. En cuanto al género, un mayor porcentaje de hombres que de mujeres reconocía haber enviado en alguna ocasión contenidos íntimos propios. Estos resultados estarían en consonancia con lo sostenido por Gordon-Messer y colaboradores (2013), pero irían en contra de lo hallado por Wysocki y Childers (2011), ya que las mujeres no serían las principales generadoras de contenidos sexuales. No obstante, los resultados ponen de manifiesto que no hay diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la prevalencia en sexting pasivo, aunque los hombres, en comparación con las mujeres, sí reciben con mayor frecuencia imágenes sexuales. Es decir, en esta muestra de participantes es más común encontrar que más hombres que mujeres hayan enviado imágenes eróticas suyas a otras personas, y que reciban con mayor frecuencia contenidos de este tipo en sus dispositivos electrónicos.

Continuando con la hipótesis cuarta, las evidencias muestran que hombres y mujeres envían sus informaciones privadas con mayor frecuencia a sus parejas, aunque son los hombres participantes los que reciben en mayor medida imágenes sexuales de personas que les atraen pero con la que no mantienen una relación de pareja estable, es decir, contemplan este tipo de prácticas con personas con las que presumiblemente no les une una relación de intimidad y proximidad, lo que a priori podría parecer más arriesgado.

Por último, no se encontraron diferencias de género en los motivos para realizar sexting, aunque como se ha mencionado con anterioridad la única persona que indicó sentirse obligada a realizarlo por coerción fue una mujer joven.

En cuanto a diferencias en función de la edad, el sexting pasivo sería más prevalente y crónico en los adultos menores de 26 años frente a los del grupo de mayor edad, aunque parece ser que en esta muestra la participación activa en sexting es independiente de la edad. Por tanto, enviar imágenes de uno mismo en actitud provocativa no sería un comportamiento exclusivo en edades tempranas. Serían conductas observables también en la edad adulta. Asimismo, los participantes menores de 26 años son los que reciben en mayor medida contenidos íntimos de personas que les atraen y quienes además reciben y envían imágenes de sexting a amistades de forma más habitual que los de mayor edad. Practicar sexting con la intención de mantener relaciones sexuales fue una motivación más frecuente en participantes de menor edad, aunque como se ha mencionado, no fue uno de los principales motivos indicados.

Esta investigación, por su carácter innovador, ha aportado datos interesantes sobre la práctica del sexting en una muestra de jóvenes adultos. No obstante, conviene señalar algunas limitaciones del estudio que podrían superarse en futuras investigaciones y que permitirían aumentar su potencia estadística y capacidad de generalización. La primera de ellas tiene que ver con el tamaño muestral que, aunque es suficiente para un estudio exploratorio, necesitaría aumentarse para obtener mayor confianza en la generalización de los resultados. Futuros trabajos podrían ampliar la muestra de estudio y proceder con un muestreo probabilístico, así como equilibrar el número de mujeres y hombres participantes y las edades contempladas. Igualmente, habría sido interesante analizar el tipo

de relación de pareja que los y las participantes mantienen con quienes intercambian sus fotografías o vídeos íntimos (duración de la relación, existencia o no de convivencia, parejas formalizadas o no, infidelidad, etc.). Futuros estudios podrían analizar estas variables y profundizar en el análisis de las implicaciones que el uso de las tecnologías tiene en las formas relacionales en diversas etapas del ciclo vital, con especial atención a comportamientos de tipo sexual.

Estos resultados señalan la necesidad de incluir no solo a adolescentes en campañas educativas sobre sexting, sino también a mayores de edad. Estas acciones formativas son fundamentales para poner en relieve los riesgos potenciales de prácticas de este tipo y subrayar la necesidad de un uso seguro de los medios electrónicos. Tal y como sostienen González y Pérez (2010), la salud sexual también engloba la habilidad para comprender y evaluar los riesgos, responsabilidades, resultados e impacto de las actividades sexuales. Por tanto, se requiere una labor pedagógica más intensa y extensa para sensibilizar sobre las posibles complicaciones que podrían derivarse de un uso incorrecto de informaciones de tipo íntimo y privado, como podría ser la difusión de los contenidos sexuales a través de medios electrónicos.

En conclusión, este estudio pionero analiza el fenómeno del sexting en una muestra de jóvenes adultos españoles, aportando datos sobre su prevalencia, motivaciones y diferencias de género en tales comportamientos. Investigaciones previas se han centrado fundamentalmente en el análisis de este fenómeno en población adolescente, sin embargo esta investigación analiza tales prácticas en una muestra de adultos españoles poniendo de relieve una considerable prevalencia en el envío y recepción de imágenes íntimas de contenido sexual. Estas evidencias resaltan lo conveniente de continuar con la comprensión del sexting en mayores de edad así como de incluir a los mismos en las campañas de información y sensibilización de comportamientos de riesgo en la red.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Ruido, P., Rodríguez-Castro, Y., Pérez-André, C., y José-Magalhães, M. J. (2015). Estudio cualitativo en un grupo de estudiantes ourensanos/as sobre el fenómeno del sexting. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2014(14), 10–14. doi: [10.17979/reipe.2015.0](https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0).
- Benotsch, E., Snipes, D., Martín, A., y Bull, S. (2013). Sexting, substance use, and sexual risk behavior in young adults. *Journal of Adolescent Health*, 52(3), 307–313. doi: [10.1016/j.jadohealth.2012.06.011](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.011).
- Cornejo, M., y Tapia, M. L. (2011). Redes sociales y relaciones interpersonales en internet. *Fundamentos en Humanidades*, 12(24), 219–229.
- Cruz, L., y Soriano, E. (2014). Psychological aspects, attitudes and behaviour related to the practice of sexting: a systematic review of the existent literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132(132), 114–120. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.04.286](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.286).
- Dake, J. A., Price, D. H., Maziarz, L., y Ward, B. (2012). Prevalence and correlates of sexting behaviour in adolescents. *American Journal of Sexuality Education*, 7, 1–15. doi: [10.1080/15546128.2012.650959](https://doi.org/10.1080/15546128.2012.650959).
- Delevi, R., y Weisskirch, R. S. (2013). Personality factors as predictors of sexting. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2589–2594. doi: [10.1016/j.chb.2013.06.003](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.003).
- Drouin, M., Coupe, M., y Temple, J. R. (2017). Is sexting good for your relationship? It depends... *Computers in Human Behavior*, 75, 749–756. doi: [10.1016/j.chb.2017.06.018](https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.018).
- Drouin, M., Ross, J., y Tobin, E. (2015). Sexting: A new, digital vehicle for intimate partner aggression? *Computers In Human Behavior*, 50, 197–204. doi: [10.1016/j.chb.2015.04.001](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.001).
- Drouin, M., Vogel, K. N., Surbey, A., y Stills, J. R. (2013). Let's talk about sexting, baby: Computer-mediated sexual behaviors among young adults. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A25–A30. doi: [10.1016/j.chb.2012.12.030](https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.030).

- Durán, M. y Rodríguez-Domínguez, C. (2018). Nuevos tiempos, nuevos peligros: intercambio de contenidos sexuales entre adolescentes en la era digital. En A. Salvador, M. I. Iglesias, A. Picornell, J. J. Leiva, A. Pantoja, M. A. Conde (Coord.) *Participación, políticas sociales y protección a la infancia* (pp. 200-209). Sevilla, España: CIPI Ediciones.
- Englander, E. (2012). *Low risk associated with most teenage sexting: A study of 617 18- year-olds*. Massachusetts Aggression Reduction Center. Consulta 5 de marzo 2018. Disponible en: <https://bit.ly/2NkJufT>.
- Fajardo, M. I., Gordillo, M., y Regalado, A. B. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, 1(0214-9877), 521-534.
- Ferguson, C. J. (2011). Sexting behaviors among young hispanic women: Incidence and association with other high-risk sexual behaviors. *Psychiatric Quarterly*, 82(3), 239-243. doi: [10.1007/s11126-010-9165-8](https://doi.org/10.1007/s11126-010-9165-8)
- Gámez-Guadix, M., Santisteban, P., y Resett, S. (2017). Sexting entre adolescentes españoles: Prevalencia y asociación con variables de personalidad. *Psicothema*, 29(1), 29-34. doi: [10.7334/psicothema2016.222](https://doi.org/10.7334/psicothema2016.222)
- González, A. J., y Pérez, G. (2010). Cultura, sexualidad y juventud: experiencias de nuestros jóvenes en Londres. *Revista Fuentes* (10), 154-172.
- Gordon-Messer, D., Bauermeister, J. A., Grodzinski, A., y Zimmerman, M. (2013). Sexting among young adults. *Journal of Adolescent Health*, 52(3), 301-306. doi: [10.1016/j.jadohealth.2012.05.013](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.05.013).
- Hinduja, S., y Patchin, J.W. (2012). *School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Consulta 5 de marzo 2018. Disponible en: <https://bit.ly/1Ljt9dw>.
- Lenhart, A. (2009). *Teens and Sexting. How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging*. Pew Internet & American Life Project. Consulta 4 de marzo 2018. Disponible en: <https://pewrsr.ch/2LqVDNV>.
- Mclaughlin, J. H. (2010). Crime and Punishment: Teen Sexting in Context. *Penn State Law Review*, 115(1), 135-181.
- Menjívar, M. (2010). El sexting y l@s nativ@s neo- tecnológic@s: apuntes para una contextualización al inicio del siglo XXI. *Actualidades Investigativas en educación*, 10(2), 1-23. [10.15517/aie.v10i2.10117](https://doi.org/10.15517/aie.v10i2.10117).
- Morelli, M., Bianchi, D., Baiocco, R., Pezzuti, L., y Chirumbolo, A. (2016). Sexting, psychological distress and dating violence among adolescents and young adults. *Psicothema*, 28(2), 137-142. [10.7334/psicothema2015.193](https://doi.org/10.7334/psicothema2015.193).
- Pérez, P., Flores, J., De la Fuente, S., Álvarez, E., García, L., y Gutiérrez, C. (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO) y France Telecom España (Orange). Consulta 2 de marzo 2018. Disponible en: <https://bit.ly/1ZlXKkp>.
- Rodríguez-Castro, Y., Alonso-Ruido, P., González-Fernández, A., Lameiras-Fernández, M., y Carrera-Fernández, M. V. (2017). Spanish adolescents' attitudes towards sexting: Validation of a scale. *Computers in Human Behavior*, 73, 375-384. [10.1016/j.chb.2017.03.049](https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.049).
- Van Ouytsel, J., Walrave, M., Ponnet, K., y Heirman, W. (2015). The association between adolescent sexting, psychosocial difficulties, and risk behavior. *The Journal of School Nursing*, 31(1), 54-69. [10.1177/1059840514541964](https://doi.org/10.1177/1059840514541964).
- Walker, S., Sanci, L., y Temple-Smith, M. (2013). Sexting: Young women's and men's views on its nature and origins. *Journal of Adolescent Health*, 52(6), 697-701. [10.1016/j.jadohealth.2013.01.026](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.01.026).
- Weisskirch, R., y Delevi, R. (2011). 'Sexting' and adult romantic attachment. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1697-1701. [10.1016/j.chb.2011.02.008](https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.02.008).

- Wysocki, D., y Childers, C. D. (2011). Let my fingers do the talking: Sexting and infidelity in cyberspace. *Sexuality & Culture: An Interdisciplinary Quarterly*, 15, 217–239. [10.1007/s12119-011-9091-4](https://doi.org/10.1007/s12119-011-9091-4).
- Yeung, T., Horyniak, D., Vella, A., Hellard, M., y Lim, M. (2014). Prevalence, correlates and attitudes towards sexting among young people in Melbourne, Australia. *Sexual Health*, 11(4), 332–339. [10.1071/SH14032](https://doi.org/10.1071/SH14032).

Financiación

Este trabajo ha recibido financiación de la Unidad para la Igualdad (Universidad de Sevilla). Sevilla. España. Proyecto financiado: "Estudio sobre la ciberviolencia sexual en población joven universitaria de la universidad de Sevilla" (REF. 9332). Convocatoria 2017 de ayudas para la realización de iniciativas en materia de Igualdad de Género.

Para citar este artículo

Rodríguez-Domínguez, C. & Durán Segura, M. (2019). Conductas sexuales de riesgo en la era digital: análisis del fenómeno sexting en la población adulta joven española. *Revista Fuentes*, 21(1), 39-49. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.03

Asignaturas de educación física en los planes de estudios de la Escuela española (1857-1970)

Physical education subjects in Spanish school curricular regulations (1857-1970)

Antonio D. Galera Pérez
Universidad Autónoma de Barcelona

Recibido: 05/04/2018

Aceptado: 23/11/2018

ABSTRACT

Based on an exhaustive search through two of the main Spanish legal databases, specially GAZETA or the updated legislation, by the 'Boletín Oficial del Estado', and Westlaw, formerly Aranzadi, this paper summarises the curricular legal regulations undertaken in Spain between 1857 and 1970, a period of full applicability for the so-called Moyano Law, regarding the physical education contents in two curricular levels: elementary education and middle education. We have found out a profuse legislation for the secondary education in the whole period, as to a relevant attention paid to physical education during the former Francoist phase. The interest of this article lies in the application of three innovative methodological aspects to a classic work of source compilation. First of all, the method of analysis and systematization of the norms immediately objectifies the different performance of the Administration of each period in both levels. Secondly, it is undertaken for the first time the accurate listing of the different Baccalaureate curricula as legislated by the Francoism, never synthetically systematized until now. Finally, taking advantage of the current preferential use of the telematic edition, the related series of rules are highlighted in each table, which facilitates the visualization of training itineraries, for further specialized studies.

KEY WORDS: Educational legislation; Curriculum framework; Elementary education; Secondary education; Physical education

RESUMEN

Partiendo de una cuidadosa búsqueda en las principales bases de datos legislativas españolas, especialmente GAZETA o la legislación consolidada, del Boletín Oficial del Estado, y Westlaw, antigua Aranzadi, se sintetiza en este trabajo la evolución normativa de los planes de estudio españoles promulgados entre 1857 y 1970, el período de plena vigencia de la Ley Moyano, relativos a la presencia de la educación física en dos niveles de la educación básica: educación primaria y educación secundaria. Encontramos una profusa legislación de la enseñanza secundaria en todo el período, y una atención relevante prestada a la educación física durante la etapa altofranquista. El interés del artículo reside en la aplicación de tres aspectos metodológicos innovadores a un clásico trabajo de recopilación de fuentes. En primer lugar, el método de análisis y sistematización de las normas objetiva de forma inmediata la diferente actuación de la Administración de cada período en los dos niveles analizados. En segundo lugar, se acomete por primera vez el repertorio detallado de los diversos planes de estudios del Bachillerato regulados por el franquismo, nunca hasta ahora sistematizados sintéticamente. Por último, aprovechando el actual uso preferente de la edición telemática, se resalta en cada tabla las series de normas relacionadas, lo que facilita la visualización de itinerarios de formación, de cara a ulteriores estudios monográficos especializados.

PALABRAS CLAVE: Legislación educativa; Planes de estudios; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Educación física

Dirección de correspondencia:

Antonio D. Galera Pérez. Departamento Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal, Universidad Autónoma de Barcelona (España). E-mail: antonio.galera@uab.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6272-6494>

Advertencia preliminar

En aplicación de la doctrina clásica de Zeigler,¹ en el texto de este artículo diferenciaremos entre, por un lado, educación física, en minúsculas, para designar un ámbito de intervención educativa, equiparable a los de educación intelectual, moral, etc., o una materia de estudio doctrinal que puede impregnar una o varias asignaturas, y por otro, Educación Física con mayúsculas, en tanto que denominación de una asignatura concreta en ciertos períodos, que contendría aspectos de educación física, no necesariamente exclusivos.

Claves utilizadas

Para evitar reiteración en las numerosas tablas formadas por el autor en este estudio, siguen a continuación las claves de los organismos, publicaciones y normas que aparecen citadas.

Organismos legisladores:

DCUL= Departamento de Cultura de la Generalidad de Cataluña
 JDN= Junta de Defensa Nacional
 JE= Jefatura del Estado
 MCIOP= Ministerio de Comercio, Industria y Obras públicas
 MEN= Ministerio de Educación Nacional
 MFOM= Ministerio de Fomento
 MGyJ= Ministerio de Gracia y Justicia
 MIPBA= Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes
 MIPS= Ministerio de Instrucción pública y Sanidad
 RG= Regencia del Gobierno
 SNPE= Servicio nacional de Primera enseñanza

Claves de publicaciones:

BOE= Boletín Oficial del Estado
 BOJDN= Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional
 BOMIP= Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes
 DOGC= Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya
 GM= Gaceta de Madrid
 GR= Gaceta de la República

Normas:

C= Circular	O= Orden
D= Decreto	OC= Orden circular
DL= Decreto-ley	RD= Real decreto
L= Ley	RO= Real orden

1. Introducción

La Ley Moyano, de 1857, representa la culminación del esfuerzo de modernización del sistema educativo español, encetada a raíz del fallecimiento del rey Fernando VII (1833) y la concomitante necesidad de alianza de la Monarquía con el liberalismo, a causa de la rebelión que ésta hubo de afrontar por la cuestión sucesoria y que dio pie a las guerras carlistas. Esta Ley, con algunos parches más o menos duraderos, estaría plenamente vigente hasta la Ley General de Educación, de 1970.

En este trabajo nos planteamos sintetizar el esfuerzo legislativo desarrollado en los planes de estudios de dos pilares del sistema: la enseñanza primaria, en cuanto educación común para todos los

¹ Zeigler, E. F. (1977). Relationships in Physical Education: a viewpoint from history and philosophy. *Relationships in Physical Education*, *The Academy Papers*, 11, septiembre 1977, Washington, D. C., The American Academy of Physical Education.

niños y niñas, y el de la enseñanza secundaria, su vía actual de continuidad en coherencia con el proceso tradicionalmente preconizado por la Escuela Unificada. Esta síntesis será realizada a través de la creación de tablas cronológicas detalladas, de manera que se facilita notablemente el acceso a cada fuente evitando el riesgo de crear una profusa red de enlaces telemáticos que podrían quedar mayoritariamente obsoletos con cualquier modificación de los accesos.

Partiendo de una exhaustiva búsqueda en las principales bases de datos, especialmente GAZETA y la legislación consolidada, del Boletín Oficial del Estado, y Westlaw-Aranzadi, complementada a veces con búsquedas físicas en Boletines del Ministerio, estudiaremos sintéticamente las características generales de las sucesivas reformas del período, que a efectos metodológicos agruparemos en tres etapas histórico-educativas: el liberalismo a partir de la Ley Moyano (1857-1931), la II República (1931-1939) y el franquismo hasta la Ley General de Educación, etapa que denominaremos altofranquismo (1936-1970), por marcar esta Ley un antes y un después en el sistema educativo del franquismo.

En efecto, hasta 1970, el sistema estuvo arrastrando las consecuencias de un doble proceso normativo. Por un lado, la progresiva ampliación del límite superior de la edad de terminación de la Enseñanza primaria, que de los 9 años establecidos por la Ley Moyano fue elevándose hasta los 12 años (1901, 1911), los 13 (1913) y los 14 (1923, 1937); el franquismo estableció incluso una etapa, no obligatoria, hasta los 15 (1945).

Por otro lado, como la Enseñanza secundaria, llamada Bachillerato durante todo el período objeto de este análisis, mantuvo su edad de inicio, el llamado ‘ingreso’, a los 10 años, las edades comprendidas entre 10 y 12, 13 ó 14-15 conformaban en la Enseñanza primaria una ‘vía muerta’ sin continuidad pedagógica normativa: estaba nutrida por niños y, en mucha menor medida, niñas, sin futuro académico, para los que sus familias consideraban más útil el mundo laboral (Galera Pérez, 2015a).

En el estudio dedicaremos atención a los aspectos de educación física, en tanto que representativos de la evolución de la doctrina pedagógica hacia concepciones integrales de la educación, que sólo en parte han encontrado hasta ahora su acomodo normativo.

2. La Enseñanza primaria

2.1. Aspectos generales

La nota común a todo el período estudiado, con la excepción de la II República, es la falta de interés práctico de los sucesivos gobiernos y regímenes en la regulación normativa de contenidos de este nivel educativo.

En la tabla 1 que sigue, resumen de las reformas de la Enseñanza primaria desde 1812, hemos prescindido de las promulgadas para las Escuelas de párvulos porque sus planes de estudios, aunque se regularon de forma muy interesante para la educación física, tuvieron un ámbito teórico y práctico de implantación muy restringido.

Tabla 1
Planes de estudios de la Enseñanza Primaria (1812-1970)

Tabla 1					
Planes de estudios de la Enseñanza Primaria (1812-1970)					
<input type="checkbox"/> Reformas generales <input checked="" type="checkbox"/> Planes coexistentes en distintas zonas de España Véanse las claves de normas, organismos y publicaciones al inicio del artículo					
Nº	Norma	[Organismo]	Publicación	(Págs.)	Afectaciones a educación física
	1. Constitución de 1812				No se contempla.
	2. Plan metódico 29-06-1822		Esposicion, 1822 ²	(54-87)	No se contempla.
<input type="checkbox"/>	3. RD 16-02-1825	[MGyJ]	GM 23, 22-02-1825 ³	(89)	No se contempla.
<input type="checkbox"/>	4. L 21-07-1838	[RG]	GM 1381, 28-08-1838	(1-2)	No se contempla.
	5. RO 12-06-1849	[MCIOPI]	GM 5389, 15-06-1849	(1)	[Implanta estudio de la agricultura.]
<input type="checkbox"/>	6. L 9-09-1857	[MFOM]	GM 1.710, 10-09-1857	(1-3)	No se contempla.
	7. RO 5-05-1866	[MFOM]	GM 142/1866, 22-05	(1)	[Formarán parte las nociones de dibujo.]
<input type="checkbox"/>	8. L 2-06-1868 ⁴	[MFOM]	GM 156/1868, 4-06	(1-4)	[Se procurará dar Canto.]
<input type="checkbox"/>	9. RD 26-10-1901	[MIPBA]	GM 303/1901, 30-10	(497-499)	“Ejercicios corporales”.
	10. RO 10-04-1918	[MIPBA]	GM 103/1918, 13-04	(135)	Recomienda paseos y excursiones.
	11. D 6-05-1931	[MIPBA]	GM 129/1931, 9-05	(619-620)	[No obligatoriedad enseñanza religiosa.]
	12. OC 8-08-1934	[MIPBA]	GM 221/1934, 9-10	(1389)	Implanta una excursión al mes.
<input checked="" type="checkbox"/>	13. O. 186, 21-09-1936	[JDN]	BOJDN 27, 24-09-1936	(107)	[Reimplanta Religión e Historia Sagrada.]
<input checked="" type="checkbox"/>	14. O 30-04-1937	[DCUL]	DOGC 121, 1-05-1937	(374)	[Implanta Corte y confección, Música, y Artes plásticas en Cataluña.]
<input checked="" type="checkbox"/>	15. D 28-10-1937	[MIPS]	GR 304/1937, 31-10	(402-403)	“Educación Física” (en todos los cursos).
<input checked="" type="checkbox"/>	16. C 5-03-1938	[SNPE]	BOE 503, 8-03-1938	(6154-6156)	Educación física (normas y contenidos.)
	17. L 12-07-1941	[JE]	BOE 209/1941, 28-07	(5650-5655)	[Implanta estudio de la higiene infantil.]
	18. O 16-10-1941	[MEN]	BOE 291/1941, 18-10	(8090)	Implanta “Educación Física y Deportiva”.
<input type="checkbox"/>	19. L 17-07-1945	[JE]	BOE 199/1945, 18-07	(385-416)	“Educación Física” (en todos los cursos).
	20. L 169/1965, 21-12	[JE]	BOE 306/1965, 23-12	(17240-17246)	“Educación Física” (en todos los cursos).

Como vemos, entre 1857 y 1970 sólo podemos encontrar reformas generales de la Educación primaria, aparte de la inicial de 1857, en 1868, 1901, 1937 y 1945; puesto que la reforma de 1868 se derogó a los pocos meses, sin llegar a implantarse prácticamente, y el plan de la II República se promulgó cuando ya estaba fuera del control del gobierno la mayoría del territorio nacional, se puede decir que hasta 1970 sólo hubo tres planes de estudios oficiales de Educación primaria en España: el de la Ley Moyano de 1857, el de 1901, y el de 1945, que sufrió algunas adaptaciones en 1965. Todas las demás fueron reformas parciales que salían al paso de deficiencias sobrevenidas, o adaptaciones coyunturales de aspectos que habían quedado demasiado obsoletos.

Desde un punto de vista pedagógico, la reforma más avanzada del período estudiado, con diferencia sobre las demás, fue la republicana de 1937, que poco llegaría a aplicarse, pues las prioridades iniciales del gobierno en materia de Enseñanza primaria fueron la construcción de

² Proyecto de Plan metódico de Primera enseñanza presentado [á 13 de Noviembre de 1821] á la Dirección General de Estudios por la comisión nombrada con este objeto [aprobado por las Cortes en 29 de junio de 1822]. En *Esposicion sobre el estado de la enseñanza pública hecha á las Cortes por la Direccion General de Enseñanza*, Madrid, Imp. Albán y C^a, 1822.

³ Reglamento publicado en *Decretos del Rey Nuestro Señor Don Fernando VII...* 1825, [compilados] por don Josef María de Nieva, tomo décimo. Madrid: Imp. Real, 1826, 51-88.

⁴ Derogada por Decreto-Ley de 14 de Octubre de 1868 [MFOM] (GM, 189/1868, de 15 de Octubre, 4-5).

Escuelas, el concomitante aumento del número de maestros y maestras, su dignificación económica y social, y la modernización de metodologías, más que la propia reforma del plan de estudios, y cuando ésta llegó, en plena Guerra Civil, ya estaba perdida la mayor parte del territorio. Cabe mencionar, también en esta etapa, la labor del C.E.N.U. (Consejo de la Escuela Nueva Unificada) en la Región Autónoma de Cataluña, que creó una red de Escuelas que coexistió con la del Estado, y en la que también fueron prioritarias la creación de centros y la modernización de metodologías, más que la modificación del plan de estudios.

2.2. Aspectos de educación física

Con anterioridad a 1931, la reforma de 1901 había introducido oficialmente en la Escuela los “ejercicios corporales”, sin previsión de su impartición por cursos o grados ni asignación horaria, lo que era normal en la época; al no existir tampoco un mínimo número de maestros o maestras preparados, la impartición de estos ejercicios dependía del interés y celo profesional de cada uno.

Por otra parte, encontramos recomendaciones normativas para programar paseos y excursiones, que en la época tenían una consideración de actividad física destacada, puesto que la ausencia de medios de transporte masivos y baratos conllevaba la necesidad de efectuar a pie tales prácticas. Ello, no sólo no era considerado una obligación sobrevenida, sino que era norma: las clases populares, cuya institución educativa “natural” desde la óptica del liberalismo decimonónico era la Escuela pública, se desplazaban habitualmente a pie, por lo que, desde el punto de vista físico, la recomendación a los maestros de efectuar paseos y excursiones con los alumnos era simplemente aplicar a la vida escolar la práctica de la vida cotidiana.

Tanto el plan republicano como las reformas parciales del C.E.N.U. tuvieron en gran consideración la educación física o sus paradigmas más habituales (especialmente, movimiento y naturaleza). Así, el plan republicano de 1937 prescribía “Educación Física” en todos los cursos y establecía por primera vez en nuestra historia educativa primaria un horario detallado para cada grupo de materias, con lo que se aseguraba la proporción que del tiempo escolar debía dedicarse a cada una. Este plan y las reformas del C.E.N.U. preveían una dosificación de actividades intelectuales y actividades prácticas, así como la presencia de la experimentación práctica como base del aprendizaje infantil.

Durante el franquismo se prescribió “Educación Física” en todos los cursos, pero sin asignación horaria oficial hasta 1965; aunque es cierto que casi todos los programas y manuales de la asignatura efectuaban previsiones horarias, no es menos cierto que éstas no emanaban del Ministerio de Educación, sino de los organismos políticos encargados de la educación física, que actuaban al margen del sistema educativo o, mejor dicho, a los que el sistema educativo no tenía en cuenta en la práctica: eran las llamadas asignaturas ‘marías’, entre las que además de “Educación Física” se contaban la “Formación del Espíritu Nacional”, la “Religión” y las llamadas “Enseñanzas del Hogar”, éstas reservadas a las niñas.

3. Los Bachilleratos

Desde 1857, la atención prestada a los estudios secundarios ha superado por lo general la de los otros niveles. Con anterioridad a 1931, las reformas de la Segunda enseñanza giraban siempre alrededor de un único plan de estudios, concebido como preparatorio para el ingreso en la Universidad, al que cada gobierno de turno pretendía infundir su rasgo distintivo, que en no pocas ocasiones quedaba reducido al papel que había de tener la educación física. En efecto, el estudio de las reformas de este nivel educativo muestra la importancia diferencial que la Administración educativa le ha concedido en todas las etapas históricas, con independencia del régimen político que consideremos.

Desde la promulgación de la Ley Moyano de 1857 hasta el final de la I Restauración, los estudios de Bachillerato o “estudios literarios” fueron objeto de tantas reformas como cambios de signo político alternaron en el poder, para acomodar sus características pedagógicas a unas supuestas

ideologías contrapuestas; muchas de estas reformas fueron únicamente “cosméticas”, para dejar constancia del cambio de gobierno, y en no pocas ocasiones se centraron principalmente en la consideración académica de la asignatura de Gimnasia.

En la II República se acomete también una importante labor reformista, iniciada por una reacción contra el último plan de la Restauración, el plan Callejo; coexistieron varios planes de Bachillerato, de alcance limitado y duración transitoria, aspectos ambos forzados por las circunstancias políticas.

El franquismo, además de legislar en contra de lo proyectado por la II República, desarrolla una febril actividad reformista, que iguala en pocos años la de todo el período anterior a la República, pero con una finalidad muy loable, desde un punto de vista estrictamente educativo: incrementar su implantación entre las clases populares.

3.1. Los “estudios literarios” hasta 1931

3.1.1. Aspectos generales

La Ley Moyano no preveía una continuidad entre los estudios primarios y los secundarios: a pesar de que los niños y en menor medida niñas acababan su escolaridad obligatoria a los 9 años de edad, los requisitos de acceso a los estudios de Bachillerato eran tan elevados en comparación con el nivel de los escolares, que sólo continuaban estudiando los que “servían para estudiar”; se producía de hecho un vacío que, como hemos comentado, se fue agravando con el tiempo, a medida que el aumento de años de la obligatoriedad de escolarización fue retrasando la edad de finalización de la Primera enseñanza, al tiempo que permanecía invariable la edad de inicio del Bachillerato.

Este progresivo vacío en la continuidad de estudios de la Primera a la Segunda enseñanza hizo evidente a los claustros de los Institutos la necesidad de formar directamente a sus futuros alumnos para que pudieran superar el examen de ingreso: la Administración educativa se ve así obligada a autorizar la apertura de los llamados “Colegios internos”, establecidos en los propios Institutos o en su cercanía, con la misión de preparar a los escolares que “sirvieran para estudiar”.⁵ Esta necesidad de “cantera” se hizo más acuciante a medida que aumentaba la aludida separación real entre la Primera y la Segunda enseñanza.

Tabla 2

Planes de estudios del Bachillerato durante el liberalismo (1857-1931)

Tabla 2					
Planes de estudios del Bachillerato durante el liberalismo (1857-1931)					
Véanse las claves de normas, organismos y publicaciones al inicio del artículo					
Nº	Norma	[Organismo]	Publicación	(Págs.)	Afectaciones a educación física
1.L	9-09-1857	[MFOM]	GM 1.710, 10-09-1857	(1-3)	No contempla.
2.RD	23-09-1857	[MFOM]	GM 1.724, 24-09-1857	(1-3)	No contempla.
3.RD	26-08-1858	[MFOM]	GM 243/1858, 31-08	(1)	No contempla.
4.RD	21-08-1861	[MFOM]	GM 238/1861, 26-08	(1)	No contempla.
5.RD	9-10-1866	[MFOM]	GM 285/1866, 12-10	(1)	No contempla.
6.DL	25-10-1868	[MFOM]	GM 300/1868, 26-10	(3-7)	No contempla.
7.D	3-06-1873	[MFOM]	GM 159/1873, 8-06	(660-662)	“Gimnástica higiénica”.

⁵ Real decreto de 6 de Noviembre de 1861 sobre establecimiento de Colegios en los Institutos de segunda enseñanza [MFOM] (GM, 311/1861, de 7 de Noviembre, 1); derogado por Decreto de 9 Febrero de 1869 [MFOM] (GM, 40/1869, de 9 Febrero, 3).

Nº	Norma	[Organismo]	Publicación	(Págs.)	Afectaciones a educación física
8.D	10-09-1873 ⁶	[MFOM]	GM 254/1873, 11-09	(1)	No contempla.
9.RD	13-08-1880	[MFOM]	GM 229/1880, 16-08	(499-502)	No contempla.
10.RO	1-09-1893 ⁷	[MFOM]	GM 253/1893, 10-09	(969)	“Gimnástica” obligatoria para los alumnos de primer año, clase alterna.
11.RD	16-09-1894	[MFOM]	GM 261/1894, 18-09	(982-988)	Prácticas gimnasia diaria en los 4 años.
12.RD	12-07-1895	[MFOM]	GM 194/1895, 13-07	(166)	“Gimnástica” bisemanal voluntaria.
13.RD	14-10-1896	[MFOM]	GM 290/1896, 16-10	(177)	“Gimnástica”, lección diaria en dos de los cursos a elección de los alumnos.
14.RD	13-09-1898	[MFOM]	GM 257/1898, 14-09	(1133-1138)	“Gimnástica” voluntaria ⁸
15.RD	26-05-1899	[MFOM]	GM 150/1899, 30-05	(725-727)	“Gimnasia” voluntaria. ⁹
16.RD	20-07-1900	[MIPBA]	GM 203/1900, 22-07	(307-310)	“Gimnasia” en los seis años. ¹⁰
17.RD	17-08-1901	[MIPBA]	GM 231/1901, 19-08	(790-795)	“Gimnasia” alterna en los seis años. ¹¹
18.RD	6-09-1903	[MIPBA]	GM 259/1903, 16-09	(2391-2392)	“Gimnasia” en 2.º y 3.º años, Fisiología e Higiene en 5.º
19.RD	25-08-1926	[MIPBA]	GM 240/1926, 28-08	(1234-1237)	Ejercicios de educación física, paseos y juegos deportivos todos los cursos. ¹²
20.RD	18-02-1927	[MIPBA]	BOMIP 16/1927		[Bachillerato Universitario de Idiomas.]

Una segunda medida que muestra el mayor interés de la Administración liberal por la Segunda enseñanza fue la atención que prestó a la reforma de sus planes de estudios, con tanto entusiasmo que los planes de Bachillerato duraban lo que los gobiernos. En la tabla 2 anterior se puede comprobar la existencia de hasta 20 planes de estudios diferentes entre 1857 y 1931; para un total aproximado de 72 años y medio, vemos que cada plan duró una media de unos tres años y medio, aunque si descontamos los 23 años que duró el Plan Bugallal de 1903, la duración media de los otros 19 planes disminuye hasta 2,6 años o, lo que es lo mismo, entre 1857 y 1903, cada estudiante de Bachillerato tuvo que cambiar de plan de estudios por término medio un mínimo de dos veces, con

⁶ Suspende la ejecución del Decreto anterior, por lo que se vuelve a la organización del Decreto-ley de 25 de Octubre de 1868, que no contemplaba la educación física.

⁷ Por Real decreto de 26 de Julio de 1893 se habían creado diez clases de Gimnástica en los Institutos de cabeceras universitarias; esta Real orden las extiende a todos los demás y establece horarios.

⁸ «Art. 3.º Todas las asignaturas comprendidas en el cuadro anterior son de estudio obligatorio, salvo lo prescrito en los Reales decretos de... 12 de Julio de 1895...» (GM, 194/1895, de 13 Julio, 166); cuyo Art. 2.º declaraba voluntaria la Gimnástica.

⁹ Junto con “Dibujo”, constituían el grupo de Educación física y artística.

¹⁰ Reducida su frecuencia a cuatro cursos por Real orden de 31 de Agosto de 1900 distribuyendo las materias de estudios de los seis años del Bachillerato [MIPBA] (GM, 247/1900, de 4 Septiembre, 926).

¹¹ Se cambia el nombre de la asignatura por el de Juegos y ejercicios corporales y se eleva su frecuencia a diaria por Real decreto de 29 de Septiembre de 1901 aprobando el reglamento para el régimen y gobierno de los Institutos generales y técnicos [MIPBA] (GM, 275/1901, de 2 Octubre, 33-36).

¹² Se fija su frecuencia en 1 hora diaria por Real orden de 3 de Septiembre de 1926 disponiendo que el número de horas de Cátedra correspondiente a cada asignatura, sea semanalmente el que se indica [MIPBA] (GM, 248/1926, de 5 Septiembre, 1.468-1.469).

el coste añadido de trámites administrativos, adaptaciones de planes de estudios generales o para casos concretos, convalidaciones, asignaturas nuevas no previstas en el plan anterior, etc.

3.1.2. Aspectos de educación física

Con anterioridad a 1931, y salvo un efímero plan de 1847 y uno no aplicado de 1873, éste durante la I República, los planes de estudios de Bachillerato del liberalismo no comenzarían a prescribir materias de educación física de forma regular y extensiva hasta 1893, aunque con una base doctrinal poco coherente: unos planes la contemplan en todos los cursos (1894, 1900, 1901, 1926), otros, sólo en dos (1896, 1903); alguno la prescribe diariamente (1894), otros, un par de días a la semana (1895); en unos planes es obligatoria (1893, 1894, 1896, 1900, 1901, 1926), otros la hacen voluntaria (1895, 1898, 1899); en unos planes hay exámenes, en otros, simple certificado de aprovechamiento... En bastantes casos, la principal diferencia entre un plan de Bachillerato y el siguiente estribaba únicamente en el tratamiento académico o pedagógico que se daba a la educación física.

3.2. Los planes coyunturales de la República

3.2.1. Aspectos generales

Por causas diferentes, la II República mantuvo la misma política que la Restauración, efectuando varias reformas de la Segunda enseñanza y autorizando también la creación de “Escuelas preparatorias”, en 1931¹³ y 1935,¹⁴ si bien es verdad que las suprimió en 1937, cuando por fin pudo comenzar a reformar la Primera enseñanza en su camino hacia la Escuela Única. En la tabla 3 siguiente se puede apreciar la regulación de hasta cuatro sucesivos planes republicanos de Bachillerato, formados cada uno de ellos por reformas parciales acumulativas, quizás por falta de tiempo y de sosiego para aplicarse a una reforma global, que por otra parte no era prioritaria en la política republicana:

- Tras una drástica suspensión del plan de la Dictadura de 1926 (plan Callejo), que había suscitado un amplio rechazo social, se optó por volver al plan anterior, de 1903, con algunas adaptaciones (el plan de adaptación) que fueron promulgándose anualmente curso por curso.
- Mientras se estaba desarrollando esta adaptación, se diseñó un plan de transición, también desarrollado curso por curso.
- El plan propiamente republicano llegaría en 1934, durante el bienio negro (plan Villalobos).
- Ya en plena Guerra Civil (1936), se creó un plan abreviado para jóvenes obreros, que se desarrollaba en dos cursos, divididos en sendos semestres, en horarios vespertinos.

Cabe resaltar que los cuatro planes funcionaron simultáneamente, lo cual complicaría notablemente la vida académica y administrativa de los Institutos.

Aspectos de educación física

El plan de adaptación, al volver al plan anterior, de 1903, contemplaba por tanto “Gimnasia” en 2.º y 3r. cursos y “Fisiología e Higiene” en 5.º; mientras se estaba desarrollando esta adaptación, se diseñó el plan de transición, que contemplaba “Educación Física” como asignatura en 1.º y 2.º cursos. El plan Villalobos por su parte, contemplaba “Juegos y deportes” sin consideración de

¹³ Decreto de 25 de septiembre de 1931 declarando que, en donde las condiciones materiales lo permitan y las exigencias pedagógicas lo aconsejen, podrán los Claustros de los Institutos Nacionales de Segunda enseñanza organizar Escuelas preparatorias para el ingreso en dichos Centros [MIPBA] (GM, 269/1931, de 26 Septiembre, 2.021).

¹⁴ Decreto de 7 de Septiembre de 1935 disponiendo que los Claustros de los Institutos de Segunda enseñanza podrán organizar Escuelas preparatorias para el ingreso en los mismos [MIPBA] (GM, 255/1935, de 12 Septiembre, 2.022-2.024).

asignatura, en la tradición de la Institución Libre de Enseñanza, y sin asignación por cursos. El plan abreviado para obreros no contemplaba materias de educación física.

Vemos, por tanto, una tendencia a las oscilaciones normativas en modo similar al que habíamos detectado en el liberalismo.

Tabla 3
Planes de estudio del Bachillerato durante la II República (1931-1939)

Tabla 3 Planes de estudios del Bachillerato durante la II República (1931-1939)					
△ Plan de adaptación, ◇ Plan de transición, ◻ Plan definitivo, ○ Plan abreviado					
Véanse las claves de normas, organismos y publicaciones al inicio del artículo					
Nº	Norma	[Organismo]	Publicación	(Págs.)	Afectaciones a educación física
	1. D 13-05-1931	[MIPBA]	GM 134/1931, 14-05	(717)	[Vuelta provisional al plan de 1903.]
△	2. O 13-07-1932	[MIPBA]	GM 200/1932, 18-07	(410-411) ¹⁵	“Gimnasia” en 2.º y 3.º, “Fisiología e Higiene” en 5.º
◇	3. O 21-09-1932	[MIPBA]	GM 266/1932, 22-09	(2115)	[1r. curso: “Educación Física”, alterna.]
◇	4. D 14-08-1933	[MIPBA]	GM 228/1933, 16-08	(1082)	[2.º curso: “Educación Física”, alterna.]
△	5. O 27-09-1933	[MIPBA]	GM 272/1933, 29-09	(1948)	[Regula estudio de la lengua latina.]
△	6. O 21-03-1934	[MIPBA]	GM 91/1934, 1-04	(12-13)	[Regula enseñanza de la agricultura.]
△	7. O 20-07-1934	[MIPBA]	GM 202/1934, 21-07	(725)	[Plan de adaptación, 3r. curso.]
◻	8. D 29-08-1934	[MIPBA]	GM 242/1934, 30-08	(1871-1874)	Juegos [escolares] y deportes, sin consideración de asignatura.
◻	9. D 23-03-1935 ¹⁶	[MIPBA]	GM 85/1935, 26-03	(2381)	[Incluye "Principios de técnica agrícola e industrial y economía."]
○	10. D 21-11-1936	[MIPBA]	GM 328/1936, 23-11	(769)	No contempla.

3.3. Bachillerato general, bachillerato para obreros: los planes del altofranquismo

3.3.1. Aspectos generales

El franquismo, por supuesto, anuló toda la legislación republicana y, en la tradición anterior a la República, autorizó también la creación de Escuelas preparatorias¹⁷ al tiempo que dedicó sus primeros esfuerzos administrativos a regular el Bachillerato, ya durante la guerra. En total, se realizaron tres reformas, la inicial de 1938 y dos sucesivas en 1953 y 1957, que evolucionaron en sentido de una progresiva simplificación del demasiado erudito y sobrecargado plan de 1938, y cuya principal novedad fue el establecimiento de dos niveles, Bachillerato Elemental y Bachillerato Superior, con sendos exámenes de Reválida al final de cada uno (tabla 4, siguiente).

En este período se hizo un esfuerzo notable por difundir este nivel de estudios entre amplias capas de la población, creándose estudios más prácticos, el llamado Bachillerato Laboral, también con dos niveles, Elemental y Superior, y con la peculiaridad de que los planes de estudios eran diferentes para chicos y chicas, contemplándose para ellos profesiones “masculinas” y para ellas, “femeninas”. Sus respectivos y sucesivos planes de estudios llegaron a alcanzar notoria

¹⁵ Corrección de errores, GM, 207/1932, de 25 Julio, 658; es el llamado “plan de adaptación” (del de 1903) que había sido establecido provisionalmente para el curso 1931-1932 por Decreto de 7 de Agosto de 1931 [MIPBA] (GM, 220/1931, de 8 Agosto, 1.058-1.061) y parcialmente para los Institutos locales por Decreto de 8 de Septiembre de 1931 [MIPBA] (GM, 252/1931, de 9 Septiembre, 1.733-1.734).

¹⁶ Derogado por el Decreto de 21 de Enero de 1936 [MIPBA] (GM, 23/1936, de 23 Enero, 700-701).

¹⁷ Orden de 31 de octubre de 1940 por la que se dictan normas sobre el régimen interno de los Institutos de Enseñanza Media [MEN] (BOE, 311/1940, de 6 noviembre, 7.633-7.635).

heterogeneidad normativa, con frecuentes reformas y sus concomitantes sistemas de convalidaciones, tanto dentro de cada sistema de bachillerato como entre ambos (planes de adaptación de bachilleres universitarios en bachilleres laborales) que debieron de necesitar un elevado aparato administrativo y docente (tabla 5, siguiente).

En conjunto se produjo un sistema de Segunda enseñanza bastante complejo e incluso confuso, que fue resuelto unificando los diversos Bachilleratos Elementales en 1967, quedando a partir de entonces establecido un único Bachillerato Elemental para todos los jóvenes. Quedarían pendientes de unificar los Bachilleratos Superiores, lo que se haría en la Ley General de Educación de 1970.

En las tablas 4 (Bachillerato general) y 5 (Bachillerato laboral) siguientes, se puede comprobar que el número total de reformas de los Bachilleratos franquistas igualó, en menos de 29 años, el de las efectuadas por el liberalismo en 72 años y medio (20 reformas en cada período), si bien es cierto que su alcance y diversidad de itinerarios no son comparables.

Tabla 4

Planes de estudio del Bachillerato durante el altofranquismo (1936-1970)

Tabla 4					
Planes de estudios del Bachillerato general durante el altofranquismo (1936-1970)					
		<input type="checkbox"/> Bachillerato universitario,	<input type="checkbox"/> Bachillerato unificado		
Véanse las claves de normas, organismos y publicaciones al inicio del artículo					
Nº	Norma y fecha	[Organismo]	Publicación	(Págs.)	Afectaciones a educación física
<input type="checkbox"/>	1.L 20-09-1938	[JE]	BOE 85/1938, 23-09	(1 3 8 5 - 1 3 9 5)	“Educación artística, física y patriótica”, 6 h/sem x 7 cursos.
<input type="checkbox"/>	2.L 26-02-1953	[JE]	BOE 58/1953, 27-02	(1 1 1 9 - 1 1 3 0)	Alusiones en Preámbulo y Arts. 10, 13, 34, 45, 63, 85.
<input type="checkbox"/>	3.D 12-06-1953	[MEN]	BOE 183/1953, 2-07	(4 0 1 0 - 4 0 1 2)	“Ed. física”, 3 h/sem x 6 cursos.
<input type="checkbox"/>	4.D 31-05-1957	[MEN]	BOE 158/1957, 18-06	(437-438)	“Ed. Física y Deportiva”, 3h/sem x 5 cursos + 2h/sem x 6.º curso.
<input type="checkbox"/>	5.L 16/1967, 8-04	[JE]	BOE 86/1967, 11-04	(4 8 0 5 - 4 8 0 6)	[Unifica Bachilleratos Elementales.]
<input type="checkbox"/>	6.D 1106/1967, 31-05 ¹⁸	[MEN]	BOE 131/1967, 2-06	(7 5 2 4 - 7 5 2 6)	“Ed. Física y Deportiva”, 3h/sem x 4 cursos.

En general, cabe reconocerle al franquismo esfuerzos prácticos por difundir este nivel de estudios; además de la creación del Bachillerato Laboral, se aumentó significadamente el número de Centros de Bachillerato (secciones) y se regularon los estudios nocturnos para jóvenes trabajadores.

En la etapa altofranquista debemos mencionar además la normativa que dio origen a un experimento docente al que el Régimen dedicó especial atención, cual es el de las Universidades Laborales, centros superiores de formación profesional organizados por el Ministerio de Educación pero subvencionados por el Ministerio de Trabajo, en los que, además de los tipos de estudios de formación profesional, se podía cursar el Bachillerato Laboral y el Período de Iniciación Profesional de la Educación Primaria. En las Universidades Laborales, que se crearon en los años cincuenta¹⁹ y se desarrollaron con gran efectividad hasta la Transición política, se aplicaban los mismos planes de estudios que en los demás centros, con la salvedad de que en sus dependencias tenían residencias de internado para escolares de otras poblaciones y un equipamiento destacado para la práctica de actividad física, tanto escolar como extraescolar.

¹⁸ Corrección de errores, BOE, 148/1967, de 22 junio, 8.681, y BOE, 163/1967, de 10 julio, 9.670.

¹⁹ Ley de 20 de julio de 1955 sobre «Formación Profesional Industrial» [JE] (BOE, 202/1955, de 21 julio, 4.442-4.453).

Tabla 5

Planes de estudio del Bachillerato laboral durante el altofranquismo (1936-1970)

Tabla 5					
Planes de estudios del Bachillerato laboral durante el altofranquismo (1936-1970)					
◇ Bachillerato laboral (BLE= Elemental; BLS= Superior), △ Plan de adaptación, ○ Bachillerato laboral femenino					
Véanse las claves de normas, organismos y publicaciones al inicio del artículo					
Nº	Norma y fecha	[Organismo]	Publicación	(Págs.)	Afectaciones a educación física
◇	1.L 16-07-1949	[JE]	BOE 198/1949, 17-07	(3 1 6 4 - 3 1 6 6)	Incluye la materia de educación física.
◇	2.D 24-03-1950	[MEN]	BOE 102/1950, 12-04	(1 5 7 6 - 1 5 8 0)	“Educación Física” x 5 cursos.
◇	3.D 6-07-1956	[MEN]	BOE 224/1956, 11-08	(5 2 4 2 - 5 2 4 3)	No se alude.
◇	4.D 21-12-1956	[MEN]	BOE 24/1957, 24-01	(403-406)	BLE, “Educación Física” x 5 cursos; BLS, “Educación física” x 2 cursos.
△	5.O 24-04-1957	[MEN]	BOE 127/1957, 13-05	(238-239)	“Educación Física”, 30 min/día x 6 días.
○	6.D 23-08-1957	[MEN]	BOE 237/1957, 18-09	(886-887)	“Educación Física” x 5 cursos.
◇	7.D 5-09-1958	[MEN]	BOE 237/1958, 3-10	(1 7 1 8 - 1 7 2 0)	BLE= “Educación Física” x 5 cursos; BLS= “Educación Física” + “F.E.N.”+ “Enseñanzas de Hogar”, 2 h/sem x 2 cursos.
△	8.O 18-06-1959	[MEN]	BOE 208/1959, 31-08	(1 1 5 5 0 - 1 1 5 5 1)	Se desarrollarán semanalmente las prácticas de “Educación Física”... necesarias.
◇	9.O 8-07-1960	[MEN]	BOE 179/1960, 27-07	(1 0 4 4 7 - 1 0 4 5 8)	BLS= No contempla.
◇	10.O 8-07-1960 ²⁰	[MEN]	BOE 199/1960, 19-08	(1 1 7 2 6 - 1 1 7 2 7)	BLS= No contempla.
◇	11.O 26-07-1960	[MEN]	BOE 197/1960, 17-08	(1 1 6 1 3 - 1 1 6 2 2)	BLS= No contempla.
◇	12.O 12-09-1963	[MEN]	BOE 245/1963, 12-10	(1 4 6 2 4 - 1 4 6 3 7)	BLE= Masculino: “Educación Física”, 3 h/sem x 1.º y 2.º + 2 h/sem x 3.º, 4.º y 5.º cursos; ²¹ Femenino: “Educación Física”, 2 h/sem x 1.º y 2.º + 1 h/sem x 3.º, 4.º y 5.º cursos. BLS= “Educación Física”, 3 h/sem x 1.º + 2 h/sem x 2.º curso.
◇	13.O 6-07-1964	[MEN]	BOE 195/1964, 14-08	(1 0 6 9 6 - 1 0 7 0 1)	BLS= “Educación Física”, 3 h/sem x 1.º + 2 h/sem x 2.º curso.
○	14.O 31-07-1964	[MEN]	BOE 197/1964, 17-08	(1 0 7 8 9 - 1 0 7 9 6)	BLE= “Educación Física”, 3 h/sem x 1.º y 2.º + 2 h/sem x 3.º + 1 h/sem x 4.º y 5.º cursos.

3.3.2. Aspectos de educación física

Encontramos en las enseñanzas medias del altofranquismo una amplia prescripción de horarios para la asignatura, que en general siguen estas pautas:

- De planteamientos iniciales que la contemplan diariamente en todos los cursos, las sucesivas reformas disminuyen la dedicación semanal e incluso, a veces, el número de cursos.

²⁰ Es Orden diferente de la anterior, a pesar de llevar la misma fecha.

²¹ Horarios de Educación Física para las especialidades masculinas modificados por Orden de 11 de diciembre de 1963 [MEN] (BOE, 312/1963, de 30 diciembre, 18.200-18.201).

- Se plantean siempre mayores asignaciones horarias en los bachilleratos elementales que en los superiores.
- Los planes de los alumnos tienen mayores asignaciones que los de las alumnas, debido a la obligatoriedad de que éstas cursaran asignaturas “femeninas”,²² cuya dedicación horaria se hacía generalmente a costa de la educación física.

4. Valoración y conclusiones

4.1. Las denominaciones de una asignatura

En la tabla 6 he resumido la evolución cronológica de las denominaciones de las asignaturas de educación física en los planes que las contemplaban dentro del período estudiado: encontramos hasta diez denominaciones que, salvo “Educación física” y “Educación física y deportiva” no coinciden cronológicamente de un nivel a otro.

Como vemos, en la Enseñanza primaria se utilizan cuatro denominaciones: “Ejercicios corporales” (1901), “Paseos y excursiones” (1918 y 1934, siempre en forma de recomendaciones para su práctica), “Educación física y deportiva” (1965, niños), y la más frecuente, “Educación física”, a partir de 1937.

Tabla 6

Evolución de la denominación de las asignaturas de educación física en los planes de estudios de dos niveles educativos (1857-1970)

Tabla 6 Evolución de la denominación de las asignaturas de educación física en los planes de estudios de dos niveles educativos (1857-1970) Cada año representa una modificación de plan de estudios		
Denominación de la asignatura	Planes de estudios:	
	Primaria	Bachillerato
1. Gimnástica higiénica		1873
2. Gimnasia		1894 1899 1900 1901 1903 1932
3. Gimnástica		1893 1895 1896 1898
4. Juegos y ejercicios corporales		1901
5. Ejercicios corporales	1901	
6. Paseos y excursiones	1918 1934	1926
7. Educación física	1937 1938 1945 1965 (niñas)	1926 ²³ 1932 1938 1953
8. Juegos deportivos		1926
9. Juegos y deportes		1934 ²⁴
10. Educación física y deportiva	1965 (niños)	1957 1967

²² Galera Pérez, Antonio D., Las “disciplinas del Movimiento”...

²³ Durante todos los cursos se practicarán diariamente ejercicios de educación física, paseos y juegos deportivos, sin que estas prácticas lleguen a constituirse como asignatura (Real Decreto de 25-08-1926 y Real Orden de 3-09-1926).

²⁴ Sin consideración de asignatura (Decreto de 29-08-1934).

Tabla 6 Evolución de la denominación de las asignaturas de educación física en los planes de estudios de dos niveles educativos (1857-1970) Cada año representa una modificación de plan de estudios		
Denominación de la asignatura	Planes de estudios:	
	Primaria	Bachillerato
Total denominaciones asignatura	4	9

Por su parte, en el Bachillerato se utilizaron nueve denominaciones: la primera, “Gimnástica higiénica” (1873), la segunda y más frecuente, por el número de reformas de que fue objeto, “Gimnasia” (1894, 1899, 1900, 1901, 1903, y 1932, en uno de los planes republicanos), la tercera, “Gimnástica” (1893, 1895, 1896, 1898), una efímera, de 1901 (“Juegos y ejercicios corporales”, quizá por equiparación con la de “Ejercicios corporales” de la reforma de Enseñanza primaria del mismo año), “Paseos y excursiones” (como parte del plan de estudios de 1926), “Educación física” (presente en los tres períodos histórico-educativos: 1926, 1932, y 1938-1965), “Juegos deportivos” (1926), “Juegos y deportes” (1934), y “Educación física y deportiva” (1957 y 1967).

4.2. La atención diferencial a la Segunda Enseñanza

La comparación de las tablas de resumen que anteceden es suficientemente explícita: hasta 1970, los planes de estudios de la enseñanza primaria no han suscitado en España un interés siquiera discreto, lo cual es lógico desde un punto de vista puramente normativo; la legislación no hacía más que reflejar una concepción político-social, por lo que las sucesivas reformas, abundantes y frecuentes en la enseñanza secundaria, no alcanzaban a la primaria: en la concepción global del sistema educativo liberal, aquella no se nutría de ésta. Así, entre 1857 y 1931 encontramos hasta 20 reformas del Bachillerato, frente a únicamente tres de la Primera enseñanza (cuatro, si contamos la reforma fallida de 1868).

Durante la II República, siempre dentro de esta tendencia a regular con mayor atención la Segunda que la Primera enseñanza, se promulgaron hasta cuatro planes de estudios de Bachillerato frente a uno de Primera enseñanza, bien es cierto que éste con una gran calidad (1937), aunque no pudo llevarse a cabo por el desenlace de la Guerra Civil.

En el altofranquismo, que se aplica a la reforma de las Enseñanzas medias ya en la propia Guerra Civil, volvemos a encontrar un elevado número de planes de Bachillerato, también 20 reformas, y una única reforma general de la Enseñanza Primaria (1945), actualizada en algunos aspectos en 1965.

En la tabla 7 vemos que la suma de las 50 reformas de los Bachilleratos (36 del general, 14 del laboral) multiplica por casi 4 las de la Educación primaria ($50/14= 3,5$) en el total del período estudiado.

Tabla 7

Reformas de planes de estudios (1857-1970)

Tabla 7: Reformas de planes de estudios (1857-1970) EP= Ed. primaria B= Bachillerato general BL= Bachillerato laboral			
Período	EP	B	BL
I Restauración	4	20	
II República	4	10	
Altofranquismo	6	6	14
Total reformas	14	36	14

4.3. La importancia de la educación física en el altofranquismo

Respecto de la educación física, podemos resaltar su sistemática prescripción normativa durante el franquismo, tanto en la Enseñanza Primaria como en las Enseñanzas Medias, que parte de elevadas dedicaciones horarias en todos los planes de estudios, recomendaciones utópicas que con el tiempo se van atemperando a valores más realistas. No obstante, el plan en que mejor se reguló la docencia de esta materia fue el republicano de 1937, que prescribía asimismo elevados valores de dedicación horaria, al tiempo que orientaciones pedagógicas generales en que estaban presentes aspectos de educación física que conferían gran valor didáctico a la práctica escolar.

En las tablas que siguen he sintetizado la evolución de la presencia de la educación física en los dos niveles educativos estudiados, durante los tres períodos histórico-educativos que hemos diferenciado en esta investigación: liberalismo (1857-1931), II República (1931-1939), y altofranquismo (1936-1970).

En el liberalismo (tabla 8) observamos la importancia que la legislación concede al Bachillerato (20 reformas) frente a la Instrucción primaria (4 “reformas”, de las que una no se llegó a aplicar en la práctica, 1868, y la otra es una simple recomendación de prácticas de educación física en forma de paseos y excursiones, 1918). En un total de 23 reformas (24, si contamos como dos las respectivas omisiones de la educación física en la Ley Moyano), comienzan a aparecer asignaturas de educación física a partir de las reformas número 6 (Primera enseñanza, 1868), y número 8 (Bachillerato, 1873), ninguna de las cuales se llegó a aplicar. Habrá que esperar hasta 1893 (Bachillerato) y 1901 (Instrucción primaria) para empezar a ver continuidad en la prescripción de asignaturas de educación física en la legislación española.

Tabla 8

Planes de estudio del liberalismo (1857-1931): Presencia de educación física

Tabla 8:									
Planes de estudios del liberalismo (1857-1931): Presencia de educación física									
B= Bachillerato EP= Enseñanza Primaria									
Véanse las claves de normas, organismos y publicaciones al inicio del artículo									
x= hay asignaturas E. F. [x]= ídem relacionadas NO= no contempla -= no alude X= no afecta									
N ^o	Norma y fecha	[Organismo]	Publicación	(Págs.)	Asignaturas E.F.				
					EP	B			
1	L 09-09-1857	[MFOM]	GM 1.710	10-09-1857	(1-3)			NO	NO
2	RD 23-09-1857	[MFOM]	GM 1.724	24-09-1857	(1-3)			X	NO
3	RD 26-08-1858	[MFOM]	GM 243/1858	31-08-1858	(1)			X	NO
4	RD 21-08-1861	[MFOM]	GM 238/1861	26-08-1861	(1)			X	NO
5	RD 09-10-1866	[MFOM]	GM 285/1866	12-10-1866	(1)			X	NO
6	L 02-06-1868	[MFOM]	GM 156/1868	04-06-1868	(1-4)			[x]	X
7	DL 25-10-1868	[MFOM]	GM 300/1868	26-10-1868	(3-7)			X	NO
8	D 03-06-1873	[MFOM]	GM 159/1873	08-06-1873	(660-662)			X	x
9	D 10-09-1873	[MFOM]	GM 254/1873	11-09-1873	(1)			X	NO
10	RD 13-08-1880	[MFOM]	GM 229/1880	16-08-1880	(499-502)			X	NO
11	RO 1-09-1893	[MFOM]	GM 253/1893	10-09-1893	(969)			X	x
12	RD 16-09-1894	[MFOM]	GM 261/1894	18-09-1894	(982-988)			X	x
13	RD 12-07-1895	[MFOM]	GM 194/1895	13-07-1895	(166)			X	x
14	RD 14-10-1896	[MFOM]	GM 290/1896	16-10-1896	(177)			X	x
15	RD 13-09-1898	[MFOM]	GM 257/1898	14-09-1898	(1133-1138)			X	x

Tabla 8:
Planes de estudios del liberalismo (1857-1931): Presencia de educación física
 B= Bachillerato EP= Enseñanza Primaria
 Véanse las claves de normas, organismos y publicaciones al inicio del artículo
 x= hay asignaturas E. F. [x]= ídem relacionadas NO= no contempla -= no alude **X**= no afecta

Nº	Norma y fecha	[Organismo]	Publicación	(Págs.)	Asignaturas E.F.		
					EP	B	
16	RD 26-05-1899	[MFOM]	GM 150/1899	30-05-1899	(725-727)	x	x
17	RD 20-07-1900	[MIPBA]	GM 203/1900	22-07-1900	(307-310)	x	x
18	RD 17-08-1901	[MIPBA]	GM 231/1901	19-08-1901	(790-795)	x	x
19	RD 26-10-1901	[MIPBA]	GM 303/1901	30-10-1901	(497-499)	x	x
20	RD 06-09-1903	[MIPBA]	GM 259/1903	16-09-1903	(2391-2392)	x	x[x]
21	RO 10-04-1918	[MIPBA]	GM 103/1918	13-04-1918	(135)	x	x
22	RD 25-08-1926	[MIPBA]	GM 240/1926	28-08-1926	(1234-1237)	x	x
23	RD 18-02-1927	[MIPBA]	BOMIP 16/1927			x	-
Total reformas						4	20

En la II República (tabla 9) se acometen hasta 10 reformas del Bachillerato, frente a 4 de la Instrucción Primaria, con presencia fluctuante de la educación física, muy presente en algunos planes como el de las Escuelas primarias de 1937, o no contemplada en muchos de los demás.

Tabla 9
 Planes de estudios de la II República (1931-1939): Presencia de educación física

Tabla 9:
Planes de estudios de la II República (1931-1939): Presencia de educación física
 B= Bachillerato EP= Enseñanza Primaria
 Véanse las claves de normas, organismos y publicaciones al inicio del artículo
 x= hay asignaturas E.F. [x]= ídem relacionadas NO= no contempla -= no alude **X**= no afecta

Nº	Norma y fecha	[Organismo]	Publicación	(Págs.)	Asignaturas E.F.		
					EP	B	
1.	D 06-05-1931	[MIPBA]	GM 129/1931	09-05-1931	(619-620)	-	x
2.	D 13-05-1931	[MIPBA]	GM 134/1931	14-05-1931	(717)	x	x[x]
3.	O 13-07-1932	[MIPBA]	GM 200/1932	18-07-1932	(410-411)	x	x[x]
4.	O 21-09-1932	[MIPBA]	GM 266/1932	22-09-1932	(2115)	x	x
5.	D 14-08-1933	[MIPBA]	GM 228/1933	16-08-1933	(1082)	x	x
6.	O 27-09-1933	[MIPBA]	GM 272/1933	29-09-1933	(1948)	x	-
7.	O 21-03-1934	[MIPBA]	GM 91/1934	01-04-1934	(12-13)	x	-
8.	O 20-07-1934	[MIPBA]	GM 202/1934	21-07-1934	(725)	x	-
9.	OC 08-08-1934	[MIPBA]	GM 221/1934	09-10-1934	(1389)	[x]	x
10.	D 29-08-1934	[MIPBA]	GM 242/1934	30-08-1934	(1871-1874)	x	x
11.	D 23-03-1935	[MIPBA]	GM 85/1935	26-03-1935	(2381)	x	-
12.	D 21-11-1936	[MIPBA]	GM 328/1936	23-11-1936	(769)	x	NO

Tabla 9:									
Planes de estudios de la II República (1931-1939): Presencia de educación física									
B= Bachillerato EP= Enseñanza Primaria									
Véanse las claves de normas, organismos y publicaciones al inicio del artículo									
x= hay asignaturas E.F. [x]= ídem relacionadas NO= no contempla -- no alude X= no afecta									
Nº	Norma y fecha	[Organismo]	Publicación			(Págs.)	Asignaturas E.F.		
							EP	B	
13.	O	30-04-1937	[DCUL]	DOGC	121	01-05-1937	(374)	[x]	X
14.	D	28-10-1937	[MIPS]	GR	304/1937	31-10-1937	(402-403)	x	X
Total reformas							4	10	

Por su parte, el altofranquismo (tabla 10) promulgó numerosas reformas del Bachillerato, estableciendo una rama laboral con 14 variaciones de los planes de estudio; en Enseñanza primaria podemos hablar en realidad de 2 planes de estudios (1945 y 1965), pues el resto de reformas son especificaciones parciales de algunos aspectos, entre las que a veces está la educación física (1938 y dos de 1941), y otras, no (1936).

Tabla 10

Planes de estudios del altofranquismo (1936-1970): Presencia de educación física

Tabla 10:									
Planes de estudios del altofranquismo (1936-1970): Presencia de educación física									
B= Bachillerato universitario BL= Bachillerato laboral EP= Ens. Primaria									
Véanse las claves de normas, organismos y publicaciones al inicio del artículo									
x= hay asignaturas E.F. [x]= ídem relacionadas NO= no contempla -- no alude X= no afecta									
Nº	Norma y fecha	[Organismo]	Publicación			(Págs.)	Asignaturas E.F.		
							EP	B	BL
1.	O	186, 21-09-1936	[JDN]	BOJD N	27	24-09-1936	(107)	-	X
2.	C	05-03-1938	[SNPE]	BOE	503	08-03-1938	(6154-6156)	x	X
3.	L	20-09-1938	[JE]	BOE	85/1938	23-09-1938	(1385-1395)	X	x
4.	L	12-07-1941	[JE]	BOE	209/194 1	28-07-1941	(5650-5655)	[x]	X
5.	O	16-10-1941	[MEN]	BOE	291/194 1	18-10-1941	(8090)	x	X
6.	L	17-07-1945	[JE]	BOE	199/194 5	18-07-1945	(385-416)	x	X
7.	L	16-07-1949	[JE]	BOE	198/194 9	17-07-1949	(3164-3166)	X	x
8.	D	24-03-1950	[MEN]	BOE	102/195 0	12-04-1950	(1576-1580)	X	x
9.	L	26-02-1953	[JE]	BOE	58/1953	27-02-1953	(1119-1130)	X	x
10.	D	12-06-1953	[MEN]	BOE	183/195 3	02-07-1953	(4010-4012)	X	x
11.	D	06-07-1956	[MEN]	BOE	224/195 6	11-08-1956	(5242-5243)	X	-

Tabla 10:
Planes de estudios del altofranquismo (1936-1970): Presencia de educación física
B= Bachillerato universitario BL= Bachillerato laboral EP= Ens. Primaria
Véanse las claves de normas, organismos y publicaciones al inicio del artículo
x= hay asignaturas E.F. [x]= ídem relacionadas NO= no contempla -= no alude X= no afecta

Nº	Norma y fecha	[Organismo]	Publicación	(Págs.)	Asignaturas E.F.			
					EP	B	BL	
12.	D 21-12-1956	[MEN]	BOE 24/1957	24-01-1957	(403-406)	X	X	x
13.	O 24-04-1957	[MEN]	BOE 127/1957	13-05-1957	(238-239)	X	X	x
14.	D 31-05-1957	[MEN]	BOE 158/1957	18-06-1957	(437-438)	X	x	X
15.	D 23-08-1957	[MEN]	BOE 237/1957	18-09-1957	(886-887)	X	X	x
16.	D 05-09-1958	[MEN]	BOE 237/1958	03-10-1958	(1718-1720)	X	X	x
17.	O 18-06-1959	[MEN]	BOE 208/1959	31-08-1959	(11550-11551)	X	X	x
18.	O 08-07-1960	[MEN]	BOE 179/1960	27-07-1960	(10447-10458)	X	X	NO
19.	O 08-07-1960	[MEN]	BOE 199/1960	19-08-1960	(11726-11727)	X	X	NO
20.	O 26-07-1960	[MEN]	BOE 197/1960	17-08-1960	(11613-11622)	X	X	NO
21.	O 12-09-1963	[MEN]	BOE 245/1963	12-10-1963	(14624-14637)	X	X	x
22.	O 06-07-1964	[MEN]	BOE 195/1964	14-08-1964	(10696-10701)	X	X	x
23.	O 31-07-1964	[MEN]	BOE 197/1964	17-08-1964	(10789-10796)	X	X	x
24.	L 169/1965, 21-12	[JE]	BOE 306/1965	23-12-1965	(17240-17246)	x	X	X
25.	L 16/1967, 8-04	[JE]	BOE 86/1967	11-04-1967	(4805-4806)	X	-	X
26.	D 1106/1967, 31-05	[MEN]	BOE 131/1967	02-06-1967	(7524-7526)	X	x	X
Total reformas						6	6	14

5. A modo de síntesis

De la comparación entre las tres tablas que anteceden extraemos la tabla 11, que nos muestra, por un lado, la atención que durante todo el período estudiado se dedica a la Enseñanza secundaria: 49 reformas, frente a las escasas 14 de la primaria. Convertida ésta en una ‘vía muerta’, en la que los escolares se veían precisados a elegir a los 10 años entre seguir estudiando o trabajar, y, en el mejor de los casos, únicamente trabajar a los 12 años²⁵, vemos confirmada la opinión del Dr. Ávila de que

²⁵ Galera Pérez, Antonio D. (2018). Escuela pública durante la I Restauración (1875-1931): Aspectos administrativos y curriculares. *Cabús*: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) [en línea], 19, junio, 17-42. Recuperado de <http://revista.muesca.es/articulos19/425-escuela-restauracion>.

«las distintas Reformas educativas han producido más segregación que consolidación.»²⁶ Siendo el Bachillerato la ‘verdadera educación’, era en este nivel en el que se centraba la atención de la persona legisladora, para imponer en él la ideología política de turno, multiplicando unas reformas que no pocas veces diferían única y precisamente en un aspecto marginal para el sistema: el tratamiento que se daba a la educación física.

Una segunda observación que podemos efectuar de la tabla 11 es la atención que el altofranquismo dedicó a la presencia de la educación física en sus planes de estudios, en todos los niveles analizados: de un 58-57 por ciento de promedio de planes con presencia de educación física durante el Liberalismo y la II República, pasamos a un 77 por ciento (gráfica 1). Pero esta atención no tenía una finalidad inicialmente educativa, sino política: incardinar a la juventud, y una vez más, con preferencia a la que nutría los estudios de Bachillerato, en un orden social determinante, que no en vano la asignatura estaba incluida entre las ‘disciplinas del Movimiento’.²⁷

A ambas observaciones cabe añadir el colofón de una deficiente formación en educación física de los maestros y maestras de Enseñanza primaria,²⁸ lo que confirma el desentendimiento de la Administración por este nivel y por la propia asignatura en tanto que susceptible de acción educativa propiamente dicha.

Tabla 11

Presencia de educación física en los planes de estudios (1857-1970). Porcentaje de planes con asignaturas de educación física

Tabla 11: Presencia de educación física en los planes de estudios (1857-1970) Porcentaje de planes con asignaturas de educación física Claves: dR= densidad reformatoria				
		(a) Liberalismo (1857-1931) [74 años]	(b) II República (1931-1939) [8 años]	(c) Altofranquismo (1936-1970) [34 años]
Nivel	Parámetro	(a)	(b)	(c)
Ed. Primaria	Reformas	4	4	6
	Presencia EF	3	3	5
	% EF	75%	75%	83%
	dR	0,27	2,50	0,88
Bachillerato general	Reformas	20	10	6
	Presencia EF	11	5	5
	% EF	55%	50%	83%
	dR	1,35	6,25	0,88
Bachillerato laboral	Reformas			14
	Presencia EF			10
	% EF			71%
	dR			2,06
Promedios	% EF	58%	57%	77%
	dR	1,62	8,75	3,82

²⁶ Ávila Fernández, Alejandro. (2004). ¿Para qué tanta reforma educativa? *Revista Fuentes*, Sevilla, 5, 4. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2404>.

²⁷ Galera Pérez, Antonio D., Las “disciplinas del Movimiento”...

²⁸ López Fernández, Iván (2003). Evolución histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Física en España. *Revista Fuentes*, Sevilla, 4. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2435>.

Para terminar, si se nos permite introducir el neologismo de ‘densidad reformatoria’, asimilándolo al del número de reformas habidas en un quinquenio, obtenemos en dicha tabla el parámetro dR:

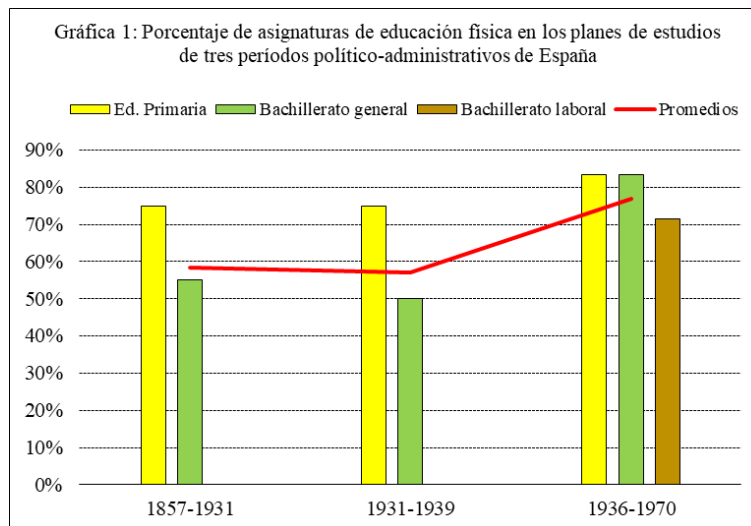
$$dR = \text{Reformas} / \text{Años} * 5$$

En el que Reformas= número de reformas de los planes de estudios

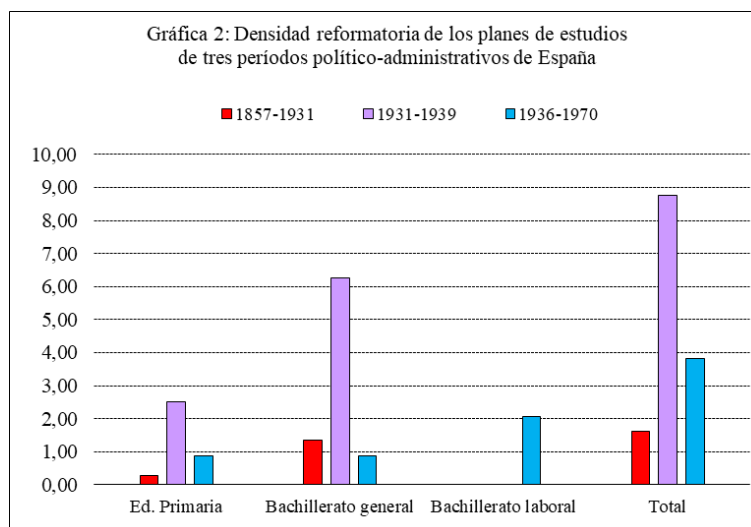
Años= número de años de vigencia del período político-administrativo estudiado.

Como podemos comprobar en dicha tabla 11 y en la gráfica 2, en los dos niveles estudiados destaca la acción reformatora de la II República (dR= 8,75 reformas, de las que 6,25 corresponden al Bachillerato), y luego el altofranquismo (dR= 3,82 reformas, de las que 2,06 corresponden al nivel del Bachillerato laboral).

Otra cosa sería averiguar las justificaciones de dichas reformas, que en cada período respondieron a causas bien diferentes. Pero eso sería asunto de ulteriores consideraciones.



Gráfica 1. Porcentaje de asignaturas de educación física en los planes de estudios de tres periodos político-administrativos de España



Gráfica 2. Densidad reformatoria de los planes de estudios de tres periodos político-administrativos de España.

Referencias bibliográficas

Los datos de publicación de cada plan de estudios han sido extraídos de las respectivas disposiciones legales, localizadas a través de las bases de datos del Boletín Oficial del Estado, el portal Westlaw-Aranzadi, el Ministerio de Educación o, supletoriamente, de algunas publicaciones oficiales (en su mayoría, el Boletín Oficial del Ministerio encargado de la educación en cada período).

Algunas personas además han acometido en ocasiones el estudio histórico normativo de la educación física en los planes de estudios, generalmente limitados a un nivel educativo o desde perspectivas generales; sus principales referencias son las que siguen.

1. Síntesis generales

- Asensio Domínguez, Jn Ignacio (1983). *Un siglo de legislación de la Educación Física*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física. [Tesina fin de carrera, director, José María Cagigal Gutiérrez.]
- Bolea Nuevo, Ángel (1983). La enseñanza de la Educación Físico-Deportiva en la legislación española hasta la Ley 13/1980. En *I Simposio Nacional 'El deporte en la sociedad española contemporánea'*. Madrid, 23 a 25 de noviembre de 1983, vol. VI. Madrid: Consejo Superior de Deportes, Instituto de Ciencias de la Educación Física y el Deporte.
- Bravo Berrocal, Rafael (1995). *La Educación Física en la legislación española (1900-1980)*. Málaga: Ágora.
- Cambeiro Martínez, Juan A. (1997). *El proceso de institucionalización de la educación física en la España contemporánea*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Dep. Teoria i Història de l'Educació. [Tesis doctoral dirigida por Dr. Conrad Vilanou Torrado.]
- Lucas Heras, J. M^a de (2000). *Historia de la Educación Física Oficial. España 1900-1936*. Guadalajara: Universidad de Alcalá, 2000.
- Mendiágara Callén, Natividad (1986). Análisis de la Educación Física femenina en el sistema educativo español. Pasado, presente y futuro. En *Seminario "Deporte y Mujer"*. Madrid: Inst. Ciencias de la Educación Física y el Deporte / Inst. de la Mujer.
- Plana Galindo, Carlos (1996). La Educación Física en España durante las últimas décadas del siglo XIX. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (317-322). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Plana Galindo, Carlos y Casterad Seral, J. (1996). La Educación Física en España durante el primer tercio del siglo XX (1900-1937). En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (63-71). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Rodríguez Huerta, M. A. (1985). Pequeños apuntes de legislación española sobre E. Física en el siglo XIX. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Madrid, núm. 6 (noviembre-diciembre), 32.

2. Monografías sobre Enseñanza primaria

- Cívila Salas, Amparo Consuelo (1996). Rápido recorrido por los contenidos de la enseñanza obligatoria: desde la Constitución de 1812 hasta la L.O.G.S.E. En *'El currículum: Historia de una mediación social y cultural'*. *Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación* (249-258). Granada: Universidad de Granada / I. C. E.
- Egido Gálvez, Inmaculada (1994). La evolución de la Enseñanza Primaria en España: Organización de la etapa y programas de Estudio. *Tendencias*, Universidad Autónoma de Madrid, núm. 1, 75-86.
- Iniesta, Alfredo (1951). Medio siglo de Enseñanza primaria. *Bordón*, Madrid, vol. III, núm. 17-18 (enero-febrero), 44-60.
- López del Castillo, M^a Teresa (1982). Planes y programas escolares en la legislación española. *Bordón*, Madrid, tomo XXXIV, núm. 242-243 (marzo-junio), 127-202.
- Martínez Navarro, Anastasio (1996). Juegos y deportes como innovación curricular en los programas españoles de Educación Física escolar, anteriores a la L. G. E. En *'El currículum: Historia de una*

- mediación social y cultural", *Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación* (tomo I, 99-107). Granada: Universidad de Granada / I. C. E.
- Martínez Navarro, Anastasio (1997). *La educación física escolar en España. Hitos históricos*. Madrid: Universidad Complutense [ISBN: 84-8498-650-0.]
- Pajarón Sotomayor, Rocío (1989). La Educación Física en la legislación de Primera Enseñanza española del siglo XIX. *Bordón*, Madrid, volumen 41, núm. 2, 345-353.
- Pajarón Sotomayor, Rocío (1995-1996). La E.F. en la legislación escolar franquista, 1938-1970. *Historia de la Educación*, Salamanca, Universidad de Salamanca, núm. 14-15, 469-480.
- Pajarón Sotomayor, Rocío (2001). *La educación física escolar en España en la primera mitad del siglo XX*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. [Tesis doctoral dirigida por Dra. Carmen Labrador Herráiz.]
- Pedrero Guzmán, M^a Carmen (1991). *La Educación Física en la enseñanza primaria. Estudio de su evolución histórica a través de las disposiciones legales*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): INEFEC. [Tesina de licenciatura].
- Zapico García, José M^a. (1997). Historia y evolución del diseño curricular español en la Educación Física escolar. En García Blanco, Saúl (coord.), *IV Simposium (sobre) Historia de la Educación Física* (117-162). Salamanca: Servicio de Educación Física y Deportes de la Universidad.

3. Monografías sobre Enseñanza superior

- Cañellas, Celia; Torán, Rosa (1985). Els plans d'estudi de batxillerat a Espanya (1857-1903). En *Actes de les VII jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans «Escola i Estat»*. Perpinyà, 2 al 5 de maig 1985 (99-125). Vic: Eumo.
- Díaz de la Guardia Bueno, Emilio (1988). *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político y pedagógico*. Madrid: CIDE.
- Frutos, Eugenio (1951). La enseñanza Media en España en la primera mitad del siglo XX. *Bordón*, Madrid, vol. III, núm. 17-18 (enero-febrero), 119-136.
- Utande Igualada, Manuel (1964). *Planes de estudio de la Enseñanza Media (1787-1963)*. Madrid: M. E. N., Dirección General de Enseñanza Media. Publicaciones de la «Revista de Enseñanza Media».
- Viñao Frago, Antonio (1991). Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1990). *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, año L, núm. 192 (mayo-agosto), 321-339.

Para citar este artículo

- Galera Pérez. A.D. (2019). Asignaturas de educación física en los planes de estudios de la Escuela española (1857-1970). *Revista Fuentes*, 21(1), 51-71 [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.04>

Competencia comunicativa y nuevas tecnologías en el proceso de localización web: modelo MDPT para la formación de profesionales en localización

Communicative Competence and ICT in the Process of Website Localization: PATT Model for Localization and Translation Training

Juncal Gutiérrez-Artacho
María-Dolores Olvera-Lobo
Irene Rivera-Trigueros
Universidad de Granada

Recibido: 06/04/2018

Aceptado: 17/12/2018

ABSTRACT

Accessing external markets has become a priority for companies given the constant changes in the economic environment boosted by globalization. Website localization constitutes a new field of study and professional intervention within the translation field. Localization is the process of adapting a website to the typological, discursive and genre conventions of the target language adapting that website to a different language and culture. Undoubtedly, excellent language skills are essential for the translation process. However, website localization entails much more than simply translating the content of the pages. In the localization process the target culture must be taken into account; therefore, a full communicative competence –covering linguistic, sociolinguistic and pragmatic subcompetences– is essential. In addition, the content of a website is made up of text, images and other multimedia elements, all of which have to be translated and subjected to cultural adaptation thanks to technology tools. As a result, having a mastery of ICT is another key element in the localization process. This contribution presents the application of a new teaching methodology to the teaching/learning of localization in the BA in Translation and Interpreting at Universidad de Granada, applying the PATT (Professional Approach to Translation Training) model. The model has been revised and redesigned to integrate the communicative competence as well as the technological features required by this emerging professional profile.

KEY WORDS: Website Localization, Translation Training, Communicative Competence, ICT

RESUMEN

El acceso a mercados exteriores se ha convertido en una prioridad para las empresas dados los continuos cambios en el entorno económico impulsados por la globalización. La localización web se ha perfilado en la actualidad como un nuevo campo de estudio y de intervención profesional dentro del ámbito de la traducción. La localización se encarga de adaptar un sitio web a las convenciones de género, tipológicas y discursivas de la lengua meta, es decir, se trata de adaptar un sitio web a una lengua y cultura diferente. Sin duda, un excelente componente lingüístico es esencial para poder llevar a cabo el proceso traslativo. Sin embargo, la localización va más allá de la traducción. En el proceso de localización entra en juego la cultura meta, por tanto, una competencia comunicativa completa –que abarque los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático– es imprescindible. Además, el contenido de un sitio web está formado por texto, imágenes y otros elementos multimedia que deben ser traducidos y adaptados culturalmente haciendo uso de diferentes recursos tecnológicos, por lo que el dominio de las nuevas tecnologías es otra pieza clave del proceso de localización. Este trabajo presenta la aplicación de una nueva metodología para la enseñanza/aprendizaje de la localización por parte de estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada, basada en la aplicación del modelo didáctico MPDT (Modelo Profesional para la Didáctica de la Traducción). Se ha revisado y rediseñado este modelo para integrar tanto la competencia comunicativa completa como las nuevas habilidades tecnológicas que requiere este nuevo perfil profesional.

PALABRAS CLAVE: localización, localización web, enseñanza de la traducción, innovación docente

Authors' correspondence address:

Juncal Gutiérrez-Artacho, Departamento de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada. Granada, España. ORCID 0000-0002-0275-600X. E-mail: juncalgutierrez@ugr.es.

María-Dolores Olvera-Lobo, Departamento de Información y Comunicación. Universidad de Granada. Granada, España. ORCID 0000-0002-0489-7674

Irene Rivera-Trigueros, Departamento Traducción e Interpretación. Universidad de Granada, España. ORCID 0000-0003-4877-4083

1. Introducción

La localización forma parte de un proceso global, denominado GILT, que incluye la globalización, la internacionalización, la localización y la traducción (Arevalillo-Doval, 2000; LISA, 2003). La globalización combina la internacionalización y la localización para diseñar sitios web que se puedan adaptar a diferentes países realizando los mínimos cambios necesarios; la internacionalización se encarga del diseño de un sitio web para que se pueda adaptar a culturas específicas, es decir, se aíslan los elementos propios de un idioma y cultura para facilitar su adaptación; la localización es el proceso de adaptar un sitio web para que parezca propio de un mercado local específico conocido como *locale*; y, finalmente, la traducción consiste en comprender el significado de un texto en una lengua origen para producir un texto con significado equivalente en la lengua meta o de destino (Cadieux y Esselink, 2004; Corte, 2002).

La implementación de estos procesos, a pesar de ser complejos y costosos, es clave para las empresas a la hora de abrirse a mercados exteriores (Corte, 2002). En consecuencia, la internacionalización y localización de páginas web se ha convertido en un elemento esencial para las empresas de cara a acceder a estos mercados y aumentar así sus beneficios. Como consecuencia, la localización web se ha perfilado en los últimos años como un nuevo campo de estudio y de intervención profesional dentro del ámbito de la traducción.

El mercado de trabajo al que acceden los egresados y las egresadas del Grado en Traducción e Interpretación supone un desafío constante que demanda continuamente nuevos perfiles profesionales y relaciones interdisciplinarias con otras áreas de conocimiento. Se trata, por tanto, de un mercado global, descentralizado, virtual y exigente (Hussein, 2007; Olvera-Lobo *et al.*, 2005). El nuevo perfil del profesional en localización es un claro ejemplo de interdisciplinariedad, ya que precisa de una competencia comunicativa completa junto con destrezas tecnológicas que le permitan dominar herramientas y recursos específicos empleados en la localización. Ante la situación que venimos relatando, las metodologías docentes también deben evolucionar y adaptarse a este nuevo panorama para salvar las distancias existentes en la actualidad entre la práctica profesional y el ámbito académico (Gaspari *et al.*, 2015).

En este trabajo se presenta el Modelo Profesional para la Didáctica de la Traducción (MPDT) (Gutiérrez-Artacho y Olvera-Lobo, 2013, 2016, 2017a, 2017b, 2018; Olvera-Lobo *et al.*, 2005, 2007a, 2007b, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2013, 2014a, 2014b, 2014c, 2016, 2017a, 2017b; Robinson *et al.*, 2015, 2016a, 2016b) revisado y adaptado a las nuevas necesidades de este perfil profesional de modo que aúne la competencia comunicativa completa y el uso de las TIC ofreciendo un entorno de enseñanza-aprendizaje innovador, en sintonía con la realidad de la generación de nativos y nativas digitales, que contribuya a facilitar la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y a incrementar su compromiso respecto a su formación (Olvera-Lobo y Gutiérrez-Artacho, 2017a, 2017b).

1.1. Diferencia entre la traducción y la localización

Los inicios de la localización se sitúan a finales de los años 80, cuando comienzan a llevarse a cabo las primeras traducciones de *softwares*. Los conocimientos técnicos e informáticos se convirtieron en esenciales para aquellos traductores que querían adentrarse en esta nueva disciplina (García-Saavedra, 2002). Indudablemente, la localización conlleva un proceso de traducción, sin embargo, esta tarea también incluye la adaptación a la cultura meta de elementos tales como audios, vídeos, imágenes, iconos, colores o formatos de fecha, entre otros. Por todo ello, requiere de conocimientos y técnicas que no son puramente lingüísticas y es necesario, además, contar con herramientas informáticas especializadas para poder llevar a cabo el proceso de localización de manera eficiente (Anastasiou, 2010; Arevalillo, 2000; García-Saavedra, 2002).

Por otra parte, el proceso de traducción conlleva que un profesional lingüístico lleve a cabo varios roles y diferentes tareas para completar cada fase del proceso a tiempo y acorde con los parámetros de calidad determinados en el encargo de traducción (Olvera-Lobo *et al.*, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2011, 2014; Robinson *et al.*, 2015, 2016a, 2016b). En contraposición, por lo general, el proceso de localización incluye a diferentes agentes y el propio profesional no permanece aislado,

forma parte de un equipo en el que se incluyen los directores generales, el/la responsable de localización, desarrolladores, inspectores de calidad, y así como profesionales en ingeniería lingüística, terminología, traducción, entre otros (García-Saavedra, 2002; Gutiérrez-Artacho y Olvera-Lobo, 2016).

1.2. Formación para profesionales en localización

La localización se ha perfilado en los últimos años como una nueva dimensión que debe incorporarse a los estudios de traducción dando lugar a una convergencia beneficiosa para ambos ámbitos (Sandrini 2005).

Como consecuencia, la formación reglada sobre la localización ha proliferado en España en los últimos años y en la actualidad se puede encontrar una oferta variada de estudios de posgrado relacionados con este ámbito. Así, ISTRAD (Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción) ofrece dos másteres en los que se pone énfasis en las técnicas y las aplicaciones informáticas empleadas en la localización. Uno de estos programas es el Máster en Traducción Audiovisual: Localización, Subtitulación y Doblaje, ofrecido junto con la Universidad de Cádiz. El otro programa es el máster en Traducción y Nuevas Tecnologías: Traducción de Software y Productos Multimedia y es un título en colaboración con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y Amergin (Instituto Universitario de Estudios Irlandeses de la Universidade A Coruña). Por su parte, en Madrid, la Universidad Autónoma y la Universidad Complutense ofrecen un máster interdisciplinario en Traducción Audiovisual y Localización.

Por otro lado, tanto el máster Tradumática: Tecnologías de la Traducción de la Universidad Autónoma de Barcelona como el máster en Traducción Multimedia de la Universidad de Vigo, el máster en Traducción Profesional de la Universidad de Granada y el máster Doblaje, Traducción y Subtitulación de la Universidad Europea de Madrid cuentan con un módulo compuesto dedicado a la localización.

Para finalizar, la Universidad Alfonso X el Sabio ofrece con un título de Experto en Tradumática, Localización y Traducción Audiovisual e ISTRAD oferta un curso de Experto en Traducción y Localización de Videojuegos.

En cuanto a los aspectos que deberán tenerse en cuenta en la formación para los profesionales de la localización, Drouin (2006) considera que las TIC y los recursos tecnológicos para la localización deben ser una parte clave en el currículum de las enseñanzas de traducción, sin embargo, habrá que tener en cuenta que estas herramientas evolucionan constantemente, por lo que no se trata de enseñar a los y las estudiantes a usarlas sino de tratar de que adquieran consciencia tanto de sus numerosas posibilidades como de sus limitaciones. Además, señala que en su institución, la Universidad de Montreal, hay dos programas que incluyen la localización para estudios de grado, dirigido a estudiantes formados en el ámbito de la informática o en el de la gestión de proyectos en el que se introduce de manera general la localización y se les da a los estudiantes la oportunidad de especializarse a través de cursos relacionados con proyectos de localización; y otro para estudios de posgrado, donde se trata de manera específica la localización y sus herramientas. Además, Drouin (2006) señala la importancia de que la localización se introduzca desde las primeras etapas de formación para que los estudiantes se familiaricen con ella cuanto antes.

Por su parte, O'Hagan (2006), considera es necesario añadir al menos una visión general de la industria de la localización en los currículums de las enseñanzas de traducción. Además de familiarizar a los y las estudiantes con las herramientas tecnológicas empleadas en el ámbito de la traducción los y las estudiantes deben tener un conocimiento básico de informática que incluya la gestión de diferentes tipos de archivos, etiquetas, entre otros. Esta autora también establece que se debe diferenciar la formación de los y las localizadores en función de los diferentes perfiles profesionales (gestor de proyectos, ingenieros de localización, etc.) siempre teniendo en cuenta que la localización surge de unirse la informática con la traducción. En cuanto al tipo de programa puesto en marcha en su institución, Dublin City University, indica que la localización se ofrece como una asignatura opcional en un programa de posgrado sobre traducción, no obstante, precisa que hay una asignatura

previa sobre tecnologías de traducción que es obligatoria y que permite adquirir una base de conocimientos técnicos además de presentar una visión general de la localización.

Austermühl (2006) propone integrar la localización en la formación de traductores diferenciando tres áreas diferentes: en primer lugar, la traducción para la localización, que se centrará en la localización web y de *softwares* y que se impartirá en las clases tradicionales de traducción; por otro lado, las herramientas tecnológicas, que se impartirán en clases optativas y comprenden aspectos generales como el uso de los corpus electrónicos, de las memorias de traducción, gestores terminológicos, y aspectos específicos como herramientas empleadas para localización web y de *software*; y, finalmente, la teoría sobre la localización, donde se impartirán las consideraciones teóricas tanto sobre la localización y como sobre los nuevos cambios en la industria de la traducción y los nuevos flujos de trabajo en el ámbito de la localización.

Pym (2013) sugiere que desde las instituciones académicas se debe informar a los estudiantes sobre las nuevos perfiles que surgen en la industria la localización y, si es posible, se les debe formar para que adquieran competencias de gestión que les permitan adaptarse a estos nuevos ámbitos laborales, por tanto, habrá que abrir líneas de comunicación con la industria para que se obtengan beneficios tanto en el ámbito académico como en el profesional. Por otro lado, el trabajo en equipo y la gestión de proyectos tienen que convertirse en partes esenciales de la formación de traductores, además, debería haber transversalidad con otros campos como el del derecho, la informática, etc. Por último, los programas de investigación de las instituciones académicas deberían buscar establecer contratos de colaboración a largo plazo de modo que tanto la industria como los estudiantes y las instituciones académicas puedan obtener un beneficio mutuo.

Por tanto, y en línea con la visión de los autores anteriores, en las enseñanzas de traducción deberán establecerse objetivos curriculares basados en unas competencias cuyo fin sea lograr una transferencia excelente del contenido original al contenido meta teniendo siempre en cuenta que la esencia de la localización reside en aunar los aspectos lingüísticos y culturales –comprendidos en la competencia comunicativa completa– y los aspectos tecnológicos (Dunne, 2006, Jiménez-Crespo y Tercedor, 2012).

1.3. Competencia comunicativa completa

A la hora de llevar a cabo el proceso de localización web no basta solo con tener un buen dominio de la lengua meta, al entrar en juego los aspectos culturales es imprescindible que los traductores posean una competencia comunicativa completa –que abarque la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural–.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (2001) considera que la competencia comunicativa comprende tres componentes que a su vez implican una serie de conocimientos y habilidades. A continuación, se detalla cada uno de ellos a partir de la información proporcionada por dicho estándar europeo.

1.3.1. Componente lingüístico

El componente lingüístico o competencia lingüística está relacionado tanto con el alcance y calidad de los conocimientos como la con la organización cognitiva de los mismos y su accesibilidad. Este componente está ligado a las siguientes competencias:

- Competencia léxica: conocimiento sobre el vocabulario de una lengua así como la capacidad de utilizarlo. Está compuesta de los elementos léxicos, comprendidos por las expresiones hechas y la polisemia, y los gramaticales, que pertenecen a clases cerradas de palabras.
- Competencia gramatical: abarca el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua así como la capacidad de usarlos. Es decir, se trata de la capacidad de comprender y expresar significados a través de frases y oraciones bien formuladas y de acuerdo con los principios que rigen la gramática de la lengua implicada.

- Competencia semántica: abarca la conciencia y el control de la organización del significado. Se divide en la semántica léxica, relacionada con el significado de las palabras; la semántica gramatical, que trata del significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales; y la semántica pragmática, que se ocupa de las relaciones lógicas.
- Competencia fonológica: conocimientos y destrezas relacionados con la percepción y producción de unidades de sonido, rasgos fonéticos, composición fonética de las palabras y oraciones y la reducción fonética.
- Competencia ortográfica: conocimientos y destrezas en la percepción y producción de los símbolos que componen los textos escritos. Incluyen aspectos como el uso de los signos de puntuación, las convenciones tipográficas, el uso de mayúsculas y minúsculas, entre otros.
- Competencia ortoépica: conocimientos y destrezas relacionados con la articulación de una pronunciación correcta a partir de la forma escrita.

1.3.2. Componente sociolingüístico

El componente sociolingüístico está estrechamente ligado al conocimiento sociocultural, es decir, al conocimiento de la sociedad y de la cultura de una determinada comunidad de habla.

Por tanto, este componente hace referencia a la capacidad de utilizar la lengua siguiendo los marcos de conocimientos propios de una comunidad de habla. Al abarcar la dimensión social del uso de una lengua incluye aspectos relacionados con los marcadores lingüísticos de relaciones sociales como la elección del saludo y la forma de tratamiento, las convenciones para los turnos de palabra y las interjecciones; las normas de cortesía; las expresiones de la sabiduría popular, en las que se incluyen los refranes, los modismos y las comillas coloquiales; las diferencias de registro, que podrá ser solemne, formal, neutral, informal, familiar o íntimo; y el dialecto y el acento, que ofrecen importantes claves sobre las características de los interlocutores como su clase social, su procedencia regional o su grupo profesional, entre otros.

1.3.3. Componente pragmático

El componente pragmático engloba tres competencias:

- Competencia discursiva: capacidad de ordenar, secuenciar y organizar los mensajes para producir fragmentos coherentes. Esta competencia tendrá en cuenta factores como la temática del texto, la secuenciación temporal, las relaciones de causa-efecto y la organización textual
- Competencia funcional: uso del discurso hablado y de los textos escritos con fines funcionales concretos. Esta competencia incluye las microfunciones, que incluyen categorías de uso funcional de enunciados aislados como persuasión u ofrecer y buscar información factual, entre otros; las macrofunciones, que incluyen categorías de uso funcional de una secuencia de oraciones como la descripción, la narración, la exposición, la argumentación, etc.
- Competencia organizativa: secuenciación de los mensajes en función de los modelos de interacción social de la comunicación.

1.4. Aspectos técnicos de la localización

En la actualidad, el dominio de las nuevas tecnologías –y en particular de aquellas específicas para la traducción y la localización– es clave a la hora de formar a los y las estudiantes para su salida al mercado profesional (Gaspari *et al.*, 2015). La formación de los y las localizadores web no solo abarca aquellas tecnologías relacionadas con el ámbito de la traducción, como el dominio de memorias de traducción, bases de datos terminológicas, *softwares* de traducción asistida o automática, entre otros, sino que además requiere una serie de destrezas específicas.

En primer lugar, los y las profesionales de la localización se deberán familiarizar con lenguajes de marcado como HTML o XML puesto que la mayoría de páginas web se programan usando este tipo de lenguajes y, aunque un profesional no modificará el código de programación sí que, en ocasiones, deberá modificar el código de etiquetado, por lo que un conocimiento básico de este tipo de lenguajes resultará esencial. Además, en este punto entra en juego la internacionalización y la colaboración interdisciplinar. Si una web ha sido desarrollada aislando los elementos que se deben traducir y localizar del resto del código fuente será mucho más sencillo llevar a cabo el proceso de localización (Pérez-Cabrera, 2012).

Por otra parte, en la actualidad existen herramientas y *softwares* específicos que permiten separar aquellos contenidos de la web que se deben traducir y localizar, y aislar aquellas cadenas de código que no deben modificarse. La mayoría de estas herramientas emplean el formato XLIFF (*Localization Interchange File Format*), empleado para estandarizar la localización, por lo que también será necesario que los y las localizadores estén familiarizados con el mismo.

El estándar XLIFF se crea tras el consenso de empresas dedicadas a la localización y la globalización como Novell, Oracle, Sun y Berlitz, entre otras, que se integraron dentro del consorcio OASIS (*Organization for the Advancement of Structured Information Standards*) (XLIFF OASIS, 2003). El formato XLIFF define a través de vocabularios XML una especificación extensible para el intercambio de información de localización. Este formato permite marcar y localizar aquellos datos que se tienen que localizar y separarlos de las cadenas de código que forman parte de la estructura o *skeleton* del sitio web. Así, un documento con formato XLIFF consiste, por un lado, en una colección de unidades de traducción, formadas por oraciones o párrafos, del documento origen junto con sus equivalentes en la lengua meta, que serán añadidos por los traductores. Por otro lado, encontramos los elementos que forman parte de la estructura y que no hay que traducir. Una vez realizada la traducción, se unen ambos contenidos formando un documento final.

Este formato permite interoperar con diferentes procesos o fases sin perder información y permite la cooperación entre todos los miembros del equipo desde los y las desarrolladores hasta los traductores y traductoras y los y las localizadores. Además, se pueden reutilizar traducciones de proyectos anteriores, ya que se puede integrar con memorias de traducción. Así, dado que un mismo formato es suficiente para traducir y localizar diferentes tipos de documentos y se puede usar en numerosos softwares específicos de localización, los y las localizadores y traductores pueden elegir la herramienta que consideren más adecuada (Raya, 2004a; Raya, 2004b).

2. Modelo MPDT

La reproducción de escenarios propios del mundo laboral real es esencial tanto para motivar a los y las estudiantes como para otorgarles ventajas competitivas a la hora de acceder al mercado de trabajo (Király, 2005; Gutiérrez-Artacho, *et al.*, 2016). Por otra parte, la localización de un sitio web en varios idiomas requiere de la adopción de un enfoque flexible y de la utilización de diversas herramientas y métodos que deberán asentarse en un robusto flujo de trabajo (Corte, 2002). En consecuencia, para simular un entorno de trabajo real que se adapte a la naturaleza dinámica de esta disciplina, la formación debe involucrar una amplia gama de actividades basadas en el trabajo en equipo y en el aprendizaje por proyectos (Robinson *et al.*, 2016a).

El Modelo Profesional para la Didáctica de la Traducción (MPDT o PATT, *Professional Approach to Translator Training*) es un modelo didáctico creado por el grupo AulaInt, el cual se ha ido revisando y adaptando a lo largo del tiempo para adaptarse a las nuevas necesidades del ámbito de la traducción. En este caso, el modelo se ha revisado y adaptado para adaptarse a las nuevas demandas del perfil profesional de localizador web.

Esta propuesta se acerca al mundo empresarial real a través de una simulación de trabajo en equipo como si se tratase de un encargo real. Este modelo no solo tiene en cuenta la competencia comunicativa completa, sino que también abarca los conocimientos y habilidades relacionados con el uso de las nuevas tecnologías. Además, mediante su aplicación, se busca la coordinación entre las

diferentes asignaturas del Grado en Traducción e Interpretación con el fin de que el alumnado obtenga una visión completa del proceso profesional manteniendo a su vez un enfoque interdisciplinar.

De este modo, nuestra propuesta se aproxima a los objetivos de la Declaración de Bolonia y del Proyecto Tuning, puesto que pretende ofrecer una enseñanza orientada a la profesión que facilite la empleabilidad a la vez que se buscan puntos comunes entre el ámbito académico y el profesional.

Nuestro modelo está centrado en los y las estudiantes y su volumen de trabajo, además de fomentar la comprensión de los objetivos de aprendizaje en todos los participantes. Por otro lado, contribuye a aproximar los modos habituales de producción a las aulas y apoya la interiorización de rutinas de trabajo reales, que después otorgarán una cierta ventaja competitiva en el acceso al mercado de trabajo.

Los objetivos del modelo didáctico que proponemos se encaminan a: a) familiarizar al estudiante de traducción con el método de trabajo del mercado profesional. Así, el o la estudiante puede realizar labores relacionadas con la documentación, la terminología, la localización/traducción, la revisión y la maquetación así como la gestión de proyectos, un perfil que no suele estar incluido en la docencia pero que es cada vez más importante en el mercado; b) potenciar el teletrabajo en equipo, el autoaprendizaje y la interdisciplinariedad; c) ofrecer un marco de trabajo y las herramientas útiles a los y las docentes e investigadores para la incorporación de las nuevas tecnologías al aula y, de igual modo, ofrecerles la posibilidad de reproducir el medio de trabajo profesional en el entorno académico; d) promover la coordinación entre asignaturas en la docencia universitaria del Grado en Traducción e Interpretación.

Al llevar este modelo a la práctica los alumnos y alumnas se organizan en equipos de trabajo de manera que pueden adoptar el rol correspondiente dentro de su equipo (documentalista, terminólogo, etc.). En cada equipo la secuencia de tareas asumidas por cada componente sigue un orden ascendente y se resume a continuación (Ver Figura 1):

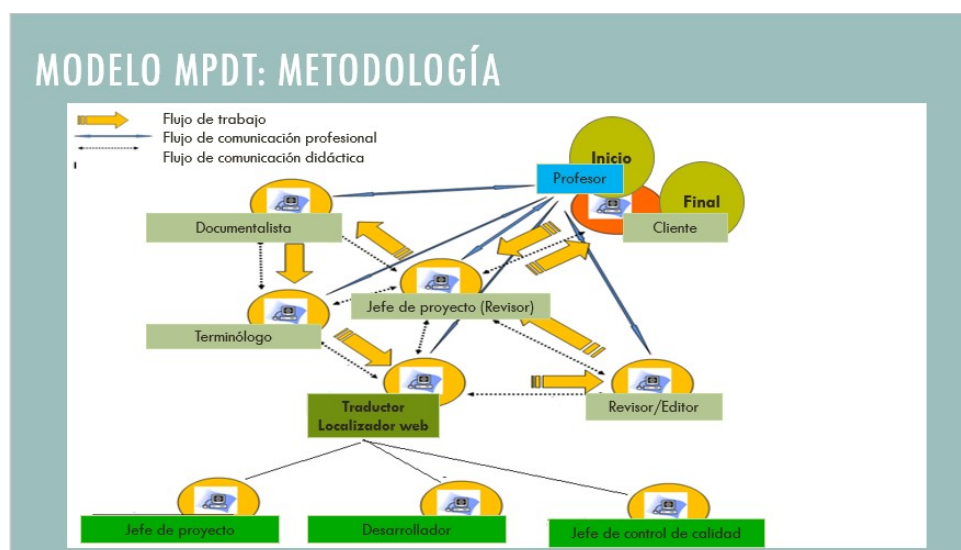


Figura 1. Modelo MPDT adaptado a la formación en la localización web

1. El o la estudiante encargado de la búsqueda documental lleva a cabo la localización de textos paralelos y de textos relacionados con el encargo.
2. El o la estudiante encargado de la búsqueda terminológica realiza una recopilación sistemática de términos pertinentes a partir de la documentación encontrada por el eslabón precedente de la cadena y de las fuentes terminológicas que considere oportuno utilizar. El sistema conceptual realizado les permite estructurar el conocimiento del texto para facilitar su adquisición.

3. El o la estudiante encargado de la traducción/localización lleva a cabo la labor traductora y localizadora propiamente dicha, apoyándose en los resultados obtenidos en las tareas anteriores. Además, debe coordinarse con otros agentes externos a la cadena de traducción como el jefe del proyecto, los desarrolladores de softwares y los controladores de calidad.
4. Los y las estudiantes que ejercen de revisores y maquetadores realizan la revisión textual de la traducción y, posteriormente, dan el formato correspondiente al texto para su presentación como producto final acorde con las pautas dictadas en el encargo.
5. El jefe o jefa de proyecto de traducción asigna las tareas, coordina el trabajo de los miembros del equipo, establece plazos y vela por el buen desarrollo del proyecto.

De esta forma, hay dos componentes que realizan trabajos previos a la realización de la traducción, uno más que aborda la labor centrada en la traducción/localización y otros dos que efectúan las operaciones necesarias con posterioridad a la traducción/localización. El cuarto eslabón, el revisor o revisora, que ejerce de jefe o jefa de proyecto, se encarga además de asignar objetivos y plazos y de establecer el marco de actuación, como la interpretación del encargo, además de realizar un seguimiento del trabajo de los miembros del equipo para garantizar su funcionamiento.

3. Resultados

La necesidad de incluir formación específica sobre localización en el currículum de las enseñanzas regladas de Traducción resulta innegable tras revisar las percepciones de algunos de los autores más relevantes en este ámbito. Los autores señalan que las TIC constituyen una pieza clave en este proceso y, por tanto, la formación en localización debe siempre tener esto presente. Por tanto, a los y las estudiantes se les debe proporcionar tanto un conocimiento básico sobre informática que debe enriquecerse con conocimientos específicos tanto de las herramientas usadas durante el proceso de traducción —y que pueden emplearse en el proceso de localización— como de herramientas y aplicaciones específicas del ámbito de la localización.

Sin embargo, no se puede perder de vista que la localización va más allá de aunar la traducción y las TIC, sino que hay un componente cultural que debe ser tenido en cuenta durante todo el proceso. De este modo, los y las estudiantes de traducción deben poseer una competencia comunicativa completa que debe ser adquirida a lo largo de todo su proceso formativo. Por otro lado, la entrada en vigor de la Declaración de Bolonia supone que el contenido del currículum de los sistemas de la educación superior debe verse adaptado para cumplir con los objetivos establecidos, encaminados principalmente a fomentar la empleabilidad de los y las estudiantes.

En consecuencia, este artículo presenta el modelo didáctico MDPT adaptado a la formación de los profesionales de la localización con el fin de dar respuesta, por un lado, a las nuevas habilidades requeridas por este nuevo perfil profesional —el dominio de las TIC y la competencia comunicativa completa— y, por otro lado, a los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia, entre los que se incluye la orientación hacia la incorporación al ámbito profesional y la interdisciplinariedad y la transversalidad con otras áreas de conocimiento.

4. Discusión

En primer lugar, el modelo MPDT adaptado a la formación en localización web se aproxima a los objetivos de la Declaración de Bolonia puesto que ofrece una enseñanza orientada a la profesión. Al tener una experiencia cercana a una situación profesional real los y las estudiantes tienen ventajas competitivas a la hora de acceder al mercado laboral de la traducción y la localización puesto que interiorizan rutinas de trabajo reales.

Además, los alumnos y alumnas adquieren competencias como el trabajo en equipo, ya que se organizan en grupos de trabajo; el autoaprendizaje, puesto que cada alumno o alumna tiene que responsabilizarse de una parte del proceso de localización y, aunque los y las estudiantes cuentan con la asistencia de los y las docentes, ellos mismos deben responder a las demandas del eslabón siguiente adaptando sus concepciones; la interdisciplinariedad, puesto que los alumnos y alumnas adoptan roles de diferentes áreas relacionadas con la traducción como la documentación, la maquetación o la terminología. Así, el alumnado se puede hacer una idea de cada una de las tareas de los diferentes eslabones de la cadena de producción en relación con el conjunto durante su estancia en la Universidad. Por último, al simular una situación de trabajo real se fomenta el uso de las nuevas tecnologías en el aula al emplearse softwares específicos y herramientas que faciliten las relaciones profesionales por medios electrónicos.

Referencias bibliográficas

- Anastasiou, D. (2010). Survey on the Use of XLIFF in Localisation Industry and Academia. En G. Budin, L. Romary, T. Declerck, & P. Wittenburg (eds.). *Proceedings of Language Resource and Language Technology Standards—State of the Art, Emerging Needs, and Future Developments Workshop, 7th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)* (pp. 50-53). Malta: ELDA.
- Arevalillo-Doval, J.J. (2000). La Localización: Concepto, Nuevas Tecnologías Y Requisitos Del Nuevo Traductor De Informática. En *IV Encuentros Alcalaínos de Traducción* (pp. 1-9). Alcalá de Henares.
- Austermühl, F. (2006). Training translators to localize, En A. Pym, A. Perekrestkenko, & B. Starink (Eds.), *Translation Technology and Its Teaching* (pp. 69-81). Tarragona: Inter Cultural Studies Group.
- Cadieux, P, & Esselink, B. (2014). GILT: Globalization, Internationalization, Localization, Translation. *Globalization Insider*, 11(5), 1-5.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte - Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Corte, N. (2002). Localización e internacionalización de sitios web. *Revista Tradumática*, 1, 1-8.
- Drouin, P. (2006). Training for localization (replies to a questionnaire). En A. Pym, A. Perekrestenko, & B. Starink (Eds.). *Translation technology and its teaching* (pp. 39-44). Tarragona: Inter Cultural Studies Group.
- Dunne, K. (2006). *Perspectives on Localization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- García-Saavedra, M.T. (2002). ¿Traduces o localizas? La localización, futuro y presente de la traducción. En L. González & Pollux Hernández (Coords.), *El español, lengua de traducción. I Congreso Internacional* (pp. 409-23). Ciudad Real: EsLetra.
- Gaspari, F., H. Almaghout, & S. Doherty (2016). A survey of machine translation competences: Insights for translation technology educators and practitioners. *Perspectives: Studies in Translatology*, 23(3), 333-58. doi: [10.1080/0907676X.2014.979842](https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.979842).
- Gutiérrez-Artacho, J. & Olvera-Lobo, M.D. (2013). Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada desde la perspectiva profesional. En *Jornadas de Traducción hispano-rusas*. Moscú, Rusia.
- Gutiérrez-Artacho J., Olvera-Lobo, M.D., & Hunt-Gómez, C.I. (2016). Incorporación de las nuevas tecnologías de la innovación y un modelo didáctico adaptado a la formación en Traducción e Interpretación. En E. López-Meneses, D Cobos Sanchiz, A.H. Martín Padilla, L. Molina García y A. Jaén Martínez (Dirs.), *Actas del III Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Innovagogía 2016*. Sevilla: Colectivo Docente INNOVAGOGÍA y AFOE Formación.

- Gutiérrez-Artacho, J., & Olvera-Lobo, M.D. (2016). Teaching methodologies for new professional profiles in the translation market: web locators. En Gómez Chova, L, López Martínez, A., & Candel Torres, I. (Eds.), *ICERI2016 Proceedings: 9th annual International Conference of Education, Research and Innovation, 14-16 de noviembre* (pp. 3384-3392). Sevilla-Valencia: IATED Academy. DOI: 10.21125/iceri.2016.1791.
- Gutiérrez-Artacho, J., & Olvera-Lobo, M.D. (2017). El método Delphi como herramienta de evaluación en la formación en nuevos perfiles profesionales de la traducción. En *5º Congreso Internacional Entreculturas de Traducción e Interpretación, 27-30 de junio*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gutiérrez-Artacho, J., Olvera-Lobo, M.D. (2017). El uso del método Delphi como herramienta de evaluación consensuada en la didáctica de la traducción: el perfil del traductor-localizador. En Del Valle, M.E. (Coord.), *Congreso CUICIID 2017: Congreso Universitario Internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy: Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia, 25-26 de octubre* (pp. 226-240). Disponible en: <https://bit.ly/2xafRTJ>.
- Gutiérrez-Artacho, J., & Olvera-Lobo, M.D. (2018). Computer tools in the teaching of translators as website localization professionals. En *INTED2018: 12th International Technology, Education and Development Conference. Proceedings, 5-7 de marzo* (pp. 1169-1175). Valencia: INTED Academy.
- Hussein, A.S. (2007). The Impact of Translation Market on Translator Training. *Al-Mustansiriyah Journal of Arts*, 47, 1-23.
- Jiménez-Crespo, M.A, & Tercedor, M. (2011). Applying corpus data to define needs in web localization training. *Meta Journal des Traducteurs*, 56(4), 998-1021. doi: [10.7202/1011264ar](https://doi.org/10.7202/1011264ar)
- Kiraly, D. (2005). Learning: A Case for Situated Translation Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta, Journal des Traducteurs*, 50, 1098-1111. doi: [10.7202/012063](https://doi.org/10.7202/012063).
- LISA. 2003. *The Localization Industry Primer*. Disponible en: <https://bit.ly/2XwkZAI>.
- Oasis XLIFF (2003). *XLiff 1.1. A white paper on version 1.1 of the XML Localisation Interchange File Format (XLIFF)*. Disponible en: <https://bit.ly/2ZIqrgO>.
- O'Hagan, M. (2006). Training for localization (replies to a questionnaire). En En A. Pym, A. Perekrestenko, & B. Starink (Eds). *Translation technology and its teaching* (pp. 39-44). Tarragona: Inter Cultural Studies Group.
- Olvera Lobo, M.D., Castro Prieto, M.R., Robinson, B., Quero, E., Muñoz Martín, R., Muñoz Raya, E., Murillo, M., Senso, J.A., Vargas-Quesada, B., & Domínguez-López, C. (2005). Translator training and modern market demands. *Perspectives*, 13(2), 132-42. doi:[10.1080/09076760508668982](https://doi.org/10.1080/09076760508668982).
- Olvera-Lobo, M.D., Castro-Prieto, R.M., Quero-Gervilla, E., Muñoz-Martín, R., Muñoz Raya, E., Murillo-Melero, M., Robinson, B., & Senso-Ruiz, J. (2008). Collaborative Work Learning in Higher Education. En M.M. Putnik & G. D; Cunha (Eds.), *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations* (pp. 261-268). Hershey: Idea Group.
- Olvera-Lobo, M.D., & Gutiérrez-Artacho, J. (2011). Initiatives and evaluation of teaching-learning process in translation training. En M. Garant (Ed.), *Current trends in translation teaching and learning* (pp. 79-95). Helsinki: University.
- Olvera-Lobo, M.D., & Gutiérrez-Artacho, J. (2017a). Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la traducción desde una perspectiva profesional e interdisciplinar: la localización web como nuevo mercado. En *XV Jornadas Hispano-Rusas de Traducción e Interpretación*. Universidad Estatal Lingüística de Moscú, Moscú, Rusia.
- Olvera-Lobo, M.D., & Gutiérrez-Artacho, J. (2017b.) Training versus profession: from translation to web location. En *Proceedings of INTED2017 Conference* (pp. 5461-5469). Valencia: IATED.
- Olvera-Lobo, M.D., Quero-Gervilla, E., Robinson, B, Senso-Ruiz, J.A., Castro-Prieto, M.R., Muñoz-Martín, R., Muñoz-Raya, E., & Murillo-Melero, M. (2007a). A professional approach to translator training (PATT). *Meta, Journal des Traducteurs*, 52(4), 517-28. doi: [10.7202/016736ar](https://doi.org/10.7202/016736ar).
- Olvera-Lobo, M.D., Robinson, B.J., Senso, J.A., Muñoz-Martín, R., Muñoz-Raya, E., Murillo-Melero, M., Quero-Gervilla, E., Castro-Prieto, M.R., & Conde-Ruano, T. (2007b). Student

- satisfaction and perceived improvement with a Web-based collaborative work platform. *Perspectives: Studies in Translatology*, 15(2), 106-22. doi: [10.1080/13670050802153848](https://doi.org/10.1080/13670050802153848).
- Olvera-Lobo, M.D., Robinson, B., Senso, J.A., Muñoz-Martín, R., Muñoz-Raya, E., Murillo Melero, M., Quero-Gervilla, E., Castro-Prieto, M.R., & Conde-Ruano, T. (2009a). Teleworking and collaborative work environments in translation training. *Babel: International Journal of Translation*, 55(2), 165-80. doi: [10.1075/babel.55.2.05olv](https://doi.org/10.1075/babel.55.2.05olv).
- Olvera-Lobo, M.D., Quero-Gervilla, E., Robinson, B., Senso-Ruiz, J.A., Castro-Prieto, M.R., Muñoz-Martín, R., Muñoz-Raya, E., & Murillo-Melero, M. (2009b). Predstavlenie modeli distantsionnoj raboty dlja vnedrenia v praktiku prepodavania perevoda v sootvetsvii s trebovaniami Bolonskoj deklaratsii. *Vestnik MGU, Seria no 22. Teoria Perevoda*, 1, 62-75.
- Olvera-Lobo, M.D., Castro-Prieto, R.M., Muñoz Martín, R., Robinson, B., & Villena, I. (2003). Nuevas tecnologías y didáctica de la traducción. Innovación docente vía Internet. *Revista Universitaria ICE*, 21, 97-108.
- Olvera-Lobo, M.D., Castro-Prieto, R.M., Muñoz Martín, R., Robinson, B., & Villena, I. (2003). Aula virtual de traducción: AULA.INT. Proyecto de innovación docente. En *I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI)* (pp. 471-489). Granada, España.
- Olvera-Lobo, M.D., Gutiérrez-Artacho, J., & Robinson, B.J. (2013). Acciones formativas Web 2.0: el grado en traducción e interpretación como banco de pruebas. En *VI Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Olvera-Lobo, M.D., Quero-Gervilla, E., Robinson, B., Senso-Ruiz, J.A., Castro-Prieto, M.R., Muñoz-Martín, R., Muñoz-Raya, E., & Murillo-Melero, M. (2010). Presentation of a distance training model for introduction into the practice of teaching translation according to the requirements of the Bologna declaration. *Vestnik MGU. Seria no 26. Pedagogical Sciences*, 605, 196-208.
- Olvera-Lobo, M.D., & Gutiérrez-Artacho, J. (2014a). Academic use of custom social networks in translation training. *Perspectives: Studies in Translatology*, 22(2), 282-89. doi: [10.1080/0907676X.2012.706310](https://doi.org/10.1080/0907676X.2012.706310).
- Olvera-Lobo, M.D., & Gutiérrez-Artacho, J. (2014b). Herramientas de software libre en la docencia de la traducción (PID 12-139). En *Innovacion docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada* (pp. 710-722). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Olvera-Lobo, M.D., & Gutiérrez-Artacho, J. (2014c). Web 2.0 Technologies in the translator training: Aulalint. En *Aulalint. 6th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 1562-1569). Barcelona, España.
- Perez-Cabrera, M.J. (2012). Aspectos técnicos y metodológicos de la localización de contenido web 1. *Odisea*, 13, 189-207. doi: [10.25115/odisea.v0i13.246](https://doi.org/10.25115/odisea.v0i13.246).
- Pym, A. (2013) *Localization, Training, and Instrumentalization*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Raya, R. (2004a). *Maxprograms - XML in Localisation: A practical analysis*. Disponible en: <https://bit.ly/2Xy3VtH>.
- Raya, R. (2004b). *Maxprograms - Use XLIFF to Translate Documents*. Disponible en: <https://bit.ly/2ZLQR1n>.
- Robinson, B.J., Olvera-Lobo, M.D., & Gutiérrez-Artacho, J. (2015). Trainee translators' perceptions of cooperative teamwork. En G. Corpas Pastor (Ed.), *AIETI7 (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación): Nuevos horizontes en los estudios de traducción e interpretación*, (pp. 375-93). Ginebra: Tradulex.
- Robinson, B. J., Olvera-Lobo, M. D., & Gutiérrez-Artacho, J. (2016a). After Bologna: Learner- and Competence-Centred Translator Training for “Digital Natives”. En Martín de León, C., & González-Ruiz, V. (Eds.), *From the Lab to the Classroom and Back Again: Perspectives on Translation and Interpreting Training. New Trends in Translation Studies Series*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Robinson, B.; Olvera-Lobo, M.D., & Gutiérrez-Artacho, J. (2016b). The Professional Approach to Translator Training Revisited. En *From the Lab to the Classroom and Back Again: Perspectives on*

Translation and Interpreting Training, New Trends in Translation Studies Series. Frankfurt am Main: Peter Lang

Sandrini, P. (2015). Website Localization and Translation. En *MuTra 2005 – Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings*. Saarbrücken, Austria.

Para citar este artículo

Gutiérrez-Artacho, J., Olvera-Lobo, M.D., & Rivera-Trigueros, I. (2019). Competencia comunicativa y nuevas tecnologías en el proceso de localización web: modelo MDPT para la formación de profesionales en localización. *Revista Fuentes*, 21(1), 73-84. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.05

¿Es la universidad un entorno accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad

Is the university an accessible environment? Life Stories of Students with Disabilities

Almudena Cotán Fernández
Universidad Isabel I

Recibido: 08/03/2018
Aceptado: 28/06/2019

ABSTRACT

This paper reflects the partial results of a doctoral thesis carried out under a research project financed by the Ministry of Economy and Competitiveness, which aims at analysing the main enablers/facilitators and obstacles that students with disabilities encountered during their stay in institutions of Higher Education. Based on a biographical-narrative method, the aim of this article is to identify and describe, according to the opinion of students with disabilities, the main barriers and aids perceived by a group of students with disabilities at the university, specifically those referring to architectural spaces. In order to collect the information, several instruments such as biographical interviews and photographs were used. Some of the main conclusions include the lack of accessibility in university environments owing to the presence of various elements that are not flexible when using them.

KEY WORDS: Disability, Higher Education, Biographical-narrative methodology, accessibility, Universal Design.

RESUMEN

Este artículo refleja los resultados parciales de una tesis doctoral vinculada a un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, en el que se pretendía dar a conocer los principales facilitadores y obstaculizadores que los estudiantes con discapacidad identificaron durante su estancia en las instituciones de educación superior. Basado en un método biográfico-narrativo, en este artículo en concreto, se pretende identificar y describir, desde la voz de los estudiantes con discapacidad, las principales barreras y ayudas que un grupo de estudiantes con discapacidad perciben en la universidad, concretamente las referidas a los espacios arquitectónicos. Para la recogida de información se ha hecho uso de diversos instrumentos como son las entrevistas biográficas o las fotografías. Entre las conclusiones obtenidas se destaca la falta de accesibilidad en los entornos universitarios existiendo elementos inadaptados y no siendo flexibles en su uso.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad, Enseñanza Superior, metodología biográfica-narrativa, accesibilidad, Diseño Universal.

1. Introducción

Los estudiantes no tradicionales en las instituciones de Educación Superior (ES) han supuesto un auge importante en las últimas décadas (Seale, Georgeson, Mamas y Swain, 2015). Atendiendo a los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE) de las Enseñanzas Universitarias en España, en el curso 2017/2018 se matricularon un total de 1.575.579 de estudiantes en titulaciones universitarias. Este dato supone un incremento de 0,7% frente al curso anterior, en el que había 1.564.943 estudiantes matriculados. De este colectivo de estudiantes, siguiendo los datos ofrecidos por la Fundación Universia (2018), se estima que el 1,5% de ellos presenta algún tipo de discapacidad, siendo un total de 22.190 universitarios con discapacidad matriculados en 2018. Esta cifra supone un aumento del 6% respecto al total de estudiantes matriculados en el curso 2016/2017 (20.773), y una cota máxima de alumnados con discapacidad matriculados en las instituciones de ES desde que se

Authors' correspondence address:

Almudena Cotán Fernández, Universidad Isabel I, e-mail: almudenacotanfernandez@gmail.com.

ORCID: 0000-0003-0362-4348.

inició el registro de estudiantes con discapacidad en el 2008 por la Fundación Universia (Fundación Universia, 2018).

Estos datos han acentuado la elaboración de acciones, políticas y normas por parte de las instituciones de Educación Superior (ES) que permitan la participación plena de este colectivo de estudiantes en todos los espacios universitarios (Barnes 2007; Fuller, Bradley y Healey 2004; Hanafin, Shevlin, Kenny y Neela, 2007; Moriña, Cortes, y Melero 2014; Moswela y Mukhopadhyay 2011; Sandoval, Simón y Márquez, 2019). A este aspecto, se han producido importantes avances legislativos que aseguran la igualdad de acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en estas instituciones. Buena muestra de ello se puede encontrar a nivel internacional, con la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Posterior a esta Convención le han seguido numerosos acuerdos que han establecido y garantizado el acceso sin discriminación de las personas con discapacidad en las instituciones universitarias. Cabe mencionar, entre otras, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 o la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (2014), entre otros.

En el contexto nacional, el momento clave para los estudiantes con discapacidad llegó con el Real Decreto Legislativo 1/2013, el Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales (2007) o Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU). Desde estas leyes, se reclama responder a las necesidades y demandas de este colectivo así como adoptar medidas que garanticen, entre otros aspectos, la adaptación de las pruebas de acceso, su permanencia en los estudios universitarios, exención de tasas, aumento de becas y ayudas al estudio, la creación espacios arquitectónicos accesibles, adaptación de los aspectos formativos y la integración plena de los estudiantes con discapacidad como comunidad universitaria (Aguirre y Miguel, 2011; Moriña y Cotán, 2017; Peralta, 2007; Rodríguez y Álvarez, 2014; Vander, 2015).

Así, el aumento y apuesta por la calidad en las instituciones de Educación Superior en materia atención a la diversidad es una realidad que va asentándose e incrementándose de forma notable en España. Sin embargo, ¿es esa la realidad que viven los alumnos con discapacidad en las instituciones universitarias? Aunque se puede afirmar que, tanto a nivel internacional como nacional la política y legislación educativa, ha avanzado de forma notoria hacia programas de mejora de la diversidad, autores como Oliver y Barnes (2010), Fernández, Álvarez y Malvar (2012) o Sandoval, Simón y Márquez (2019), evidencian cómo siguen existiendo centros de ES pocos inclusivos. Y, pese a ser instituciones cuya ratio en materia de alumnado con discapacidad se ha visto incrementada en los últimos años (Hadjikakou, Polycarpou y Hadjilia, 2010; Moriña y Morgado, 2018; Geogerson, Mamas y Swain, 2015), todavía sigue quedando un largo camino por recorrer (Moriña, 2017) para conseguir el desarrollo de prácticas inclusivas en la ES.

Barreras como la falta de formación del profesorado en materia de discapacidad, metodologías innacesibles, ausencia de sensibilización o planes de estudios inadaptados, son algunos de los obstáculos con los que este colectivo de estudiantes han de enfrentarse durante su trayectoria universitaria (Moriña y Morgado, 2018; Moswela y Mukhopadhyay 2011; Riddell, Tinklin y Wilson, 2002; Sandoval, Simón y Márquez, 2019; Shevlin, Kenny y Mcneela 2004). Obstáculos que, en ocasiones, son determinantes para que abandonen sus estudios universitarios (López-Gavira y Moriña, 2015). Y es que, cuando se habla de problemas de accesibilidad en los entornos universitarios, no sólo se alude a las instalaciones e infraestructuras (bibliotecas, aulas, despachos, comedor, zonas deportivas, espacios comunes, etc.), sino también al equipamiento que ofrecen las instalaciones (ordenador, dispositivos, mobiliario, iluminación, etc.) así como al personal docente, administrativos y servicios (actividades, seminarios, investigación, aprendizaje, etc.) que se ofrecen en ella (Fundación ONCE, 2010).

Sin embargo, y pese a ser una realidad estudiada y reflejada en diversos trabajos (Borland y James, 1999; Castellana y Sala, 2006; Fernández et al., 2012; Fuller et al. 2004; Luque, Rodríguez y Romero, 2005; Polo y López, 2005; Moriña y Morgado, 2018; Moswela y Mukhopadhyay 2011), mención aparte merece las barreras arquitectónicas. Frente al desarrollo de políticas y prácticas que conciben y diseñan espacios e infraestructuras accesibles para todo el alumnado como es el caso del Real Decreto Legislativo 1/2013 o la Convención sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad, donde se garantiza la promoción de la accesibilidad universal, siguen existiendo numerosas barreras arquitectónicas que dificultan el acceso y participación de algunos estudiantes con discapacidad a determinados espacios (Sandoval, Simón y Márquez, 2019). Por ello, se considera imprescindible la supresión de barreras arquitectónicas en todos los espacios, productos o servicios. Esta se convertiría en una condición indispensable para que se cumpla el principio de igualdad de oportunidades y accesibilidad garantizándose, en todo momento, el respeto hacia la diversidad (Meyen 2015; Moriña y Morgado, 2018; Rodríguez, Suso, Vázquez y Velasco 2009). Tal y como indica Juncà (2003), permitiría que el alumnado viviera su experiencia universitaria con una completa autonomía personal aumentando los niveles de bienestar social e individual.

Bajo esta finalidad, las instituciones universitarias han de utilizar todos los recursos disponibles (Fernández et al., 2012). El uso y aplicación de los principios del Diseño Universal (Mace, 1997) en los diferentes espacios sería una cuestión indispensable a implementar para conseguir la accesibilidad física en las instituciones de ES. Tal y como nos especifican Silver, Bourke y Strehorn (1998) o Peralta (2007), la aplicación de estos principios no sólo beneficiarán al alumnado con discapacidad (por ejemplo, creación de rampas, señalización, fuentes bajas, puertas anchas, etc.), sino que beneficiaría a toda la población estudiantil (Pliner y Johnson, 2004).

Así, adoptar el Diseño Universal, tal y como se propuso en 1977 en el Centro de Diseño Universal en la Universidad de Carolina del Norte, permitiría a las instituciones de ES diseñar productos y entornos accesibles y utilizables sin que se requiera, posteriormente, de una adaptación o ajuste específico (Dell, Bell y Blackwell, 2015; Moriña y Morgado, 2018; Preiser y Smith, 2011; Vander, 2015; Watchorn, Larkin, Ang y Hitch, 2013). Esto facilitaría que estas instituciones pudieran ser comprensibles, utilizables practicable por un amplio grupo de personas bajo las características de seguridad, comodidad y autonomía. De esta forma, se crearían entornos educativos inclusivos donde sus características y condiciones fueran accesibles a un amplio rango de estudiantes. Tal y como afirma la Fundación ONCE (2010), las instituciones universitarias accesibles deben ser entornos en el que “los estudiantes no sólo puedan estar, sino en el que deseen estar” (p.40).

Bajo este marco conceptual y con el propósito de que las universidades se hagan eco de la situación de vulnerabilidad que experimentan este colectivo en sus instituciones, en este artículo se pretende conocer, a través de la voz de dos estudiantes con discapacidad, el nivel de accesibilidad física de una institución de ES ubicadas en el sur de España. Para tal finalidad, de acuerdo con Moriña y Morgado (2018), Pliner y Johnson (2004) y Powell (2013), se parte de los principios del diseño universal en el que se analizara si la infraestructura de ambas instituciones presenta un uso equitativo, es flexible en su uso y los diseños son adaptados.

2. Material y método

Este artículo forma parte de una investigación más amplia (Cotán, 2015) y vinculada a un proyecto de investigación I+D+I financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad, ref. EDU 2010-16264.). Este estudio, de cuatro años de duración (2010-2014) se realizó con un equipo multidisciplinar de la Universidad de Sevilla. El objetivo principal fue analizar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identificaban en su trayectoria universitaria.

La metodología seleccionada para tal fin fue la biográfico-narrativa (Moriña, 2017), considerándola como una de las principales aportaciones del proyecto ya que permite dar voz y cabida a las experiencia de colectivos más vulnerables, como es el caso del alumnado con discapacidad (Hopkins, 2011). En esta investigación no sólo nos va a interesar la construcción de conocimientos nuevos, sino también poder desvelar y ofrecer el pensamiento y las experiencias de los estudiantes con discapacidad así como en las circunstancias que condicionan y dan forma al ambiente educativo universitario. Bajo esta metodología, y a través de las narraciones que surgen de las historias de vida, intentaremos conocer, investigar y analizar los diferentes contextos universitarios en los que los estudiantes están incluidos. En cualquier caso, el estudio de estos contextos universitarios ofrece una explicación de la cultura que envuelven a los estudiantes realizando una deconstrucción de la realidad

a raíz de sus experiencias, reinterpretando los hechos sucedidos y transcurridos (Moriña y Cotán, 2017).

Así, nos acercaremos al tema de estudio analizando las experiencias y percepciones que los estudiantes con discapacidad tienen a ámbito institucional (accesibilidad en los diferentes entornos universitarios). De esta forma, el objetivo del presente trabajo se centra en *identificar, describir y explicar las barreras y ayudas que dos alumnos con discapacidad visual y motora perciben en la universidad como institución.*

Para tal finalidad, analizaremos los diferentes espacios arquitectónicos siendo este el punto fuerte del mismo al evidenciar las barreras existentes para que, desde las instituciones universitarias, se tomen las medidas que se consideren oportunas así como se generen procesos de sensibilización hacia este colectivo. Desde este punto de vista, pretendemos estudiar si la universidad ofrece entornos accesibles y usables por un amplio colectivo de estudiantes (en concreto el alumnado con discapacidad), si están adaptadas a la legislación actual así como a las necesidades del alumnado o, por el contrario, no hace uso de los principios del Diseño Universal y presenta barreras de accesibilidad arquitectónica y física en sus diferentes espacios. Es decir, queremos conocer los principales facilitadores y obstaculizadores que este colectivo de participantes identifican en la institución universitaria a nivel arquitectónico durante su estancia en la misma.

2.1. Recogida de datos

Para dar respuesta al objetivo de investigación que presentamos en este artículo, la recogida de información se ha realizado en torno a dos áreas de conocimientos: Ciencias e Ingeniería y Ciencias Sociales y Jurídicas.

Los hallazgos reflejados en este trabajo han sido recogido durante cinco años (2010-2015) a través de las tres fases del proyecto de investigación. En un primer momento, se organizaron grupos focales por áreas de conocimientos así como entrevistas individuales que se realizaron de forma oral y escrita. En esta fase inicial, participaron un total de 44 estudiantes. Los instrumentos de investigación utilizados fueron las entrevistas individuales y grupales así como grupos de discusión. En un segundo momento y fase, participaron 16 estudiantes para realizar microhistorias de vida caracterizadas por ser temáticas (Sandín, 2003). Los instrumentos de datos empleados en esta fase fueron tres: líneas de vida, entrevistas semiestructuradas y autoinforme. Para finalizar, en la última y tercera fase del proyecto se pasó a profundizar en las historias de vida en profundidad de ocho estudiantes. Para la elaboración de las historias de vida se utilizaron la polifonía de voces (Frank, 2011). Las técnicas empleadas en esta fase fueron variadas y diversas: entrevistas semiestructuradas, entrevistas biográficas, entrevistas con personas claves en sus experiencias universitarias, observaciones, notas de campo, fotografías y la técnica de observación “Un día en la vida de...”.

Los datos que reflejamos en este artículos han sido extraídos de la tercera fase de investigación y se centran en analizar de forma exclusiva la arquitectura e infraestructura de las instituciones universitarias.

2.2. Participantes

Para la selección de los participantes de esta investigación, debemos remontarnos al curso académico 2009/2010, momento en el que tuvo lugar la primera toma de contacto con los participantes y coincidiendo con el inicio de la primera fase del proyecto. En el curso 2009/2010, podemos decir que el número de alumnado matriculado en la Universidad de Sevilla era de 72.358. De este colectivo de alumnado, 445 estudiantes con discapacidad estaban matriculados en este curso académico, lo que supone un 0,6% de la población estudiantil.

Para acceder a los participantes, y teniendo en cuenta la Ley de Protección de Datos “II del REAL DECRETO 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal”, el primer paso a dar fue contactar (a través de una entrevista telefónica) con la responsable de la Servicio de Atención al Alumnado con Discapacidad (S.A.D) y hacerle conocedora de nuestro proyecto de investigación y el objeto del contacto.

Una vez realizado este paso, fue la responsable de la Unidad de Atención al Estudiante con discapacidad quien intermedió para solicitar la participación de los estudiantes, enviándole un email en el que se adjuntaba la carta de presentación donde se explicaba toda la investigación y se les invitaba a participar. Aquellos estudiantes que estuvieran interesados en participar sólo debían responder al email de contacto que se indicaba en el correo enviado por el responsable.

Para la selección de la muestra de participantes, se optó por una “selección basada en criterios” (Goetz y LeCompte, 1988), donde la selección estaba determinada previamente por unos criterios establecidos por los investigadores. Siguiendo a autores como Patton (1987) o Pujadas (2002), el muestreo selectivo se ha realizado en base a los siguientes rasgos, criterios y características relevantes: estudiante con discapacidad, accesibilidad, participación, disponibilidad para participar, relevancia, voluntariedad e interés o necesidad.

En este artículo de investigación se reflejan dos historias de vida de los tres estudiantes con discapacidad que participaron en la ya mencionada tesis doctoral (Cotán, 2015). De los dos participantes, Andrés y Rafael, sus edades estaban comprendidas entre los 27 y 20 años. Las titulaciones de pertenencia eran Ingeniería y Periodismo, con una permanencia media en la universidad de seis años. Para finalizar, los participantes presentaban una discapacidad visual (ceguera) y física (enfermedad de Duchenne).

2.3. Análisis de los datos

El análisis y tratamiento de los datos se realizó desde una doble perspectiva. En primer lugar, un análisis comparativo y estructural (Riessman, 2008) de toda la información recopilada. Para tal finalidad, se realizó un sistema de categorías y códigos propuestos por Miles y Huberman (1994). Por otro lado, se realizó un análisis narrativo (Goodley, Lawthom, Clough y Moore, 2004) construyendo las historias de vida de cada informante abarcando “temas sobre lo que se habla y el cómo se habla, quién, cuándo y por qué” (Cotán, 2016, p.202). Para la elaboración de las historias de vida se ha optado por un diseño multivocal polifónico (Mallimaci y Giménez, 2006) donde las voces de los participantes se cruzaron con los informantes claves previamente seleccionados por ellos mismos.

Siguiendo en todo momento un punto de vista interpretativo, al escribir las historias de vida se plantearon tres aspectos principales (Leite, 2011): 1. Fidelidad del relato del protagonista; 2. Marco de re-construcción de la narración y, 3. Línea cronológica del relato. Se optó por una postura reflexiva y comprensiva sobre la experiencia de los estudiantes enmarcándola dentro del contexto social, cultural y político en el que se desarrollaba. Así, las historias de vida se realizaron a través de un análisis dialógico y crítico donde el protagonista analizaba todos los sucesos acontecidos en su trayectoria.

En este artículo presentamos los datos centrados en barreras arquitectónicas y obtenidos a través del análisis narrativo de Rafa y Andrés. Para ello, apoyaremos el discurso de nuestros protagonistas con las narraciones de otros informantes claves y con fotografías tomadas por ellos mismos con una breve descripción.

2.4. Consentimiento informado

Desde el inicio de la investigación, los participantes tuvieron en su poder el consentimiento informado donde se les informaba del objetivo de investigación, así como del uso y tratamiento de los datos. Durante el transcurso del proyecto, los participantes tenían acceso a la información recogida pudiendo añadir, suprimir o modificar la información que ellos considerasen oportuna. Asimismo, aquellos estudiantes que decidieron declinar su participación durante la recogida de información, se les informó que sus datos no serían incorporados, tratados ni publicados con posterioridad.

3. Resultados

Los resultados que a continuación se presentan versan sobre las barreras arquitectónicas y de infraestructuras que dos estudiantes con discapacidad identificaron en sus universidades de procedencia. Para tal fin, nos hemos centrado en la propuesta de análisis de Moriña y Morgado (2018, p.16) tomando como referencia a Luque et al. (2005).

Así, las barreras que en este trabajo se van a representar quedan aglutinadas en tres dimensiones:

1. Construcción de barreras: Dentro de los edificios y espacios universitarios (pasillos estrechos, escaleras, rampas, baños adaptados, etc.).
2. Barreras ambientales: Muebles, condiciones ambientales, elementos del aula (escritorios, sillas, luz, temperatura, ruido, etc.).
3. Barreras de comunicación: Señalización, acceso a la información (megafonía, señalización de escaleras o puertas, letreros, ordenadores no adaptados, PowerPoint, entornos visuales, etc.).

3.1. Cuando el entorno nos impone las barreras. Historia de vida de Rafa

La Universidad te da cosas buenas y cosas malas. Te hace enfrentarte a cosas que nunca imaginaste y eso enriquece, aunque en ocasiones nos desgaste y nos cansa. Uno de los mayores obstáculos con los que me he encontrado en la universidad son las barreras arquitectónicas. Quizás, otro alumno con una discapacidad auditiva o psíquica no lo note tanto, pero yo, con una discapacidad motórica se me hace muy difícil acceder a ciertos espacios.



Imagen 1. Falta de acceso a la entrada principal de la facultad

“Aquí se puede ver la entrada principal de la Facultad. Es una rampa de carga y descarga. La he elegido para expresar la falta de acceso adecuado en la entrada para las personas que utilizamos silla de ruedas” (Rafa, técnica de la fotografía).

Las rampas en mi facultad no se realizaron ni se pensaron para personas en sillas de ruedas. Son rampas de carga y descarga, por lo que necesito de una persona que me ayude a subir y a bajar. Así que, al estar situada en la planta principal pues casi nadie se da cuenta, solo yo que soy el que la utilizo. Por lo que la evito y acabo accediendo a la facultad por el garaje o por el ascensor.

Y bueno, el tema del ascensor y del baño también merecen que le haga una mención específica. El ascensor es el mismo para todos, no hay uno destinado para personas con discapacidad. En el cambio horario están completamente llenos y tengo que esperar casi un cuarto de hora para poder cogerlo y, claro está, ese tiempo de espera hace que llegue tarde a clase. Sin embargo, sí que puedo decir que las dimensiones del mismo respetan lo exigido por la normativa y pese a que tenga que entrar de cara y salir siempre de espaldas, puedo acceder sin ningún tipo de problema.



Imagen 2. Ascensores accesibles para una silla de ruedas

“En esta foto se observa que puedo acceder al ascensor sin ningún tipo de problema. Es totalmente imprescindible y necesario que los ascensores tengan unas dimensiones adecuadas para que pueda acceder con la silla de ruedas sin ningún tipo de dificultad” (Rafa, técnica de la fotografía).

Respecto al baño principal, lo primero que percibo al entrar son las puertas estrechas que tiene. No puedo girar ni acceder yo solo, por lo que mi madre tiene que realizar un gran esfuerzo al girar la silla para que pueda acceder al baño ya que la puerta es muy justa y rozo con mi silla de ruedas.



Imagen 3. Espacios estrechos y reducidos que dificultan la vida diaria a personas en silla de ruedas dentro del entorno de la Universidad

“En estas fotografías se puede apreciar la estrechez de la puerta. La silla de rueda entra por milímetros. Esto me dificulta bastante el acceso al baño adaptado” (Rafa, técnica de la fotografía).

Después, en toda la facultad hay un servicio que se encuentra reservado para minusválidos pero ¿realmente es así? Yo he tenido que esperar fuera a que salieran compañeros que no lo necesitaban o tener que limpiar la taza del wc porque estaba sucia del mal uso. Quizás la solución podría ser poner una cerradura y darnos una llave a las personas que realmente lo necesitamos. Pero nos han dicho que no, que eso no puede ser. Mi madre, inclusive, ha llegado a pensar en poner un cartel para concienciar a los compañeros sobre mi situación, pero no sé si será la solución. Es lo mismo de siempre, la falta de concienciación.

Pero creo que el problema de la estrechez de las puertas no es sólo del baño, sino de toda la facultad. Además, aparte de que son estrechas, las puertas se abren y se cierran solas, no tienen ningún mecanismo para mantenerse abierta y eso, para las personas con mis necesidades es esencial ya que necesitamos tiempo para poder pasar.



Imagen 4. Puertas sin sujeción

“En la sala de ordenadores, las puertas tienen un mecanismo para que no se mantengan abiertas. Esto me dificulta salir con la silla de ruedas del aula así como la autonomía para poder salir o entrar, por lo que me veo obligado y en la necesidad de tener que pedir ayuda” (Rafa, técnica de la fotografía).

Los despachos de los profesores son tan pequeños que, en algunas ocasiones, me han tenido que atender fuera con la puerta abierta porque no he podido entrar con la silla de ruedas. Y, en las clases, no es que la situación sea diferente. Sí que es cierto que han adaptado determinadas cosas como, por ejemplo, el escritorio. Pero no lo han hecho desde mi punto de vista sino desde el suyo, es decir, lo que han hecho es cortar un trozo de banca para poder meter mi silla de ruedas pero no puedo moverme con libertad al no ser una mesa portátil.

“Las aulas donde está Rafael están adaptadas para que tenga su silla de ruedas, se ha cortado un trozo de la banca para que esté él... o sea, que se sabe que él está ahí y se

hace algunas adaptaciones para él y otros alumnos que puedan estar en su situación.” (María, profesora de Rafa. Entrevista semiestructurada).

Además, cuando me pongo en mi sitio (siempre es el mismo), no puedo girarme para ver al profesor cuando está explicando y si tengo el ordenador, tengo que mirar hacia el frente al no poder girar la cabeza, por lo que he optado en asistir a clase sin el ordenador y escuchar directamente las explicaciones del profesor, sin tomar ningún tipo de apuntes o esquemas como hacía cada vez que llevaba mi ordenador.

Y bueno, a la hora de realizar exposiciones, todos los compañeros se suben a la tarima del aula para exponer sus trabajos. La única forma de acceder a ésta es por escaleras y yo, como no me suban a pulso, no puedo, por lo que tengo que exponer desde abajo. Pienso que poner una rampa incrustada tampoco supondría tanto y, pese a que mi grupo se quede conmigo, eso no me hace sentir bien ni igual que los demás. Esa situación me hace sentirme raro, pero sobretodo, me hace sentir diferente a mis compañeros ya que yo no puedo exponer el trabajo igual que ellos. No es justo que por una barrera arquitectónica que tiene solución, tenga que sentirme diferente.

“Para exponer los trabajos, él no puede realizarlo igual que yo. Se tiene que quedar abajo y eso influye psicológicamente y, a lo mejor, nosotros nos podemos abajo o a él lo ponemos en medio...” (Loreto, compañera de Rafa. Entrevista semiestructurada).



Imagen 5. Estrados no accesibles para personas en silla de ruedas

“Todas las Aulas de mi Universidad carecen de adaptaciones de los estrados para que persona como yo podamos subir a ellos. Esto provoca que no pueda realizar las exposiciones de los trabajos en igualdad de condiciones que el resto de alumnos” (Rafa, técnica de la fotografía).

En la sala de ordenadores la situación no es que sea muy diferente. Necesito de un ordenador adaptado con programa de voz y con un ratón táctil, pero no los hay, por lo que mis compañeros pueden escribir, hacer trabajos y seguir al profesor y yo, como no sea con mi ordenador personal que me lo tengo que costear, no puedo hacer lo mismo que ellos y, por lo tanto, hacer trabajo extra en mi casa. A su favor tengo que decir que hay espacios para poder ponerme con mi silla y mi ordenador.

Aunque éste no sea el más adecuado ya que mi silla no entra y tengo que mantenerme a cierta distancia de la mesa.

“Si el lugar estuviera adaptado, Rafa no tiene ningún problema, él se busca la vida para que no le falte de nada, o sea, si no tuviera a su madre ya se encargaría de que estuviera su primo, yo o quien sea para que le ayudemos. Entonces, eso no es una limitación, la limitación está en lo físico, en los lugares” (Consuelo, madre de Rafa)

Pero volvemos a lo mismo de siempre, es la facultad, la sociedad o el contexto el que me impone las barreras y no me deja ser autónomo. Quizás si, a la hora de realizar las adaptaciones nos preguntaran, muchos de los problemas que tengo no existirían.

3.2. Adaptaciones dependientes de la buena voluntad. Historia de vida de Andrés

Han pasado ya seis años desde que empezara los estudios de ingeniería, y pese a que he tenido experiencias amargas, también cabe destacar que hay otras cosas que han merecido la pena. Son ejemplos de ello, el trabajo de una calidad superior del personal de conserjería y mantenimiento de la ETSII.

Este servicio se ha involucrado de una manera especial en la adaptación y el mantenimiento de las herramientas físicas que hacen que este tipo de barreras, no merezcan la pena considerarse. Son personas que están muy comprometidos con su trabajo, que te ayudan y que en cuanto ven que las cosas funcionan están al día siguiente pensando en otra cosa que pueda a ellos ayudarle incluso a mejorar el servicio.

“Entiendo que ayudar a los usuarios es algo que está implícito en nuestro trabajo. Personalmente creo que el personal de nuestra unidad, por distintos motivos, tiene una motivación que va más allá de la implicación profesional. Creo que tienen una actitud proactiva ante este tema.” (Personal PAS).



Imagen 6. Calidad en el espacio gracias a Conserjería

“Gracias a conserjería puedo sentarme tanto en primera fila de las clases como en otros espacios reservados de biblioteca” (Andrés, técnica de la fotografía).

Entre otras actuaciones, destacan la señalización de escaleras, puertas, salvado de desniveles en mesas para un mejor manejo de los libros y cuadernos, reserva de puestos, electrificado de mesas, ampliación de red eléctrica con enchufes de cobertura en laboratorio, sustitución de carteles de ubicación con fuente mas ampliada, etc.



Imagen 7. Sin barreras

“Puntos de atención coloreados con tonos complementarios en puertas de cristal para poder acceder y salir del edificio sin problemas” (Andrés, técnica de la fotografía).

“Las adaptaciones han consistido básicamente en la eliminación de algún obstáculo, modificación de algún mobiliario, ubicación de algún dispositivo, iluminación de algún espacio o utilización de algún tipo de señalización” (Personal PAS. Entrevista estructurada).

El servicio de biblioteca me ha ofrecido toda clase de facilidades a la hora de acceder a contenidos, búsqueda de libros en papel, recomendación de materiales electrónicos en sustitución o complementarios a los anteriores, recomendaciones de títulos según su fuente y legibilidad... Además, la biblioteca de la Universidad de “suprimido para revisión anónima” ha adquirido una serie de lupas TV que se encuentran en las bibliotecas, para facilitar el acceso al material impreso, siendo la de informática una de las primeras en contar con este equipamiento.

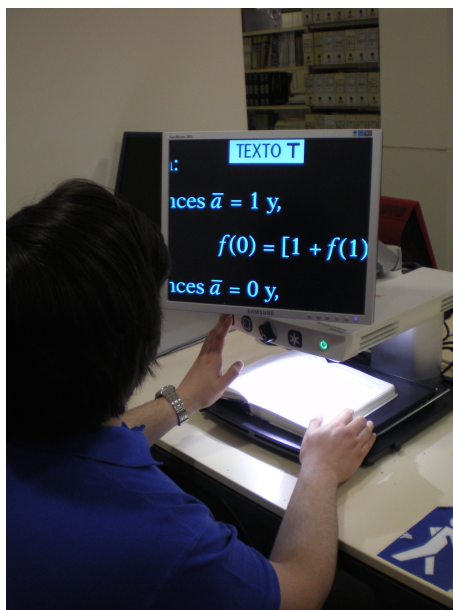


Imagen 8. Lupa TV

“La lupa TV se encuentra en la biblioteca en un espacio reservado y adaptado. Gracias a ella puedo leer y ampliar la información de los libros sin tener que ampliar los documentos ni invertir recursos por mi cuenta” (Andrés, técnica de la fotografía).

Incondicional la labor del perito de arquitectura de la Universidad, que ha llevado a cabo todas las acciones de adaptación del centro de estudios como de otros espacios de la universidad en un tiempo record y con unos resultados óptimos y excelentes. He conseguido que se hayan adaptado casi todos los edificios: sensores de apertura en los ascensores, pegatinas en las puertas de cristal, iluminación, aumento del tamaño de la letra en los letreros de los despachos, etc.

La verdad es que todo fue muy rápido y eficaz, en cuestión de mes y medio aproximadamente en colaboración con el servicio de conserjería estuvo todo solucionado. Se pusieron pegatinas en las puertas o pintaron los escalones de las escaleras. Eso fue una gran ayuda.

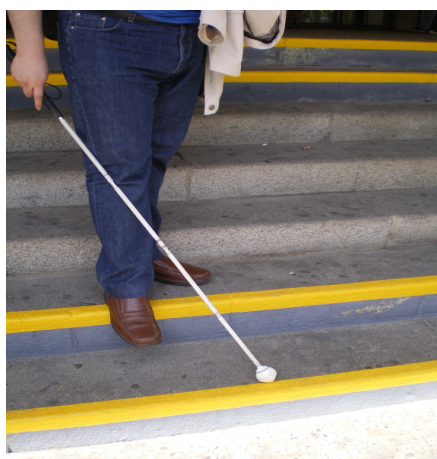


Imagen 9. Escalones accesibles

“En esta fotografía se puede observar las líneas donde comienzan y finalizan la escalera que sirven de gran ayuda para poder acceder a la escuela” (Andrés, técnica de la fotografía).

Así también impecable el trabajo de tantos profesores, que “*en la clandestinidad*” han desarrollado metodologías para que pudiera acceder a las clases: me han facilitado los materiales de estudio, a los exámenes, a las prácticas, incorporando tutorías específicas, realizando exámenes asistidos para garantizar el acceso a los contenidos gráficos, esquemas, circuitos, etc.

“Cierta grupo de profesores también le ha ayudado mucho pues le ofrecían las transcripciones de códigos que se escribían en la pizarra al final de clase, las transparencias, tutorías personalizadas, también le ayudaban en los exámenes, etc.” (Carlos, hermano Andrés. Entrevista semiestructurada).

También he de mencionar las ayudas recibidas a través de la ONCE como las lentes ópticas²⁹ o la lupa digital³⁰ que me permiten acceder tanto a la lectura de textos de pequeño tamaño como la lectura y acceso de la información de lo que se expone en la pizarra.

“La última ayuda que conozco es el proyector que le facilitó la ONCE para el tema de la pizarra porque no la veía bien. Entonces, él lo llevaba él a clase, se enganchaba con el ordenador y la veía estupendamente.” (Mamen, compañera Andrés. Entrevista semiestructurada).

Como conclusión, solo puedo decir, que alcanzar objetivos solo se consigue cuando todas las partes están implicadas al mismo nivel en el mismo fin y sin excluir a nadie, pese a las ideas políticas o sociales que se puedan tener preconcebidas que solo generan prejuicios a la parte minoritaria. El futuro es ya hoy, del mañana nada se sabe y merece la pena mirar solamente hacia delante sin importar lo que pasa ahora. Nadie va a luchar por ti si tu no luchas primero.

4. Discusión y conclusiones

Numerosas universidades manifiestan el derecho de los estudiantes con discapacidad a participar en la vida universitaria en igualdad de condiciones que sus compañeros. No obstante, los resultados hallados en este trabajo reflejan que esta inclusión e igualdad de forma plena aún no se ha conseguido ya que en sus relatos se reflejan determinadas barreras con las que estos estudiantes se han ido encontrado en sus trayectorias. Buena muestra de ello, lo podemos localizar en las barreras arquitectónicas e infraestructura que los estudiantes indicaron. Estos resultados se encuentran también en otros estudios previos, como los de Borland y James (1999), Castellana y Sala (2006), Fernández et al., (2012); Hadjikakou et al., (2010), Hanafin et al. (2007), Luque et al., (2005), Moraña y Morgado (2008), Moswela y Mukhopadhyay (2011), Rodríguez et al. (2009) y Shevlin et al. (2004), donde encontraron barreras físicas y espacios inaccesibles en los centros universitarios.

Los participantes destacaron las barreras arquitectónicas como obstáculos que le dificultaban e impedían desarrollar sus experiencias con normalidad e igualdad. Entre las principales barreras incluidas dentro del campus universitario destacaron los escalones, puertas de cristal, ausencia de rampas, ascensores, letreros de los despachos, falta de rampas, mobiliario inadecuado, falta de

²⁹ Gafas de visión que permiten leer textos de tamaño pequeño.

³⁰ Lupa digital que se conecta al monitor del ordenador y permite ampliar el texto de la pizarra u otro recurso como libre, folio, etc.

recursos, etc. Esto ratifica las palabras de Oliver y Barnes (2010) o Fernández et al. (2012) cuando afirman que siguen existiendo centros de ES pocos inclusivos.

Todas estas barreras dificultaron notablemente la vida del estudiante durante su estancia universitaria posicionándolos, además, en una doble situación de desventaja y discriminación frente a sus compañeros (Cotán, 2016). Además, en algunas ocasiones estas barreras le generaron una situación de dependencia. En especial, Rafa hizo hincapié en los problemas que tenía cuando quería acceder a los diferentes espacios de la universidad o cuando tenían que hacer uso de los aseos. Así, sería esencial la construcción del espacio desde los fundamentos y presupuestos del diseño universal construyendo entornos y contextos accesibles para todos, donde el alumnado pueda participar sin necesidad de adaptar ni realizar ningún proyecto ni diseño específico (Dell et al., 2015; Moraña y Morgado, 2018; Preiser y Smith, 2011; Vander, 2015; Watchorn et al., 2013).

Desde el punto de vista de los estudiantes con discapacidad visual cobra especial relevancia la correcta señalización que existe en algunos espacios ya que indicaron que esto es importante para acceder y leer información. En este sentido, investigaciones como las de Borland y James (1999), Castellana y Sala (2005), Fuller et al. (2004) y Polo y López (2005) coinciden con resultados similares en los que detallan que existen diversas barreras y que, en función del tipo de discapacidad, algunas se hacen más destacadas que otras. Estos obstáculos ratifican los presupuestos del modelo social de la discapacidad donde es el contexto el que genera las barreras a las personas con discapacidad huyendo así de la idea del modelo médico de discapacidad. En este sentido, tal y como apuntan Hopkins (2011) y Moraña y Morgado (2018), las dificultades con los que los estudiantes con discapacidad se encuentran en la universidad están en su entorno.

Esta realidad lleva a confirmar la necesidad de adaptación y reajuste en los centros de enseñanza superior para que sean totalmente accesibles para toda la comunidad universitaria (Cotán, 2016). Por ello, el objetivo que deben de seguir las políticas y los planes de mejora ha de ser alcanzar la inclusión plena, tomando como referencia el diseño universal. En este sentido, estas mejoras no sólo beneficiarán a los estudiantes con discapacidad sino al colectivo de estudiantes en general (Silver et al., 1998; Peralta, 2007; Pliner y Johnson, 2004).

En definitiva, los estudiantes indicaron que una universidad ideal debería ser más accesible, eliminando las barreras arquitectónicas y de comunicación. Destacaron además que, en muchos de los casos, se trata de cuestiones que pueden solucionarse fácilmente y sin necesidad de emplear muchos recursos. Sugirieron que lo ideal sería diseñar una universidad para todos, sin necesidad de adaptaciones específicas (Moraña y Morgado, 2018), donde todos se sintieran incluidos y evitar datos como los reflejados en esta investigación y en la de Luque et al., (2005), en los que se concluye que en los centros universitarios existen elementos inaccesibles (Cotán, 2016; Oliver y Barnes, 2010; Fernández et al, 2012). La meta debe ser, por tanto, alcanzar la plena inclusión de todos y todas, tomando como referente el diseño universal (Mace, 1997). Así, el alumnado con discapacidad podría vivir su experiencia con plena autonomía y participación en todos los espacios universitarios (Juncà, 2003).

El reconocimiento de todas estas propuestas y el fuerte compromiso por implementarlas, permitirá que estas sugerencias sean concretadas través de políticas, estrategias, procesos y programas, cuyo único fin sea la consecución de un verdadero espacio universitario inclusivo y de excelencia caracterizado por la igualdad de oportunidades y condiciones de acceso y permanencia de todo sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, R. y Miguel, C. (2011). Estudiantes inmigrantes con diversidad funcional en la Universidad Complutense de Madrid: nuevos retos para la intervención del Trabajo Social. *Revista de Trabajo y Acción Social*, 50, 198-214.

- Barnes, C. (2007). Citizenship and vulnerability: Disability and issues of social and political engagement. *British Journal Sociology*, 58, 4, 717-718.
- Boletín Oficial del Estado (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Disponible en: <https://bit.ly/2AgbqYt>.
- Boletín Oficial del Estado (2012). II del REAL DECRETO 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. Disponible en: <https://bit.ly/2JU10ou> (2 de noviembre de 2018)
- Boletín Oficial del Estado (2013). Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Recuperado de <https://bit.ly/1I72YFv>.
- Borland, J. y James, S. (1999) The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14, 1, 85-101.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). La Universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84.
- Castellana, M. y Sala, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma*, 18. Consultado el 26-10-11, disponible en <https://bit.ly/2JcUcQh>.
- Cotán, A. (2015). *Enseñanza Superior y Educación Inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Cotán, A. (2016). ¿Un entorno que discapacita? Principales barreras de transporte e infraestructura identificadas en la historia de vida de Rafa. *Kultur*, 3(6), 195-214. doi: 10.6035/Kult-ur.2016.3.6.8
- Declaración de Salamanca (2004). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Disponible en: <https://bit.ly/2XG2Hwz>.
- Dell, C.A., Dell, T.F., y Blackwell, T.L. (2015). Applying universal design for learning in online courses: pedagogical and practical considerations. *The Journal of Educators Online-JEO*, 13, 2, 166-192.
- European Commission (2010). Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador (2014). Bruselas: Unión Europea.
- Fernández, M^a.D., Álvarez, Q., y Malvar, M^a.L. (2012) Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, 40(3), 71-82.
- Frank, A. W. (2011). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J.A. Holstein y J. F. Gubrium (Eds.). *Varieties of narrative analysis* (33-52). Los Ángeles: Sage Publications.
- Fuller, M., Bradley, A., y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment, *Disability & Society*, 19, 5, 455-468
- Fundación ONCE (2010). Estudio sectorial por comunidades autónomas de la accesibilidad del entorno universitario y su percepción. Observatorio Universidad y Discapacidad. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad
- Fundación Universia (2018). Guía de atención a la discapacidad en la Universidad. Online: Universia. Recuperado de <https://bit.ly/2GrEiSs> (26 de febrero de 2019)
- Goetz J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P., y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.
- Hadjikakou, K., Polycarpou, V., y Hadjilia, A. (2010) The Experiences of Students with Mobility Disabilities in Cypriot Higher Education Institutions: Listening to their voices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(4), 403-426. doi: [10.1080/1034912X.2010.524445](https://doi.org/10.1080/1034912X.2010.524445).
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., y McNeela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54, 435-448. doi: [10.1007/s10734-006-9005-9](https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9).

- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students experiences of discrimination in English universities, *International Journal of Inclusive Education*, 15, 7, 711-727. doi: [10.1080/13603110903317684](https://doi.org/10.1080/13603110903317684).
- Juncà, J. A. 2003. Buenas prácticas en accesibilidad universal. *Ingeniería y Territorio*, 63, 16–23.
- Leíte, A.E. (2011). Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida. En F. Hernández, J.Mª Sancho, y J.I. Rivas (Coord). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp.42-46). Barcelona: Esbrina.
- López-Gavira, R. y Moríña, A. (2015). Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365-378. doi: [10.1080/13603116.2014.935812](https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935812).
- Luque, D.J., Rodríguez, G., y Romero, J.F. (2005). Accesibilidad y Universidad. Un estudio descriptivo. *Intervención Psicosocial*, 14, 2, 209-222.
- Mace, R. (1997). About Universal Design. Center on Universal Design, North Carolina State University.
- Mallimaci, F., y Giménez, V. (2006). Historias de vida y Método Biográfico. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coordinadora) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (175-212). Barcelona: Gedisa.
- Meyen, E. (2015). Significant Advancements in Technology to Improve Instruction for all Students. Including those with Disabilities. *Remedial and Special Education* 36(2), 67–71. doi: [10.1177/0741932514554103](https://doi.org/10.1177/0741932514554103).
- Miles, M. B. y A. M. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis*. CA: Sage Publications.
- Moriña, A. (2018),
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. doi: [10.1080/08856257.2016.1254964](https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964).
- Moriña, A. y Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la Mirada de Estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. doi: <http://10.19083/ridu.11.528>.
- Moriña, A. y Morgado, B. (2018). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 13-23. doi: [10.1080/0309877X.2016.1188900](https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188900).
- Moriña, A., Cortés, Mª. D., y Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*. 29, 1, 44-57. doi: [10.1080/09687599.2013.769862](https://doi.org/10.1080/09687599.2013.769862).
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011) Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26, 3, 307-319. doi: [10.1080/09687599.2011.560414](https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414).
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://bit.ly/23c5los> (26 de febrero de 2019).
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Extraído de <https://bit.ly/1pX3OTp> (26 de febrero de 2019)
- Oliver, M. y Barnes, C. (1998) *Social Policy and Disabled People: From Exclusion to Inclusion*. London: Longman.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Pliner, S. y Johnson, J. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education. *Equity & Excellence in Education*, 3, 105-113. doi: [10.1080/10665680490453913](https://doi.org/10.1080/10665680490453913).
- Polo, Mª T. y López, Mª D. (2005). Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora en la Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7, 3, 121-132. doi: [10.25115/ejrep.v3i7.1175](https://doi.org/10.25115/ejrep.v3i7.1175).
- Powell, J. J. (2013). From Ableism to Accessibility in the Universal Design University. *The Review of Disability Studies: An International Journal*, 8, 33–45. Recuperado de: <https://bit.ly/2XdiChI>.

- Preiser, W. y Smith, K. (Eds.) (2011). *Universal design handbook* (2 nd Ed.). New York: McGrawHill.
- Pujadas, J.J. (2002). *El método biográfico: El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Riddell, S., Tinklin, T., y Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.
- Riessman, C. J. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rodríguez, A. y Álvarez, E., (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25, 2, 457-479. doi: [10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683).
- Rodríguez, P., Suso, A., Vázquez, D., y Velasco, M^a. L. (2009). *Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción social*. Madrid: Fundación Once.
- Sandín, M^a P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C. (2019): ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. doi: [10.5209/RCED.57266](https://doi.org/10.5209/RCED.57266)
- Seale, J., Georgeson, J., Mamas, C., y Swain, J. (2015). Not the right kind of “digital capital”? An examination of the complex relationship between disabled student, their technologies and higher education institutions. *Computers and Education*, 82, 118-128. doi: [10.1016/j.compedu.2014.11.007](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.007).
- Shevlin, M., Kenny, M., y Mcneela, E. (2004) Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective, *Disability & Society*, 19, 1, 15-30. doi: [10.1080/0968759032000155604](https://doi.org/10.1080/0968759032000155604).
- Silver, P., Bourke, A., y Strehorn, K. C. (1998). Universal Instructional Design in higher education: An approach for inclusion. *Equity & Excellence*, 31(2), 47-51. doi: [10.1080/1066568980310206](https://doi.org/10.1080/1066568980310206).
- Vander, M. (2015). Accessibility in Teaching Assistant Training: A Critical Review of Programming from Ontario’s Teaching and Learning Centres. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6, 2, Article 9. doi: [10.5206/cjsotl-rcacea.2015.2.9](https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.2.9).
- Watchorn, V., Larkin, H., Ang, S., y Hitch, D. (2013). Strategies and effectiveness of teaching universal design in a cross-faculty setting. *Teaching in Higher Education*, 18, 477-490. doi: [10.1080/13562517.2012.752730](https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752730).

Para citar este artículo

- Cotán Fernández, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de Primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 85-101. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: [10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.06](https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.06)

Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar

Reading Habit in Primary School Students: Influence of Family and
School Reading Plan

María del Mar Martínez Díaz
Ana Torres Soto
Universidad de Murcia

Recibido: 23/01/2019

Aceptado: 09/04/2019

ABSTRACT

In Primary School reading competence is a fundamental part of linguistic communication competence. And it has also been determined that its development in the early stages of education favors the academic success of students. Considering these ideas, a pilot study limited to one educational centre was carried out, a transversal cut, using a survey of closed-ended questions, on the value of the family in the development of the reading habit, investigating and showing the implications of this in the development policy of the Reading Plan and analysing whether this implication influenced the academic results of the students. This survey was administered to a sample of 51 students in the third year of Primary school. The management of the centre and the coordinators of the section were also interviewed. Once the results were obtained, the data obtained corroborated that the reading habit of the students is associated above all with school tasks and not so much with the taste or pleasure of reading in leisure time. It has also been determined that the attitude of the family has a clear influence on the development of the reading habit. And, finally, it could be verified that the academic performance of the students was related to this habit. It concludes with an emphasis on the necessary training of teachers to encourage the students' reading habits and family involvement in the Reading Plan.

KEY WORDS: Reading habit; Primary School; Reading programmes; Family; academic performance.

RESUMEN

En Educación Primaria la competencia lectora es una parte fundamental de la competencia en comunicación lingüística. Se ha determinado que su desarrollo en las primeras etapas educativas favorece el éxito académico de los estudiantes. Considerando estas ideas, se realizó un estudio piloto limitado a un centro educativo, de corte transversal, empleando una encuesta de preguntas cerradas sobre el valor de la familia en el desarrollo del hábito lector, investigando y mostrando las implicaciones de ésta en la política de desarrollo del Plan Lector y analizando si esta implicación influía en los resultados académicos del alumnado. Dicha encuesta se administró a una muestra de 51 estudiantes de tercer curso de Primaria. También se entrevistó a la dirección del centro y a los coordinadores de tramo. Una vez obtenidos los resultados, los datos alcanzados corroboraron que el hábito lector de los estudiantes está asociado sobre todo a las tareas escolares y no tanto al gusto o al placer de leer en tiempo de ocio. También se ha determinado que la actitud de la familia posee una clara influencia en el desarrollo del hábito lector. Y, finalmente, se pudo comprobar que el rendimiento académico de los alumnos estaba relacionado con dicho hábito. Se concluye poniendo de relieve la necesaria formación y capacitación del profesorado para incentivar el hábito lector del alumnado y la implicación familiar en el Plan Lector del centro.

PALABRAS CLAVE: Hábito de lectura; Educación Primaria; Programa de lectura; Familia; Rendimiento académico.

Authors' correspondence address:

María del Mar Martínez Díaz, Universidad de Murcia.

Ana Torres Soto, Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, e-mail: ana.t.s@um.es. ORCID: 0000-0003-0832-8580

1. Introducción

La lectura ocupa un papel nuclear en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Numerosos autores han señalado la importancia del desarrollo del hábito lector en la etapa primaria, como condicionante de la actitud de los estudiantes hacia el estudio y el aprendizaje en etapas posteriores (Artola, Sastre y Barraca, 2017), como determinante para la adquisición de conocimientos y el desarrollo del espíritu crítico (Esteban Peregrina, 2017) y como base del éxito académico, de sus oportunidades educativas, de trabajo e inserción social (Treviño y otros, 2007). Se considera, por tanto, que su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos en el alumnado, de manera que lograr o no un hábito lector adecuado, facilitará o dificultará la comprensión de los textos y, por consiguiente, los resultados y el éxito académico (Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez, 2012). Por su parte, Lluch y Sánchez-García (2017) consideran que su construcción es tarea compleja y supone gran esfuerzo y trabajo continuado. Todo ello determina la mirada escolar desde la que se aborda. Al configurarse como una competencia básica del currículo supone que todas las áreas o materias escolares han de favorecer su desarrollo y adquisición (Pérez Esteve, 2009). Se considera, asimismo, como una habilidad básica y necesaria, por su carácter instrumental, para abordar cualquier actividad escolar, dado que gran parte de la información es transmitida por escrito y es necesario comprenderla para interpretar su contenido (Salvador Mata, Gallego y Mieres, 2007). En este sentido, la lectura se hace imprescindible para acceder a los contenidos escolares.

Para conseguir desarrollar un hábito lector y un compromiso por la lectura se hace necesario trabajarla en diversos contextos. El papel desempeñado por las instituciones escolares y por las familias es trascendental y decisivo en la educación lectora del alumnado. La literatura recoge profusamente evidencias de la influencia familiar en el desarrollo del hábito lector (Beltrán, López-Escribano y Rodríguez-Quintana, 2006; Blanch, Durán, Valdebenito y Flores, 2013; Fernández, García y Prieto, 1999; Galán y López-Jurado, 2016; Gil Flores, 2009; Mora-Figueroa, Topping, Dekhinet y Seedyk, 2011; Moreno, 2002) aludiendo a las múltiples variables que lo condicionan. Por su parte, los centros escolares incorporan políticas relacionadas con la elaboración de planes de lectura y biblioteca escolar en los centros, entendiéndose que ello constituye una oportunidad para impulsar el tratamiento didáctico de la lectura y la integración de acciones que se vienen realizando de manera aislada (Serna, Rodríguez y Etxaniz, 2017) y puntual.

El reconocimiento de la importancia e influencia de estos dos agentes –familia y escuela– en la educación lectora de los niños y niñas motivan el estudio que aquí se presenta. Específicamente, los objetivos perseguidos pretenden indagar en los gustos, preferencias y hábito lector de alumnos de tercer curso de Educación Primaria, incidir en la influencia de la familia en dicho hábito y conocer la importancia que se le otorga a este agente en el Plan Lector del centro educativo donde se ha llevado a cabo el estudio.

Para ello, será presentado un marco conceptual que fundamenta inscribir la competencia lectora en una concepción que va más allá de una perspectiva mecanicista (Solé, 2012), conjugando, asimismo, la importancia de la familia y la escuela en la construcción de la competencia lectora. Posteriormente, considerando las características metodológicas más destacables de la investigación, se exponen los resultados que darán respuesta a los objetivos e hipótesis planteadas en este estudio.

2. Estado de la cuestión

La competencia lectora es definida como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, 2016, p.7). Esta definición otorga una incuestionable importancia a la lectura en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la adquisición de las competencias básicas establecidas para Educación Primaria y, por consiguiente, en el desarrollo integral del alumnado. En el artículo 7 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se establece que uno de los objetivos de la etapa es el de desarrollar hábitos de lectura y se determina que para fomentar el hábito lector se dedicará un tiempo diario a la misma. Para garantizar este objetivo, en el

Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se presentan dos instrumentos básicos: a) la asignatura Lectura Comprensiva a cursar por el alumnado durante los tres primeros cursos de la etapa; y b) la adopción de planes o programas específicos en los centros escolares que fomenten el hábito de la lectura.

Normativamente, el incentivo de políticas de fomento y promoción de la lectura en las instituciones escolares ha trazado el camino para promover el hábito y el gusto por la lectura entre el alumnado. Desde la legislación educativa se contempla, además, como un factor determinante en la adquisición de la competencia lingüística y como un factor indisociado de los aprendizajes curriculares y sociales que tendrán lugar a lo largo de la vida (Yubero y Larrañaga, 2010). Su aplicación a nivel institucional debe avanzar en proyectos coherentes que pongan en valor la lectura, el conocimiento y la cultura (Solé, 2012), mediante la articulación de recursos materiales y humanos, de formación y de asesoramiento del profesorado, que así lo aseguren. A nivel de aula, el trabajo del docente no se ha de basar únicamente en proporcionar libros y/o textos para desarrollar la competencia lectora, sino en invitar al alumnado a la reflexión, a la comprensión, contribuyendo así a la obtención de un aprendizaje significativo (Gavro, 2010). Precisamente Solé (2012) argumenta que la lectura no debe concebirse solo como un medio para acceder al conocimiento, sino que permite (o debe permitir) dotar de estrategias que permitan pensar y aprender. De acuerdo con Gavro (2010), para que los alumnos desarrollen su competencia lectora es necesario e imprescindible dedicarle tiempo a la lectura. Ello implica aprender haciendo, planteando al alumnado nuevos problemas que permitan desarrollar ese hábito (Perrenaud, 2004).

Desarrollar la competencia lectora supone, por tanto, entenderla desde una concepción amplia y compleja, vinculada a un proyecto personal que no se restringe únicamente a razones estrictamente instrumentales (ligadas a obligaciones escolares), sino que se orienta al desarrollo, el crecimiento y la inserción social (Solé, 2012). Supone, además, su reconstrucción y complejidad, a la vez que su enriquecimiento, cada vez que se utiliza para satisfacer propósitos sociales y personales, no solamente para requerimientos académicos. E implica, asimismo, la intencionalidad de comprender y formarse como lector crítico, de llegar a formas más profundas de lectura (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2013). No obstante, si bien este proceso complejo de concepción de la competencia lectora se configurará a lo largo de la vida, el hábito lector es un proceso que ha de iniciarse desde los primeros años. El hábito lector se encuentra relacionado, de acuerdo con Zaragoza (2016), con el comportamiento, la actitud, la orientación positiva hacia la lectura; e incorpora algún tipo de satisfacción personal que refuerza dicho hábito (Yubero y Larrañaga, 2010). Además, señalan Aguilar, Aragón, Navarro, Delgado y Marchena (2017), que los mejores lectores tendrán ventajas en el desarrollo del vocabulario, que a su vez facilitará la comprensión de la lectura, y al volverse esta más eficiente, aumentará su hábito.

Y en este proceso también es un elemento fundamental el entorno familiar. Como se ha mencionado anteriormente, numerosos son los estudios que coinciden en focalizar la atención en el contexto familiar y concretarlo como elemento influyente en el hábito lector del niño. Indican Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado (2016), que el hábito lector viene propiciado y condicionado, en gran medida, por la motivación, pudiendo ser favorecida esta actitud en el contexto familiar. En consideración con esta variable señalan que algunos estudios han relacionado la motivación lectora con la implicación de las familias en este hábito; otros estudios la vinculan con el ambiente literario del hogar; y otros la condicionan a las acciones intencionadas realizadas por la familia para fomentar la lectura. A modo de explicación, Strommen y Mates (2004) expusieron que el hábito lector se observa más desarrollado en aquellos alumnos que encuentran en la lectura un componente elemental en su espacio de ocio y, al mismo tiempo, participan de esta afición y gusto por la lectura con algún miembro de su familia, a través de la interacción y la comunicación. En este sentido, se podría señalar como aspecto clave para favorecer el hábito lector las condiciones que se encuentran en el ámbito familiar.

Escuela y familia, por tanto, han de estrechar acciones que permitan favorecer el hábito lector. Si bien se ha puesto de manifiesto que ambas instituciones se sitúan como elemento clave en ese

proceso de “enganche”, la familia no está “obligada” a satisfacer su desarrollo, quedando frecuentemente relegado a las actuaciones de la escuela. Socializar a las familias en actitudes participativas y comprometidas y en la capacitación de la educación lectora de sus hijos podría incidir en el desarrollo de una concepción deseable de su responsabilidad como formadores de lectores. Como interpretan Villiger, Niggli, Wandeler, y Kutzelmann (2012), las actitudes positivas hacia la lectura mejoran cuando existe un apoyo familiar basado en actitudes constructivas y positivas sólidas. Además, se ha demostrado que la implicación familiar incide, también, positivamente en el aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes (Gil Flores, 2009; Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado, 2016). En este sentido, el desarrollo y consolidación de proyectos institucionales de fomento de la lectura debieran incorporar estrategias que refuercen la participación de la familia. Una forma de hacerlo es integrando acciones educativas en el hogar enlazadas con las acciones desarrolladas en la escuela. Y dando un paso más, con la creación de auténticas comunidades de aprendizaje.

En base a estas evidencias se refuerza la idea de la importancia que juegan la institución escolar y el entorno familiar en el proceso de desarrollo del hábito lector, no como agentes independientes, sino como agentes que se han de complementar y que han de configurarse como ambientes ricos y estimulantes para favorecer el hábito lector, la competencia lectora y, en consecuencia, el éxito escolar. Pero, ¿realmente se implica a las familias en los planes y proyectos de fomento de lectura del centro? ¿Se promueve el compromiso de las familias? Son escasas las investigaciones que muestran una relación estrecha entre familia y escuela en esta temática. En su mayoría tratan de investigar cómo se promueve el hábito lector en el hogar sin incidir en la relación familia-escuela que tan importante papel juegan de manera complementaria.

Partiendo de lo expuesto, este estudio tiene como objetivo fundamental conocer el hábito lector de un grupo de estudiantes de tercer curso de Educación Primaria, así como valorar la implicación familiar en la adquisición de dicho hábito a través de las respuestas del alumnado y de las valoraciones de profesores y del equipo directivo implicados en el Plan Lector del centro. Se pretende, finalmente, conocer si el hábito lector del alumnado influye en el rendimiento académico. Concretamente, se tratará de dar respuesta a los siguientes objetivos específicos: 1). Conocer los gustos, preferencias y el hábito lector de los estudiantes; 2). Valorar la implicación familiar en la adquisición del hábito lector a partir de las valoraciones del alumnado; 3). Conocer qué implicación tienen las familias en el Plan Lector del centro educativo; y 4). Analizar si existe relación entre el hábito lector y la influencia familiar y el rendimiento académico de los escolares en el área de Lectura Comprensiva. En relación con estos objetivos se plantean las siguientes hipótesis: 1). El Plan Lector del centro no incorpora estrategias que promuevan la participación e implicación de las familias para favorecer el hábito lector de sus hijos; y 2). Existe una relación positiva entre el hábito lector y el rendimiento académico de los escolares en el área de Lectura Comprensiva.

3. Metodología

Se realizó un estudio piloto limitado a un centro educativo. Se pretendía conocer así las principales tendencias o dimensiones tentativas que, en estudios posteriores, podrán incorporarse a un diseño definitivo más amplio. El estudio se ha realizado a un grupo heterogéneo de estudiantes en cuanto a niveles de rendimiento académico y motivación por la lectura, de un centro al que acuden estudiantes procedentes de un contexto socioeconómico donde no existen desigualdades significativas. De manera concreta, se decidió recoger información de estudiantes de tercero de Primaria por ser el último curso donde se imparte la asignatura Lectura Comprensiva.

Para ello, se ha adoptado un diseño no experimental con una metodología de tipo descriptivo. En cuanto a su dimensión temporal, se trata de un estudio transversal que recoge información de un grupo de estudiantes y profesores de un centro concreto de la Región de Murcia en un momento determinado. Con objeto de contrastar la información que se pretendía recoger, se hizo un uso combinado de métodos cualitativos y cuantitativos.

3.1. Participantes

Para llevar a cabo este estudio se recogió información de dos colectivos: 1) alumnado de tercer curso (por ser el último curso en el que se imparte la asignatura “Lectura Comprensiva”); y 2) dirección del centro y coordinadores de tramo.

El proceso de selección de los participantes se realizó mediante una técnica de muestreo no probabilístico intencional por accesibilidad (Bisquerra, 2012). Estuvo conformada por 51 alumnos, 34 niños (66.7%) y 17 niñas (33.3%), que cursaban 3º de Educación Primaria (n=51) en un centro privado concertado de la comarca de Cartagena, en la Región de Murcia (España). El grupo de alumnos tenía edades comprendidas entre 8 y 10 años.

Los profesores participantes en el estudio fueron: la directora pedagógica de Educación Primaria (dada su participación en el proceso de elaboración del Plan Lector del centro) y los coordinadores de primer y segundo tramo de la etapa (por su representación como nexo de unión entre el equipo directivo y el personal docente del centro objeto de investigación).

3.2. Instrumentos de recogida de información

Se han empleado dos instrumentos de recogida de información: uno de carácter cuantitativo, el cuestionario (dirigido al alumnado); y otro de carácter cualitativo, la entrevista (dirigido a la directora y coordinadores de tramo). El primero de ellos, compuesto de 15 preguntas cerradas, recoge información sobre dos variables: 1) gustos, preferencias y hábito lector del alumnado (de la pregunta 1 a la 4), y 2) implicación familiar en el hábito lector (de la pregunta 5 a la 15). Las cuestiones planteadas respecto de la primera variable fueron las siguientes: ¿te gusta leer?; ¿tienes libros de lectura en casa que no sean los de texto, ni los leídos en el colegio?; además de la media hora diaria de lectura incluida en los deberes, ¿dedicas más tiempo a leer?; ¿acostumbras a leer en tu tiempo libre? En referencia a la segunda variable las preguntas formuladas fueron las siguientes: cuando tenías menos edad, ¿te leían libros?; ¿en casa se habla de libros?; ¿te compran o regalan libros de lectura?; ¿tus padres te preguntan sobre lo que estás leyendo?; ¿hay en tu casa un espacio dedicado a los libros de lectura?; ¿algún miembro de tu familia lee en su tiempo libre?; ¿suelen comprar en tu casa libros?; ¿se leen en tu casa libros en soporte digital?; ¿sueles acudir a alguna librería o biblioteca con tus padres o familiares para comprar, coger o intercambiar libros?; ¿intercambias libros de lectura con tus hermanos, amigos o con algún miembro de tu familia?. El cuestionario arrojó una validez interna de .73 según el alfa de Cronbach.

Todas las preguntas fueron formuladas para conocer la acción voluntaria de la lectura y el tiempo de ocio del alumnado (pues se pretendía valorar el hábito lector), obviando todo aspecto vinculado a la obligatoriedad que puede conllevar la lectura derivada del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las opciones de respuesta se presentaron en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: nunca, a veces, con frecuencia y siempre.

El segundo instrumento de recogida de información, la entrevista, estuvo configurada por siete preguntas abiertas y pretendía indagar sobre el funcionamiento del Plan Lector en el centro escolar y las medidas contempladas en el mismo. Específicamente, en el presente artículo, tomamos como objeto de estudio aquellas cuestiones que ofrecen información sobre la participación de las familias en el Plan Lector y sobre las medidas concretas implementadas en el aula (concretamente, en el curso objeto de estudio). Estas preguntas fueron las siguientes: especialmente, con los alumnos de tercer curso de Educación Primaria, ¿qué medidas concretas se toman respecto a este plan?; ¿Está implicada la familia en el Plan de Fomento de la Lectura? ¿De qué forma?; ¿Se observan resultados favorables en los alumnos desde que el Plan se lleva a cabo?; ¿Crees que el Plan de Fomento de la Lectura está sujeto a medidas de mejora? ¿Cuáles?

Para la validez de contenido del instrumento se desarrolló un proceso de valoración de interjueces. El panel de expertos estuvo compuesto por 5 profesores, de los cuales 3 pertenecían al departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia, y 2 al departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de ISEN, Centro Universitario. Se utilizó una plantilla que incluía los siguientes criterios para valorar cada pregunta: adecuación, pertinencia y claridad, empleando una escala de 1 a 4 y una casilla por ítem para las propuestas de mejora. Estos expertos

sugirieron modificaciones en cuanto al orden de preguntas para poder ofrecer una lógica en su estructura y la introducción de algunos matices en las cuestiones que garantizaron su fiabilidad y objetividad, estableciendo así una validez a los instrumentos y al estudio de dicha investigación.

3.3. Procedimiento

Se expuso a la dirección del centro educativo los objetivos de la investigación y se solicitó su colaboración. Seguidamente se solicitó el consentimiento informado de todos los posibles participantes, pidiendo autorización a los padres o tutores legales. Firmada dicha autorización e identificados los estudiantes, se realizó la administración de la prueba de manera colectiva en el aula. Posteriormente, se entrevistó a la directora del centro y a los coordinadores de tramo sobre el Plan Lector, y se preguntó al profesorado de la asignatura Lectura Comprensiva las calificaciones de los estudiantes en dicha asignatura con objeto de realizar las correlaciones pertinentes.

3.4. Análisis de datos

El análisis de los datos derivados del cuestionario fue realizado con el programa estadístico SPSS v24. Se utilizaron técnicas descriptivas (frecuencias, porcentajes...). Para cuantificar el hábito lector se creó un factor. Así para variables cuantitativas se utilizaron correlaciones bivariadas a través del coeficiente de correlación de Pearson y con el tamaño del efecto de Cohen.

4. Resultados

La presentación de los resultados será coherente con los objetivos específicos propuestos. En primer lugar, se presentan las respuestas obtenidas respecto a la valoración del alumnado sobre gustos, preferencias y hábito lector (4 primeros ítems) y sobre la implicación familiar en el hábito lector (11 últimos ítems). Seguidamente, se analiza la relación entre el hábito lector y el rendimiento académico, a partir de la correlación de Pearson. Finalmente, se presentan las valoraciones de la directora y los coordinadores de tramo en relación con la implicación familiar en el Plan de Fomento de la Lectura del centro.

4.1. Gustos, preferencias y el hábito lector de los alumnos

En relación con esta variable, se observa que un porcentaje elevado de alumnos (37.3) indicó que solo a veces les gusta leer (véase Figura 1); no obstante, porcentajes menos elevados, pero no muy distantes, dan muestra de que les gusta leer con frecuencia (31.4%) o siempre (25.5%).

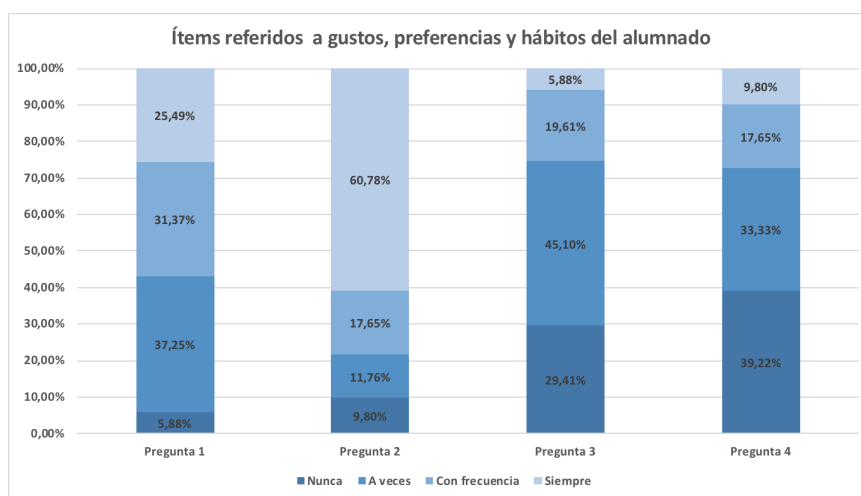


Figura 1. Gustos, preferencias y el hábito lector de los alumnos

En contraposición con estos datos y haciendo referencia a la lectura diaria, un 45% de los alumnos (específicamente 23) contestó que solo a veces dedica más tiempo a leer además de la lectura escolar obligada, dato que confirma que casi la mitad de la muestra no concibe la lectura como un entretenimiento sino como una obligación escolar. Este resultado puede verificarse con los resultados obtenidos en la pregunta 4, donde un 39.2% del alumnado ratifica que no acostumbran a leer en su tiempo libre. A pesar de ello, un número considerable de alumnos (concretamente 30) asegura que posee libros de lectura en casa, correspondiéndose con un 60.8% del total de la muestra.

4.2. Implicación familiar en la adquisición del hábito lector

En relación con la segunda variable, un 41.2% del alumnado declara que actualmente o cuando tenían menos edad sus familiares no les leían libros de lectura o cualquier otro tipo de texto. Un dato importante obtenido a través de este estudio, es el referente a la pregunta “en casa, ¿se habla de libros?”, donde se puede comprobar que en el ámbito familiar tan solo *a veces* se habla de libros con un 47.1%, quedando el ítem *nunca* bastante ajustado a este último con un 41.2%. Otro dato a destacar es el obtenido en la pregunta “¿te compran o regalan libros de lectura?”, donde solo a veces los alumnos reciben un libro como regalo, alcanzando el 39.2% de la muestra.

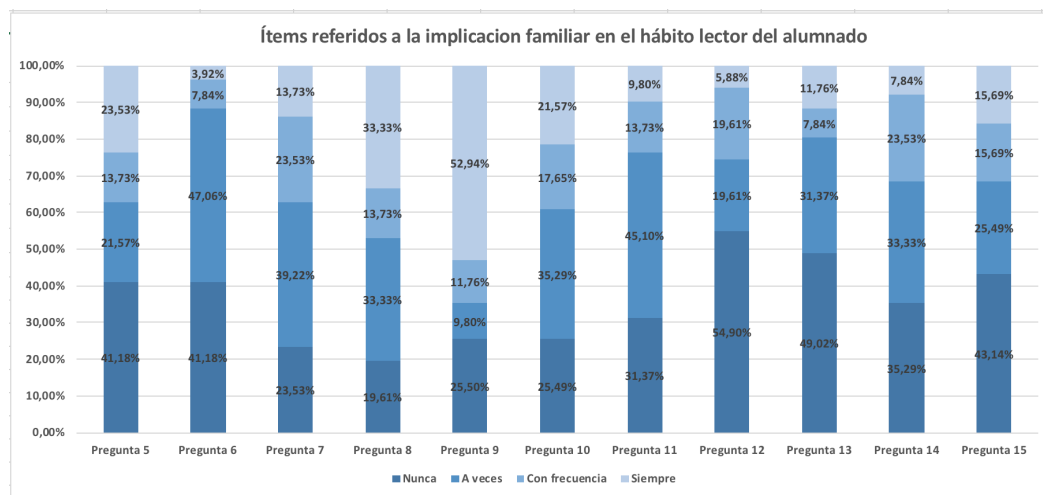


Figura 2. Implicación familiar en la adquisición del hábito lector

Observando los resultados podemos interpretar que los padres sí tienen cierto interés en la lectura de sus hijos puesto que 17 alumnos respondieron a partes iguales a veces y siempre, alcanzando un 33.3% respectivamente, por lo que interpretamos que en el ámbito familiar se interesan por sus lecturas en algún momento determinado. Una parte significativa del alumnado respondió que sí tienen un espacio dedicado a los libros de lectura, siendo la frecuencia a esta pregunta siempre (52.9%). Por otro lado, y en conformidad con las preguntas 10 y 11, “¿algún miembro de tu familia lee en su tiempo libre?” y “¿suelen comprar libros de lectura en casa?”, el ítem predominante y por lo tanto la frecuencia obtenida es *a veces* (con 18 y 23 alumnos), y el porcentaje alcanzado un 35.3% y un 45.1%, respectivamente.

Para finalizar este análisis, un elevado número de alumnos ha contestado que en casa nunca compran periódicos o revistas (54.9%), no leen libros en soporte digital (49.0%), no acuden a una librería o biblioteca (35.3) y no intercambian libros de lectura con familiares o amigos de su entorno (43.1%).

4.3. Relación entre el hábito lector y el rendimiento académico en el área de Lectura Comprensiva

Respecto a la relación existente entre el hábito lector y el rendimiento académico de los estudiantes en el área de Lectura comprensiva, se observa una correlación positiva estadísticamente significativa, con tamaño del efecto medio bajo, entre el hábito lector y el rendimiento académico ($r=$

.300; $p=.033$; $n=51$). Esto supone que conforme aumentaba el hábito lector, aumentaba el rendimiento; lo que confirma la hipótesis de que existe una relación positiva entre el hábito lector y el rendimiento académico de lo escolares en el área de Lectura Comprensiva.

Tabla 1

Correlaciones entre las variables calificación y hábito lector en el total de la muestra

		Calificación	Hábito Lector
Calificación	Correlación de Pearson	1	,300*
	Sig. (bilateral)		,033
	N	51	51
Hábito Lector	Correlación de Pearson	,300*	1
	Sig. (bilateral)	,033	
	N	51	51

4.4. Valoraciones de la directora y los coordinadores de tramo en relación con la implicación familiar en el Plan de Fomento de la Lectura del centro

De acuerdo con las respuestas de los participantes en las entrevistas, el Plan de Fomento de la Lectura del centro educativo incorpora una serie de medidas que tratan de incentivar la lectura tanto en el centro escolar como en casa. Las medidas que se contemplan para ser desarrolladas en el centro escolar son, de acuerdo con los coordinadores de tramo:

“la lectura diaria, la asignación de horas de apoyo, la lectura digital, la lectura en clase de producciones propias, la lectura mecánica individual y la planificación de la lectura”. (CT1).

Indican que, gracias a este Plan, el alumnado realiza una lectura diaria en casa de treinta minutos, actividades de lectura comprensiva y lectura por turnos. Por tanto, la finalidad es la siguiente:

“que los alumnos conozcan y utilicen con corrección la lengua castellana oralmente y por escrito, como lengua de comunicación y aprendizaje, y desarrollen el hábito de la lectura como medio de enriquecimiento personal”. (CT2)

Cuando se pregunta a los entrevistados por la implicación de las familias en el Plan indican que el papel de la familia en el proceso de desarrollo lector del alumnado consiste en el control de la media hora de lectura diaria, la cual forma parte de los deberes diarios de los alumnos, tal y como se ha mencionado con anterioridad. Los entrevistados confirman que para los estudiantes de 3º de Educación Primaria (participantes de la investigación), el Plan de Fomento de la Lectura ejecuta unas medidas concretas que consisten en la lectura de tres libros durante el año académico en el aula, lectura diaria, realización de fichas de lectura, la concesión de un premio a final de curso al mejor lector tomando como referencia el carné por puntos y el préstamo de libros.

Una de las preguntas formuladas gira en torno a las propuestas o medidas de mejora que pueden considerarse en torno al Plan de Fomento a la Lectura. Ante esta cuestión hubo unanimidad en sus respuestas, declarando que:

“aunque el plan es muy completo en cuanto a programación y desarrollo, siempre está sujeto a mejoras como las que se pueden dar en lo relativo a la planificación y la calidad de las actividades programadas”. (CT2)

“por supuesto, todo es mejorable. Cada año se revisa y se intenta completar innovando para hacerlo más atractivo a los alumnos y así mejorar los resultados”. (CT1)

“sí, enriquecimiento de la biblioteca del aula, encuentros de autor, representaciones teatrales”. (D)

Como podemos comprobar, señalan algunas propuestas de mejora concretas pero ninguno de los entrevistados menciona el ámbito familiar dentro de estas medidas, tan solo se marca la mejora en la calidad de las actividades ya planteadas o realizar otras acciones más atractivas y/o innovadoras. En este sentido, podemos afirmar que se prueba la hipótesis de que el Plan Lector del centro no incorpora estrategias que promuevan la participación e implicación de las familias para favorecer el hábito lector de sus hijos.

4. Discusión y conclusiones

Cabe resaltar que los datos obtenidos en esta investigación se han de tomar con cautela, especialmente porque son el resultado de un estudio piloto que pretende ser extendido (considerando y corrigiendo sus limitaciones) a una muestra mayor. En este sentido, se realizan afirmaciones de carácter especulativo y se informa sobre las principales tendencias y su correspondencia con otros estudios.

Como se indicaba en la introducción de este artículo, gracias a la adquisición de hábitos de lectura adecuados el alumnado desarrolla aspectos importantes como la comprensión o la actitud crítica, considerados como un elemento fundamental no solo en Lengua sino en el tratamiento de los contenidos de todas las áreas en general y para su participación activa en la sociedad (Artola, Sastre y Barraca, 2017; Esteban Peregrina, 2017; Salvador Mata, Gallego y Mieres, 2007; Treviño *et al.*, 2007). Por ello es importante tener en cuenta el valor de la lectura en la etapa de Educación Primaria y dar importancia a la adquisición del hábito, al gusto por la lectura y a la comprensión lectora, dado que resulta tan importante “leer para aprender” como “aprender a leer”.

Los resultados confirman que gran parte del alumnado de tercer curso de Primaria no concibe la lectura como un hábito que forme parte de su día a día, al menos como hábito en su tiempo de ocio. Sí se observa, por el contrario, que esos momentos de lectura se elevan dada la obligatoriedad de la lectura escolar diaria, tal y como se ponía de manifiesto en el estudio de Yubero y Larrañaga (2010).

Las investigaciones han corroborado que la conducta familiar puede interferir en la adquisición de hábitos lectores y, en consecuencia, en el resultado de los aprendizajes del alumnado (Mayorga y Madrid, 2014; Mora-Figueroa, Galán y López-Jurado, 2016; Strommen y Mates, 2004). En este estudio se contempla que la influencia familiar en este proceso podría estar más asentada, pues aunque los resultados evidencian cierto interés de las familias por la lectura de sus hijos e hijas, adolece también un hábito poco estable en ellos (al menos, desde la percepción de los discentes). Esta evidencia muestra correspondencia con las afirmaciones de Mayorga y Madrid (2014), quienes interpretan que en muchas ocasiones las familias son conscientes de la importancia de la lectura para sus hijos e hijas, pero desconocen cómo desarrollar ese hábito y, consecuentemente, se produce una falta de implicación en dicho aprendizaje.

En relación con el ámbito familiar, la investigación refleja, asimismo, que el centro escolar lleva a cabo un Plan de Lectura basado en el trabajo independiente del alumno, que no involucra o implica directamente a las familias (salvo el control diario de la media hora de lectura). Del mismo modo, se ha observado que desde el centro no perciben la importancia de las familias en la adquisición de dicho hábito (al menos no se ha verbalizado explícitamente), por lo que determinamos que uno de los objetivos primordiales del centro debería comenzar por tomar consciencia de esta influencia, y continuar por motivar e incorporar el ámbito familiar en este proceso lector (más allá del control diario de la lectura). En este sentido, tal y como apuntamos en el marco teórico de este artículo, los centros escolares debieran obtener una serie de instrumentos suficientes y adecuados que les permitieran incentivar la participación de las familias a través de actividades motivadoras, cuya finalidad sea clara y con vistas a unos resultados a corto/medio plazo. Es importante que la escuela establezca mecanismos y estrategias de comunicación y capacitación de las familias que vaya más allá de un mero control del tiempo de lectura. Las actitudes de padres y madres hacia la lectura suelen ser

imitadas por los hijos (Villiger, Niggli, Wandeler, y Kutzelmann, 2012) y el mero control no implica que haya actitudes positivas hacia la lectura por parte de las familias.

Respecto al rendimiento escolar y su asociación directa con el hábito lector a la que ya han apuntado numerosos autores (Artola, Sastre y Barraca, 2017; Esteban Peregrina, 2017; Gil Flores, 2009; Molina, 2006; Treviño y *et al.*, 2007), la relación que se ha encontrado en este estudio (aunque con sus limitaciones determinadas por ser una muestra pequeña), ponen de relevancia la necesidad de intervenir más directamente en el hábito lector del alumnado, dada la confirmación de la existencia de una relación directa entre dicho hábito y los resultados escolares. Por todo ello, es imprescindible insistir en la importancia de desarrollar buenos hábitos asociados a la lectura no obligada tanto en la familia como en la escuela, dotando de estrategias y herramientas a ambos agentes que permitan mejorar no solo el hábito sino también, y en consecuencia, el aprendizaje futuro de los estudiantes. Como bien indica Granado (2013), “de poco sirven las políticas institucionales de fomento de la lectura y de las bibliotecas escolares sin un profesorado sólidamente formado para ello” (p.112), cuando se ha corroborado que hay una serie de carencias formativas en los maestros y maestras que derivan en escaso uso de las bibliotecas escolares y un uso generalizado del libro de texto.

En definitiva, es necesario que el profesorado esté altamente formado y capacitado para afrontar con éxito el reto de la educación lectora de sus estudiantes, con objeto de optimizar su labor en lo que respecta al desarrollo de la competencia, facilitar el hábito lector y contribuir así a incrementar su rendimiento académico. Además, sería conveniente tomar medidas para afianzar la relación con las familias y favorecer una participación más activa en el desarrollo de programas de tal envergadura como es el Plan Lector.

Para terminar, resaltamos la posibilidad de que, una vez ampliada la muestra, se desarrollen a nivel teórico y práctico la aplicabilidad de medidas y estrategias que permitan a centros y familias una mayor cohesión e implicación en el desarrollo de buenos hábitos de lectura.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M., Aragón, E., Navarro, J.I., Delgado, C. y Marchena, E. (2017). Análisis del efecto san Mateo en un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector durante la educación primaria (1.º a 5.º). *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 23-32. doi: [10.1016/j.ejeps.2016.07.001](https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.07.001)
- Artola, T., Sastre, S. y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón*, 69(1), 11-26. doi: [10.13042/Bordon.2016.37925](https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925).
- Ahmed, M. D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38, 1-9.
- Aristizábal, C. P. D., Rayo, K. D. O., Gómez, E. C. S., y Velázquez, F. A. B. (2012). La lectura como valor para la construcción del lector competente. *Infancias Imágenes*, 11(1), 107-113.
- Beltrán, J., López-Escribano, C. y Rodríguez-Quintana, E. (2006). Precursores tempranos de la lectura. En C. Hernández y M. Veyrat (Coords.), *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva* (pp. 18–26). Madrid: UCM.
- Blanch, S., Durán, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 101-119. doi: [10.1007/s10212-012-0104-y](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0104-y)
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 206, 6 de septiembre de 2014, 33054- 33556.
- Duque, C.P. y Vera, A.V. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista colombiana de psicología*, 19(1), 21-35.
- Esteban Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15-37. doi: [10.12795/revistafuentes.2017.19.1.01](https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.01)

- Fernández, V., García, M. y Prieto, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de Educación*, 320, 379-390.
- Gaviro, A. B. (2010). Procesos y factores que intervienen en la comprensión lectora en lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE). *Revista Autodidacta*, 1(1), 87-99.
- Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Gimeno, M. J. C. (2014). La lectura al amparo de la LOMCE: el Plan Lector. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 12, 37-41.
- Granado, C. (2013). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora: perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. *Investigación en la escuela*, 80, 103-115. Disponible en: <https://bit.ly/2YmlutO>.
- Gutiérrez-Braojos, C., y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
- Lluch, G. y Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), e192. DOI: [10.3989/redc.2017.4.1450](https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450)
- Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (1), 81-88. doi: [10.13128/RIEF-14798](https://doi.org/10.13128/RIEF-14798).
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 2, 103-120. Doi: [10.18239/ocnos_2006.02.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07).
- Mora-Figueroa, J., Galán, A. y López-Jurado, M. (2016). Efectos de la implicación familiar en estudiantes con riesgo de dificultad lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 7-21. doi: [10.18239/ocnos_2016.15.1.866](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.866).
- Mora-Figueroa, J., Galán, A. y López-Jurado, M. (2016). Eficacia de un programa de implicación familiar en la lectura de alumnado de 1.º de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 375-391. doi: [10.1387/RevPsicodidact.14889](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14889)
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 2, 309-324.
- OCDE (2016). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Recuperado de <https://bit.ly/2dKyN0D>.
- Orden 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, *Boletín oficial de la Región de Murcia*, 270, de 22 de noviembre de 2014, 42598-42677.
- Pérez Esteve, P. (2009). La competencia lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 13-32.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014, 19349-19420.
- Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. doi: [10.18239/ocnos_2017.16.1.1205](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205).
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 43-61.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Topping, K., Dekhinet, R. y Zeedyk, S. (2011). Hindrances for parents in enhancing child language. *Educational Psychology Review*, 23, 413-455. doi: [10.1007/s10648-011-9169-4](https://doi.org/10.1007/s10648-011-9169-4).
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 6, 7-20. Doi: [10.18239/ocnos_2010.06.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01).
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., y Kutzelmann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22, 79-91. Doi: [10.1016/j.learninstruc.2011.07.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.07.001).
- Zaragoza, F. (2016). El fomento de la lectura y la comprensión lectora. En E. Jiménez Pérez (coord.), *La comprensión y la competencia lectoras* (pp. 97-108). Madrid: Síntesis.

Para citar este artículo

- Martínez Díaz, M.M. & Torres Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de Primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: [10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.07](https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.07).

Posibilidades y tensiones del docente- investigador en la escuela. El caso de Argentina, Brasil, Colombia y México

Possibilities and issues of teachers-researchers in the school. The
case of Argentina, Brazil, Colombia and Mexico

Viviana del Carmen Palencia Salas
Universidad del Atlántico, Colombia
Sara Lorena Villagrà Sobrino
Bartolomé Rubia Avi
Universidad de Valladolid, España

Recibido: 23/11/2018
Aceptado: 12/06/2019

ABSTRACT

Initial training is a fundamental element to promote skills and competencies that allow the development of teachers-researchers in the school. However, to support this practice it is necessary the existence of adequate conditions in the teaching profession, research experiences in pre-service teacher training, and educational policies that promote this profile. Therefore, this research is aimed at identifying if there is an offer of appropriate scenarios to allow the development of teachers-researchers in four Latin American countries, Argentina, Brazil, Colombia and Mexico. In this regard, we use a qualitative metasynthesis method. We analyze recent studies on the profession's state and the initial teacher training in Latin America. Likewise, we identify the factors that enable or hinder the development of research activities in educational practice. We find that there are many networks and teaching groups that develop educational research in school, supporting the research practice of the teaching staff that enables the development of teachers-researchers. Also, there are aspects that can hinder this practice, such as the low quality of initial training, precarious working conditions, and insufficient time to carry out research in school.

KEY WORDS: Docente investigador; formación inicial del profesorado; investigación educativa; ejercicio docente; política educativa.

RESUMEN

La formación inicial constituye un elemento fundamental para promover habilidades y competencias que permitan la práctica investigadora del docente en la escuela. Aunque para favorecer esta práctica es oportuno que existan condiciones adecuadas en la profesión docente y experiencias de investigación en la formación inicial y permanente que promuevan este perfil. Por ello, analizamos las realidades de 4 países de América Latina: Argentina, Brasil, Colombia y México, para identificar de qué manera se favorece la formación y el desempeño de docentes investigadores. Para esto, hemos realizado una meta-síntesis cualitativa sobre estudios recientes asociados con la profesión y la formación docente en Latinoamérica. A través de la revisión sistemática de la literatura, hemos identificado trabajos previos y experiencias que ponen de manifiesto factores que posibilitan y/o dificultan el desarrollo de actividades investigadoras en la formación y en la profesión docente. Entre los factores que favorecen la formación y desempeño de docentes investigadores encontramos diversas redes y colectivos docentes que desarrollan investigación educativa en la escuela. Como aspectos que dificultan el ejercicio de la investigación en la docencia se encuentran la baja calidad de la formación inicial, las condiciones laborales precarias, así como el tiempo insuficiente para realizar investigación en la escuela, entre otros.

PALABRAS CLAVE: Docente investigador; formación inicial del profesorado; investigación educativa; ejercicio docente; política educativa.

Authors' correspondence address:

Viviana del Carmen Palencia Salas, Universidad del Atlántico, Colombia, e-mail:
vdpalencia@mail.uniatlantico.edu.co. ORCID: 0000-0001-7607-5568

Sara Lorena Villagrà Sobrino, Universidad de Valladolid, Departamento de Pedagogía. ORCID: 0000-0003-2516-0492

Bartolomé Rubia Avi, Universidad de Valladolid, Departamento de Pedagogía. ORCID: 0000-0002-4963-4552

1. Introducción

En América Latina existen muchas dificultades en el campo de la educación, algunas de ellas emergen a raíz de los escenarios de inequidad, desigualdad social, pobreza y corrupción que sufren los países de esta región y que afectan notablemente a todos los ámbitos; de manera especial al sector educativo (Román, 2009; Krüger, 2014; Aparicio, 2014; Rico, 2010). No obstante, existe una creciente preocupación por solucionar algunas de las problemáticas educativas y brindar una educación de calidad. La Unesco (2016), menciona la necesidad de brindar educación gratuita, equitativa, de calidad y con docentes cualificados. La formación de estos docentes representa un lugar importante en las políticas educativas de Latinoamérica, en palabras de Tiana (2011), el papel de la formación del profesorado en la mejora de los sistemas educativos es fundamental. Aunque su formación es considerada parte del problema y de la solución (Fullan, 2002). Las debilidades en la formación inicial, el poco apoyo en la inserción docente y en la formación continua, son algunos de los problemas de la profesión docente. Al mismo tiempo, la participación de los docentes en las escuelas, el compromiso y dedicación de este colectivo constituye la solución en el campo educativo para afrontar problemáticas como la desigualdad, la inequidad, y los bajos resultados académicos (Vaillant, 2016).

Para dotar a los docentes de herramientas que contribuyan a la solución de estas problemáticas y favorecer una educación de calidad, Rodríguez (2004) señala que, a partir de la formación en investigación los docentes pueden ser agentes activos que favorezcan la resolución de problemas educativos. De acuerdo con Popkewitz (2015), la investigación permite que los docentes replanteen sus métodos e identifiquen estrategias de cambio que conlleven a una mejora sustancial de los procesos académicos. Cuando los docentes son formados como investigadores de su propia práctica, tienen la capacidad de emplear la indagación, la observación y la investigación como parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto repercute de manera positiva en la formación de habilidades y competencias en el alumnado, constituyéndose también como un medio para transformar prácticas (Pérez-Gómez, 2010). Algunos países de América Latina cuentan con una amplia tradición histórica en la consolidación de Movimientos de Renovación Pedagógica, destacan: Colombia, México, Argentina, Venezuela y Uruguay, donde se han generado espacios para debatir y compartir experiencias, a través de un enfoque de un docente activo, reflexivo e investigador (Villasmil, Ramos y Pinto, 2017). Para Messina (2011), este rol de maestro/a investigador se ha consolidado en el ejercicio de la profesión docente y desde la formación inicial en las escuelas normales y/o universidades a través de cursos y asignaturas que abordan contenidos y procedimientos propios de la investigación en el campo educativo.

A su vez, en las escuelas, los maestros/as a través de programas educativos formales o no formales han accedido a capacitaciones que promueven el desarrollo de la investigación en el aula. Un ejemplo de esto, lo constituye el Programa *Ondas* en Colombia que fomenta la investigación escolar. En este programa se emplea la investigación como estrategia pedagógica para enseñar a investigar al alumnado desde las primeras etapas de formación, para lo cual capacitan a los docentes para que emprendan actividades de investigación con el alumnado (Plata-Santos, 2016). En México se desarrolla el programa *la Ciencia en tu Escuela* cuyo objetivo es mejorar la enseñanza de las ciencias mediante la formación inicial de maestros/as de educación básica en habilidades de investigación. En Argentina, se implementa el programa *HaCE "Haciendo Ciencia en la Escuela"* con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial y primario a través de la enseñanza basada en la indagación (Sbarbati, 2015).

A partir de esta preocupación, surgió este estudio de carácter exploratorio que nos ha llevado a indagar sobre acciones concretas llevadas a cabo en la formación y el ejercicio docente en el contexto de América Latina, a favor del perfil del maestro/a que investiga en la escuela. Así, hemos comenzado por buscar los aspectos que influyen de manera positiva o negativa en el fortalecimiento de esta práctica investigadora. Cabe resaltar que este estudio forma parte de un trabajo más amplio de una tesis doctoral que aborda la formación de maestros/as investigadores en los contextos de España y Colombia. Teniendo como objetivo el análisis de la formación inicial docente en investigación educativa a partir de un estudio Multicaso Instrumental (Stake, 2005).

De acuerdo con lo mencionado, el objetivo principal de este artículo ha sido conocer las características de la formación y el ejercicio de la profesión docente en América Latina, e identificar si se promueven prácticas que fomenten el perfil de un docente que investigue en la escuela. Es por esto, por lo que a través de una meta-síntesis cualitativa, hemos indagado sobre experiencias significativas que fomentan la investigación en la formación y en el ejercicio de la profesión docente. En este sentido, presentamos este estudio en tres secciones. En primer lugar, abordamos un breve marco de referencia de la perspectiva histórica de la corriente del maestro investigador en Latinoamérica. En segundo lugar, describimos el proceso de revisión sistemática de la literatura. En tercer lugar, mostramos los resultados, exponiendo las características de la formación y ejercicio docente, así como experiencias que promueven la práctica investigadora en la escuela.

2. Breve perspectiva histórica del maestro investigador en Latinoamérica en el siglo XX

La investigación docente no es reciente en el contexto de América Latina. A partir de la década de los cuarenta en Argentina, la práctica del docente como investigador comenzó a visualizarse con los trabajos del maestro Luis Iglesias. Este docente hizo investigación en el aula sobre la enseñanza, el papel del maestro, la autoridad pedagógica y la didáctica de la libre expresión, entre otros aspectos. Estas obras fueron publicadas en varios libros recogidos en Vezub, (2010). También encontramos investigadores como Rodrigo Vera, Graciela Batallan, y Elena Achilli que en la década de los setenta elaboraron “talleres de educadores” (Anderson y Herr 2007). Estos talleres de formación permanente consistían en que un grupo de docentes se actualizaba investigando sobre su propia realidad, a la vez que construían conocimiento (Achilli, 1988).

En Brasil, debido a las desigualdades sociales existentes en la década de los cincuenta, se fortaleció el Movimiento de Educación Popular, que surgió como una corriente político-pedagógica alternativa basada en la investigación participativa como una forma de conocimiento del mundo. Freire (1972), uno de sus mayores exponentes, desarrolló la noción de educación para la liberación o “pedagogía liberadora”, buscando la alfabetización de toda la población como mecanismo de independencia, introduciendo importantes cambios en el sistema educativo y en las prácticas del alumnado. Freire destacaba la importancia del docente y su formación como agentes de cambio en la sociedad y los procesos educativos, indicaba que la investigación forma parte de la naturaleza de la práctica docente (Freire, 2004). Por su parte, en México a finales de la década de los setenta, acorde con Rama (2009), se produjo una expansión en el sistema de educación superior denominada masificación educativa que vino acompañada con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. En este escenario se contempló la necesidad de formar profesionales que desarrollaran investigación educativa. En este sentido, se empleaba en la formación inicial un modelo reflexivo que impulsaba la propuesta del docente-investigador (Navarrete-Cazales, 2015).

Por otra parte, en Colombia en la década de los noventa la demanda de formación de maestros/as investigadores en las escuelas, aumentó con el surgimiento y expansión del Movimiento Pedagógico en 1982. Este movimiento planteaba el fomento de competencias para desarrollar actividades de investigación e innovación en la formación inicial del profesorado. Como resultado se reafirmaba la necesidad de un docente reflexivo e investigador de su práctica (Cabra y Marín, 2015). El fomento de la investigación se visualizaba a través de la reflexión pedagógica realizada por los docentes, a partir de su participación en proyectos pedagógicos de aula. Proyectos que implicaban una resignificación de la praxis, producción del saber pedagógico y realización de experiencias de investigación en el aula (Ossa-Montoya, 2015). Además, se favoreció la experimentación y la investigación-acción pedagógica, en donde el profesorado era el sujeto constructor del saber pedagógico y el generador de ese saber, debido a que partían de la reflexión sobre lo desarrollado en la escuela (Suárez, 2015). De tal manera, que en Latinoamérica las acciones encaminadas al fortalecimiento de la investigación educativa por parte del profesorado se visualizaron en los modelos y movimientos educativos liberales. Estos buscaban contrarrestar las políticas autoritarias de las

décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, promulgando la necesidad del maestro investigador desde concepciones cercanas a la investigación-acción (Messina, 2011).

3. Metodología del análisis realizado

Después de mencionar algunas de las acciones que se desencadenaron en Argentina, Brasil, Colombia y México a favor del perfil de un docente investigador, describimos la revisión exhaustiva de la literatura realizada, a partir del método de la *metasíntesis cualitativa* (Thunder y Berry III, 2016). La *metasíntesis cualitativa* es un proceso intencional y coherente para analizar datos e interpretar hallazgos obtenidos en estudios cualitativos. Este proceso nos permite definir la pregunta de investigación y luego buscar, seleccionar, evaluar, resumir y combinar datos cualitativos para abordar la pregunta de investigación (Erwin, Brotherson y Summers, 2011). Para llevar a cabo esta *metasíntesis*, seguimos los 6 pasos propuestos por Sandelowski y Barroso (2007), que se detallan a continuación:

1) Identificar una metacuesti n de investigación específica

La metacuesti n que guió nuestro estudio la formulamos así:  Las características de la formación y ejercicio docente en Argentina, Brasil, Colombia y México favorecen el perfil de docente que emplee la investigación en el aula?

2) Realizar una búsqueda exhaustiva

Para efectuar la búsqueda sistemática desde el inicio se debe definir el tema, la población, la temporalidad y aspectos metodológicos, así como las bases de datos a consultar.

- Definición del tema: este debe guardar relación con la metacuesti n. Por esto, optamos por realizar la búsqueda exhaustiva empleando los siguientes términos en español e inglés: *formación inicial docente, profesión docente, docentes investigadores*.
- Delimitación de la población: aunque nos referimos a las características generales de la formación y ejercicio docente en América Latina, para efectos de búsqueda y selección de experiencias que favorezcan o impidan la práctica investigadora del docente, solo incluimos a Argentina, Brasil, Colombia y México. Asimismo, cuando nos referimos a docentes o maestros/as hacemos alusión a los profesionales de la educación básica.
- Temporalidad: En la búsqueda exhaustiva seleccionamos artículos de investigación publicados entre 2000 y 2019.
- Metodología: Tuvimos en cuenta estudios que empleen métodos cualitativos y métodos mixtos. Recurrimos a las bases de datos: Dialnet, Scopus y Web of Science.

Para realizar la búsqueda de los artículos de investigación, empleamos palabras claves adaptadas a cada base de datos. En la tabla 1. Presentamos los resultados y los ejemplos de las preguntas de investigación que guiaron la búsqueda.

Tabla 1.
Ejemplos de cadenas de búsquedas y número de resultados por palabra clave y pregunta de investigación

Pregunta de investigación	Palabra clave	Base de datos	Resultados
�Cu�les son las condiciones de desempeño laboral del profesorado en América Latina?	"Profesión docente" AND "América Latina"	Dialnet	12
		Scopus	23
	"Teaching occupation"	Web of Science	39

¿Cuáles son las principales características de la formación inicial docente que repercuten de forma positiva o negativa en la consolidación del perfil formativo de docente investigador?	“formación inicial” AND “docentes” AND “América Latina”	Dialnet	11
	“Pre-service” AND “Teacher”	Scopus	121
		Web of Science	62
¿Qué tipo de experiencias se realizan en Argentina, Brasil, México y Colombia en la formación y el ejercicio docente que promueven el perfil de maestro/a investigador?	“Docentes investigadores” AND “América Latina”	Dialnet	13
	“In-Service Teacher” OR “Teacher-researchers”	Scopus	123
		Web of Science	102

3) Seleccionar estudios relevantes iniciales

La búsqueda inicial arrojó un total de 506 resultados. A partir de estas referencias obtenidas en nuestra búsqueda procedimos a realizar un cribado, para lo que, estudiando los títulos y los resúmenes eliminamos los artículos repetidos, y seleccionamos 60 artículos basándonos en los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión:
 - Artículos seleccionados en español, inglés, y portugués.
 - Año de publicación: 2000-2019.
 - Estudios relacionados con formación y práctica de docentes de educación básica.
 - Estudios que informen sobre experiencias y/o características de maestros/as en formación o en servicio.
 - Artículos de investigación.
 - En Scopus y Web of Science tuvimos como criterio de inclusión, *países y regiones*, seleccionando solo estudios realizados en Argentina, Brasil, México y Colombia. Además, en Web of Science utilizamos como criterio de inclusión los artículos que se encontraban en la categoría: *education educational research*, y en Scopus, los artículos alojados en: *Social Sciences y Arts and humanities*.
 - En Dialnet se incluyó en la búsqueda el término “América Latina”.
- Criterios de exclusión:
 - Estudios relacionados con profesorado universitario investigador.
 - Estudios cuantitativos.
 - Actas de congreso, capítulos de libro y tesis.
 - Estudios centrados en diferentes zonas geográficas a las de los países objeto de estudio.

Una vez que se seleccionaron los artículos en las bases de datos, notamos que la mayoría de las experiencias provenían de Brasil, por este motivo, decidimos ampliar la búsqueda consultando en bases de datos más conocidas en Latinoamérica, así que consultamos en *Redalyc*, empleando las mismas palabras claves y los mismos criterios de inclusión y exclusión. Esta nueva consulta arrojó una gran cantidad de artículos valiosos para nuestro estudio. Por esta razón, seleccionamos 9 artículos que respondían a las preguntas de investigación.

4) Evaluar la calidad de los estudios seleccionados inicialmente

Después de una lectura completa de los 60 artículos inicialmente seleccionados y de los 9 estudios escogidos en Redalyc, decidimos elegir un total de 45 artículos que arrojaban información precisa sobre las preguntas de investigación planteadas.

- En relación con la profesión docente en América Latina, escogimos 15 artículos que nos brindaban información relevante para conocer condiciones esenciales del desarrollo de la profesión docente en este contexto. De estos estudios, 10 procedían de Dialnet, 1 de Scopus y 4 de Redalyc.
- En cuanto a las características de la formación inicial de los maestros/as en América Latina, elegimos 12 artículos. De los cuales en Dialnet seleccionamos 5, en Scopus 4, en WoS 2 y en Redalyc 1.
- Finalmente, en relación con las experiencias existentes en Argentina, Brasil, Colombia y México que fomentan el perfil del docente investigador, seleccionamos 18 artículos, de los cuales en Dialnet elegimos 2, en Scopus 4, en WoS 8 y en Redalyc 4.

5) Sintetizar los hallazgos de estudios seleccionados utilizando técnicas cualitativas

En total 45 artículos fueron analizados de manera pormenorizada apoyándonos en el programa informático *ATLAS.ti*, empleando una codificación inductiva. De esta manera identificamos si contribuían a responder los interrogantes de nuestro estudio, los cuales agrupamos en 2 categorías, a saber:

- Problemáticas en la formación y el ejercicio de la profesión docente en América Latina que repercute en la labor investigadora del docente.
- Experiencias que fomentan la investigación en la formación inicial y permanente del profesorado en los países analizados.

La última fase, relativa a la presentación de la síntesis de los resultados de los estudios para abordar la meta- cuestión de la investigación se aborda a continuación en los resultados.

4. Análisis de los datos del estudio

Hemos organizado la exposición de resultados respondiendo a las preguntas de investigación. En primer lugar, nos centraremos en describir las condiciones de la profesión docente y de la formación inicial que favorecen o impiden la práctica investigadora del docente. En segundo lugar, analizaremos las experiencias que fomentan la investigación en la formación y ejercicio docente.

4.1.  Cu les son las condiciones de desempeño laboral del profesorado en América Latina?

La profesión docente en Latinoamérica está caracterizada por distintos dilemas y situaciones que afectan el desempeño docente y en múltiples casos impiden desarrollo de prácticas investigadoras. Murillo y Román (2013), describen el asunto del doble trabajo, multi-empleo, o doble jornada laboral en los docentes. Manifiestan que estos profesionales tienen la necesidad de acceder a un segundo trabajo remunerado en el cargo de docente o en otra actividad laboral, en vista de que la remuneración salarial no alcanza a ser suficiente. Los salarios del profesorado en Latinoamérica han sido bajos históricamente, ubicando a una mayoría de docentes en la línea de la pobreza (Sánchez y Corte, 2012). Como consecuencia de esta situación, parece evidente que un docente que tiene una actividad laboral adicional no tendrá tiempo suficiente para dedicarse a realizar actividades de investigación en el aula, acceder a actividades de formación permanente o participar en proyectos de investigación e innovación. A pesar de esto, según un estudio realizado por Weinstein (2016), el profesorado de América Latina presenta una alta satisfacción con la profesión, pero no con la remuneración salarial. Además, los docentes en este contexto deben asumir funciones adicionales que no forman parte de los procesos académicos, ni disciplinarios, pero que s  afectan la formación

integral del alumnado (Vaillant, 2013). Entre esas tareas añadidas de los docentes encontramos: asumir actividades de prevención de drogas, alcoholismo, embarazos a temprana edad, además de demandas sociales de cuidado, alimentación, salud y bienestar (Falus y Goldberg, 2011).

Echeverri-Álvarez (2016), en el contexto colombiano, manifestó distintas dificultades en el entorno escolar que imposibilitan el eficaz desarrollo de maestros/as investigadores. Estas situaciones se concretan en la poca consideración en la escuela sobre la pertinencia de la investigación; escasa o nula formación de los docentes en investigación; interés restringido o condicionado por parte de la escuela para que el profesorado investigue; insuficientes espacios para que los docentes se reúnan a reflexionar y compartir experiencias en comisiones investigativas. En este sentido, el autor manifiesta que la escuela no sabe qué hacer con los maestros/as investigadores, ni con los resultados de sus investigaciones. De esta manera, consideramos que las condiciones de la profesión docente son uno de los factores que podrían impedir o dificultar la práctica investigadora en el docente.

4.1.2. ¿Cuáles son las principales características de la formación inicial docente que repercuten de forma positiva o negativa en la consolidación del perfil formativo de docente investigador?

La formación inicial y permanente de los docentes en América Latina es muy heterogénea y diversificada, esta se oferta en Instituciones Superiores, Escuelas Normales y/o Universidades (Vezub 2007). En Argentina la formación docente se ofrece en el nivel universitario y terciario (no universitario), a través de Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades o institutos universitarios. En Brasil, se oferta solo a través de universidades y en México y Colombia, la formación se da a través de Escuelas Normales y universidades. El resultado de esta diversidad conlleva a que los docentes se formen en instituciones con distinta trayectoria, duración, origen y cultura académica y en muchos casos la preparación pedagógica, didáctica e investigativa resulta insuficiente o nula. Ruiz, García y Pico (2013), manifiestan que en el desarrollo de las instituciones de formación docente la investigación ha tenido un papel poco relevante en los procesos formativos. Por su parte, el informe PREAL³¹ (2001) mencionaba que los docentes de América Latina no recibían una adecuada preparación para su función. Estos aspectos se materializan en un menor número de horas de formación en comparación con otros países, y una baja calidad en la capacitación recibida. Vaillant (2013), apunta que la baja calidad en la formación docente se evidencia en los bajos resultados de pruebas estandarizadas del aprendizaje de los estudiantes a lo largo del sistema educativo, al igual que en los bajos resultados de los estudiantes egresados de la formación docente.

Sobre este último aspecto, en Colombia los docentes presentan los resultados más bajos en comparación con otros profesionales. Una explicación a esta situación se asocia a que la docencia se ha convertido en una categoría social que no atrae a los estudiantes con mejores niveles académicos (Vaillant, 2009). Esto, refleja una realidad compartida con otros países de América Latina, en donde los profesores desde su formación inicial adquieren un nivel bajo en competencias genéricas, en habilidades y destrezas pedagógicas e investigadoras. En el caso de Brasil, un estudio realizado por Costa- Souza (2014), señaló la discrepancia que existe entre la necesidad de formar al profesorado y la oferta real de cursos, al igual que los problemas de deserción de los futuros docentes en los cursos formativos.

No obstante, a pesar de las carencias evidenciadas en las condiciones del ejercicio y formación docente en el contexto latinoamericano, también hemos identificado experiencias que promueven la mejora de la calidad educativa y el fomento del desarrollo profesional a través de cursos en la formación inicial y permanente. A continuación, hacemos alusión a algunas de estas experiencias.

³¹ Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe, Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.

4.2.  Qu  tipo de experiencias se realizan en Argentina, Brasil, México y Colombia en la formación y el ejercicio docente que promueven el perfil de maestro/a investigador?

En contraste con lo anteriormente descrito, sobresalen experiencias que incluyen la investigación como mecanismo para contrarrestar algunas de las problemáticas de la escuela, mejorar la práctica docente y efectuar cambios en la formación y ejercicio docente. En los países que nos ocupan encontramos que se han consolidado redes de maestros/as investigadores que realizan procesos de experimentación y organización colaborativa a través de proyectos que buscan reconstruir el saber pedagógico e intervenir de forma crítica en el campo educativo (Suárez, 2015). Existen redes y movimientos que se crearon con el fin de incidir en las decisiones políticas en materia de educación y transformar la práctica docente de los profesores. Un ejemplo de esto, lo constituye el *Movimiento expedición pedagógica Nacional* desarrollado en Colombia. Este movimiento surgió en 1982, como una propuesta metodológica para descubrir y recrear las pedagogías existentes en los diferentes territorios de Colombia. En este contexto, los maestros realizaron una movilización social y educativa recorriendo múltiples escuelas del país investigando sobre las prácticas educativas (Mejía, 2009). Como resultado se constató la existencia del desarrollo de actividades pedagógicas de las escuelas en medio del conflicto armado del país, en donde se creaban y desarrollaban estrategias e iniciativas de paz para sobrevivir a dinámicas territoriales en la confrontación b lica. Asimismo, se visibilizaron las prácticas desarrolladas para afrontar las brechas de desigualdad social, la exclusión, el desplazamiento forzado, las amenazas ambientales, las condiciones de vida de los campesinos, indígenas y afrodescendientes.

A partir de este recorrido, los maestros y maestras también identificaron las principales problemáticas de las escuelas y realizaron propuestas para solucionarlas. Como logros significativos de esta *expedición pedagógica nacional*, con apoyo de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) se influyó en la realización de grandes aportaciones para que se reformara la Ley General de la Educación en 1994.

Por otro lado, en México, en 1996 se creó la *Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela* (TEBES), conformada por docentes que se encontraban insatisfechos con sus trabajos de aula. En este contexto, impulsaron un proceso de innovación en el Marco de la Educación Básica. Realizaron reflexiones basadas en el quehacer cotidiano, a través de un ciclo de acción-reflexión-sistematización-acción, logrando cambiar prácticas tradicionales y compartiendo los resultados de sus experiencias. Esta red en la actualidad cuenta con 78 colectivos escolares, y abarca 13 estados de la República y el Distrito Federal (Calderón-López, 2006).

También existen colectivos y redes de docentes investigadores cuyo propósito ha sido contribuir a la formación inicial y permanente del profesorado. En Argentina se encuentra el *Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela*, que surgió en el 2006 y trabaja en torno a la revalorización de la tarea docente mediante procesos de investigación educativa llevados a cabo en red (Pasquariello, 2016). En Brasil distinguimos la Red de Formación Docente-Narrativas y Experiencias (*Rede de Forma o Docente - Narrativas e Experi ncias*) creada en el año 2010 por la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro, con el propósito de articular colectivos docentes y grupos de estudios que ya existían en otras instituciones.

Además de las redes y colectivos de docentes que investigan en la escuela, también existen diversas experiencias individuales de maestros/as que fomentan la investigación-acción, la investigación docente sobre los estudiantes, y las prácticas reflexivas sobre su práctica. En relación con la investigación-acción, se destacan los estudios realizados por Oliveira (2012); De Souza (2016); Aragão y Dias (2018); Almeida y de Araújo (2018); Grígoli, Teixeira, Lima, Silva, y Vasconcellos (2007); y Chamizo y García-Franco (2013). Estos autores hacen referencia a la importancia de la investigación-acción en la formación y ejercicio docente, al tiempo que describen su implementación en la práctica docente, optimizando el quehacer diario y resolviendo los problemas del aula apoyados en los procesos reflexivos. Respecto a la investigación sobre los estudiantes, Batista y Pacheco (2016) relataron la experiencia de una docente que investigó sobre la violencia y acoso escolar que se presentaba en su aula en una escuela en Brasil. A través de observaciones, diarios de campo y grupos focales, la docente not  que el acoso escolar se originaba por desigualdades, discriminaciones y

preconceptos del contexto sociocultural que sobrepasan los muros de la escuela. Peres y Chalu (2018) describen el trabajo de investigación de una docente investigadora que promovió el ejercicio de la escritura en diarios personales con alumnos/as de 8° mejorando los procesos de escritura.

Otro ejemplo en cuanto a la investigación sobre los estudiantes, lo abordan Vrikki et al. (2009), quienes desarrollaron una investigación basada en la observación con el objetivo de fomentar el diálogo en los estudiantes. Para ello, examinaron dos métodos de observación sistemática que fueron posteriormente utilizados por docentes en formación y docentes en servicio, con la finalidad de ayudar a aumentar la conciencia de los estudiantes sobre la participación y el diálogo productivo en el aula. Estos métodos de observación respaldarían la práctica reflexiva docente. Los docentes investigadores implicados utilizaron un esquema para el análisis del diálogo educativo, este estudio se llevó a cabo en aulas de primaria de México y el Reino Unido. Los resultados demostraron que tanto la observación como la práctica reflexiva pueden ayudar a los maestros a darse cuenta de los eventos en el aula y ajustar la enseñanza.

De forma paralela, en la formación inicial docente encontramos prácticas en las que se emplean estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en la investigación. En Argentina, Corica y Otero (2017) mencionan la importancia de promover experiencias que aproximen a los docentes en formación al paradigma de la investigación durante el proceso formativo. De forma similar, Adúriz-Bravo y Izquierdo-Aymerich (2009) abordan una unidad de instrucción basada en la investigación dirigida en la formación de docentes. Aunque señalan que una propuesta práctica en educación basada en la investigación no garantiza el éxito automático. No obstante, consideramos que de esta forma los futuros docentes reconocen y se acercan a la utilización de la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otro mecanismo empleado en la formación docente es la promoción de la investigación-acción como medio para mejorar las prácticas educativas (Banegas, 2018).

En Brasil, la universidad y la escuela trabajan juntas en la formación de una nueva generación de docentes investigadores, a través de un programa de iniciación científica denominado PIBIC/EM, (Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica para la Enseñanza Media), que se promueve desde la educación básica para orientar a la formación de docentes investigadores (Jung, Sudbrack, y Canan, 2016). Por su parte, en aras de fomentar el desarrollo profesional docente, Jardimino y Diniz (2016) describen un programa de formación permanente con docentes de educación básica. En este programa los docentes participantes asumieron una posición de docentes investigadores, superando la expectativa de docente reflexivo. En contraste con lo anterior, Franco (2016) plantea la importancia de promover la investigación-acción en la formación y ejercicio docente como medio para superar el carácter tecnicista y aplicacionista de la formación docente en Brasil. De manera similar, Rodrigues (2010), propone articular las concepciones pedagógicas subyacentes a la formación docente con la concepción de la investigación como principio metodológico en la educación y en las prácticas pedagógicas. Además, en el contexto brasileño, también sobresalen propuestas que incluyen los medios tecnológicos y audiovisuales para promover la investigación en la formación docente (Costa, Branquinho y Pereira, 2018).

Mientras tanto, en Colombia se ha consolidado la formación en investigación como una manifestación de la cultura investigativa en todas las instituciones de educación superior (Restrepo, 2011). Por ello, desde las Facultades de Educación y desde las escuelas Normales, se imparten asignaturas de investigación y se incita la participación de los futuros maestros/as en grupos de investigación denominados *semilleros de investigación*. Estos grupos buscan afianzar las competencias y habilidades en investigación a través de la realización de proyectos de investigación entre estudiantes y profesores (Saavedra-Cantor, et al. 2015). Conjuntamente, se promueve la investigación-acción colaborativa entre docentes en formación y docentes en servicio (Castro y Martínez 2016).

Finalmente, en México en la formación inicial de maestros/as en investigación educativa, encontramos la experiencia realizada por Lozano y Echegaray (2011), en la cual buscaban formar el hábito investigativo de los futuros maestros en la Escuela Normal Superior de México. Así pues, llevaron a cabo los pasos de la investigación reflexiva, diagnosticando e interviniendo en un problema educativo para promover las competencias en investigación. De manera similar, Nava-Gómez y Reynoso (2015), reconocen los problemas que enfrentan los programas de formación docente en

México, por lo cual, en un programa de estudios avanzados, buscaron fomentar la profesionalización docente centrándose en el enfoque de una pedagogía crítica desde la investigación-acción. De este modo, concluyen que se debe replantear la naturaleza curricular de los procesos formativos y asumir la necesidad de que el docente reflexione e investigue sobre su práctica educativa.

5. Discusión y conclusiones

La formación y la práctica del docente Latinoamericano se ha enfrentado a dificultades, así como limitaciones que repercuten en la práctica educativa. No obstante, los docentes a lo largo de la historia han intentado hacer frente a esto, mediante la conformación de movimientos, grupos y redes han promulgado la necesidad de ser escuchados. Actuando como docentes activos, reflexivos, críticos y transformadores de su práctica, los docentes han obtenido logros en pro de la mejora y la dignificación de la formación y ejercicio docente. No obstante, aún se hace necesario que se efectúen políticas educativas que mejoren las condiciones formativas y laborales de la profesión docente. Es indispensable que se eleve la calidad educativa en los procesos de formación inicial y permanente, que exista una remuneración salarial justa acorde al trabajo desarrollado. Por lo cual, en relación con nuestra metacuesti n, * Las características de la formación y ejercicio docente en Argentina, Brasil, Colombia y México favorecen el perfil de docente que emplee la investigación en el aula?*, consideramos que en muchas ocasiones no se ofrecen las condiciones para que el docente lleve a cabo procesos de investigación en el aula. Sin embargo, las prácticas y experiencias mencionadas dan cuenta sobre las posibilidades que han tenido los docentes para llevar a cabo procesos de investigación en la escuela y durante la formación docente. Así que el interés y la importancia que se le ha otorgado al rol del docente investigador ha impulsado la consolidación de redes de maestros/as que investigan en la escuela, y ha permitido que se extiendan prácticas de docentes en ejercicio que recurren a la reflexión e investigación en el aula.

A pesar de esto, es necesario destacar que para que estas acciones se conviertan en prácticas habituales en el ejercicio docente, es preciso que los programas de formación docente promuevan la relación entre la docencia e investigación, y desde las mallas curriculares se incluya el componente de la investigación, tal como lo proponen Healey y Jenkis (2005), en Reino Unido. En el contexto latinoamericano, Chile ha comenzado a reforzar las relaciones entre la investigación y la docencia en la formación inicial docente en algunas universidades. Estas iniciativas suponen un tímido avance hacia la promoción del perfil de un docente investigador en el contexto latinoamericano (Yancovic-Allen, 2018).

Referencias bibliográficas

- Ad rız-Bravo, A., y Izquierdo-Aymerich, M. (2009). A research-informed instructional unit to teach the nature of science to pre-service science teachers. *Science y Education*, 18(9), 1177-1192. Doi: [10.1007/s11191-009-9189-3](https://doi.org/10.1007/s11191-009-9189-3).
- Almeida, D. M., y de Araújo, M. M. (2018). Encontros em doc ncia: problematiza es e pot ncia na forma o continuada docente. *Revista eletr nica pesquiseduca*, 10(20), 104-115.
- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdl ck, I. (Ed.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc, 47-70.
- Aparicio, P. (2014). Latin America in unstable and uncertain contexts: Analysis and perspectives about education and work for the new generations. *Education policy analysis*, 22, (39), 1-32. Doi: [10.14507/epaa.v22n39.2014](https://doi.org/10.14507/epaa.v22n39.2014).
- Aragão, R. C., y Dias, I. A. F. (2018). Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-año no ensino de l nguas/Digital technologies, biology of cognition and action-research in language

- teaching. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 11(2), 135-159. Doi: [10.17851/1983-3652.11.2.135-159](https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.135-159).
- Banegas, D. L. (2018). Learning subject-specific content through ESP in a Geography teaching programme: An action research story in Argentina. *English for Specific Purposes*, 50, 1-13. Doi: [10.1016/j.esp.2017.11.001](https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.11.001).
- Batista, E. H. M., y Pacheco, D. D. (2016). Caminhos trilhados por uma professora-pesquisadora na discussão sobre bullying e violência. *Nuances: estudos sobre Educação*, 27(3), 101-118. Doi: [10.14572/nuances.v27i3.3662](https://doi.org/10.14572/nuances.v27i3.3662).
- Cabra, F. y Marín, D. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 149-171.
- Calderón- López, J. (2006). La Red de Didáctica de la Investigación Educativa. Sistematización de una experiencia de innovación educativa. *Revista Interamericana de educación de adultos*, 28(2) 98-116.
- Castro, Y., y Martínez Granada, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(1), 39-54. Doi: [10.15446/profile.v18n1.49148](https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.49148).
- Corica, A. R., y Otero, M. R. (2017). Análisis de un dispositivo didáctico propuesto por futuros profesores de matemática formados en la TAD. *Avances de investigación en educación matemática*, (12), 79-95.
- Costa Souza, V. (2014). Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58) 629-653. Doi: [10.1590/S1413-24782014000800006](https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800006).
- Costa, R. N., Branquinho, F. T. B., y Pereira, C. S. (2018). Produção audiovisual na formação de professores-pesquisadores: olhares compartilhados sobre o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 45.258-273. doi: [10.5380/dma.v45i0.53591](https://doi.org/10.5380/dma.v45i0.53591).
- Chamizo, J. A., y García-Franco, A. (2013). Heuristics diagrams as a tool to formatively assess teachers' research. *Teachers and Teaching*, 19(2), 135-149. doi: [10.1080/13540602.2013.741841](https://doi.org/10.1080/13540602.2013.741841).
- De Souza, A. E. (2016). Pesquisa-ação Colaborativa e o impacto na formação do futuro professor em colaboração com um professor em serviço. *Línguas y Letras*, 17(37)112-127.
- Echeverri, A. (2016). Formato escuela vs maestro investigador. *Revista Palobra*, "palabra que obra", 16(16), 192-210. Recuperado de <https://bit.ly/321Zk2c>.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., y Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200. doi: [10.1177/1053815111425493](https://doi.org/10.1177/1053815111425493).
- Falus, L. y Goldberg, M. (2011). Perfil de los docentes en América Latina. Buenos Aires: *Cuadernos Síteal*, 2-59.
- Franco, M. A. S. (2016). Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. *ETD-Educação Temática Digital*, 18(2), 511-530. doi: [10.20396/etd.v18i2.8637507](https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507).
- Freire, P. (1972). Education: Domestication or Liberation? *Prospects*, 2(2), 173-181. doi: [10.1007/BF02195789](https://doi.org/10.1007/BF02195789).
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Change Forces; Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Grígoli, J. A., Teixeira, L. R., Lima, C. M. D., Silva, A. R. D., y Vasconcellos, M. (2007). A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. *Revista Lusófona de Educação*, (10), 81-95. Disponible en: <https://bit.ly/2xhcYAw>.
- Jenkins, A., y Healey, M. (2009). Developing the student as a researcher through the curriculum. *Innovations in practice*, 2(1), 3-15.
- Jardilino, J. R. L., y Diniz, M. (2016). Formação do(a) professor(a) pesquisador(a): análise de uma experiência de educação continuada com professores(as) da Escola Pública. *Dialogia*, 23. 97-112. Doi: [10.5585/Dialogia_n23.6126](https://doi.org/10.5585/Dialogia_n23.6126).
- Jiménez, M. R. M. (2009). El maestro investigador: Reconstructor de sentido profesional e identidad. *Revista Paideia Surcolombiana*, (15), 47-62. doi: [10.25054/01240307.1090](https://doi.org/10.25054/01240307.1090).

- Jung, H. S., Sudbrack, E. M., y Canan, S. R. (2016). Universidade e escola trabalhando juntas na forma o de uma nova gera o docente: a de professores-pesquisadores. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 67-82. Doi: [10.15366/tp2016.28.006](https://doi.org/10.15366/tp2016.28.006).
- Kr ger, N. S. (2014). Más all  del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542. Disponible en: <https://bit.ly/320X37u>.
- Lozano, I, y Echeagaray, J. (2011). Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el habitus investigativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.
- Messina, G. (2011).  Qu  es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades Pedagógicas*, 57, 15-32. Disponible en: <https://bit.ly/2NICxes>.
- Murillo, F. y Román, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 893-924. Disponible en: <https://bit.ly/2X5QMnn>.
- Nava-G mez, G. N., y Reynoso-Jaime, J. (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Revista Educación*, 137-157. doi: [10.15517/revedu.v39i1.17862](https://doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17862).
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. doi: [10.19053/01227238.3805](https://doi.org/10.19053/01227238.3805).
- Oliveira, A. L. A. M. (2012). A pesquisa-año colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva. *Calidosc pio*, 10(1), 58-64. doi: [10.4013/cld.2012.101.06](https://doi.org/10.4013/cld.2012.101.06).
- Ossa-Montoya, A. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 102-118. Disponible en: <https://bit.ly/2ZX4yL6>.
- Peres, D. F. Z., y Chaluh, L. N. (2018). Diário pessoal na aula de Língua portuguesa: implica es para pensar a prática pedagógica e a escrita académica. *Comunica es*, 25(3), 103-117. Doi: [10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n3p103-117](https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n3p103-117).
- Pérez- Gómez,  . (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 37-60. Disponible en: <https://bit.ly/2xk7YLr>.
- Popkewitz, T. S. (2015). La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(3), 428-453. Disponible en: <https://bit.ly/2NivZ09>.
- Plata-Santos, M. E. (2016). Formación en investigación en el departamento de Boyacá: aportes del Programa Ondas-Colciencias. *Praxis y Saber*, 7(15), 103-125. doi: [10.19053/22160159.v7.n15.2016.5725](https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5725).
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 173-195. Disponible en: <https://bit.ly/2RMrPff>.
- Restrepo, B. (2011). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112. Disponible en: <https://bit.ly/2JckfqN>.
- Rico, A. P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2) 125-142. Disponible en: <https://bit.ly/2Zzk09d>.
- Rodríguez, E. (2004). Reforma de la educación superior en América Latina. Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del debate en la universidad uruguaya. *Revista Fuentes*, (5), 1-20. Disponible en: <https://bit.ly/31ZapkP>.
- Rodrigues, M. E. F. (2010). A abordagem do ensino com pesquisa: uma alternativa pedagógica para o ensino de biblioteconomia e ciència da informa o. *Transinforma o*, 22(2), 147-167. Doi: [10.1590/S0103-37862010000200005](https://doi.org/10.1590/S0103-37862010000200005).
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 1-9. Disponible en: <https://bit.ly/2ofJUnd>.
- Ruiz, G., García, M. V., y Pico, M. L. (2013). La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del

- profesorado para el nivel secundario en el Mercosur. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 221-248. doi: [10.5944/reec.21.2013.7621](https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7621).
- Saavedra-Cantor, C. J., Muñoz-Sánchez, A. I., Antolínez-Figueroa, C., Rubiano-Mesa, Y. L., Puerto-Guerrero, A. H. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y educadores*, 18 (3), 391-407. Doi: [10.5294/edu.2015.18.3.2](https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.2).
- Sánchez Cerón, M., y Corte Cruz, F. M. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 42(1) 25-54. Disponible en: <https://bit.ly/2ZUvyL4>.
- Sandelowski, M., y Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York, NY: Springer.
- Sbarbati, N. (2015). Educación en ciencias basada en la indagación. *Revista iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 10(28), 11-21. Disponible en: <https://bit.ly/2NfTtTB>.
- Suárez, D. (2015). Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. *Trayectoria: Práctica Docente En Educación Artística*, 3, 1-13. Disponible en: <https://bit.ly/3016lif>.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin, y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks (CA): Sage
- UNESCO. (2016). *Agenda 2030. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas*. Chile: UNESCO.
- Tiana, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, (11), 13-27. Disponible en: <https://bit.ly/2Lqpx4U>.
- Thunder, K., y Berry III, R. Q. (2016). The promise of qualitative metasynthesis for mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 47(4), 318-337. Disponible en: <https://bit.ly/2KMX21S>.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 13(1), 27-41. Disponible en: <https://bit.ly/2FEQLkw>.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. doi: [10.5944/reec.22.2013.9329](https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329).
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21. Doi: [10.15366/jospoe2016.5](https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5)
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1- 23. Disponible en: <https://bit.ly/2egJyZL>.
- Vezub, L. F. (2010). Desandar el orden de la experiencia Luis Iglesias y su didáctica de la libre expresión. *Cuadernos de Educación*, 8,13-31.
- Villasmil, P., Ramos, A. y Pinto, C. (2017). Políticas públicas educativas en Latinoamérica: el contexto brasileño y el venezolano. *Revista Educação em Questão*, 55(45), 12-41. Doi: [10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12743](https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12743).
- Vrikki, M., Kershner, R., Calcagni, E., Hennessy, S., Lee, L., Hernández, F., y Ahmed, F. (2019). The teacher scheme for educational dialogue analysis (T-SEDA): developing a research-based observation tool for supporting teacher inquiry into pupils' participation in classroom dialogue. *International Journal of Research y Method in Education*, 42(2), 185-203. Doi: [10.1080/1743727X.2018.1467890](https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1467890).
- Weinstein, J. (2016). ¿Cómo vivencian los docentes latinoamericanos su trabajo y su escuela? Nuevos antecedentes a partir del estudio TERCE. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 93-111. doi: [10.15366/reice2016.14.4.005](https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.005).
- Yancovic-Allen, M. (2018). Pre-service elementary teachers' perceptions of conducting and consuming research in their future professional practice. *Teachers and Teaching*, 24(5), 487-499. Doi: [10.1080/13540602.2018.1438389](https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1438389).

Para citar este artículo

Palencia Salas, V.C., Villagrà Sobrino, S.L., & Rubia Avi, B. (2019). Posibilidades y tensiones del docente-investigador en la escuela. El caso de Argentina, Brasil, Colombia y México. *Revista Fuentes*, 21(1), 115-134. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.08.

Anexo I

Publicaciones finalmente seleccionadas (reportadas alfabéticamente).

Nº	Autor(es)	Título	Año	Revista	Base de datos	Interrogante que responde*
1	Adúriz-Bravo, A., & Izquierdo-Aymerich, M	A research-informed instructional unit to teach the nature of science to pre-service science teachers	2009	Science & Education	WoS	2
2	Almeida, D. M., & de Araújo, M. M.	Encontros em docência: problematizações e potência na formação continuada docente	2018	Revista eletrônica pesquiseducu	Dialnet	2
3	Aparicio, P	Latin America in unstable and uncertain contexts: Analysis and perspectives about education and work for the new generations	2014	<i>Education policy analysis</i>	Scopus	1
4	Aragão, R. C., & Dias, I. A. F.	Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas/Digital technologies, biology of cognition and action-research in language teaching.	2018	Linguagem e Tecnologia	Scopus	3
5	Banegas D	Learning subject-specific content through ESP in a Geography teaching programme: An action research story in Argentina	2018	English for Specific Purposes	Scopus	3
6	Batista, E. H. M., & Pacheco, D. D.	caminhos trilhados por uma professora-pesquisadora na discussão sobre bullying e violencia	2016	Nuances: estudos sobre Educação	WoS	3

7	Cabra, F. & Marín, D.	Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia	2015	Revista Colombiana de Educación,	Dialnet	2
8	Castro, Y., & Martínez Granada, L.	The role of collaborative action research in teachers' professional development	2016	Profile Issues in Teachers Professional Development	Scopus	3
9	Corica, A. R., & Otero, M. R.	Análisis de un dispositivo didáctico propuesto por futuros profesores de matemática formados en la TAD	2017	Avances de investigación en educación matemática	Dialnet	2
10	Costa Souza, V.	Política de forma�o de professores para a educa�o básica a questão da igualdade.	2014	Revista Brasileira de Educa�o	Scopus	2
11	Costa, R. N., Branquinho, F. T. B., & Pereira, C. S	Produ�o audiovisual na forma�o de professores-pesquisadores: olhares compartilhados sobre o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba	2018	Desenvolvimento e Meio Ambiente	Scopus	2
12	Chamizo A. & García-Franco	Heuristics diagrams as a tool to formatively assess teachers' research	2013	Teachers and Teaching: theory and practice	WoS	3
13	De Souza, A. E.	Pesquisa-a�o Colaborativa e o impacto na forma�o do futuro professor em colabora�o com um professor em serviço	2016	Línguas & Letras	WoS	3
14	Echeverri, A.	Formato escuela vs maestro investigador	2016	Revista Palobra,"palabra que obra"	Redalyc	3
15	Falus, L. y Goldberg, M.	Perfil de los docentes en América Latina	2011	Cuadernos Siteal	Redalyc	1
16	Franco, M. A. S.	Pesquisa-A�o Pedagógica: práticas de empoderamento e de participa�o.	2016	ETD-Educa�o Temática Digital,	WoS	3

17	Grígoli, J. A., Teixeira, L. R., Lima, C. M. D., Silva, A. R. D., & Vasconcellos, M. (2007).	A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques	2007	Revista Lusófona de Educação	WoS	3
18	Jardilino, J. R. L., & Diniz, M.	Formação do (a) professor (a) pesquisador (a): análise de uma experiência de educação continuada com professores (as) da Escola Pública.	2016	Dialogia	WoS	2
19	Jung, H. S., Sudbrack, E. M., & Canan, S. R.	Universidade e escola trabalhando juntas na formação de uma nova geração docente: a de professores-pesquisadores.	2016	Tendencias Pedagógicas	Dialnet	3
20	Krüger, N. S.	Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino	2014	Cuadernos de Economía	Dialnet	1
21	Lozano, I, & EcheGARAY, J.	Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el habitus investigativo	2011	Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación	Redalyc	2
22	Messina, G.	¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?	2011	Actualidades Pedagógicas	Redalyc	3
23	Murillo, F. & Román, M.	Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones	2013	Revista Mexicana de Investigación Educativa	Dialnet	1
24	Nava-Gómez, G. N., & Reynoso-Jaime, J.	Conceptualization and Reflection on Educational Practice in a Continuing Education In-Service Training Program For Teachers Of Higher Secondary Education In Mexico	2015	Revista Educación,	WoS	3

25	Navarrete-Cazales	Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX	2015	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	Dialnet	1
26	Oliveira, A. L. A. M.	A pesquisa-año colaborativa e a prática docente localmente situada: dois estudos em perspectiva	2012	Calidosc�pio,	Scopus	3
27	Ossa-Montoya, A.	Lo pedagógico y el maestro investigador.	2015	Revista Virtual Universidad Católica del Norte	Redalyc	3
28	Peres, D. F. Z., & Chaluh, L. N.	Di�rio pessoal na aula de Língua Portuguesa: implica�es para pensar a prática pedagógica e a escrita académica	2018	Comunica�es	WoS	3
29	Pérez- G�mez, �.	Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes	2010	Revista interuniversitaria de formación del profesorado	Dialnet	2
30	Plata-Santos, M	Formación en investigación en el departamento de Boyac�: aportes del Programa Ondas-Colciencias	2016	Praxis & Saber	Dialnet	3
31	Rico, A. P	Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro	2010	Revista de educación inclusiva	Dialnet	1
32	Rodrigues, M. E. F.	A abordagem do ensino com pesquisa: uma alternativa pedagógica para o ensino de biblioteconomia e ci�ncia da informa�o.	2010	Transinforma�o	Scopus	2
33	Román, M.	Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad	2009	REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Dialnet	1
34	Ruíz, García y Pico	La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y	2013	<i>Revista Española de Educación Comparada</i>	Dialnet	2

		divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el mercosur				
35	Sánchez Cerón, M., & Corte Cruz, F. M	La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina	2012	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)	Dialnet	1
36	Saavedra-Cantor, et al.	Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado	2015	Educación y educadores	Dialnet	1
37	Suárez, D.	Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina	2015	Trayectoria: Práctica Docente En Educación Artística,	Redalyc	3
38	Tiana, A.	Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española	2011	Revista Fuentes	Scopus	2
39	Vaillant, D.	Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente	2009	Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado	Redalyc	1
40	Vaillant, D.	Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas.	2013	<i>Revista Española de Educación Comparada</i>	Redalyc	1
41	Vaillant, D.	El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica	2016	Journal of Supranational Policies of Education	Dialnet	1
42	Vezub, L. F.	La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad.	2007	Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado	Dialnet	1

43	Villasmil, P., Ramos, A. & Pinto, C.	Políticas públicas educativas en Latinoamérica: el contexto brasileño y el venezolano	2017	Revista Educa�o em Questão,	Redalyc	1
44	Vrikki, M., Kershner, R., Calcagni, E., Hennessy, S., Lee, L., Hern�andez, F., ... & Ahmed, F.	The teacher scheme for educational dialogue analysis (T-SEDA): developing a research-based observation tool for supporting teacher inquiry into pupils' participation in classroom dialogue	2019	International Journal of Research & Method in Education,	WoS	3
45	Weinstein, J.	�C�mo vivencian los docentes latinoamericanos su trabajo y su escuela? Nuevos antecedentes a partir del estudio	2016	Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Dialnet	1

Palabras clave: *“Profesión” AND “docente” AND “América Latina”; “Teaching occupation”; “formación inicial” AND “docentes” AND “América Latina; “Pre-service” AND “Teacher” “Docentes investigadores” AND “América Latina”; “In-Service Teacher” OR “Teacher-researchers”*

Interrogantes:

1.  Cu les son las condiciones de desempeño laboral del profesorado en América Latina?
2.  Cu les son las principales características de la formación inicial docente que repercuten de forma positiva o negativa en la consolidación del perfil formativo de docente investigador?
3.  Qu  tipo de experiencias se realizan en Argentina, Brasil, México y Colombia en la formación y el ejercicio docente que promueven el perfil de maestro/a investigador?

