

REIF

Educación, Innovación y Formación



IMAGEN PORTADA: OBRA DE KOLOMINA (M^a Teresa Colomina)

REIF VOL. 5 AÑO 2021



Revista de Educación, Innovación y Formación
(REIF)

Volumen 5

Murcia (España), 2021



Región de Murcia
Consejería de Educación y Cultura

Edita:

© Región de Murcia

Consejería de Educación y Cultura

Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

ISSN: 2659-8345

Depósito Legal: MU 643-2019

Consejo de Dirección

María Luisa López Pérez

Secretaria General de la Consejería de Educación y Cultura.

Juan García Iborra

Director General de Formación Profesional e Innovación.

Víctor Javier Marín Navarro

Director General de Recursos Humanos, Planificación Educativa y Evaluación.

Jesús Pellicer Martínez

Director General de Centros Educativos e Infraestructuras

Rosa María Campillo Garrigós

Directora General de Patrimonio Cultural

Jose Ramón Palazón Marquina

Director General del Instituto de las Industrias Culturales y las Artes (ICA)

Consejo Editorial

- **Presidenta de honor**
Pilar Arnaiz Sánchez
- **Director**
Andrés Escarbajal Frutos
- **Director adjunto**
Sergio López Barrancos
- **Secretaria**
Carmen María Caballero García

- **Vocales**
Celestino Avilés Pérez
Carlos F. Garrido Gil
Luis Eduardo Gómez Espín
Jose Manuel Guirao Lavela
Cristina Sánchez Martínez
Luis F. Martínez Conesa
Juan Navarro Barba
Ángel Peñalver Martínez
Francisco Javier Soto Pérez
María González García
Pascual Vera Nicolás
- **Bases de datos e indexación**
Rosana López Carreño
Cosme Jesús Gómez
Raimundo Rodríguez
Jose María Puigcerver Cuadrado
- **Maquetación**
Salvador Alcaraz
David López Ruiz
- **Apoyo a la metodología y la estadística**
Javier Maquilón Sánchez
Tomás Izquierdo Rus
Francisco Ibañez López
- **Administración**
Jose Ángel Martínez Carrasco
Francisco Gabriel Marín López

ÍNDICE DE CONTENIDOS

- Las obras literarias en la Educación Infantil y Primaria. Revisión de la percepción docente como mediadores del proceso lector

Andrea López López

7 **PDF**

- Estudio cualitativo sobre los sentimientos e incertidumbres del profesorado especialista en atención a la diversidad durante la pandemia del Covid-19

Carmen María Caballero García

23 **PDF**

- La Improvisación en la clase del pianista acompañante. Modelo didáctico de la Metodología IEM en las Enseñanzas Profesionales de Música

María Gertrudis Vicente Marín

42 **PDF**

- Inicio del proceso de calidad en un centro público de Educación Secundaria

Marta Bargay Juan y M^a Begoña Alfageme-González

55 **PDF**

- Los estilos educativos parentales y su implicación en las conductas de los niños

Victoria Párraga Gil

74 **PDF**

Las obras literarias en la Educación Infantil y Primaria. Revisión de la percepción docente como mediadores del proceso lector

Andrea López López¹

CEIP El Mediterráneo

Resumen

Las disposiciones legales siempre han sabido guardar un cálido lugar a la Lengua Castellana y la Literatura, así como los programas y planes escolares. Sin embargo, estudios internacionales realizados en 2011 y 2016 (*Progress in International Reading Literacy Study; PIRLS*) han puesto de manifiesto que la competencia lectora sigue siendo una materia pendiente para el alumnado de la escolaridad obligatoria, situándose de forma desaventajada España respecto al resto de países tenidos en cuenta. A medida que transcurren los años de escolarización, el alumnado presenta cada vez una actitud más desvinculada de los textos literarios. En respuesta surge el presente estudio, teniendo por finalidad conocer cuáles son los criterios seguidos por los docentes en la selección de obras para la animación lectora. El estudio ha tomado como referencia a 54 docentes pertenecientes a Educación Infantil y Educación Primaria de 3 centros educativos públicos. Como instrumento de recogida de información se ha empleado un cuestionario cerrado. El análisis de datos se ha llevado a cabo a través del programa SPSS. En síntesis, los resultados abalan que los docentes muestran implicación en la materia tratada, aunque, dependiendo de la etapa educativa, siguen diferentes criterios para seleccionar las obras literarias.

Palabras clave: competencia lectora, percepción docente, Educación Infantil, Educación Primaria

¹ E-mail del autor: andrea97lopezl@gmail.com.

Literary works in Pre-school and Primary Education. Review of teachers' perception as mediators of the reading process

Abstract

The legal provisions have always been able to keep a warm place for Spanish Language and Literature, as well as school programs and plans. However, international studies carried out in 2011 and 2016 (*Progress in International Reading Literacy Study*; PIRLS) have shown that reading literacy continues to be a pending subject for students in compulsory schooling, with Spain being at a disadvantage compared to the other countries taken into account. As the years of schooling go by, students show an increasingly disengaged attitude towards literary texts. In response, the present study was undertaken with the aim of finding out the criteria followed by today's teachers in the selection of works for literary animation. The study has taken as a reference 54 teachers belonging to Pre-school and Primary Education in 3 public schools. A closed-ended questionnaire was used as an instrument for collecting information. Data analysis was carried out using the SPSS program. In summary, the results indicate that teachers show involvement in the subject matter, although, depending on the educational stage in which they are placed, they follow different criteria to evaluate select literary works.

Keywords: reading competence, teacher perception, Pre-school education, Primary school education

Introducción

Hace tres décadas Colomer (1991) declaró que el ámbito literario comenzaba a estar en decadencia. Al cuestionarse los factores que generaban que el alumnado no presentase interés por dicho género, concluyó que la vertebración curricular dejaba poco margen a la flexibilidad literaria.

Hoy día, se ha analizado de forma más profunda la situación descrita. Se evidenció que la didáctica de la literatura desarrollada en los centros escolares

hasta el siglo XX resultaba contraproducente con las nuevas teorías pedagógicas (cognitivistas y constructivistas). Esta constatación promovió una profunda reflexión que culminó en un nuevo enfoque recogido por las actuales disposiciones legales.

Enuncia Delgado (2018) que el problema no reside en las disposiciones legislativas; tampoco en el género en cuestión, el cual enriquece todos los ámbitos del saber, sino que radica en el planteamiento didáctico con el que se trabaja la lectura en las aulas. Al igual que los saberes matemáticos, tecnológicos o científicos se amplían y renuevan de forma progresiva y continuada durante la etapa educativa obligatoria, también lo debería ser la competencia lectora y literaria.

En vista a esta cuestión, reflexiona Martínez (2015) que son los docentes, entendidos como “mediadores” entre el alumnado y el propio hábito lector, los que deben hacer frete al gran desafío de la renovación literaria; creando nuevas formas de enseñanza literaria que aprovechen la riqueza que esconde este género.

Esta última afirmación, supone para Delgado (2018) que los docentes cuenten con una instrucción sobre la enseñanza literaria que realmente no poseen, razón por la que los libros de lectura predeterminados por las editoriales se convierten en sus mejores aliados. Este mismo autor demanda que los docentes deben ser, por supuesto, agentes activos de la enseñanza, pero también recibir por parte de las entidades educativas bases epistemológicas y didácticas para la selección de obras literarias adecuadas al nivel psicoevolutivo de su alumnado.

Las obras literarias en el paradigma educativo actual

Con vista a los datos declarados por diferentes pruebas de carácter internacional (*Progress in International Reading Literacy Study*; PIRLS 2011 y 2016; *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*; OCDE 2015 y 2020), la importancia de fomentar el hábito lector a través de una literatura de calidad está en auge. Son numerosas instituciones españolas las que se han hecho eco de la necesaria renovación que debe acontecer la formación lectora; la cual se sitúa por debajo de lo esperado en el país.

Recientemente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en su artículo 19 sobre principios pedagógicos, entiende la lectura como un instrumento de formación que deberá ser trabajado desde todas las áreas, otorgándole de este modo, un carácter transversal (p.21).

Del mismo modo, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, regula en su artículo 7 de objetivos de etapa el e), referido al desarrollo del hábito lector (p.7).

Acotando el tema de estudio a nivel regional, la Orden 20 de noviembre de 2014, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019, establece en la Región de Murcia la necesidad de ofrecer múltiples posibilidades de lectura al alumnado. Es de obligado cumplimiento una lectura trimestral. El Anexo III de la citada Orden recoge un modelo orientativo de Plan Lector. Igualmente dispone en su artículo 11:

“11.6. Los centros garantizarán el uso de la biblioteca escolar para la realización de actividades de lectura en horarios escolar al menos una vez a la semana para cada grupo de alumnos” (p.7).

En relación a lo expuesto, Ballester (2015) declara que la reforma curricular ha reorientado esta disciplina en el ámbito educativo, dotándola de protagonismo en los horarios escolares. Parece entonces acertado pensar que la transmisión literaria de forma placentera proviene, en gran parte, de su planteamiento didáctico, pero también de la valoración y el análisis previo de las obras literarias antes de su presentación en las aulas.

Tal y como señala Pedro Salinas (citado en Abril, 2015):

“No hay tratamiento más serio que la restauración del aprendizaje del buen leer en la escuela; el cual no se logra por misteriosas reglas técnicas, sino poniendo al escolar en contacto con los mejores profesionales de la lectura: los buenos libros” (p.18)

Es en este contexto, donde el papel docente adquiere tal protagonismo que pueden ser denominado como “mediador”, pues de su capacidad para seleccionar y trabajar las obras literarias dependerá la relación que se forje entre

el alumnado y la lectura. En palabras de Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2002, citado en Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018) el docente es entendido como “puente entre los libros y los primeros lectores, facilitando el diálogo entre ambos” (p.83). Se necesitan conocimientos didáctico-pedagógicos sólidos para que el equipo docente sea poseedor de las competencias necesarias para presentar y despertar el interés por una materia tan divergente. Esta nueva visión en la que se concibe al docente como “mediador” es foco de recientes investigaciones (Bozu y Aránega, 2017 y Cantón, Cañón y Arias, 2013).

Profundizando en el perfil del docente como “mediador” en la competencia lectora, este tiene ante sí un reto que implica diferentes cometidos: desarrollar hábitos lectores sólidos y perdurables en la vida, ser poseer de criterios para la selección de obras literarias que estén adaptadas al nivel psicoevolutivo del alumnado, diseñar planteamientos didácticos en los que tengan cabida el libro llevado al aula y llevar a cabo una evaluación integrada del Plan Lector.

Entre las funciones descritas, este artículo centra la atención en los criterios para la selección de obras literarias. A este interrogante da respuesta Sanjuán (2014) quien, considerando la selección como un proceso subjetivo que debe realizarse con gran valía, fundamenta la selección de obras a través de los siguientes criterios:

1. Han de responder a las necesidades educativas del alumnado. Antes bien, deben tenerse en cuenta los gustos, las motivaciones y las inquietudes del grupo-aula.
2. La lectura debe poseer un discurso literario fluido, de fácil comprensión. El libro debe responder a la competencia lingüística que presente el alumnado.
3. Se valorarán aquellos ejemplares que lleven consigo aspectos culturales y éticos. Que trabajen la educación en valores.
4. La obra debe ser leída de forma previa por el docente, quien debe poseer conocimientos más amplios de la obra para enriquecer su lectura en el aula

Formar a los docentes en la selección de obras literarias contribuirá a que estos se hagan con ejemplares denominados por Cassany (1994) como “libros anzuelo”, cuyo objetivo es “pescar” lectores en un primer momento. Ya pescados, se transformarán en lectores críticos y competentes (p.508).

Abordando otra cuestión importante, el hábito lector y la competencia literaria siempre han sido ámbitos relegados a la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, el apego al libro se desarrolla mucho antes; siendo entonces la etapa de Educación Infantil la cuna de dicho apego. La etapa de Educación Infantil se postula como el primer acercamiento del alumnado a los libros. Ballester (2015) halla en los primeros cursos de la escolaridad obligatoria el germen de la formación literaria. Manifiesta dicho autor que la consolidación de las prácticas lectoras prematuras son un pilar fundamental para el desarrollo íntegro del alumnado.

Es por esta razón, que todo programa de fomento a la lectura, así como toda investigación del tema tratado debe integrar la etapa de Educación Infantil como parte indiscutible.

Método

Se plantea una investigación cuantitativa descriptiva no probabilística; pues los sujetos han sido seleccionados de forma intencionada según su etapa educativa e implicación con el área de Literatura. A criterio de Martínez (2007), se ha empleado un muestreo incidental.

Objetivo

Este estudio tiene por finalidad analizar la percepción docente en la selección de obras literarias para despertar el gusto por la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. Se establece este objetivo con el propósito de conocer las diferencias entre los criterios seguidos por los docentes de ambas etapas a la hora de seleccionar las lecturas de sus aulas.

Población y muestra

La población objeto de estudio son 54 docentes de la etapa de Educación Infantil y Primaria; pertenecientes a tres centros públicos de la localidad de Águilas (ubicada al sur de la Región de Murcia). La distribución de la población se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Número de participantes atendiendo al tipo de centro

	Muestra invitada	Muestra participante	Porcentaje respecto al total
Centro 1	21	18	33.3%
Centro 2	18	12	22.2%
Centro 3	26	24	44.5%
Total	61	54	100%

Fuente: elaboración propia

Es importante indicar que al margen de este estudio han quedado los especialistas de música, idiomas y educación física de dichos centros. En busca de resultados más exhaustivos, solo se han tenido en cuenta a tutores y docentes de apoyo educativo por su relación directa con la materia objeto de estudio (la literatura y el hábito lector). También han sido partícipes los denominados “refuerzos Covid-19” (por la crisis sociosanitaria vivida de forma paralela a la realización de esta investigación).

A continuación se presenta la muestra objeto de estudio atendiendo a la etapa educativa en la que imparte docencia (véase Tabla 2).

Tabla 2

Número de participantes atendiendo a la etapa educativa

	Número de participantes	Porcentaje respecto al total
Educación Infantil	19	35.18%
Educación Primaria	35	64.82%
Total	54	100%

Fuente: elaboración propia

Finalmente, para alcanzar un mayor conocimiento de la muestra, esta se clasifica atendiendo a los años de experiencia docente, lo cual permite conocer el bagaje y dominio alcanzado en la enseñanza literaria y el hábito lector en los centros educativos.

Tabla 3

Número de participantes atendiendo a la especialidad y años de experiencia docente

	Entre 5 y 10 años	Más de 10 años
Educación Infantil	9	10
Educación Primaria	15	20
Total	25	29

Fuente: elaboración propia

Contexto

Los tres centros públicos seleccionados para la investigación convergen en un mismo contexto, pues se estructuran en dos líneas y se ubican en zonas urbanas de la localidad (barrios céntricos en expansión con familias poseedoras de un nivel socioeconómico medio).

Realizando un análisis pormenorizado, dichos centros se componen de una plantilla de mediana edad, y más de la mitad posee destino definitivo, lo que da continuidad a los planes y proyectos propuestos (sirva a modo de ejemplo el Plan Lector).

Igualmente, los tres centros afirman que su alumnado posee un bajo hábito lector en horario extraescolar, aspecto que intentan subsanar con visitas anuales a la biblioteca municipal y préstamos de ejemplares depositados en la biblioteca de los propios centros.

Instrumento

Para la recogida de datos se ha empleado un cuestionario cerrado (véase Anexo II en Martín-Macho y Neira-Piñeiro, 2018). Siguiendo a Martínez (2007),

el cuestionario es un instrumento que proporciona una información fiable sobre un gran número de ítems. Se preserva el anonimato de la muestra y además facilita la cuantificación de los datos.

El cuestionado empleado en esta investigación está compuesto por 17 ítems sobre las obras literarias referidos a: la calidad literaria e ilustrativa, relación de la lectura con los contenidos curriculares, dificultad conceptual, valores socioemocionales transmitidos o el número de personajes y contextos que aparecen. Igualmente, tiene en cuenta otros aspectos de carácter más práctico-didáctico, como: el uso de la biblioteca escolar, el trabajo cooperativo tras la lectura o la intervención de las familias.

Para dar respuesta a cada uno de los ítems contiene una escala de valoración tipo Likert con cinco opciones de respuesta en orden ascendente (1: En total desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Ni acuerdo ni en desacuerdo; 4: De acuerdo; 5: En desacuerdo). Se trata, por ende, de un cuestionario cerrado de tipo continuo. Dicha escala permite que los docentes muestren su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a los 17 ítems.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se han seleccionados aquellos ítems que presentan relación directa con el objetivo perseguido con esta investigación: analizar la percepción docente en la selección de obras literarias para despertar el gusto por la lectura. Dichos ítems se muestran a continuación (Tabla 3).

Tabla 4

Ítems propuestos para el objetivo

Número de ítem	Número de participantes
1	Los niños deben conocer todas las palabras del libro para poder comprenderlo bien
2	Los niños deben conocer los conceptos que presente la historia
3	Es prioritario que la lectura del libro sirva para trabajar posteriormente contenidos de la programación de aula
4	Conviene trabajar con historias que los niños ya conocen(clásicos) mejor que situaciones novedosas

5	La calidad literaria del libro es más importante que la calidad artística de sus ilustraciones
6	Conviene evitar temas sensibles (divorcio, adopción, muerte, etc.) para no herir la sensibilidad de los alumnos
7	Hay que evitar historias con elementos repetitivos, pues los alumnos desconectarían
8	Es mejor evitar las historias en verso, pues dificultan la comprensión

Fuente: elaboración propia

Así, el análisis descriptivo de los datos obtenidos se sitúa en 3.633 de media general. Un valor céntrico que pone de manifiesto que existe gran diferencia entre las respuestas obtenidas por la muestra.

La siguiente Tabla (Tabla 4) centra la atención en los datos recogidos por los ítems tenidos en cuenta para esta investigación.

Tabla 5

Resultados de cada ítem objeto de estudio

Nº de ítem	Media general por especialidad	
	Educación Infantil	Educación Primaria
1	3.73	2.11
2	3.84	2.43
3	2.68	3.54
4	3.71	3.92
5	2.37	3.29
6	3.32	1.80
7	2.26	3.20
8	3.26	1.98

Fuente: elaboración propia

Resultados

Dando respuesta al objetivo planteado, analizar la percepción docente en la selección de obras literarias para despertar el gusto por la lectura, los resultados expuestos reflejan su implicación en el desarrollo literario. Así lo muestran otros ítems evaluados en el cuestionario empleado, como: uso de la biblioteca escolar, lectura previa por parte del tutor/a antes de su uso en el aula o análisis de la calidad literaria, entre otros.

Haciendo referencia a los ítems tenidos en cuenta, estos ponen de manifiesto que los docentes, entendidos como mediadores, siguen diferentes criterios de selección en respuesta a su etapa educativa.

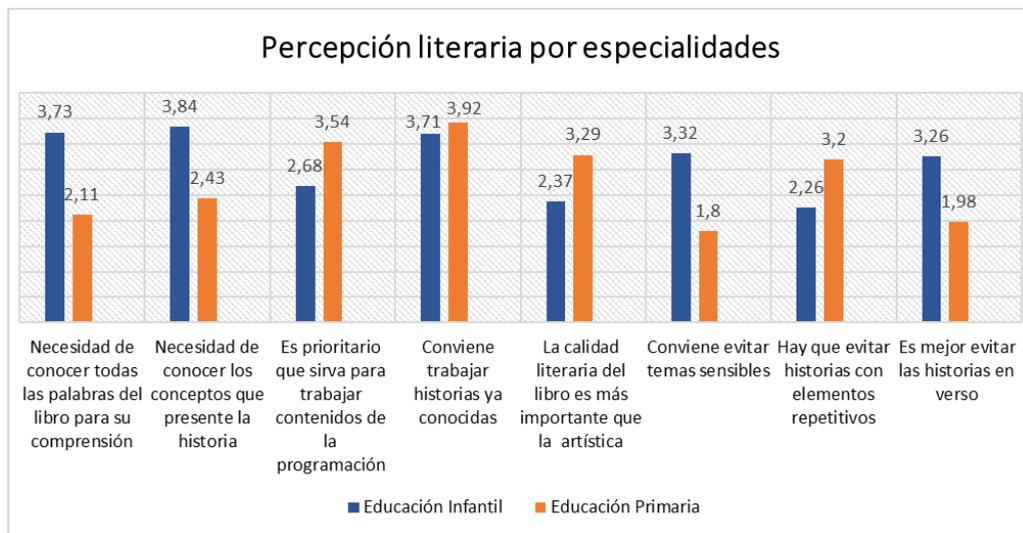


Figura 1. Percepción de las obras literarias por especialidades. Fuente: elaboración propia

Analizando los resultados expuestos (Figura 1), las medias más altas en Educación Infantil se sitúan en los ítems 1 y 2 (3.73 y 3.84 respectivamente), lo que indica que los docentes pertenecientes a esta etapa se encuentran de acuerdo con la idea de que el alumnado debe conocer los conceptos sobre los que versa la historia. Por el contrario, la media más baja se presenta en el ítem 7 (2.26), relacionado con el uso de elementos repetitivos en las obras.

Centrando la atención en la etapa de Educación Primaria, el ítem 4 es el que mejor evaluación ha logrado por parte de los docentes pertenecientes a esta etapa (3.92), referente al uso de clásicos adaptados en el aula. Seguidamente, se encuentra el ítem 3 (3.54); el cual expresa la necesidad de que la obra literaria esté en relación con los contenidos contemplados en las programaciones docentes.

En línea opuesta, el valor más próximo al desacuerdo se refleja en el ítem 6 (1.80), lo que refleja que los docentes no son partidarios de evitar temas sensibles en las historias narradas (divorcio, discriminación, igualdad de género o muerte, entre otros). Por el contrario, consideran que el libro de lectura debe ser un recurso con el que, además de despertar la curiosidad y la imaginación, se trabajen temas que acontecen la sociedad del siglo XXI.

Si se establece un análisis de los datos por etapas de Educación Infantil y Primaria, se aprecia una tendencia a posturas opuesta en la mayoría de los ítems sometidos a análisis. Profundizando en ello, es el ítem 6 el que presenta mayor disparidad de opiniones (con medias de 3.32 y 1.80 respectivamente). Mientras que los docentes de Educación Infantil son partidarios de evitar temas de controversia en un primer acercamiento al libro, los docentes de Primaria consideran que, una vez el alumnado esté familiarizado con el género, podrán introducirse dichos temas para incitar al debate, la reflexión y el pensamiento crítico.

Finalmente, ambas etapas acercan posturas en el ítem 4 (3.71 en Educación Infantil y 3.92 en Educación Primaria); apostando así por el uso de los clásicos adaptados.

Discusión y conclusiones

Tal y como ya se ha mencionado, ambas etapas (Educación Infantil y Primaria) se encuentran de acuerdo con el uso de los clásicos como material didáctico en el aula. Autores como Martín (2018), afirman que las obras clásicas poseen una calidad que sobrepasa la de cualquier otro género; siendo un despropósito su no aprovechamiento en la formación educativa. Gerver (2012) realza la superioridad de los clásicos a nivel socioemocional en comparación con otras obras contemporáneas. El paso del tiempo explica la valía de los clásicos.

Abordando otro de los aspectos a destacar, el uso de obras con alto contenido emocional (entiéndase la muerte o el divorcio) siempre han supuesto una gran controversia a nivel educativo. Mientras que los docentes de Educación Infantil se encuentran en desacuerdo, los pertenecientes a la etapa superior (Educación Primaria) mantienen una actitud a favor de su tratamiento en el aula. En relación a lo expuesto, Escudero (1994) explica que la enseñanza de la literatura puede extenderse a todo curso, siempre y cuando su contenido esté adaptado al nivel psicoevolutivo del alumnado. Este mismo autor, tomando como referencia la maduración cognitiva, propone textos literarios basados en el humor y la animación para un primer contacto (Educación Infantil) y obras con temas realistas que den pie al debate y la reflexión para edades más avanzadas (Educación Primaria). Esta misma cuestión es reflexionada de forma más reciente por Calvino (2015), quien acentúa que el primer contacto con la literatura debe ser muy cuidadoso, pues si no despierta un sentimiento placentario, no se desarrollará el gusto por la lectura.

En relación con lo anterior, Navarro (2015) alega que es necesario acotar en los primeros años las obras a los conocimientos que el alumnado ya posee (*Zona de Desarrollo Próximo*; Vygostky) para la estimulación cognitiva, razón por la que los docentes de Educación Infantil manifiestan su acuerdo con la importancia de que las obras contengan un léxico ya trabajado por el alumnado. La finalidad siempre será que los educandos se encuentren integrados y sientan la lectura parte de sus vivencias. Solo así, interiorizará la obra trabajada. Mendoza (2003) sostiene que en edades más avanzadas, las obras podrán ser usadas para estimular la expresión oral, escrita y lingüística; aspecto que han manifestado los docentes de Educación Primaria de esta investigación.

Atendiendo al uso de elementos repetitivos en las obras, Hilario y Sáez (2011) estiman conveniente trabajar la poesía desde la Educación Infantil, siempre y cuando lleve consigo canto, musicalidad y creatividad. Esto se consigue con elementos repetitivos y juegos con el lenguaje que den dinamismo y faciliten la lectura. La apertura a la experiencia estética se reserva para la Educación Primaria, razón por la que docentes de dicha etapa se encuentran de acuerdo con uso de obras que contengan rimas, aliteraciones y otros recursos

liricos propios del arte literario.

Otra cuestión a destacar es la calidad de la obra literaria, pues los participantes muestran respuestas dispares en este ítem. Así pues, mientras que la etapa de Educación Infantil los docentes conceden mayor protagonismo a la calidad ilustrativa, los de la etapa superior a la calidad literaria propia de la obra. Según Haullón de Haro (2016), los docentes cuya labor se desarrolla con alumnos de baja edad son más partidarios de obras con un mayor número de ilustración y expresiones lingüísticas sencillas. En contraposición, los educadores de cursos superiores la priorizan respecto al contenido visual de la obra, pues no conciben la calidad literaria como sinónimo de complejidad, sino como riqueza léxica.

Finalmente, resalta Aguilar (2013) que el uso de una obra literario debe llevar consigo una propuesta didáctica que la abale. Se aprecia una clara tendencia en los docentes de Educación Primaria por primar las posibilidades curriculares de la obra; haciendo de ella un recurso de enseñanza, más que un medio de disfrute. Martín (2018), compartiendo esta idea, justifica que es debido al enorme peso curricular que el área de Lengua Castellana y Literaria lleva consigo hoy día.

Referencias

- Aullón de Haro, P. (2016). *Idea de la Literatura y teoría de los géneros literarios*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Bozu, Z. y Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado*, 21(1), 143-163.
- Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45-63.
- Cassany, D. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Cerrillo, C (2013). *LIJ: literatura mayor de edad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Delgado, L. (2018). *La Literatura Infantil: Una investigación sobre sus concepto, consideración social y estatus en la formación de educadores*. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/58559>
- Escudero, C (1994). *Didáctica de la literatura*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gerver, R. (2012): *Crear hoy la escuela del mañana*. UE: SM.
- Guerrero, P. & Caro, M.T. (Coords) (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hilario, P. & Sáez, J. (2011). Construir el texto. Aproximación a la didáctica de los procesos de comprensión y producción textuales. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid*, 41, 1-190. Recuperado de <http://www.uam.es/UAM/IUCE>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Organiza 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04/05/2006). Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martín, A (2018): *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, S. A.
- Martínez, I. (2015). *Un viaje literario para la educación en competencias básicas. Una investigación de creatividad interdisciplinar en Educación Secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47020>

- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC-CIDE.
- Martín-Macho, A. y Neira-Piñero, M.R. (2018). Diseño de una escala de valoración de álbumes ilustrados para Educación Infantil: una experiencia para la formación de futuros maestros como mediadores. *Tejuelo*, 27, 81-118. DOI: 10.17398/1988-8430.27.81
- Mendoza, A (Coord) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Orden de 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 (BORM 22/11/2014), modificada por la Orden de 24 de julio de 2019 (BORM 29/07/2019).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, (BOE 1/03/2014) Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126/con>
- Quiles, M.C (2012). Entre pinceles y libros: textos para un enfoque intertextual e interdisciplinar en el área de lengua. *Álabe*, 6, 1-19.

Estudio cualitativo sobre los sentimientos e incertidumbres del profesorado especialista en atención a la diversidad durante la pandemia del Covid-19

Carmen María Caballero García¹

Universidad de Murcia

Resumen

La situación vivida por la pandemia del Covid-19 ha provocado, a un nivel global e internacional, múltiples retos y cambios en todos los ámbitos sociales, siendo unos de los más afectados los sistemas educativos y formativos. Con la pretensión de seguir ofreciendo una educación de calidad, ha sido necesaria la puesta en práctica de estrategias metodológicas, por parte de todo el profesorado, que no han contado con el tiempo óptimo de planificación o con suficientes precedentes de eficacia. El profesorado especialista en atención a la diversidad ha sufrido este proceso de transformación de una forma intensa, pues estos han tenido que atender a alumnos con características muy diversas, como son aquellos en situación de discapacidad o con otras necesidades específicas de apoyo educativo, los cuales pueden necesitar de un apoyo extenso y generalizado en las distintas áreas del currículo. Los objetivos de este estudio son: conocer los sentimientos percibidos por los maestros especialistas en atención a la diversidad durante la pandemia del Covid-19 y analizar los aspectos del proceso educativo que provocan una situación de incertidumbre al profesorado ante el desarrollo y progreso académico del alumnado. El diseño de esta investigación ha sido cualitativo. La técnica empleada para la recogida de datos ha sido la entrevista semi-estructurada. Los participantes de este estudio han sido 15 maestros especialistas en

¹ Investigadora Posdoctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DOE). Correo electrónico: carmenmaria.caballero2@um.es

atención a la diversidad de la Región de Murcia y los datos se han analizado con el programa Atlas.Ti (V.8 para Windows).

Palabras clave: atención a la diversidad, docentes especialistas, pandemia, Covid-19.

Qualitative study about the perceptions of specialist teachers of attention to diversity during the Covid-19 pandemic

Abstract

The situation experienced by the Covid-19 pandemic has caused, at a global and international level, multiple challenges and changes in all social spheres, one of the most affected being the educational and training systems. With the aim of continuing to offer quality education, it has been necessary to implement methodological strategies by all teachers, who have not had the optimal planning time or sufficient precedents for effectiveness. The teachers specializing in attention to diversity have undergone this process of transformation in an intense way, since they have had to attend to students with very diverse characteristics, such as those with disabilities or with other specific needs for educational support, which they may need extensive and generalized support in different areas of the curriculum. The objectives of this study are: to know the feelings perceived by the specialist teachers in attention to diversity during the Covid-19 pandemic and to analyze the aspects of the educational process that cause a situation of uncertainty for teachers in the face of the academic progress of the students. The design of this research has been qualitative. The technique used has been the semi-structured interview. The participants in this study were 15 specialist teachers in attention to diversity from the Region of Murcia and the data were analyzed with the Atlas.Ti program (V.8 for Windows).

Keywords: attention to diversity, specialist teachers, pandemic, Covid-19.

Introducción

La pandemia mundial generada por el coronavirus SARS-CoV-2 (Covid-19) y las medidas sanitarias de carácter obligatorio para toda la población instauradas alrededor del mundo, han planteado enormes desafíos para los sistemas educativos y para los profesionales de la educación (Tarabini, 2020), haciendo especial mención en los docentes especialistas en atención a la diversidad del alumnado: maestros de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Educación Compensatoria. Siguiendo lo expuesto por Vega, Navarro, Pérez y Guerrero (2020), el proceso de atención a estudiantes en situación de discapacidad –o con otras dificultades para alcanzar el éxito escolar- no está exento de conflictos en este momento de pandemia provocado por el coronavirus.

Así, siguiendo las contribuciones de los autores anteriormente mencionados, se ratifica que no puede pasar por alto la posible existencia de alguna de las siguientes barreras: la problemática en las instituciones escolares en cuanto a la falta de políticas gubernamentales e institucionales para hacer frente a las necesidades de todos los estudiantes; la falta de acciones pedagógicas concretas para atender a la diversidad; la limitación en el acceso a la red de internet para algunas familias/hogares; el problema de la accesibilidad a la mayoría de las web que presentan deficiencias sistemáticas que dificultan un manejo autónomo por parte de los estudiantes en situación de discapacidad; la ausencia de recursos tecnológicos en todos los hogares para acceder a internet (tabletas, ordenadores y otros dispositivos móviles); la limitación en cuanto a la formación específica para el uso de las TICs; la falta de implicación de algunas familias para apoyar a sus hijos e hijas durante los momentos de enseñanza en el hogar, etc. De igual manera, De la Cruz (2020) pone de relieve que el tiempo en el que la escuela se ha tenido que trasladar al hogar ha hecho patente que los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de una adecuada formación y de una alta profesionalización docente, la cual no siempre ha estado a la altura de las circunstancias, lo que ha puesto de manifiesto la importancia de la función docente y de su continua renovación pedagógica.

En todos los niveles educativos, desde la etapa de Educación Infantil hasta la etapa de formación superior o universitaria, ha sido necesaria una revolución sin precedentes para establecer nuevas estrategias y métodos educativos adaptados a los nuevos entornos de enseñanza, en muchas

ocasiones semi-presencial y, cuando esta se ha dado dentro de la escuela, en grupos desdoblados o de ratios reducidas –denominados “grupos burbuja”- (Torres-Ramírez, 2021). Cabe señalar que estos cambios se han llevado a cabo, de forma necesaria, sin una planificación adecuada, sin una experiencia previa que demostrase su eficacia y de modo improvisado a medida que surgían nuevas necesidades educativas y sanitarias. Todo ello, ha provocado una situación de estrés, ansiedad y confusión para los profesionales de la educación, quienes han asumido la responsabilidad de asegurar y garantizar una educación inclusiva, igualitaria y equitativa para todos los estudiantes, a pesar de vivir una situación excepcional sin precedentes y de no contar con la orientación suficiente para realizar dicha labor.

Así, la aparición de los sentimientos de ansiedad y estrés se han percibido con gran intensidad por los docentes especializados en atención a la diversidad, debido a la situación de vulnerabilidad de la mayoría de sus alumnos, tales como: una situación de discapacidad permanente, dificultades específicas de aprendizaje –dislexia, discalculia, digrafía, etc.- TDAH, situación de integración tardía en el sistema educativo, desconocimiento del castellano, otras necesidades educativas de compensación educativa, etc. En relación, una de las posibles causas que provoca la aparición de ansiedad en los docentes, puede vincularse con lo expuesto en los resultados de Ayda, Bastas, Altinay, Altinay y Dagli, quienes constatan que la mayoría de los profesionales especialistas en atención a la diversidad reconocen que los alumnos con necesidades de aprendizaje no se benefician de la modalidad de educación a distancia, pues aún no existe la suficiente experiencia y aplicabilidad de recursos y métodos pedagógicos que favorezcan el aprendizaje de estos alumnos de forma remota o virtual.

Además, siguiendo las aportaciones de Extremera, Rey y Pena (2010), son múltiples los elementos que intervienen en la aparición del estrés laboral dentro del sistema educativo, incluyendo aspectos a nivel organizacional (falta de recursos, falta de coordinación docente); a nivel de la planificación de tareas (ambigüedad, presión de tiempo, proporción excesiva de alumnos por profesor; atención a la diversidad del alumnado); a nivel interpersonal (falta de motivación de los alumnos, padres poco comprensivos o comprometidos) y a nivel personal (falta de autoestima, reducción de la motivación o, incluso, exceso de autocrítica). Precisamente, algunos de estos elementos han sido más acentuados y percibidos por los docentes especialistas en atención a la diversidad durante la pandemia Covid-19, lo que ha supuesto un aumento de

estados de ansiedad, depresión o estrés laboral (Gómez-Dávalos y Rodríguez-Fernández, 2020; López, Adorno y Cárdenas, 2021). Destaca una falta de recursos materiales, una limitación de tiempo para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, una excesiva presión o ansiedad por deber atender a un alto número de alumnos con características muy diversas y, también, dificultades para la coordinación entre los profesores y, entre estos, y otros profesionales educativos.

Vinculado con lo anterior, y en relación a la repercusión que los estados de ansiedad o estrés sufridos por los profesionales educativos pueden tener sobre el desarrollo de las dinámicas educativas, Martínez-Otero (2003) señala que estos sentimientos o emociones pueden afectar directamente a la calidad de la enseñanza, llegando a reducirla considerablemente. Además, indica que estas provocan un aumento de la situación de baja por enfermedad u otros problemas de salud y que, incluso, en casos de mayor severidad, pueden conllevar al abandono de la profesión docente. De esta forma, la autora pone de manifiesto la necesidad de contemplar, en los centros educativos, planes preventivos que aguarde la salud mental de los docentes, con el fin de asegurar su equilibrio psicológico, lo que se estimaría como un hecho fundamental para mantener y avanzar hacia una educación equitativa y de calidad.

También, destaca que son varios los especialistas en atención a la diversidad que han detectado, tras la situación de pandemia vivida por el Covid-19, ventajas en relación a las nuevas modalidades educativas – semi-presencial u online- en el aprendizaje y progreso de los estudiantes que presentan una situación de discapacidad u otras necesidades de aprendizaje. En este sentido, Rodríguez (2020) afirma que se han descubierto nuevas formas de trabajar a través de herramientas telemáticas que, en algunos casos, facilitan la conciliación familiar. Además, el autor constata que la situación de encierro, en la que los niños han desarrollado el aprendizaje en casa, ha reforzado la convivencia diaria al posibilitar un tiempo extra para el fomento de las relaciones emocionales (entre padres e hijos).

Por último, es importante resaltar que las dificultades que padecen los docentes especialistas en la atención a la diversidad durante la presente situación de pandemia, se ven reforzadas por una situación de incertidumbre en relación a la repercusión futura que tendrán los procesos educativos, las metodologías, planes de contingencia y dinámicas llevadas a cabo sobre el

desarrollo integral de todos los estudiantes y, en especial, de aquellos que presentan un mayor riesgo de vulnerabilidad (como es el alumnado escolarizado en Aulas Abiertas Especializadas o en centros de Educación Especial). En este sentido, siguiendo las aportaciones de Cifuentes-Faura (2020) ha sido muy complicada la situación vivida durante esta pandemia, especialmente para los niños o adolescentes, quienes pueden haber visto frenado su desarrollo personal y social, así como su progreso o éxito académico. Por tanto, las administraciones educativas, las escuelas y, sobre todo, las familias, han enfrentado el importante reto de actuar para que no se vea truncado dicho crecimiento.

De hecho, es clara y evidente una preocupación, en el seno de los centros educativos, por las posibles dificultades que pueden enfrentar, en un futuro, aquellos estudiantes que están desarrollando su aprendizaje en los denominados “grupos burbuja” –y más cuando estos se encuentran escolarizados en unidades especializadas-, pues su interacción o presencia está siendo inexistente o muy limitada junto a los compañeros de aulas ordinarias de referencia, o con otros iguales del centro escolar. Se entiende que esta situación, en la que la presencia y la participación conjunta son muy reducidas, puede provocar un retroceso en el desarrollo de habilidades sociales y, en definitiva, una barrera en el establecimiento de relaciones amistosas y positivas junto al resto de iguales del centro. Por tanto, se podría estar viendo limitado el derecho a la inclusión de todo el alumnado, así como la calidad y la equidad educativa, siendo preciso reflexionar e investigar sobre esta cuestión.

Objetivos

En relación a lo manifestado en la introducción teórica de este estudio, los objetivos principales que se plantean son dos: a) conocer las sentimientos percibidas por los maestros especialistas en atención a la diversidad durante la pandemia del Covid-19 y; b) analizar las incertidumbres y preocupaciones de los docentes especialistas tras el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado durante la pandemia.

Método

Diseño

Para esta investigación se ha utilizado un diseño cualitativo, no experimental y descriptivo. Este diseño sirve para conocer los significados desde la perspectiva de distintos agentes sociales que se encuentran involucrados en una situación concreta (LaTorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

Participantes

Los participantes de este estudio son 10 profesores especialistas en atención a la diversidad. De ellos, 6 (60%) son profesores de Audición y Lenguaje y 4 (40%) son profesores de Pedagogía Terapéutica. Además, 2 (20%) son profesores de centros de Educación Especial y 8 (80%) son profesores de centros ordinarios durante el curso 2019/2020. Además, todos ellos son profesores en centros situados en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España). En relación a los años de experiencia en el puesto de trabajo, esta información se expone en la siguiente figura (Figura 1).



Figura 1. Años de experiencia como profesor especialista en atención a la diversidad.

Para la selección de la muestra se ha utilizado un muestreo probabilístico por conveniencia, también llamado muestreo opinático (Ruiz-Olabuénaga, 1999). En relación a la representatividad de la misma, señalamos que en este tipo de estudio, con diseño o enfoque cualitativo, esta no depende del número de

participantes, sino que depende de las configuraciones subjetivas (valores-creencias-motivaciones) de los participantes con respecto a la realidad objeto de estudio (Verdugo y Rodríguez, 2012).

Análisis de los datos

Para esta investigación se ha realizado un diseño con enfoque cualitativo, no experimental y descriptivo. Este diseño sirve para conocer, de forma rigurosa, los significados desde la perspectiva de los actores sociales que están involucrados en una situación concreta (LaTorre, Del Rincón y Arnal, 2005). Para el análisis cualitativo del contenido de las entrevistas, se ha utilizado el Programa Atlas.Ti (V.8 para Windows). Este es un programa de gran potencia para el análisis de amplias unidades de datos textuales, visuales, auditivos y vídeos que, en su conjunto, forman una “Unidad Hermenéutica” (Figura 2).

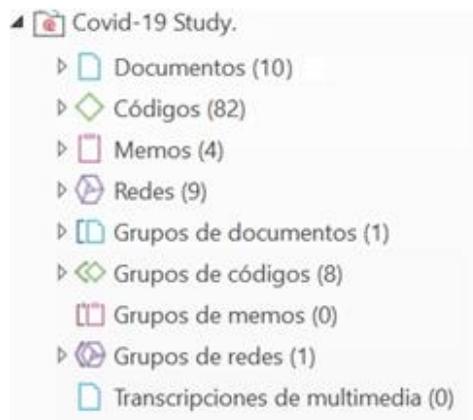


Figura 2. Esquema de la “Unidad Hermenéutica” del programa Atlas.TI V.8.

Una vez creada esta unidad, se realizó un análisis de contenido de modo inductivo, cuya característica fundamental es el establecimiento de categorías de análisis para clasificar el material (unidades mínimas de análisis) en diferentes códigos de agrupación, dependiendo de la temática o de los significados sobre los que se esté haciendo referencia (Flick, 2004). La reducción de datos se realizó a través de tres fases de codificación de contenido: abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). De esta manera, se crearon diversas categorías y, dentro de estas, códigos de análisis donde se agrupó la información de las entrevistas previamente transcritas.

Técnica de recogida de la información

La técnica seleccionada para la recogida de la información fue la entrevista semiestructurada. Para el diseño de dicha entrevista, se realizó una consulta previa a tres profesores especializados en atención a la diversidad, quienes ofrecieron su visión de qué aspectos eran los más adecuados para ser estudiados en esta investigación (ver Tabla 1).

Tabla 1

Tipo, número y temáticas de las preguntas que conformaron la entrevista semiestructurada

Tipo de pregunta	Número de pregunta	Preguntas
Preguntas iniciales de contextualización	2	<ul style="list-style-type: none">- Situación laboral, edad, tipo de especialidad docente.- Condiciones y características generales de los estudiantes con los que trabaja diariamente.
Preguntas específicas sobre el tema de estudio	7	<ul style="list-style-type: none">- Sentimientos percibidas por los docentes durante la pandemia y sus causas- Incertidumbres y preocupaciones de los docentes tras el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado durante la pandemia- Formas de coordinación docente durante la pandemia- Involucramiento de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje- Metodologías empleadas durante la pandemia- Disposición de recursos personales y materiales para atender a todo el alumnado- Existencia de brecha digital entre el alumnado durante la pandemia

En concreto, en esta investigación se presentarán los resultados de las dos primeras preguntas, de las siete expuestas anteriormente. Estas son: 1) Sentimientos percibidos por los docentes durante la pandemia y sus causas y; 2) Incertidumbres y preocupaciones de los docentes tras el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado durante la pandemia

Resultados

Como ya se ha indicado previamente, los resultados aquí presentados están relacionados con dos cuestiones principales: los sentimientos percibidos por los docentes especialistas durante la pandemia Covid-19 y sus causas e incertidumbres y preocupaciones por el proceso educativo llevado a cabo.

En primer lugar, en relación a los sentimientos percibidos, cabe indicar que los docentes han experimentado tanto sentimientos negativos como positivos durante su labor docente en momentos de pandemia. Tal y como se muestra en la siguiente red semántica (ver Figura 3) entre los sentimientos positivos se destacan la satisfacción y la resiliencia. Por el contrario, en alusión a los sentimientos negativos que ponen de manifiesto los participantes, resaltan la ansiedad, el estrés, el cansancio físico y el cansancio mental.

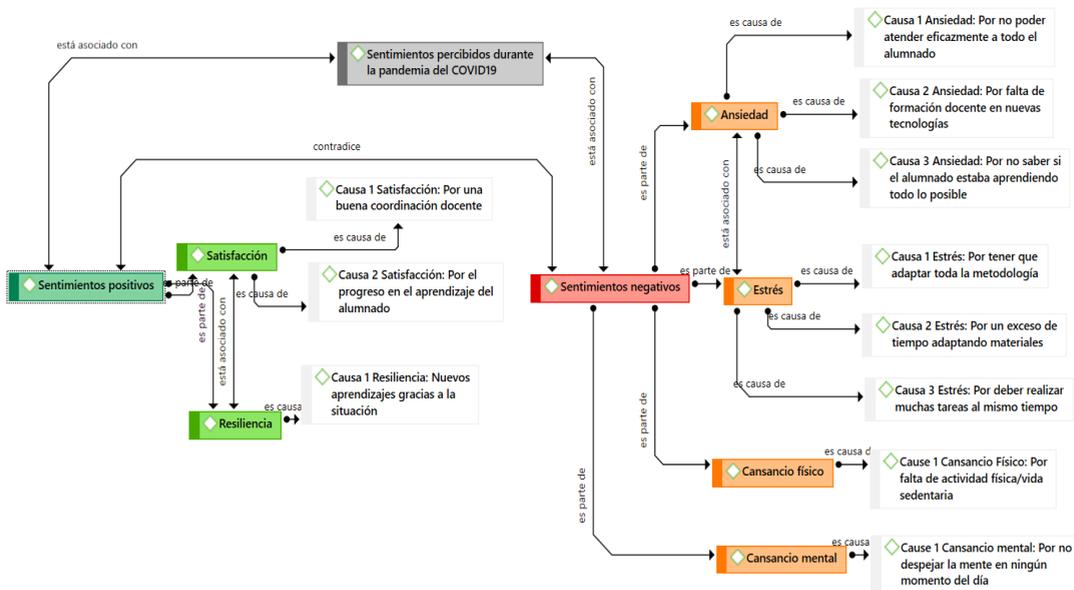


Figura 3. Red semántica sobre los sentimientos percibidos por los docentes y sus causas.

Tal y como se muestra en la siguiente tabla (Tabla 2), los sentimientos negativos (N= 12, 70.6%) tienen una mayor prevalencia que los sentimientos positivos (N= 5, 29.4%) durante la labor docente desempeñada durante el periodo de pandemia por el Covid-19.

Tabla 2
Número de citas y porcentaje para “sentimiento positivos” y “sentimientos negativos”

CITAS TEXTUALES				
CÓDIGOS DE ANÁLISIS			N	%
	Sentimientos positivos		5	29.4
	<i>Resiliencia</i>		3	17.6
	<i>Satisfacción</i>		2	11.7
	Sentimientos negativos		12	70.6
	<i>Ansiedad</i>		4	23.5
	<i>Estrés</i>		4	23.5
	<i>Cansancio Física</i>		1	5.8
	<i>Cansancio Mental</i>		3	17.6

Haciendo referencia a los sentimientos negativos con mayor prevalencia, las causas que generan la aparición de ansiedad, según los docentes participantes, son las siguientes: por no poder atender eficazmente a todos los estudiantes; por una falta de formación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación y; por no saber si el alumnado estaba aprendiendo todo lo posible.

En cuanto a las causas de aparición del sentimiento de estrés los participantes indican tres causas principales: debido a la necesidad de tener que adaptar plenamente las metodologías docentes para responder a la nueva situación educativa; por un exceso de tiempo adaptando los materiales para poder utilizarlos con las nuevas modalidades educativas -semipresencial o plenamente online para algunos estudiantes- y; por deber realizar múltiples tareas al mismo tiempo (atención simultánea a alumnos de forma presencial y virtual, atención e instrucción a padres y madres, uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, control de las medidas sanitarias y protocolos de actuación, etc.). En relación a estos sentimientos de ansiedad y estrés, se destacan las siguientes citas textuales ofrecidas por los participantes:

He sentido ansiedad durante la situación del Covid-19 porque he trabajado todo el día sentada en el ordenador sin moverme de casa y porque, ni muchos menos, he podido ofrecer la misma atención a mis alumnos que mediante la enseñanza presencial en la escuela. Además, he sentido ansiedad porque, aunque yo estuviese dando el 100% con cada uno de mis alumnos, percibía que no estaba llegando a ellos como debería llegar y que no podía atender a todos por igual por sus diferentes necesidades y condiciones familiares (Maestra especialista en Audición y Lenguaje, Centro Ordinario).

He estado muy estresado porque he tenido que realizar diferentes tareas y muy diversas al mismo tiempo sin una organización clara. Por ejemplo, responder a un alumno por videoconferencia, hablar con un padre de otro alumno al que le resultaba difícil realizar la tarea que le había enviado anteriormente, preparar materiales adaptados para un alumno con Parálisis Cerebral Infantil, y todo en la misma mañana y en muy poco tiempo (Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, Centro Ordinario).

Al principio pude sentir estrés porque tuve que adaptarme por completo a una nueva forma de enseñar, teniendo en cuenta que trabajo con niños que tienen necesidades educativas especiales bastante significativas. Del mismo modo, me sentí cansada porque pasé mucho tiempo adaptando los materiales y buscando nuevos para enseñar a través del ordenador a los niños y niñas que estaban en casa (Maestra especialista en Audición y Lenguaje, Centro Educación Especial).

Haciendo mención a los sentimientos positivos que han percibido los docentes especialistas en atención a la diversidad durante la pandemia del Covid-19, se detalla que la causa principal que ha provocado un sentimiento de resiliencia ha sido el haber aprendido nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje ante la necesidad de adaptar la enseñanza a la nueva realidad educativa. En cuanto a la aparición del sentimiento de satisfacción, se detallan dos causas principales: por la buena coordinación docente durante un momento tan complejo y; por haber logrado el aprendizaje del alumnado a pesar de haber adaptado plenamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje. En referencia a estos sentimientos, se ponen de manifiesto las siguientes citas textuales:

También he podido experimentar sentimientos positivos, como el sentimiento de satisfacción por la buena coordinación que hemos realizado durante la pandemia todos los profesores que atendemos a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Hemos realizado muchas reuniones, más de dos a la semana, para coordinarnos y planificar la enseñanza de una forma eficaz (Maestra especialista en Audición y Lenguaje, Centro Ordinario).

He sentido resiliencia en bastantes ocasiones, porque creo que hemos salido muy bien de esta situación y que todos, tanto los profesores como los niños, hemos aprendido muchas cosas positivas y nuevas que vamos a seguir utilizando en el futuro (Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, Centro Educación Especial).

En segundo lugar, haciendo alusión a las incertidumbres manifestadas por los docentes que han participado en esta investigación, cabe destacar que las estas se vinculan con tres tópicos principales: el progreso en el desarrollo del alumnado (tanto a nivel educativo como social); el mantenimiento de medidas para el desarrollo del proceso educativo en tiempos de pandemia (medidas sanitarias y recursos personales de apoyo) y; el aumento de la desigualdad entre todo el alumnado (Ver Figura 4).

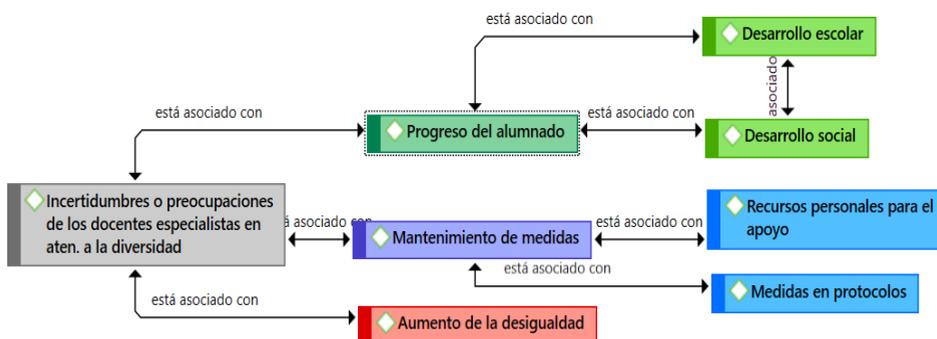


Figura 4. Red semántica sobre las incertidumbres de los docentes especialistas en atención a la diversidad.

Tal y como se muestra en la siguiente tabla (Tabla 3), las incertidumbres sobre el progreso de alumnado tienen una mayor prevalencia (N= 10, 55.5%), seguido de las preocupaciones por el mantenimiento de medidas para el desarrollo del proceso educativo en tiempos de pandemia (N= 5, 27.7%) y, por último, incertidumbre por el aumento de la desigualdad entre todo el alumnado (N= 3, 16.6%).

Tabla 3

Número de citas y porcentaje para la categoría “incertidumbres” de los docentes especialistas en atención a la diversidad durante el Covid-19.

CITAS TEXTUALES			
CÓDIGOS DE ANÁLISIS		N	%
	Progreso del alumnado	10	55.5
	<i>Desarrollo escolar</i>	4	22.2
	<i>Desarrollo social</i>	6	33.3
	Mantenimiento de medidas	5	27.7
	<i>Recursos personales para el apoyo</i>	3	16.6
	<i>Medidas en protocolos</i>	2	11.1
	Aumento de la desigualdad	3	16.6

En relación al progreso de los estudiantes, la mayoría de alusiones hacen mención a la dificultad que puede suponer para los discentes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo el haber reducido su interacción con el resto de iguales del centro escolar. En este sentido, se destacan las siguientes citas textuales:

Yo he pensado en muchas ocasiones la repercusión que tendrá el aislamiento social del alumnado, tanto dentro como fuera del centro, en su crecimiento y desarrollo social. Por desgracia, durante este tiempo de pandemia, los niños han tenido que permanecer en sus aulas con el mismo grupo de estudiantes, limitándose mucho la interacción con otros compañeros del colegio. Quizás, para un niño que no tenga dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales, el retroceso haya sido menor, pero para aquellos niños a los que les cuesta más hablar, relacionarse, comunicarse con otros, etc., este tiempo de parón puede ser muy dañino en su desarrollo social y emocional. (Maestra especialista en Audición y Lenguaje, Centro Ordinario).

Los chicos de mi clase han permanecido durante estos cursos en los denominados “grupos burbuja”, para evitar posibles contagios y el empeoramiento de las graves condiciones de salud que tiene muchos de ellos. Por ello, mis alumnos no se han relacionado mucho con otros chicos, pues hemos reducido las actividades que se hacían comunes entre varias clases. Yo si he notado que ellos están más retraídos, introvertidos... y que les está costando más el volver a adquirir las habilidades comunicativas que ya habían logrado (Maestra especialista en

Pedagogía Terapéutica, Centro Educación Especial).

Igualmente, se hallan citas que aluden a una preocupación por el progreso académico y escolar del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, entre ellas:

Yo he tenido que cambiar totalmente mi forma de trabajar y eso me preocupa, pues no sé si será igual de efectiva para favorecer el aprendizaje del alumnado. Ahora tengo que trabajar con los estudiantes de una forma menos manipulativa y sin interacción física (con lo importante que es el contacto físico para intervenir en Educación Especial). El tiempo me dirá si el esfuerzo dará sus frutos, pero ahora me preocupa mucho esta cuestión (Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, Centro Ordinario).

Quizás mi mayor preocupación sea si estoy utilizando bien los medios electrónicos y las tecnologías de la información (las TIC) para trabajar con mi alumnado y para que este aprenda bien todos los contenidos y, por ende, que logren alcanzar todas las competencias básicas (Maestra especialista en Audición y Lenguaje, Centro Ordinario).

Los docentes participantes también muestran su preocupación por el mantenimiento y continuidad de los docentes que han realizado el apoyo en el centro y en las aulas durante la pandemia. Al respecto, se señala la siguiente cita textual:

A mí lo que más preocupa es que no sigamos contando con los maestros de apoyo que han intervenido con los alumnos y que han posibilitado que la docencia siga su curso (Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, Centro Ordinario).

Igualmente, se detectan citas que aluden a la incertidumbre percibida por los docentes especialistas en atención a la diversidad por un aumento de la desigualdad entre los estudiantes:

Espero que esta situación no continúe, y que pronto todo vuelva a la normalidad. Pienso que si la pandemia sigue creciendo se verían agudizadas las diferencias y desigualdades entre los estudiantes, y especialmente en aquellos que necesitan de más apoyo por sus necesidades educativas especiales. Ya hemos sufrido situaciones complicadas en las que algunas familias no tenían los recursos económicos para cubrir los gastos escolares de sus hijos e hijas (no podrías comprar ni un ordenador) y ahora, muchos de ellos, pueden perder su empleo. Esto provocaría más desigualdad y más dificultades para los estudiantes que viven con menos recursos económicos (Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, Centro Educación Especial).

Discusión y conclusiones

Durante el periodo de pandemia por el Covid-19, los maestros especialistas en atención a la diversidad de la Región de Murcia han sufrido una situación compleja y difícil, en la que han tenido que adaptar, plenamente, su práctica docente para seguir ofreciendo una educación de calidad y adaptada a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado. A lo largo de este periodo, nunca vivido previamente, los participantes en el estudio han percibido más sentimientos negativos que positivos, lo que ha podido tener una influencia directa en su estado de ánimo y, en consecuencia, en su estado de salud mental y física (Gómez-Dávalos y Rodríguez-Fernández, 2020; López, Adorno y Cárdenas, 2021).

Cabe destacar que, según los resultados de esta investigación, los sentimientos de ansiedad y de estrés son los que han aparecido con mayor prevalencia, estando estos motivados, en varias ocasiones, por la preocupación de los docentes hacia la eficacia de los métodos empleados, durante las modalidades educativas online o semi-presencial, con los estudiantes que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo u otras dificultades para el aprendizaje. Siguiendo las aportaciones de Martínez-Otero (2003), la percepción de este tipo de sentimientos o emociones tiene una clara repercusión en el estado de salud general del profesorado, lo que puede conllevar hacia una situación de baja laboral e, incluso, a un estado depresivo y/o al desapego hacia la profesión docente, lo que supone un detrimento de la calidad de la enseñanza.

Además, los participantes de esta investigación señalan que, a pesar de que han sido múltiples las dificultades vividas durante la pandemia por el Covid-19 para continuar con su labor docente, también han podido detectar aspectos positivos que son relevantes y que se deben destacar. En primer lugar, resaltan la percepción de un sentimiento de satisfacción; por un lado, por la ejemplar coordinación docente que se ha producido entre todos los profesionales educativos para seguir garantizando una respuesta de calidad para todo el alumnado y, por otro lado, por haber logrado el aprendizaje y el éxito escolar del alumnado en situaciones de máxima dificultad. Igualmente, ponen de manifiesto la aparición de un sentimiento de resiliencia, estimando que este ha sido fundamental para superar y salir enriquecidos de esta ardua situación permitiendo, incluso, aprender distintos métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que, antes de la pandemia, eran desconocidos o poco utilizados

durante las clases.

En cuanto a las incertidumbres manifestadas por los docentes especialistas en atención a la diversidad, se destaca la gran preocupación por la formación del alumnado tanto a nivel social como a nivel académico, pues los docentes no poseen total seguridad hacia la efectividad de la modalidad de enseñanza, de las estrategias, de la organización escolar y de las metodologías desarrolladas durante todo el tiempo que ha durado la pandemia por el coronavirus Covid-19 –pues todo ello se ha instaurado de forma repentina, sin una formación específica y sin evidencias previas de eficacia-. Este hecho queda de manifiesto en el estudio de Ayda et al. (2020), en el que se concluye que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales no se han beneficiado en su aprendizaje a través de las modalidades educativas virtuales o remotas. De igual modo, en el trabajo de Vega, Navarro, Pérez y Guerrero (2020) se ponen de relieve las grandes desigualdades inherentes en el acceso a múltiples herramientas y tecnologías entre los estudiantes durante la pandemia del Covid-19, considerando que estas podrían provocar una crisis mundial del aprendizaje y una barrera para aquellos estudiantes pertenecientes a ambientes sociales menos favorecidos.

En continuidad a lo anterior, se destaca la preocupación de los docentes especialistas en atención a la diversidad en relación a la prolongación de las medidas desarrolladas para hacer frente a la situación de emergencia sanitaria, aludiendo tanto a su incertidumbre por el mantenimiento del personal docente de apoyo –estimado como necesario para brindar una respuesta educativa óptima y de calidad- y, también, por cómo se van a seguir desarrollando los protocolos de seguridad (distancias entre el alumnado, agrupamientos de estudiantes, uso de mascarillas dentro de las aulas, etc.). Igualmente, existe una gran preocupación en los profesionales educativos por el incremento de la desigualdad entre los alumnos, haciendo especial mención en aquellos estudiantes que viven en una situación familiar y económica compleja.

En conclusión, tras lo expuesto en este trabajo, se estima fundamental seguir realizando estudios que permitan profundizar en aspectos referidos a la atención a la diversidad del alumnado tras la difícil situación de pandemia sufrida a nivel mundial. Entre estos tópicos se destacarían: la coordinación realizada entre los docentes, cómo se han involucrado las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia, las metodologías innovadoras empleadas para responder a todo el alumnado, la disposición de recursos personales y materiales y, por último, la posible existencia de brecha digital

entre el alumnado y su posible influencia. En este sentido, se considera necesario reconocer cuáles son las posibles repercusiones futuras que tendrá, en el aprendizaje y el desarrollo del alumnado en situación de riesgo y vulnerabilidad, la realidad sin precedentes vivida en los últimos dos cursos académicos dentro de los centros educativos. Con ello, se podrán paliar las dificultades reconocidas y/o existentes y, en consecuencia, garantizar una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado.

Referencias

- Ayda, N. K., Bastas, M., Altinay, F., Altinay, Z., y Dagli, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of COVID-19 epidemic. *Propósitos y representaciones*, 8(3), 43.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-12.
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En J. Girón-Palau (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 39-46). UNAM.
- Extremera, N., Rey, L., y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de psicología*, 100(1), 43-54.
- Gómez-Dávalos, N. R. y Rodríguez-Fernández, P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación, fenob una: - Filial Coronel Oviedo. *AcademicDisclosure*, 1(1), 216–234.
- López, J. M., Ocampos, Adorno, A. E., y Cárdenas, A. B. C. (2021). Estrés percibido por docentes de nivel escolar básico y medio del Paraguay durante la pandemia de Covid-19. *Revista Virtual de la Sociedad Paraguaya de Medicina Interna*, 8(2), 67-75.
- Martínez-Otero, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso: revista de educación*, 26, 9-22.
- Rodríguez, P. (2020). Alumnos de Necesidades Educativas Especiales, en Casa

por el Covid-19. Experiencias que nos Descubren Vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-13.

Ruiz-Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Deusto.

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 145-155.

Torres-Ramírez, C. (2021). El cierre de escuelas provocado por la Covid-19: consecuencias y condiciones para la reapertura. *Temas estratégicos*, 91, 1-15.

Vega, V., Navarro, M., Pérez, L. y Guerrero, D. (2020). Impacto de la COVID-19 en el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 16(46), 5-17.

Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.

La Improvisación en la clase del pianista acompañante. Modelo didáctico de la Metodología IEM en las Enseñanzas Profesionales de Música

María Gertrudis Vicente Marín¹.

Conservatorio Profesional de Música de Murcia.

Resumen

La improvisación supone un aspecto fundamental en el aprendizaje de la música; sin embargo, la mayor parte de los músicos no poseen herramientas para improvisar. En este sentido, la Metodología IEM promueve el uso del análisis con el propósito de comprender la música y crear nuevas ideas musicales. Con el fin de que el pianista acompañante ayude a sus alumnos a la comprensión de la música que interpretan, resulta pertinente el uso de esta metodología mediante el desarrollo de un modelo didáctico adaptado a la función del pianista acompañante. Así, uno de los objetivos principales de esta investigación consiste en describir la adaptación de la Metodología IEM a la clase con el pianista acompañante, para lo que se ha empleado una metodología basada en el análisis de los estudios existentes. El resultado obtenido consiste, principalmente, en la producción de un modelo didáctico aplicado a la función docente del pianista acompañante basado en la Metodología IEM. En conclusión, esta investigación tiene repercusiones para estudios posteriores, como puede ser la puesta en práctica del modelo didáctico diseñado y su valoración.

Palabras clave: improvisación, pianista acompañante, metodología iem, enseñanzas profesionales de música.

¹ mariagertrudi.vicente@murciaeduca.es
<https://www.cpmusicamurcia.com>

Improvisation in the class of the piano accompanist. Didactic model of the IEM Methodology in Professional Music Education

Abstract

Improvisation is a fundamental aspect of learning music; however, most musicians do not have the tools to improvise. In this sense, the IEM Methodology promotes the use of analysis for the purpose of understanding music and creating new musical ideas. In order for the accompanying pianist to help his students to understand the music they play, it is pertinent to use this methodology by developing a didactic model adapted to the role of the accompanying pianist. Thus, one of the main objectives of this research is to describe the adaptation of the IEM Methodology to the class with the accompanying pianist, for which a methodology based on the analysis of existing studies has been used. The result obtained consists, mainly, in the production of a didactic model applied to the teaching function of the accompanying pianist based on the IEM Methodology. In conclusion, this research has repercussions for further studies, such as the implementation of the didactic model designed and its evaluation.

Keywords: improvisation, piano accompanist, iem methodology, professional music education.

Introducción

El objeto de estudio de esta investigación se corresponde con el desarrollo de la improvisación y el análisis en la clase con el pianista acompañante en las Enseñanzas Profesionales de Música en el Conservatorio Profesional de Música de Murcia. La Metodología IEM se basa en el uso del análisis y la improvisación para la comprensión, creación e interpretación de la música. La aplicación de esta metodología ha sido puesta en práctica en muchos ámbitos diferentes de la educación musical, existiendo estudios de investigación sobre los beneficios de dicha aplicación, así como material didáctico destinado a diversos instrumentos, pero no se han encontrado estudios que traten de la acción docente del pianista acompañante. Por esta razón es de interés ampliar la aplicación de esta área y ofrecer al colectivo del pianista acompañante la

REIF, 2021, 5, 42-54 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

posibilidad del uso de esta metodología en el aula, así como enriquecerla con nuevos recursos didácticos.

Epígrafe teórico

La improvisación es un aspecto de la música que siempre ha estado presente en cualquier músico de manera habitual y natural. Si se hace un recorrido por las diferentes definiciones que importantes pedagogos, investigadores y docentes han hecho a lo largo de la historia, se puede observar que todos ellos coinciden en un punto común: la improvisación es el resultado de poder hablar un lenguaje como consecuencia de comprenderlo. En relación con esta definición, resulta obvio que improvisar sea algo intrínseco a cualquier músico. Sin embargo, la presencia de la improvisación a lo largo de la historia ha ido variando hasta tal punto que ha ido desapareciendo de la formación musical aunque, paradójicamente, esté contemplada en los programas de estudio.

Resumiendo brevemente las características de la improvisación en cada época, en el Renacimiento la práctica de la improvisación era obligada para conseguir un puesto de trabajo; durante el Barroco, el músico solía ser compositor intérprete de varios instrumentos - la improvisación era practicada sobre todo por teclistas, violinistas y cantantes - director de coro y orquesta y pedagogo; en el clasicismo y el romanticismo el autor es el intérprete de sus propias obras pero poco a poco se va centrando en su actividad compositiva, iniciándose una separación entre intérprete y compositor; y en el siglo XX, la improvisación permanece, sobre todo, gracias a los organistas (Molina, 1998).

Como se deduce de lo expuesto, la principal causa de haber perdido de vista la improvisación en la actualidad es debido a la separación existente entre las distintas funciones; por ejemplo, entre el pedagogo, el intérprete y el compositor. En este sentido, Molina (1998) hace referencia a esta idea de una forma más concreta: “El entorno cultural que conocemos como occidente ha asistido en los últimos siglos, desde el punto de vista musical, a una separación y especialización de las funciones” (p. 34). Actualmente y desde hace unos cien años, el enfoque de los conservatorios en el aprendizaje de un instrumento se basa en la formación de intérpretes que aprenden a tocar técnicamente su repertorio dejando a un lado su comprensión.

En este contexto surge la necesidad de desarrollar metodologías que ayuden a potenciar la improvisación en los estudiantes, siendo una de ellas la Metodología IEM, objeto de nuestro estudio, y cuyo creador y máximo representante es Emilio Molina. Así, la razón de ser de la Metodología IEM consiste en la renovación de la pedagogía musical mediante una metodología que proporcione todos los elementos imprescindibles para una buena formación musical e instrumental.

El término Metodología IEM está formado por dos palabras: metodología e IEM. La primera hace referencia al conjunto de actuaciones que llevan a alcanzar unos objetivos concretos. La segunda se corresponde con las siglas de 'Instituto de Educación Musical', a las que se añaden dos palabras más que hacen referencia al nombre de su fundador: Emilio Molina.

Los orígenes del Instituto de Educación Musical Emilio Molina (IEM) se remontan hace más de veinte años con el objetivo de continuar con la labor pedagógica de su fundador. Está integrado por los profesores fundadores, aquellos que se hayan incorporado a su proyecto aportando sus experiencias y los que comparten su filosofía. Todos ellos forman la 'Asociación Instituto de Educación Musical Emilio Molina' constituyendo una entidad que se acoge a la ley que regula el derecho de Asociación - Ley Orgánica 1/2002 de 22 de marzo (BOE 26 de Marzo de 2022) -.

La Metodología IEM es, por tanto, la Metodología llevada a cabo por los profesores que integran el Instituto de Educación Musical y que se basa en la improvisación. Se trata de un Sistema integral de educación musical desarrollado por el Instituto de Educación Musical de Emilio Molina que se ocupa de la enseñanza musical aplicada a todos los niveles y a todas las materias de modo que haya coherencia entre todas ellas y basándose en la improvisación, el análisis y el desarrollo de la audición. Estos son los elementos principales en los que se apoya la Metodología IEM y entre ellos existe una estrecha relación: si la improvisación es consecuencia del conocimiento del lenguaje musical, este es posible gracias al análisis musical en que debe estar implicada la audición.

El análisis y la audición son como 'colaboradores', ya que para comprender el lenguaje musical que permite improvisar, es imprescindible utilizar el análisis distinguiendo auditivamente los diferentes elementos analizados. Dentro del contexto de la Metodología IEM, se entiende el análisis musical como el que se

aplica sobre una composición atendiendo a los diferentes elementos que lo forman - la melodía, el ritmo, la armonía y la forma - con el fin de comprenderlos para poder, a posteriori, utilizarlos con libertad en el lenguaje musical.

Otro aspecto a destacar de la metodología está relacionado con el modo de proceder del profesor, que actúa como guía del alumno para comprender los elementos de una obra y cómo utilizar estos para expresar sus propias ideas. Para conseguir esto último, la metodología propone unos pasos a seguir en el siguiente orden: primero, seleccionar un determinado material musical; segundo, analizar los diferentes elementos presentes en ella desde el punto de vista de la armonía, la melodía, el ritmo, la forma y la técnica; tercero, extraer una serie de ejercicios; cuarto, poner en práctica estos ejercicios mediante los recursos de la improvisación en los que se trabaje la imitación, el completar y el inventar con el fin de asimilar las características melódicas, rítmicas, armónicas y formales presentes en la obra; y, por último y en quinto lugar, componer obras similares a la obra original.

Se ha hecho referencia a la improvisación, a la Metodología IEM y a continuación se alude a la figura del pianista acompañante. En los conservatorios existe la figura del pianista acompañante, que supone una pieza clave en el desarrollo de la formación de todos aquellos instrumentistas cuyo repertorio necesita de la parte de piano. En esta clase, el instrumentista trabaja junto al pianista acompañante el repertorio de su instrumento principal. Con el fin de que el pianista acompañante ayude a sus alumnos a la comprensión del repertorio que interpretan, así como trabajar todos aquellos aspectos propios de esta clase, resulta pertinente hacer uso de esta metodología desarrollando un modelo didáctico adaptado a la función docente del pianista acompañante para permitir al alumnado que adquiera las herramientas necesarias para analizar la música y poder comprenderla e interpretarla.

Las características del pianista acompañante en relación a su práctica docente se ha de entender para la presente investigación como las actuaciones pedagógicas que el profesor pianista acompañante lleva a cabo con los alumnos en el aula. Para ello, se han tenido en cuenta dos referencias principales. Por una parte, las investigaciones llevadas a cabo por Vallés (2015), Moore (1956), Katz (2009), Sansafar (2012), en su conjunto aportan los aspectos más específicos a tener en cuenta por el pianista acompañante: el

desarrollo de la capacidad comunicativa mediante el lenguaje corporal y la respiración que configuran la gestualidad, el trabajo del equilibrio sonoro entre los instrumentos, la escucha consciente y activa del sonido individual y de conjunto que permite anticipar la interpretación del compañero y el conocimiento de los diferentes instrumentos en materia de afinación, técnica y modo de producción del sonido.

Por otra parte, se ha considerado el currículo que se corresponde con el Decreto nº 75/2008, de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música para la Región de Murcia - marco conceptual para el que está pensada esta investigación -. El currículo ofrece una serie de características específicas relacionadas con el tiempo y forma de las clases del pianista acompañante; y otras características generales relacionados con los objetivos y contenidos comunes de las especialidades que puede acompañar el pianista.

Objetivos

La Metodología IEM es aplicable a todas las áreas musicales, pero no se han encontrado estudios aplicados al pianista acompañante, de ahí el sentido de la presente investigación, que tiene como principal objetivo describir la adaptación de la Metodología IEM a la función docente del pianista acompañante en las Enseñanzas Profesionales de Música.

Concretando este objetivo principal, se pueden diferenciar los siguientes:

- 1) reflejar las características de la Metodología IEM en la función docente del pianista acompañante en las Enseñanzas Profesionales de Música.
- 2) Conocer la presencia de la improvisación en la normativa relativa a las Enseñanzas Profesionales de Música.
- 3) Conocer las características de la Metodología IEM atendiendo a las diferentes áreas musicales.
- 4) Conocer las características del pianista acompañante en relación a su práctica docente.
- 5) Descubrir las costumbres metodológicas del profesorado pianista acompañante en relación a la práctica del análisis y la improvisación.

Metodología

Atendiendo a estos objetivos, las acciones que se han llevado a cabo y las herramientas utilizadas para conseguirlos son: para ‘reflejar las características de la Metodología IEM en la función docente del pianista acompañante en las Enseñanzas Profesionales de Música’, se diseñarán unidades didácticas según la Metodología IEM aplicadas a la acción docente del pianista acompañante en las Enseñanzas Profesionales de Música basándose en un modelo que presente el esquema general de cada unidad basada en la Metodología IEM; para ‘conocer la presencia de la improvisación en la normativa relativa a las Enseñanzas Profesionales de Música, se revisará la normativa legal relativa a las Enseñanzas Profesionales de Música en el territorio español; para ‘conocer las características de la Metodología IEM se analizarán las características de la Metodología IEM mediante el estudio de la bibliografía existente; para ‘conocer las características del pianista acompañante’, se analizarán las características propias de la función docente del pianista acompañante mediante el estudio del currículo vigente y estudios relacionados; para ‘descubrir las costumbres metodológicas del profesorado en relación a la práctica del análisis y la improvisación’, se analizarán preguntas mediante el diseño de un cuestionario para analizar las costumbres metodológicas del profesorado pianista acompañante.

En primer lugar y previamente a la confección del modelo didáctico, para la detección de necesidades y justificación de la necesidad de desarrollar la improvisación con el pianista acompañante, se ha utilizado un instrumento de recogida de datos: un cuestionario para analizar las costumbres metodológicas del profesorado pianista acompañante. Este cuestionario está integrado por siete preguntas destinadas a los profesores pianistas acompañantes de los conservatorios de Murcia, Lorca y Cartagena. En cada una de las preguntas los profesores han valorado su grado de acuerdo con que los alumnos de Enseñanzas Profesionales trabajan determinados aspectos relacionados con la improvisación.

Considerando que la equivalencia de las respuestas se corresponde con: 1-totalmente en desacuerdo, 2- en desacuerdo, 3- algo en desacuerdo, 4- algo de acuerdo, 5- de acuerdo, 6- totalmente de acuerdo; más del 70% del profesorado está en desacuerdo con que los alumnos de Enseñanzas Profesionales de Música analizan las obras que interpretan, la mitad del profesorado está en desacuerdo con que los alumnos son capaces de analizar rítmicamente obras que interpretan y el 33% algo en desacuerdo, el 60% del profesorado está en desacuerdo con que los alumnos son capaces de analizar

armónicamente las obras que interpretan y solo el 33% están algo de acuerdo, más de la mitad del profesorado está en desacuerdo con que los alumnos son capaces de improvisar utilizando los elementos analizados de una obra y el 27% algo en desacuerdo, más del 60% está en desacuerdo con que los alumnos memorizan las obras que interpretan en relación al análisis de los diferentes elementos y solo el 8% algo de acuerdo, y con respecto a que los alumnos trabajan la práctica de la lectura a primera vista más de la mitad está en desacuerdo y el 40% está de acuerdo. Es de destacar que en las seis primeras semanas destinadas a saber si el alumnado es capaz de analizar los diferentes elementos musicales y si se puede improvisar en base a ellos, ningún profesor está de acuerdo con estas afirmaciones.

Por ello, se deduce que sería adecuado introducir el trabajo de estos aspectos en el alumnado de enseñanzas profesionales. Se puede afirmar, en relación a los resultados obtenidos en la encuesta, que el análisis y la improvisación no está presente entre las costumbres metodológicas del profesorado de los conservatorios de Murcia, Lorca y Cartagena.

Teniendo en cuenta todas las características citadas anteriormente, se ha llegado a concretar un esquema modelo para el diseño de un modelo didáctico que utiliza la Metodología IEM en la función docente del pianista acompañante. Se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 1

Metodología IEM adaptada a la función docente del pianista acompañante

Esquema del modelo didáctico según la Metodología IEM para el pianista acompañante

1. Elección del material
2. Análisis completo: <ul style="list-style-type: none">- Análisis formal.- Análisis rítmico.- Análisis armónico.- Análisis melódico.- Técnica relacionada con la interpretación de conjunto con el pianista acompañante (lenguaje corporal, equilibrio sonoro, escucha activa, afinación)

3. Concreción de objetivos y contenidos:

- Objetivos y contenidos formales.
- Objetivos y contenidos rítmicos.
- Objetivos y contenidos armónicos.
- Objetivos y contenidos melódicos.
- Objetivos y contenidos técnicos relacionados con la interpretación junto al pianista acompañante.

4. Actividades propuestas.

- Escucha de la pieza completa.
- Ejercicios rítmicos/armónicos/ melódicos: de imitación/de completar/de inventar.

5. Improvisar. Crear una pieza tomando como punto de partida las características trabajadas.

6. Interpretación de la obra. Los ejercicios realizados proporcionan al alumno una mayor comprensión de la música escrita, reflejándose en su interpretación con el instrumento.

7. Evaluación de las dimensiones trabajadas: análisis formal, rítmico, armónico, melódico, técnica e improvisación.

Elaboración propia.

En la tabla se puede observar la unión entre las distintas partes que contiene una unidad didáctica de la Metodología IEM con las características particulares de la clase con el pianista acompañante.

El primer punto consistía en seleccionar un determinado material musical, lo que se puede concretar en un punto llamado 'elección del material'. En este punto, como su nombre indica, se citan las piezas u obras que van a servir para el trabajo.

El segundo punto trataba de analizar los elementos armónicos, melódicos, rítmicos, formales y técnicos presentes en el material seleccionado. Este punto se puede concretar en uno llamado 'análisis completo', donde se presenta el análisis del material seleccionado desde el punto de vista de cada uno de los elementos - forma, ritmo, melodía, armonía y técnica -. Este punto trae como consecuencia otro nuevo que equivaldría a la concreción de objetivos y contenidos que se pretenden conseguir.

Estos tres puntos que se corresponden con los dos primeros constituirían un material de ayuda para el profesor, necesario para el desarrollo de los siguientes, y que se corresponden con el tercero

y el cuarto, basados en la extracción de ejercicios basados en el análisis y en la práctica de la improvisación mediante ejercicios en los que se trabaje la imitación, el completar y el inventar. Estos dos puntos se concretan en otro llamado 'actividades propuestas' y que engloba a su vez, varios apartados que incluyen cuatro partes: ejercicios de escucha de la obra, ejercicios rítmicos, ejercicios armónicos, ejercicios melódicos. En cada parte se diferencian actividades de imitación, completar e inventar.

El quinto punto, que consistía en inventar obras similares a la original, se corresponde con el llamado 'improvisación', que consiste en la improvisación de una pieza basada en los ejercicios realizados extraídos del material trabajado.

El penúltimo punto completaría el proceso de aprendizaje con la 'interpretación' de la obra en sí. En este caso, como consecuencia del trabajo realizado, la interpretación. Está fundamentada en la comprensión del lenguaje musical pues todos los ejercicios realizados iban dirigidos a este fin.

Por último, se concretan unos criterios de evaluación y calificación de acuerdo con los objetivos planteados en las seis dimensiones del análisis musical que sirven de referencia para la realización de las actividades: forma, ritmo, armonía, melodía, técnica e improvisación. Estos criterios tienen como finalidad medir el nivel de logro de cada uno en cada aspecto trabajado tomando una escala del 5 al 10 dividida en seis partes: 5-5'9, 6-6'9, 7-7'9, 8-8'9, 9-9'9, 10. En la dimensión formal, rítmica, armónica y melódica, se tienen en cuenta los aspectos que se consideran objetivos de desarrollo en la Metodología IEM y que son la lectura a primera vista, la memoria, la educación auditiva y las características de escritura propias de un determinado estilo; en la dimensión técnica se consideran los aspectos propios en la función docente del pianista acompañante y en la improvisación se tiene en cuenta la puesta en práctica de todos los elementos en su conjunto. El peso para cada una de estas dimensiones es de 1'25, excepto en la improvisación, que será de 3'75.

Resultados

Atendiendo a los objetivos planteados, a continuación, se detallan los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos.

Respecto al objetivo consistente en reflejar las características de la Metodología IEM en la función del pianista acompañante en las Enseñanzas Profesionales de Música, se ha llegado a detallar un modelo de esquema general de unidades didácticas introduciendo la Metodología IEM fruto de los estudios existentes al respecto.

En cuanto al objetivo basado en conocer la presencia de la improvisación en la normativa relativa a las Enseñanzas Profesionales de Música, ha quedado reflejado que la improvisación tiene una importancia considerable en el currículo de las Enseñanzas Profesionales de Música.

Referente al objetivo de conocer las características de la Metodología IEM atendiendo a las diferentes áreas musicales, se han recogido las características de la Metodología IEM tanto generales como específicas de un área determinada, lo que ha supuesto un punto clave a la hora de configurar el modelo de unidades didácticas.

El objetivo referido a conocer las características del pianista acompañante en relación a su práctica docente, se ha llegado a realizar una síntesis de las características propias del pianista acompañante partiendo de los estudios existentes.

Por último, el objetivo basado en descubrir las costumbres metodológicas del profesorado pianista acompañante en relación a la práctica del análisis y la improvisación, se han detectado carencias en materia de improvisación entre el alumnado.

Discusión

Los objetivos de investigación planteados han sido alcanzados en gran medida, a excepción del objetivo consistente en reflejar las características de la Metodología IEM en la función docente del pianista acompañante. A mi parecer, aunque sí se llegan a reflejar tales características, las unidades didácticas suponen un punto de partida para seguir profundizando. Por ejemplo, en la concreción de los instrumentos destinados, así como definir qué contenidos trabajar en cada uno de los seis cursos que conforman las Enseñanzas Profesionales.

Conclusiones

Tras la investigación realizada, se puede hacer una distinción entre dos aspectos: por una parte, se encuentra una primera fase que se corresponde con el modelo didáctico planteado, el cual debe ser completado por el profesor de modo que adapte las actividades propuestas al instrumento que acompañe. Por otra parte, una segunda fase que se correspondería con aplicar el material didáctico diseñado a una serie de alumnos con el fin de observar sus avances en materia de análisis e improvisación, lo cual supondría adaptar y concretar el material diseñado a los instrumentos que los alumnos tocan.

Así, se van cubriendo las necesidades de investigación del pianista acompañante en lo que respecta a su papel como docente, se va ampliando el campo de actuación de la Metodología IEM con nuevos recursos y materiales que los docentes irán generando en sus clases para seguir enriqueciendo y formando al alumnado en esta línea creativa y necesaria en la educación musical de nuestros conservatorios actuales.

Referencias

Decreto nº75/2008, de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música para la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm.105, de 7 de mayo de 2008, pp. 14347-14398. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2008/numero/5790/pdf?id=341811>

Katz, M. (2009). *The complete collaborator*. New York: Oxford University Press.

Molina, E. (1998). Improvisación y educación musical profesional. *Música y Educación*, 1 (1), 33-55.

Moore, G. (1956). *The Unashamed Accompanist*. London: The Mac Millan Company.

Sansafar, J.K. (2012). *Influence of Aural And Visual Expressivity Of The Accompanist On Audience Perception Of Expressivity in Collaborative Performances Of a Solist And Pianist* (tesis doctoral).

The Florida State University College Of Music, Florida.

Vallés, L. (2015). El Acompañamiento al Piano VI. *Artseduca*, (12), 27-47.

Inicio del proceso de calidad en un centro público de Educación Secundaria

Marta Bargay Juan¹ y M. Begoña Alfageme-González.

Universidad de Murcia

Resumen

El propósito de este estudio es implantar un sistema de gestión de la calidad (SGC) en un centro público de Educación Secundaria en dos etapas. La primera etapa, de carácter diagnóstico, pretende analizar la situación inicial del centro y justificar ante la comunidad educativa la necesidad de su implantación. La segunda etapa de tipo evaluativo, se centra en planificar la misión, la visión y los valores de la política de calidad y elaborar el mapa de procesos. Se ha llevado a cabo una investigación basada en un estudio de caso, dentro de un paradigma fenomenológico, haciendo uso de un enfoque puramente cualitativo. La muestra principal ha estado constituida por el comité de calidad del centro (miembros del equipo directivo junto a la jefa del departamento de orientación y la investigadora-coordinadora). Los datos se obtienen en grupos de observación y en cuestionarios anónimos. Los resultados demuestran que el trabajo realizado en el proceso de calidad ayuda en la mejora del liderazgo distribuido del centro, así como el desarrollo de una identidad propia.

Palabras clave: Educación Secundaria, gestión de la calidad, investigación en centro y liderazgo.

¹ Primera autora: Profesora de Secundaria. Segunda autora: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia. alfageme@um.es

Beginning of the quality process in a public center of Secondary Education

Abstract

The purpose of this study is to set up a system of quality management (SQM) in a public centre of Secondary Education in two stages. The first one, of diagnosis character, intends to analyse the initial situation in a public centre and justify, before the educative community, the necessity of its implementation. The second stage, of evaluative type, is centred on planning the mission, the vision and the values of the quality politics and develop a processing map. An investigation based on a case study has been carried out within a phenomenologic paradigm, making use of a purely qualitative view. The sample has been formed by the Committee of Quality of the centre (members of the school management together with the chief of the Guidance Department). The data are obtained from discussion groups and from anonymous questionnaires. The results show that the work carried out in the process of quality helps in the improvement of the leadership distributed in the centre, as well as in the development of an own identity.

Keywords: Secondary education, quality management, research centres and leadership.

Introducción

La normativa española sobre educación siempre ha tratado el tema de la calidad del sistema educativo. Así la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE, 1970), cita en su preámbulo como pretensión mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. Lo mismo ocurre con la normativa actual, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), que destaca el principio de calidad unido al de equidad como objetivos irrenunciables, siendo la evaluación continua del proceso una de las bases para contribuir a la mejora de la calidad. En la citada norma

aparece una novedad con respecto a las anteriores la consideración de la dirección de los centros como factor clave para la calidad del sistema educativo.

La necesidad de lograr la calidad total o la excelencia en una institución educativa es una meta entendida a largo plazo que, necesariamente, pasa por establecer en el centro escolar un sistema de gestión de la calidad, en adelante SGC, que funcione de manera adecuada, con las pertinentes regulaciones de las Comunidades Autónomas.

El hecho de implantar un SGC permitirá a los centros educativos regular su funcionamiento con el objetivo de alcanzar las necesidades y expectativas de todas las partes que intervienen en los procesos que en ellos se desarrollan, es decir, para el profesorado, el alumnado, el personal de administración y servicios, las familias, las empresas colaboradoras y la administración educativa, entre otras; y mejorar continuamente la calidad del servicio que prestan.

La investigación que aquí se presenta se lleva a cabo en un centro educativo de la Comunidad Valenciana, donde la implantación del SGC se realiza, tal y como se muestra en la Tabla 1, en tres fases consecutivas (Orden de 22 de marzo de 2005, por la que se regula el procedimiento para la implantación de sistemas de gestión de la calidad de los centros educativos no universitarios de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte de la Comunidad Valenciana). Cada fase da lugar a los tres niveles en los que se configura la Red de Centros de Calidad Educativa de la Comunidad Valenciana. En concreto, el centro educativo objeto de estudio se encuentra desde al año 2011 en el nivel I, integrado por todos aquellos centros que desean iniciar la planificación de la implantación de un SGC. Según la normativa, los centros cuentan con el apoyo técnico del Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE), y de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE).

Tabla 1

Niveles y fases para la implantación de un SGC en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Valenciana. Orden de 22 de marzo de 2005

Nivel I	Fase 0 Memoria. Justificación inicial
	Fase 1 Memoria política de calidad e implantación y seguimiento

Nivel II	Fase 1 Memoria política de calidad e implantación y seguimiento
	Fase 2 Memoria autoevaluación del centro educativo
Nivel III	Fase 1 Memoria política de calidad e implantación y seguimiento
	Fase 2 Memoria autoevaluación del centro educativo
	Fase 3 Memoria Planes de Mejora y Proyectos de Mejora de Procesos

El interés de esta investigación es consolidar y avanzar en el proceso de calidad del centro educativo objeto de estudio siguiendo los pasos de la Conselleria competente, partiendo de un análisis de la realidad del centro y de una revisión teórica de los conceptos de calidad utilizados en el SGC de esta comunidad autónoma.

López Cabanes y Ruiz Gimeno (2004) estudian multitud de definiciones de calidad entre las que destacan las de las escuelas de Juran, Crosby, Deming y Taguchi, aunque se decantan por un concepto de calidad de un centro educativo, con el que estamos de acuerdo como punto de partida de nuestro trabajo. Así, citan que “la mejor definición de calidad es una hoja en blanco en la que sea el propio centro educativo quien la cree, siempre que sea confeccionada, compartida e interiorizada por las personas que lo componen” (p.51). Se trata de un concepto en permanente evolución, que se sigue perfilando de forma continua en el futuro.

Estos mismos autores, establecen dos modelos de Gestión de la Calidad con implantación mayoritaria en los centros educativos no universitarios: el definido por la familia de normas UNE-EN ISO 9000:2000 y el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea de Gestión de la Calidad (EFQM), siendo este último el más idóneo para los centros educativos, pues permite realizar un diagnóstico completo del centro y permite obtener un listado de fortalezas y debilidades sobre las que partir para elaborar el Plan de Mejora del Centro y originar un proceso cíclico cada cuatro o cinco años, bien de Shewhart o de Deming.

Según Femenía (2011), implantar un SGC no es una cuestión de moda, sino una necesidad para poder conseguir resultados óptimos en los principales grupos de interés mediante una gestión eficaz y eficiente del conjunto de recursos materiales, humanos, infraestructuras y procesos, analizando las necesidades y expectativas del alumnado. Para

ello se debe tener en cuenta que la calidad de la enseñanza no depende de una sola variable, sino de la adecuada combinación y equilibrio de numerosos elementos que actúan en el proceso educativo, para conseguir este equilibrio, es necesario diseñar, implantar y poner en marcha un sistema de indicadores, que sea un instrumento de información externa e interna del centro para la mejora y que sirva para la toma de decisiones sobre cada centro educativo. Destaca los tres colectivos que están afectados por el resultado de la gestión de un centro y les otorga sus correspondientes indicadores, los clientes del centro que es el alumnado, el personal del centro, diferenciando entre el colectivo del profesorado y el de administración y servicios, y finalmente la sociedad, distribuidos entre la inspección educativa, las empresas, el entorno de trabajo y la administración local. Además, esta autora menciona en las conclusiones de su investigación que el cuestionario es el instrumento de formación e implicación en la gestión de la calidad para el personal que participa, dado que comprende y muestra los aspectos importantes del funcionamiento de la organización y de sus relaciones, a la vez que aporta fechas y datos contrastados y no opiniones.

Entre los factores que mejoran la calidad de los centros, Cabrera y Rodríguez (2017) nos hablan del liderazgo distribuido, la comunicación intercentros, y la formación continua de los docentes, entendida esta como un liderazgo pedagógico. Además, señalan citando a Contreras y Castro (2013) la importancia del papel del liderazgo de los modelos de calidad en los centros de secundaria, recogiendo que el líder es un facilitador que favorece que la organización se autoorganice.

Método

El presente trabajo de investigación se enmarca dentro de un paradigma humanístico, interpretativo, constructivista, naturalista, fenomenológico y sociocrítico haciendo uso de un enfoque cualitativo donde, el objetivo principal es el de comprender los fenómenos, pero explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Taylor y Bogdan, 2000).

Establecemos desde este punto de vista un método de investigación cualitativa, el estudio de casos, para comprender en profundidad la realidad educativa (Bisquerra, 2009). Siendo la particularidad más

REIF, 2021, 5, 55-73 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

característica de este método el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s con cierta intensidad, entendido éste como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001).

Algunas ventajas del uso socioeducativo del estudio de casos según Latorre, Del Rincón y Arnal (1996, p. 237) son que puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados; es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos; del mismo modo se trata de un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes; lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones; y es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación, pues tal y como citan Muñoz y Muñoz (2001, p. 223) favorece el trabajo cooperativo así como contribuye al desarrollo profesional.

Objetivos

Los objetivos de la presente investigación se estructuran en torno a dos fases: una diagnóstica que engloba los dos primeros objetivos, y otra de desarrollo de la gestión de la calidad, que incluye a los dos restantes.

1. Analizar la situación inicial del centro objeto de estudio con relación a la calidad.
2. Justificar la necesidad de implantar y planificar el SGC.
3. Planificar la misión, la visión y los valores de una política de calidad en un centro educativo.
4. Elaborar el mapa de procesos de calidad del centro y establecer el procedimiento para la gestión de los procesos.

Contexto

Se realiza un estudio de caso de un centro educativo de titularidad pública que imparte las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclo Formativo de Grado Medio en Gestión Administrativa y Ciclo Formativos de Grado Superior en Administración y Finanzas.

Se encuentra situado en una población en la Comunidad Valenciana, con una superficie de 61,54 km² y una densidad de población de 199,53 REIF, 2021, 5, 55-73 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

hab/km², tal y como establece el Instituto Nacional de Estadística (INE) a fecha de 1 de enero de 2020. Esta población basa su actividad socioeconómica en la agricultura y el textil, sus principales motores junto con la venta ambulante. Destacar que en los últimos años tanto en la población como en el centro se está produciendo un cambio de tendencia en la población emigrante siendo la marroquí la más numerosa.

El centro atiende en exclusiva a las demandas educativas de la localidad en la que se encuentra emplazado, teniendo adscritos dos centros de Educación Primaria. En la actualidad, durante el curso 2020/2021 y teniendo en cuenta la situación de pandemia mundial, el centro consta de 88 docentes y 879 estudiantes.

Respecto al nivel socio cultural de las familias, tal y como establece el Proyecto Educativo de Centro del centro (PEC) es medio bajo, tan solo el 12% de los padres y de las madres disponen de estudios superiores, frente al 45% con estudios secundarios y el 35% con estudios primarios. La mayor parte de la población activa trabaja en el sector servicios, si bien la industria ha crecido gracias a la instalación de diversos polígonos industriales próximos a la localidad.

Población y muestra

La población y la muestra de esta investigación varía en cada una de las fases dependiendo del momento de la investigación en el que nos encontremos, siendo en algunos casos el equipo directivo, junto con la jefa del departamento de orientación y la asesora interna (investigadora-coordinadora), que constituyeron el equipo de calidad del centro formado por siete profesionales. Y en otros el equipo docente del centro educativo objeto de estudio con 88 profesionales, mientras que la muestra fluctúa, tal y como se desarrolla en la Tabla 2.

En la primera fase, se realizan entrevistas presenciales en diferentes momentos al director del centro para analizar la situación inicial en materia de calidad. El resultado nos lleva a justificar la necesidad de implantar y planificar el SGC en el centro educativo.

En la segunda fase, el equipo de calidad del centro lleva a cabo la definición de los conceptos de misión, visión y valores del centro, siendo estos últimos elaborados en base a los datos aportados en los dos conceptos anteriores. Mientras que, en un segundo momento de la segunda fase, la muestra invitada y participante se amplía a todo el

profesorado, al presentar públicamente alegaciones a las definiciones mencionadas mediante un cuestionario online, siendo la muestra real productora de datos e información el 50% de la población, 44 docentes.

En la tercera fase, de nuevo es el equipo directivo junto a la jefa del departamento de orientación, quienes en primer lugar participan en el análisis DAFO (D-debilidades, A-amenazas, F-fortalezas y O-oportunidades) del centro objeto de estudio para configurar la base para el análisis CAME (C-corregir, A-afrontar, M-mantener y E-explotar), creadas tras el análisis de los resultados anteriores y que configuran las líneas estratégicas que el centro puede adoptar.

Todos estos procesos son llevados a cabo siguiendo las pautas que establece la Guía de Planificación Estratégica de la Generalitat Valenciana (Hervás y otros, 2006) y con las declaraciones de consentimiento informado de los/as participantes firmadas, tanto de forma individual como a nivel de centro por parte del director, para que tenga lugar la recogida de información y pueda ser utilizada para cubrir los objetivos de la investigación, así como su difusión.

Instrumentos de recogida de información y cronograma

Las técnicas de recogida de la información son distintas dependiendo del momento de la investigación en la que nos encontremos, como se puede ver en la Tabla 2, aunque fundamentalmente se centran en entrevistas o reuniones presenciales individuales o en grupo de discusión, observación directa, cuestionarios online, bien por correo electrónico o con la herramienta *Google Forms*, y elaboración de plantillas DAFO y matrices CAME para identificar las diferentes líneas estratégicas que puede adoptar el centro objeto de estudio.

Todo el proceso fue realizado en un curso académico 2020/2021, un total de 8 meses. En todo momento la investigación fue coordinada y dirigida por la investigadora responsable del proyecto, una profesional docente del centro que actuaba como asesora interna.

Tabla 2

Cronograma de la investigación, instrumentos empleados, población y muestra

Objetivo	Fase	Instrumento	Población	Muestra
1 y 2	I. 1: Analizar la situación	Reunión.	Director	Director

	inicial del centro en materia de calidad	Presencial		
	I. 2: Justificar la necesidad de implantar y planificar un SGC	Reunión. Presencial	Director	Director
3	II. 1: Definir los conceptos de Misión y Visión	Cuestionario online	Equipo Calidad Centro	Equipo Calidad Centro
	II. 2: Definir los conceptos de Misión y Visión	Grupo de discusión. Presencial	Equipo Calidad Centro	Equipo Calidad Centro
	II. 3: Determinar los valores que definen al centro		Equipo Calidad Centro	Equipo Calidad Centro
	II. 4: Alegaciones a los conceptos de misión, visión y valores	Cuestionario online	88 profesores/as	44 profesores/as
4	III. 1: Análisis DAFO	Plantilla online	Equipo Calidad Centro	Equipo Calidad Centro
	III. 2: Elaborar el DAFO que define al centro	Grupo de discusión. Presencial	Equipo Calidad Centro	Equipo Calidad Centro
	III. 3: Análisis CAME		Equipo Calidad Centro	Equipo Calidad Centro
	III. 4: Establecer las líneas estratégicas		Equipo Calidad Centro	Equipo Calidad Centro

Análisis de datos y resultados

Los resultados de la presente investigación se analizan siguiendo los objetivos planteados e indicados en las etapas iniciales del estudio, teniendo para ello en cuenta la normativa tanto estatal como autonómica relacionada con el término de calidad educativa, centrándonos principalmente en las enseñanzas no universitarias.

Para dar respuesta a los dos primeros objetivos que se engloban en la

primera fase denominada diagnóstica se realiza en primer lugar, relacionado con el objetivo 1, un análisis de la situación inicial del centro objeto de estudio con relación a la calidad, donde el papel del director es imprescindible, tal y como establecen Cabrera y Rodríguez (2017) en lo señalado en la introducción del trabajo. Tras las diversas reuniones llevadas a cabo con el director, queda de manifiesto que a pesar de que el centro forma parte del Nivel I de la Red de Centros de Calidad Educativa de la Comunidad Valenciana desde el curso 2011, las bases sobre las cuales se asentó ese proyecto son muy débiles, y no permiten una adecuada implantación de SGC en niveles más avanzados, hecho totalmente inesperado y que nos hace replantear la investigación en los estadios iniciales, a la vez que justifica la necesidad de implantar y planificar el SGC correspondiente con el objetivo 2 del estudio.

Por lo que respecta al objetivo 3, planificar la misión, la visión y los valores de una política de calidad en un centro educativo, las decisiones asumidas por el centro sobre estos tres conceptos tras aplicar los distintos instrumentos, son los que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Decisiones asumidas por el centro sobre los conceptos de misión, visión y valores

Misión	El IES ____ es un centro público, abierto, plural, inclusivo e innovador que fomenta el plurilingüismo así como los valores democráticos.
Visión	Queremos ser un referente en la calidad educativa a través de la innovación, la formación integral del alumnado y del profesorado, y la convivencia de toda la comunidad educativa.
Valores	<p>La formación integral del alumnado y del profesorado y la convivencia de toda la comunidad educativa, el cual está formada por los siguientes valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Espíritu de superación ● Transparencia ● Comunicación ● Respeto ● Modificación de conductas ● Solidaridad ● Ejemplaridad ● Respeto por el medio ambiente <p>La calidad e la innovación educativa, constituida por los valores que se muestran a continuación:</p>

- Mejora continua
- Coordinación
- Gestión por equipos
- Implicación
- Eficiencia
- Innovación

Para terminar, el objetivo 4 consiste en la elaboración de un mapa de procesos de calidad, así como, establecer el procedimiento para la gestión de los procesos. Para ello, en primer lugar, se realiza un análisis DAFO cuyos resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Resultado final del análisis DAFO

ANÁLISIS DAFO IES ____	
DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas físicos: falta de salón de actos, tamaño de las dependencias y el amplio perímetro/aseos impiden una correcta vigilancia. • Problemas económicos: la orientación del centro hace necesario un elevado consumo eléctrico, luces encendidas en las aulas y mantenimientos de los equipos. • Problemas de coordinación interdepartamental y de nivel. • Limitada oferta educativa en los Ciclos Formativos. • Guardias: falta de profesorado en algunos tramos. • Falta de programa intensivo de atención al alumnado de nueva incorporación. • Carece de una comisión de convivencia real y efectiva. • Cantina deficiente: falta de desayunos y almuerzos saludables. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca estabilidad de la plantilla sobre todo en determinados departamentos como es el de Valenciano. • Centro único de la localidad: diferencias socioeconómicas del alumnado. • Falta de compromiso/seguimiento de una minoría de las familias en la educación de sus hijos/as: ciertos problemas de absentismo con responsabilidad familiar. • Ingreso de alumnado recién llegado con dificultades idiomáticas una vez comenzado el curso. • Cambios continuos en las políticas educativas. • Currículum lineal, estandarizado, marcado por los tiempos y limitador de una pedagogía expansiva complementada con actividades extraescolares. • Gran volumen de burocracia por parte de la administración.

- Falta de un reglamento interno que gestione el uso del teléfono móvil por parte del alumnado.
- Falta de formación del profesorado en métodos inclusivos.
- Resistencia al cambio por parte del profesorado.
- Pocos recursos humanos para implantar estrategias inclusivas.
- Prácticamente inexistente implicación del AMPA.
- Falta de conexiones de transporte público para enseñanzas no obligatorias (Murcia, Elche y Alicante).

FORTALEZAS

- Participación del profesorado en proyectos y programas de innovación educativa (iRadio, música, Erasmus+).
- Equipo directivo con experiencia y bien coordinado.
- Buen clima en el Claustro, satisfecho con el centro.
- Buenas instalaciones educativas (aulas equipadas, biblioteca, zonas deportivas, zonas ajardinadas, espacios de lectura colectiva, huerto ecológico...)
- Buen uso de las TIC, destacando la web del centro y las RRSS.
- Departamento de Orientación competente e involucrado con toda la comunidad educativa.
- Alumnado que acepta las normas y se adapta a los cambios.
- Alta participación en actividades extraescolares y complementarias.
- Economía del centro saneada.
- Intención de reducir la burocracia, camino hacia la digitalización de los procesos.
- Profesorado motivado, con ganas de innovar y con un compromiso hacia la formación continua.

OPORTUNIDADES

- Centro único de la localidad: no hay competencia.
- La mayor parte de las familias tienen una gran implicación en la educación de sus hijos/as: alta participación en las reuniones, uso *WebFamilia* y encuestas a final de curso.
- Nuevas políticas educativas.
- Convenios con empresas para las prácticas Ciclos Formativos.
- Implantar otro ciclo CFGS de la misma familia.
- Coordinación externa con el Ayuntamiento y el Centro de Salud.
- Ofrecer un aprendizaje-servicio que repercuta positivamente en la localidad y proyecte la imagen de centro que se quiere.
- Colaboración con los centros de primaria asignados.

Y, en segundo lugar, un análisis CAME para poder identificar el conjunto de estrategias posibles derivadas del resultado del análisis DAFO, las cuales se clasifican en diferentes estrategias:

a) Estrategias ofensivas (unión de las fortalezas y oportunidades):

- Aumentar el nivel de inserción del alumnado de Ciclos Formativos desarrollando convenios de colaboración en empresas.
- Desarrollar un aprendizaje-servicio en la localidad dada la presencia de un departamento de orientación competente e involucrado que guíe el proceso, así como un profesorado motivado y con ganas de innovar.
- Implantar otro ciclo formativo de grado superior (CFGS) en administración de empresas aprovechando que el equipo directivo cuenta con las instalaciones y los recursos necesarios para ello.
- Aumentar la colaboración con los centros de Educación Primaria asignados aprovechando la capacidad de gestión y obtención de recursos de la dirección.
- Adaptar el funcionamiento del centro a las nuevas políticas educativas aprovechando el liderazgo de la dirección, así como el buen clima en el claustro, motivado y comprometido hacia la formación continua.
- Aumentar la coordinación externa con el Ayuntamiento y el Centro de Salud, gracias al papel del departamento de orientación y del profesorado en general.
- Aumentar la implicación de las familias en la educación de sus hijos/as a través del buen uso de TIC, así como la digitalización de los procesos, realizando talleres formativos para familias que lo necesiten en colaboración con el Ayuntamiento.
- Desarrollar nuevas líneas de innovación aprovechando como base los proyectos y programas ya existentes en el centro.

b) Estrategias defensivas (unión de las fortalezas y amenazas):

- Mejorar la comunicación y formación del AMPA y las familias en general, así como el buen clima en el claustro.
- Aprovechar el camino hacia la digitalización de los procesos del centro para reducir el gran volumen de burocracia por parte de la administración.
- Impulsar, por parte del equipo directivo, al profesorado motivado, innovador y comprometido con las nuevas políticas educativas como motor de cambio para el resto del Claustro.

- Aprovechar la alta participación en actividades extraescolares y complementarias para romper con el currículum lineal y estandarizado.
- Mejorar el ingreso del alumnado recién llegado con dificultades idiomáticas con la colaboración del departamento de orientación junto al resto profesorado interesado.

c) Estrategias de reorientación (unión de las debilidades y oportunidades):

- Aprovechar la coordinación con el Ayuntamiento para solventar ciertos problemas físicos, pidiendo la colaboración de las autoridades públicas competentes para una adecuada vigilancia en horas catalogadas de especial dificultad.
- Mejorar la oferta educativa de los Ciclos Formativos a través de la implantación de otro CFGS en administración de empresas.
- Mejorar los procesos de coordinación tanto interdepartamentales como de nivel.
- Desarrollar una Comisión de Convivencia real y efectiva, asesorada por la Concejalía del Ayuntamiento de la localidad.
- Establecer un programa intensivo de atención al alumnado de nueva incorporación en colaboración con los centros de primaria, apoyados por el Ayuntamiento.
- Aprovechar las nuevas políticas educativas para fomentar la formación del profesorado en métodos inclusivos haciendo del cambio una posibilidad de mejora.
- Mejorar la alimentación saludable y sostenibles en la cafetería del centro, con el apoyo del Centro de salud y el Ayuntamiento.
- Incluir en el reglamento interno del centro la gestión del uso del móvil entre el alumnado.

d) Estrategias de supervivencia (unión de las debilidades y amenazas):

- Mejora de la coordinación interdepartamental y de nivel para paliar la falta de estabilidad de la plantilla.
- Desarrollar en el centro un programa intensivo de atención al alumnado de nueva incorporación sobre todo con dificultades idiomáticas.
- Implicar activamente al AMPA para desarrollar una cantina saludable en almuerzos y desayunos.

- Desarrollar cursos de formación del profesorado en métodos inclusivos que fomenten el cambio del profesorado hacia otro tipo de estrategias educativas más innovadoras.

Discusión y conclusiones

El título de este trabajo, *el inicio del proceso de calidad*, no es arbitrario. Nuestra investigación comenzó de nuevo el proceso en el centro educativo porque, aunque el centro figuraba desde el año 2011 en la Red de Centros de Calidad Educativa de la Comunidad Valenciana, concretamente en el nivel I, la calidad no estaba implantada en él. De hecho, la memoria en la que se basaba el proceso de calidad presentaba serias deficiencias de base que impedían una continuidad estable y segura con el nivel II del SGC. Esto conllevó un replanteamiento general de los objetivos para sentar una base sólida centrándose en realizar un análisis exhaustivo y adecuado de la situación inicial del centro en materia de calidad, en justificar la necesidad de implantar un SGC y en su planificación, con la pertinente definición de los conceptos base en los que se centra la calidad, conceptos de misión, visión y los valores que marcarán la política de calidad del centro así como la elaboración de un mapa de procesos del calidad y sus correspondientes procedimientos de gestión.

Nuestro interés se centraba en comprender en profundidad el centro educativo, no solo en materia de calidad, sino también en otros campos anexos, así como a los agentes implicados en él. Queríamos que el centro y los participantes se sintieran implicados, que participaran del proceso y así ha sido. A lo largo de las diferentes etapas de la investigación, el equipo directivo ha participado motivado y de modo constructivo, viendo la utilidad de lo realizado. Hecho que demuestra la presentación de toda la información solicitada en tiempo y forma, pero también el asistir puntualmente y con ganas de trabajar a los diferentes encuentros de los grupos de discusión, esto sin duda ha facilitado y permitido realizar un correcto análisis de la situación inicial del centro. Pero nada de esto habría sido posible sin un liderazgo participativo, democrático y distribuido con una actitud positiva hacia la implantación del SGC; éste ha ido mejorando a lo largo de la investigación gracias a los diferentes encuentros que se han llevado a

cabo.

La parte más costosa para el trabajo en equipo ha sido la planificación de los conceptos base de calidad, quizás por la dificultad que de por sí atañen, pero también porque a pesar de la dirección y guía que tenían es el momento de ponerse de acuerdo, de aunar las ideas que de forma individual y anónima habían manifestado a través del cuestionario online, además era el primer grupo de discusión. Comprender los conceptos de misión y visión y reducirlos en pocas palabras no fue sencillo, pero la alta participación, así como el cruce constante de argumentaciones entre los participantes indicaba el interés colectivo en la mejora de la calidad educativa del centro.

Una vez conseguido, la investigadora coordinadora de las sesiones, en base a los resultados previos de misión y visión, establece los valores que se quieren potenciar desde el centro educativo y somete a estos tres conceptos a un periodo público de alegaciones dirigido a toda la comunidad docente, haciendo que todos se sientan partícipes de este proceso de calidad y de cambio. No solo se pedía opinión de su adecuación, también explicación con razones de sus afirmaciones o negaciones.

En estos resultados, las formulaciones catalogadas como no adecuadas (7%) son en la mayoría de los casos por falta de comprensión de los conceptos citados, bien por una pobre descripción de los mismos o por utilización de expresiones que conducen a error. Dentro de las alegaciones hay varias que merecen atención. Una de ellas hace referencia a los conceptos de visión y de los valores, centrados inicialmente en el alumnado y ampliados tras el estudio de la alegación al profesorado. El resto de alegaciones hacen referencia a los valores, destacando el del respeto, donde se indica que aún queda mucho por hacer pues un sector del profesorado, cito textualmente, *se encuentra menospreciado por el alumnado y sus familias*; también el valor inicial de corrección de conductas sufre una modificación tras el periodo de alegaciones pasando a denominarse modificación de conductas, ya que la denominación anterior tenía una connotación un tanto agresiva. Los valores más inadecuados hacen referencia al valor del respeto por el medio ambiente, donde los participantes solicitan expresamente al equipo directivo la creación de iniciativas y proyectos estables en torno al medio ambiente en los que participe toda la comunidad educativa.

Los resultados analizados y estudiados se han hecho públicos en el centro educativo, para que la comunidad educativa compruebe la importancia y la utilidad de su participación en los procesos del centro y fomentar de esta forma una cultura de la calidad. Este breve documento remueve inquietudes sobre todo dentro del equipo directivo y la jefa de orientación, pues hay aspectos que en origen nunca se habrían tenido en cuenta de no ser por los resultados de las alegaciones.

Los análisis DAFO, resultado del esfuerzo individual de todos, resaltan aspectos relevantes que fueron tratados en el siguiente grupo de discusión en la comisión de calidad del centro. Es el momento en el que la investigadora corrobora la importancia de incorporar a un miembro que no forma parte del equipo directivo, la jefa del Departamento de Orientación, pues aporta una visión distinta en muchos de los conceptos marcados. Los participantes se han sentido libres en sus respuestas, construyendo entre todos de forma colaborativa una visión, una misión y unos valores compartidos por toda la comunidad educativa.

El proceso de calidad en el centro y el esfuerzo realizado por todos para llegar a acuerdos no solo sirve en la presente investigación, sino que también refuerza una construcción de la propia cultura de centro y consolidación del equipo profesional que trabaja en él. Todos los agentes implicados en este proceso manifestaron su opinión sin importar el puesto que ocupan dentro de la jerarquía del IES.

Este análisis DAFO global refuerza la idea de, por ejemplo, modificar conductas a través de la creación de equipos de mediación que deben ser elaborados, dirigidos y tutelados por la comisión de convivencia, petición del análisis DAFO dentro del apartado de debilidades del centro. Tras dicha reunión, se reflejan las necesidades y las líneas de mejora del centro educativo estableciendo los niveles de importancia de las mismas.

Sin duda, la elaboración de este estudio, las diversas reuniones y encuentros, han ayudado a mejorar el liderazgo distribuido del centro, se ha observado una mayor capacidad de escucha, haciendo conscientes a los participantes de que con el trabajo en equipo se consiguen mejores resultados y que el fin último de todas las partes es la mejora educativa continua. Para ello, toda la comunidad educativa debe sentirse partícipe para así poder desarrollar el deseado sentimiento de identidad de centro, no solo entre el alumnado, sino también entre el profesorado y

el resto de agentes implicados, pues todos y todas aportan calidad al mismo.

Conviene destacar que el equipo directivo del centro ha asumido la implantación de dos de las líneas estratégicas analizadas y priorizadas en el análisis CAME durante el próximo curso académico 2021-2022. La primera de ellas hace referencia a la implantación de otro ciclo formativo de grado superior de la misma familia que el que hay en la actualidad en el centro; y la segunda, la creación de una comisión de convivencia real y efectiva integrada por dos docentes y dos alumnos/as y asesorada por el departamento de orientación del IES. Todo ello gracias al impulso que ha supuesto esta investigación. Por lo tanto, el trabajo ha conseguido sus frutos y la implicación del centro con la cultura de calidad va a tener su continuidad en los próximos cursos.

Agradecemos la participación y la implicación de todo el centro educativo porque sin ellos la calidad no puede llevarse a cabo. Así, en el sentido señalado por Femenía (2011), pensamos que los resultados de un centro y la gestión eficaz y eficiente de los recursos mejoran al analizar las necesidades y expectativas, y eso es lo que se ha hecho con esta implantación del proceso de calidad.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. En I. Dorio Alcaraz, M. Sabariego Puig e I. Massot Lafon (Comps.), *Metodología cualitativa* (pp. 275-369). Madrid: La Muralla.
- Cabrera, L., y Rodríguez, M. J. (2017). Papel del liderazgo en el impulso de modelos de calidad en institutos de educación secundaria. En F. J. Murillo (Coord.), *I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Madrid.
- Femenía, O. (2011). Indicadores que mejoran la calidad en los centros educativos. En M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel, N. Pellín Buades (Coords.). *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: disseny de bones pràctiques docents en el context actual*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

- Hervás, R., Moreno, M., Narbarte, C., y Sotos, P. (2006). *Guía de planificación estratégica. Materiales para el diseño e implementación de un sistema de gestión de calidad en centros educativos*. Generalitat Valenciana: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- LGE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 187, de 6 de agosto de 1970. 12525-12546.
- López Cabanes, A. y Ruiz Gimeno, J. (2004). Gestión de la calidad en centros educativos no universitarios ¿qué es?, ¿para qué vale?, ¿cómo se puede aplicar?. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*, 8, 49-64.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2 (2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 340, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Muñoz, P., y Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez Serrano (Coord.). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Orden de 22 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la implantación de sistemas de gestión de calidad en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Valenciana, *DOCV (Diari Oficial de la Comunitat Valenciana)*, 4986, de 15 de abril de 2005, 12581-12585.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.

Los estilos educativos parentales y su implicación en las conductas de los niños

Victoria Párraga Gil

CEIP Virgen de las Huertas (Lorca).

Resumen

La familia es el primer agente de socialización del niño. Este, a partir de las primeras interacciones con las personas de su entorno, va desarrollando hábitos, normas, roles, etc. que van a ir perfilando y construyendo su personalidad. Entre estas interacciones, destacan principalmente las de los progenitores, por ser las personas con las que más se relaciona. No obstante, no todos los padres y madres siguen los mismos patrones de comunicación, relación y conducta. Estos patrones comportamentales han sido observados y evaluados a lo largo del tiempo, dando lugar a distintos modelos educativos. Así, el presente artículo de investigación pretende observar los estilos educativos más comunes en las familias y la existencia de problemas de conducta en sus hijos.

Palabras clave: Estilo educativo parental, problema de conducta, progenitor, niño.

victoria.parraga@murciaeduca.es

CEIP Virgen de las Huertas: <https://colegiovirgendelashuertas.es/>

Parental educational styles and their implication in children's behaviour

Abstract

It is widely agreed that the family is the child's first agent of socialization. The child, from then on, due to interacting with the people around, develops habits, rules, roles, among others, that will be shaping and building his personality. It goes without saying that among these interactions, those with parents are worth mentioning, since they have more direct contact. Nonetheless, not every parent follows the same pattern when referring to communication, relationship and behaviour. All of these patterns have been observed and tested over time, giving rise to new and different educational models. Thus, this article aims to observe the most common educational styles in families and the existence of behaviour problems in their children.

Keywords: educational style, behaviour problems, parent, child.

Introducción

El entorno familiar es uno de los contextos más importantes para el desarrollo social de los menores, ya que, además de ser el primer agente socializador del niño y el principal contexto en el que estos adquieren las primeras pautas sociales y de comportamiento, es el ámbito en el que los niños adquieren los primeros hábitos que permitirán potenciar su autonomía y las conductas más importantes para la vida. (Torío, Peña y Rodríguez, 2008)

Pese a que esta interacción se produce desde que el niño nace, no es fácil llegar a construir una exitosa relación y educación hacia los menores. No hay nada mágico que indique cómo ser buen padre o madre, ni tampoco que garantice que su hijo sea feliz y presente un comportamiento adecuado en la sociedad (Fernández, 2009). Sin embargo, según Jiménez (2010), hay una serie de variables que pueden hacer que la relación progenitor-hijo sea lo más beneficiosa posible, las cuales están relacionadas con el tono de relación (afectuoso y no hostil), la comunicación (cálida, próxima y de aceptación), y las conductas (caracterizadas por la autonomía, la flexibilidad y la permisividad). Además de estas, es importante tener en cuenta las características individuales de cada niño, así como las diferencias entre cada uno de los progenitores, ambos por separado. Con todas estas variables es posible distinguir claramente entre unos estilos educativos y otros, que van a afectar y determinar el afecto que expresan los padres hacia sus hijos, la

comunicación entre ellos, y el control que se ejerce en las normas y acciones que estos últimos realizan (Fernández, 2009).

Además de lo anterior, hay una serie de factores generales que pueden incidir en el desarrollo de problemas de conducta en los niños. Estos factores de riesgo son de tipo personal, familiar, escolar, y sociocultural.

En relación a la familia, según los partidarios del aprendizaje social de Bandura, los padres modelan y refuerzan, de manera inconsciente, la conducta violenta de sus hijos cuando utilizan una disciplina muy severa y, concretamente, castigos físicos severos. Se ha informado de que el utilizar una disciplina muy severa provoca que el niño agrede y acose a sus compañeros (Sanmartín, 2011).

Otros estudios (Egeland y Sroufe, 1981; Maccoby, 1980; Wachs, 1991) observaron que un bajo control, y alta supervisión y protección podían provocar el desarrollo de conductas disruptivas en distintas etapas evolutivas del niño. Concretamente, la utilización de castigos paternos se ha relacionado con el afecto negativo y mayor número de conductas externalizantes en los hijos (Bates, Pettit, Dodge y Ridge, 1998); mientras que la utilización de formas autónomas de tranquilizar a los hijos por parte de las madres, han servido para que los hijos las utilicen como autorregulación emocional, consiguiendo, con ello, regular su reactividad negativa (Ato, Carranza, González y Galián, 2005; Grolnick, Bridges y Connell, 1996; Grolnick, Kurowski y McMenamy, 1998).

Raya (2008), observó que el estilo democrático prevenía de problemas exteriorizados por parte de los chicos; que el estilo autoritario lo hacía con peores resultados; y que los estilos negligentes e indulgentes eran los más correlacionados con problemas de conducta en los chicos.

Se ha comprobado que una crianza proactiva, un temperamento no resistente, y los exitosos esfuerzos de los padres en el cambio de conducta de sus hijos, se asociaron con una menor tasa de deterioro a lo largo del tiempo (Iborra, 2014).

Pese a todo lo anterior, destacar que los factores de riesgo no son deterministas. Un individuo con estos factores tendrá mayor probabilidad de llegar a implicarse en esas conductas, pero ningún factor de riesgo por sí solo permite predecir adecuadamente el problema, sino que lo realmente importante es cómo esos factores interactúan y se influyen entre sí (Iborra, 2007).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en este estudio se busca conocer qué estilos parentales son los más comunes en los progenitores y qué problemas de conducta están más asociados a cada uno de ellos, en niños de entre 12 y 13 años.

Componentes de los estilos parentales

Torío, Peña y Rodríguez (2008), distinguen cuatro aspectos en las conductas de los progenitores: afecto en la relación, grado de control, grado de madurez y la comunicación progenitor-hijo. La combinación de estos aspectos da lugar a

distintos estilos parentales.

Tipologías parentales según el modelo bidimensional de Maccobi y Martin (1983).

Como afirma Jiménez (2010), a partir de los estudios de Baumrind, aumentaron las investigaciones relacionadas con los estilos parentales. Aunque Baumrind llevó a cabo sus investigaciones basadas en las variaciones del estilo parental entre familias con un buen ajuste, se llevaron a cabo otras donde se trabajaba con otros tipos de familia. Un ejemplo de ello, son los estudios de Martin y Maccoby (1983), que intentaron aunar el modelo con otros anteriores que habían intentado definir el estilo parental a través de determinadas dimensiones. Así, tuvieron en cuenta dos dimensiones: el control/exigencia (demandingness) de los padres hacia sus hijos en la superación de metas y objetivos, y el grado de afecto/sensibilidad (responsiveness) de los padres en cuanto a las necesidades de los niños.

A través de la combinación de las dimensiones anteriores, se da lugar a distintos estilos parentales:

- ✓ Estilo democrático: son padres y madres que ofrecen apoyo y afecto a sus hijos, se interesan por sus cosas, establecen normas, disciplina y control acorde a su edad, y exigencias adaptadas a sus posibilidades.
- ✓ Estilo autoritario: muestran poco afecto y apoyo hacia sus hijos, ciertos niveles de hostilidad y rechazo, y un alto nivel de disciplina, control y restricciones. Sus exigencias son muy elevadas, en ocasiones acompañadas de castigos físicos.
- ✓ Estilo permisivo indulgente: ofrecen apoyo y afecto, y se interesan por sus hijos, pero su nivel de control, normas y exigencias es muy bajo.
- ✓ Estilo permisivo negligente: muestran poco afecto y apoyo por sus hijos. Sus relaciones son de hostilidad y rechazo, con bajo control y exigencias.

Problemas de conducta o exteriorizados

Una conducta considerada problemática, es aquella “maladaptativa o disruptiva para la vida del individuo o para las demás” (McGuire y Chicoine, 2010, p. 331).

De acuerdo con el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (2013), se habla de problema de conducta cuando una conducta permanece de manera estable en el tiempo y con una frecuencia exagerada, que afecta al desarrollo de la persona (personal, social, curricular, etc.), y cuya conducta no puede ser explicada desde las condiciones propias de la etapa evolutiva en la que se encuentra la persona, y está definido con unos criterios de valoración objetivos. Asimismo, a la vez que afecta a su desarrollo, repercute

negativamente en los contextos en los que se desenvuelve.

Teniendo en cuenta lo anterior, Del Barrio (2014) afirma que los problemas de conducta, o conductas disruptivas se caracterizan por el desafío a la autoridad, el uso de mentiras, la participación en peleas, fugas del hogar, hacer novillos en la escuela, romper con las normas establecidas, destruir o robar bienes o propiedades, llevar a cabo conductas de riesgo en el deporte, conducir de manera peligrosa, ingerir drogas, así como llevar a cabo prácticas de sexo frecuentes.

Factores de riesgo de los problemas de conducta

Como se ha dicho anteriormente, no se puede hablar de que sea un único factor el causante del desarrollo de problemas de conducta, pero sí se puede hablar de una serie de factores de riesgo, los cuales se pueden incluir en dos grandes categorías: factores personales y factores sociales (Del Barrio, 2014).

Los factores personales tienen un origen heredado, derivado de la calidad del sistema nervioso y endocrino. Estos actúan desde el principio y se consideran básicos. Sin embargo, los factores sociales tienen que ver con el proceso educativo en el que están implicados los padres, la escuela y la sociedad. Todos ellos se interrelacionan, pero cada uno de ellos con una responsabilidad y peso diferente, según la edad, el tipo de problema del que se trate, y los recursos ambientales disponibles (Del Barrio, 2014).

En relación a la familia, el alcoholismo y los problemas psiquiátricos en los padres destacan como importantes factores de riesgo (Odgers y otros, 2007). El desarrollo de un apego positivo, es decir, una relación cordial y amorosa entre padres e hijos facilitaría un desarrollo emocional adecuado (Cerezo, 1998), mientras que un apego inseguro podría ser potenciador de problemas de conductas (aunque no todos los estudios lo demuestran).

En resumen, parece ser que los patrones educativos de los progenitores van a tener consecuencias evolutivas en el ajuste socio-emocional de sus hijos, por lo que utilizando ciertos modelos educativos habrá más probabilidad de que se produzcan consecuencias negativas en el ajuste socio-emocional del niño, y la posible aparición o desarrollo de problemas de conducta.

Tipos de problemas de conducta

Son muchos los autores que han categorizado los problemas de conducta. Moreno (1998), señala como los más comunes en el aula la disrupción, la falta o problema de disciplina, el bullying, el vandalismo y agresión física, y el acoso sexual.

Rubio (2009) señala otros siete tipos de problemas de comportamiento con indicadores de detección: problemas de hiperactividad, conductas agresivas, déficit de atención, trastorno de socialización, conductas antisociales, niños desobedientes, y trastornos de ansiedad.

Método

Se trata de un estudio de tipo analítico, ya que su objetivo ha sido comprobar si el estilo parental de los progenitores puede guardar relación con la existencia de problemas de conducta en sus hijos.

El mismo ha seguido una metodología no experimental observacional. Para ello, se recurrió al método selectivo, a través de encuestas respondidas por los padres y madres de los alumnos. Asimismo, presenta un diseño transversal, pues la recolección de datos se ha llevado a cabo en un único momento en el tiempo.

Por último, en relación al tipo de investigación, se trata de un estudio prospectivo, pues se observaron unas causas iniciales (estilos parentales), a fin de observar sus consecuencias (existencia o no de problemas conductuales de los hijos).

Objetivos

El principal objetivo establecido en este estudio ha sido conocer los estilos educativos parentales y los problemas exteriorizados más comunes, en niños y familias de los alumnos de 6º de Educación Primaria en centros de la Región de la Murcia.

A partir de este objetivo general, se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 1. Conocer qué estilos parentales predominan más entre padres y cuáles entre madres.

Objetivo específico 2. Conocer en qué estilos educativos (maternos, paternos y ambos) se perciben mayores problemas de conducta.

Población y muestra

La población objeto de estudio han sido los padres y madres de los alumnos del último nivel del segundo tramo de Educación Primaria, de tres centros educativos públicos de Molina de Segura y Archena (Murcia).

Aunque estas localidades presentan barrios con características distintas, se escogieron tres centros que se localizaban en zonas con similares características (nivel socio-económico-cultural medio de las familias, presencia de servicios sanitarios, de ocio, etc.). Todos ellos son centros de doble línea, por lo que cada uno de ellos ha contado con una representación cuantitativa muy similar a los demás. No obstante, aunque el tamaño muestral inicial elegido para el estudio fue de 149 padres y madres de Educación Primaria, la participación real con la que se ha contado ha sido de 72 (ver Figura 1).

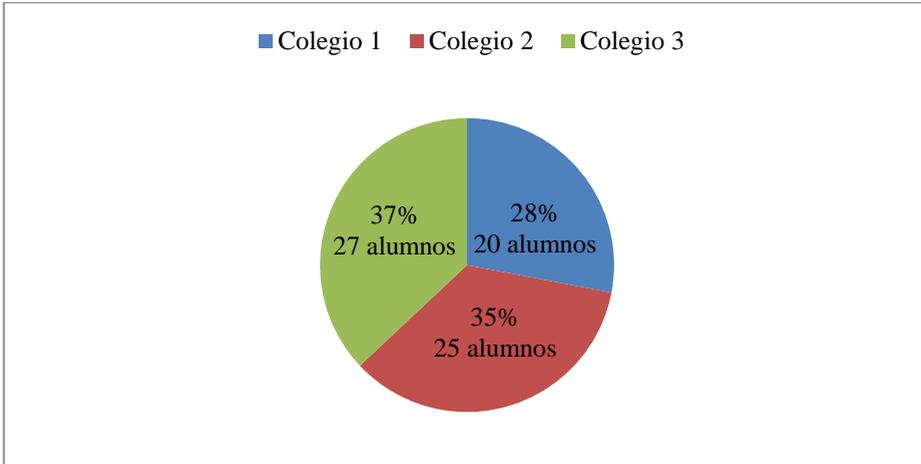


Figura 1. Porcentaje real de participación de cada centro.
Fuente: Elaboración propia.

En el desarrollo de la investigación, en todo momento se han respetado los criterios éticos del comité responsable de investigación con personas. Así, en este estudio no se incluyeron los nombres de los participantes del estudio ni sus iniciales, preservando el anonimato de los sujetos.

Instrumentos

Para llevar a cabo este estudio se recurrió a instrumentos basados en encuestas, a fin de conseguir la información lo más objetiva posible.

Todas las escalas se caracterizan por presentar respuestas a través de una escala politómica tipo Likert, que mide el grado de aprobación/desaprobación que tiene la persona hacia el ítem que representa.

Para ello, se han utilizado tres escalas distintas:

-*Escala de afecto*: versión padres (EA-P), elaborada por Fuentes, Motrico y Bersabé en 1999. En este caso, se utilizó la versión para ser contestada por los padres.

Esta escala se compone de dos factores: 1) afecto-comunicación y 2) crítica-rechazo de los padres hacia sus hijos. Cada uno de estos factores consta de 10 ítems contestados a través de una escala con 5 grados de frecuencia (nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo y siempre).

-*Escala de Normas y exigencias*, también creada en 1999 por Fuentes, Motrico y Bersabé. Al igual que en el caso anterior, se utilizó el cuestionario para padres.

Esta escala consta de tres factores: 1) forma inductiva, 2) forma rígida y 3) forma indulgente que tienen los padres de establecer y exigir el comportamiento de las normas. Los dos primeros factores tienen 10 ítems, y el tercero se compone de 8.

En ambos cuestionarios, los progenitores han de contestar los ítems refiriéndose a cómo es su conducta concreta con su hijo.

-*Behavior Assessment System for Children (BASC)*. Este instrumento tiene como objetivo evaluar una amplia gama de dimensiones patológicas y adaptativas que resultan útiles para conocer al individuo, utilizando distintas fuentes de información (padres, niños, tutores) y distintos métodos (cuestionarios, historia del desarrollo y observación). En este estudio se han utilizado los cuestionarios para padres.

Estos cuestionarios se dividen en niveles, por edades: de 3-6 años, de 6-12 años, y de 12-18 años. En este caso se ha utilizado el nivel II, referido a Educación Primaria.

A continuación, se muestran las escalas clínicas y adaptativas utilizadas en este estudio:

- a) Conductas exteriorizadas: hiperactividad, agresión y problema de conducta.
- b) Conductas interiorizadas: depresión, somatización y ansiedad.
- c) Problemas escolares: de atención y de aprendizaje.
- d) Otros problemas: atipicidad y aislamiento.
- e) Escalas adaptativas: adaptabilidad, compañerismo, habilidades sociales y habilidades en el estudio.

Control de variables

Partiendo de lo aportado por estudios anteriores, se trataron de controlar aquellas variables que podían afectar a los resultados. Estas variables fueron:

-Estatus socio-económico. De manera general, todas las familias presentaban un nivel socio-económico-cultural medio.

-Sexo del progenitor. Teniendo presente que en estudios anteriores se habían mostrado características parentales distintas entre padres y madres, se utilizó una escala en la que se mostraba, de manera diferenciada, los comportamientos del padre y de la madre, para que apareciesen ambos progenitores, y no se diesen resultados distintos en función de si respondía uno u otro.

-Edad del hijo. Para atender a esta variable, todos los alumnos fueron escogidos con el mismo rango de edad (12-13 años).

Análisis de resultados

-*Estilo educativo*.

Tabla 1
Modelos educativos parentales.

		Est_Educ_M		Est_Educ_Padre Frecuencia	Porcentaje válido
		Frecuencia	Porcentaje válido		
Válido	Inductivo	62	88,6	54	88,5
	Rígido	7	10,0	6	9,8

REIF, 2021, 5, 74-94 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

	Indulgente	1	1,4	1	1,6
	Total	70	100,0	61	100,0
Perdidos	Sistema	2		11	
Total		72		72	

Como se puede observar, únicamente existe un caso de estilos parentales indulgentes (tanto en el caso de la madre como del padre) y que coinciden con el mismo niño (Caso 54). Dado que esto presentaría dificultades en el análisis, se procedió a su eliminación para poder realizar la comparación entre estilos parentales.

Tabla 2
Comparación escalas BASC según estilo educativo materno.

BASC	Estilo educativo (n)	Media (DT)	Prueba T para la igualdad de medias				
			Dif. medias	ET dif.	IC dif. 95%	t	p-valor
Agresividad	Inductivo (62)	44,10 (13,05)	-15,90	5,04	-25,96 ; -5,85	-3,156a	0,002**
	Rígido (7)	60,00 (7,14)					
Hiperactividad	Inductivo (62)	39,94 (11,79)	-12,49	4,61	-21,69 ; -3,30	-2,713a	0,008**
	Rígido (7)	52,43 (8,81)					
Problema conducta	Inductivo (62)	46,24 (13,90)	-14,90	5,38	-25,64 ; -4,16	-2,770a	0,007**
	Rígido (7)	61,14 (8,28)					
Problema atención	Inductivo (62)	43,58 (13,21)	-3,42	5,16	-13,71 ; 6,87	-0,663a	0,509
	Rígido (7)	47,00 (9,66)					
Atipicidad	Inductivo (62)	41,95 (12,39)	-4,33	4,78	-13,88 ; 5,21	-0,907a	0,368
	Rígido (7)	46,29 (6,78)					
Depresión	Inductivo (62)	42,76 (12,57)	-0,96	4,81	-10,55 ; 8,64	-0,199a	0,843
	Rígido (7)	43,71 (4,07)					

Ansiedad	Inductivo (62)	45,29 (13,34)	-14,14	5,12	-24,36 ; -3,91	-2,760a	0,007**
	Rígido (7)	59,43 (5,83)					
Retraimiento	Inductivo (61)	46,03 (11,51)	-4,97	4,51	-13,96 ; 4,03	-1,103a	0,274
	Rígido (7)	51,00 (8,74)					
Somatización	Inductivo (62)	44,32 (13,87)	-8,11	5,36	-18,81 ; 2,60	-1,511a	0,135
	Rígido (7)	52,43 (8,10)					
Adaptabilidad	Inductivo (62)	50,19 (16,33)	4,91	6,38	-7,82 ; 17,64	0,770a	0,444
	Rígido (7)	45,29 (11,98)					
Habilidades sociales	Inductivo (62)	52,05 (16,03)	8,76	6,12	-3,45 ; 20,97	1,432a	0,157
	Rígido (7)	43,29 (3,99)					
Liderazgo	Inductivo (62)	46,94 (15,00)	2,51	5,88	-9,22 ; 14,24	0,427a	0,671
	Rígido (7)	44,43 (11,77)					
Exteriorizar problemas	Inductivo (62)	43,58 (12,37)	-8,56	4,85	-18,24 ; 1,11	-1,766a	0,082
	Rígido (7)	52,14 (9,79)					
Interiorizar problemas	Inductivo (62)	44,69 (13,41)	-13,02	5,18	-23,36 ; -2,68	-2,514a	0,014*
	Rígido (7)	57,71 (7,45)					
Habilidades adaptativas	Inductivo (62)	47,68 (15,14)	6,11	5,86	-5,60 ; 17,81	1,041a	0,302
	Rígido (7)	41,57 (9,24)					
ISC	Inductivo (62)	43,16 (11,77)	-6,12	4,53	-15,1; 2,92	-1,352a	0,181
	Rígido (7)	49,29 (5,79)					

a. Homogeneidad asumida: Prueba Levene $p > 0,05$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Como aquí se observa, las madres con un estilo educativo rígido perciben mayor agresividad ($t_{67}=-3,16$; $p=0,002$), hiperactividad ($t_{67}=-2,71$; $p=0,008$), problemas de conducta ($t_{67}=-2,77$; $p=0,007$), ansiedad ($t_{67}=-2,76$; $p=0,007$) que las madres con un estilo educativo inductivo. Asimismo perciben que sus hijos interiorizan más los problemas ($t_{67}=-2,51$; $p=0,014$) que los hijos educados con un estilo inductivo.

Tabla 3
Comparación escalas BASC según estilo educativo paterno.

BASC	Estilo educativo (n)	Media (DT)	Prueba T para la igualdad de medias					
			Dif. medias	ET dif.	IC dif. 95%	t	p-valor	
Agresividad	Inductivo (54)	46,07 (11,15)	-4,43	5,61	-15,65 ; 6,80	-	-0,421b	0,433
	Rígido (6)	50,50 (25,51)						
Hiperactividad	Inductivo (54)	42,43 (9,69)	0,76	5,01	-9,27 ; 10,79	;	0,077b	0,880
	Rígido (6)	41,67 (24,04)						
Problema conducta	Inductivo (54)	48,65 (11,85)	-0,35	5,81	-11,99 ; 11,29	;	-0,034b	0,952
	Rígido (6)	49,00 (25,07)						
Problema atención	Inductivo (54)	45,02 (11,24)	-0,98	5,52	-12,02 ; 10,06	;	-0,100b	0,859
	Rígido (6)	46,00 (23,82)						
Atipicidad	Inductivo (54)	42,37 (9,25)	1,70	4,73	-7,76 ; 11,17	;	0,186b	0,720
	Rígido (6)	40,67 (22,20)						
Depresión	Inductivo (54)	44,13 (9,37)	6,63	4,53	-2,43 ; 15,69	;	1,464a	0,148
	Rígido (6)	37,50 (18,77)						
Ansiedad	Inductivo (54)	47,37 (10,77)	2,87	5,26	-7,66 ; 13,40	;	0,309b	0,587
	Rígido (6)	44,50 (22,46)						
Retraimiento	Inductivo (53)	47,30 (8,23)	3,80	4,42	-5,05 ; 12,66	;	0,414b	0,393

Somatización	Rígido (6)	43,50 (22,30)	1,24	5,08	-8,93 11,41	;	0,133b	0,808
	Inductivo (54)	44,74 (10,19)						
Adaptabilidad	Rígido (6)	43,50 (22,68)	19,96	5,82	8,32 ; 31,61		3,432a	0,001**
	Inductivo (54)	52,30 (13,23)						
Habilidades sociales	Rígido (6)	32,33 (16,26)	20,54	5,92	8,70 ; 32,38		3,472a	0,001**
	Inductivo (54)	53,54 (13,42)						
Liderazgo	Rígido (6)	33,00 (16,83)	20,61	5,48	9,64 ; 31,58		3,760a	<0,001* **
	Inductivo (54)	49,28 (12,55)						
Exteriorizar problemas	Rígido (6)	28,67 (14,57)	2,52	4,90	-7,28 ; 12,32		0,283b	0,609
	Inductivo (54)	45,19 (9,90)						
Interiorizar problemas	Rígido (6)	42,67 (21,52)	0,74	5,51	-10,29 11,77	;	0,076b	0,894
	Inductivo (54)	46,74 (11,24)						
Habilidades adaptativas	Rígido (6)	46,00 (23,71)	16,48	5,68	5,11 ; 27,85		2,901a	0,005**
	Inductivo (54)	49,81 (12,80)						
ISC	Rígido (6)	33,33 (16,90)	1,65	4,45	-7,26 10,56	;	0,188b	0,713
	Inductivo (54)	44,31 (8,64)						

a. Homogeneidad asumida: Prueba Levene $p > 0,05$. b. Homogeneidad no asumida: prueba Levene $p < 0,05$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$

Como se observa en la tabla, los padres con un estilo educativo inductivo perciben mayor adaptabilidad ($t_{58}=3,43$; $p=0,001$), habilidades sociales ($t_{58}=3,47$; $p=0,00$), liderazgo ($t_{58}=3,76$; $p < 0,001$) habilidades adaptativas ($t_{58}=2,91$; $p=0,005$) que los padres con un estilo educativo rígido.

Para estudiar la diferencia entre variables de los alumnos según el estilo educativo de la madre y el padre se llevó a cabo un ANOVA de dos factores por el procedimiento del AnovaFactorial para comprobar si la variable dependiente a

observar difería con madres inductivas o rígidas (efecto del primer factor) y, a la vez, con padres inductivos o rígidos (efecto del segundo factor). Asimismo, además de lo anterior, se buscó observar si las diferencias producidas en el modelo educativo materno (indulgente o rígido) se repetían o no en el estilo educativo paterno, lo cual permitiría estudiar la relación entre ambos factores. Por tanto, se tuvieron en cuenta tres efectos de interés: los efectos principales (uno por cada factor): efecto principal del estilo educativo de la madre, efecto principal del estilo educativo del padre, y efecto producido en la interacción entre ambos.

Para conocer la relación entre los tres efectos descritos anteriormente, se realizó la prueba de dependencia de Chi-Cuadrado.

Tabla 4
Recuento

		Est_Educ_P		Total
		Inductivo	Rígido	
Est_Educ_M	Inductivo	48	4	52
	Rígido	5	1	6
Total		53	5	58

Tabla 5.
Tabla de contingencia estilo educativo madres vs padres

Estilo educativo madre		Estilo educativo padre		
		Inductivo	Rígido	Total
Inductivo	Recuento	48	4	52
	%	92,3	7,7	100,0
Rígido	Recuento	5	1	6
	%	83,3	16,7	100,0
Total	Recuento	53	45	106
	%	91,4	8,6	100,0

Chi-cuadrado de Pearson: Valor=0,0007; gl=1; p=0,433

La prueba Chi-cuadrado evidenció que el estilo educativo de las madres es independiente al estilo educativo de los padres ($\chi^2(1) = 0,0007; p = 0,433$). El índice Kappa calculado fue de 0,097 ($z=0,742; p=0,458$), lo que indica la inexistencia de acuerdo en el estilo educativo de los hijos llevado a cabo por madres y padres.

-Agresividad.

Tabla 6
Agresividad en hijos según el estilo educativo parental.

	Progenitor	Estilo educativo		ANOVA Factorial		
		Inductivo Media (ET)	Rígido Media (ET)	Origen	F[g.l.]; p-valor	eta2
Agresividad				Modelo	F(3,57)=3,831; p=0,015*	0,175
	Madre	43,03 (3,1)	64,10 (6,5)	Estilo madre	F(1,54)=8,63; p=0,005**	0,138
	Padre	51,76 (2,8)	55,38 (6,6)	Estilo padre	F(1,54)=0,255; p=0,616	0,005
				EMxEP	F(1,54)=0,743; p=0,393	0,014

El modelo explica una parte significativa de la variabilidad de la variable dependiente (agresividad). El valor $\eta^2=0,175$ indica que los tres efectos incluidos en el modelo (estilo educativo de la madre, del padre y la interacción de estos) explican el 17,5% de la varianza de la variable agresividad (o, de otra forma, que los tres efectos incluidos en el modelo son capaces de predecir el 17,5% de la agresividad).

Respecto a los efectos principales, es decir, los efectos individuales de los dos factores incluidos en el modelo: estilos educativos de la madre y el padre, respectivamente, el ANOVA evidencia que los distintos estilos educativos de la madre poseen una percepción media de la agresividad significativamente diferentes ($p=0,005$), siendo la madres con un estilo rígido las que mayor agresividad perciben. La agresividad media entre los estilos educativos del padre no difieren significativamente ($p=0,616$).

Por otra parte, la interacción no presenta efecto significativo ($p=0,393$).

-Hiperactividad.

Tabla 7
Hiperactividad en hijos según el estilo educativo parental.

	Progenitor	Estilo educativo		ANOVA Factorial		eta ²
		Inductivo Media (ET)	Rígido Media (ET)	Origen	F[g.l.]; p-valor	
Hiperactividad				Modelo	F(3,57)=3,199; p=0,030*	0,15 1
	Madre	36,56 (2,8)	54,50 (5,9)	Estilo madre	F(1,54)=7,646; p=0,008**	0,12 4
				Estilo padre	F(1,54)=0,041; p=0,840	0,00 1
	Padre	46,19 (2,5)	44,88 (6,0)	EMxEP	F(1,54)=1,642; p=0,206	0,03 0

Como se observa, el modelo explica una parte significativa de la variabilidad de la variable dependiente (hiperactividad). El valor de $\eta^2 = 0,151$ indica que los tres efectos incluidos en el modelo (estilo educativo de la madre, del padre e interacción de estos) explican el 15,1% de la varianza de la variable hiperactividad (o, lo que es lo mismo, que los tres efectos incluidos en el modelo pueden predecir el 15,1% de la hiperactividad).

Con respecto a los efectos principales, es decir, aquellos efectos individuales de los dos factores incluidos en el modelo: estilos educativos de la madre y el padre (respectivamente), el ANOVA muestra que los distintos estilos educativos de la madre (rígido e inductivo) presentan una percepción media de la hiperactividad significativamente diferentes (0,008), siendo las madres con un estilo rígido las que mayor agresividad perciben.

En el caso de los padres, la hiperactividad media entre ambos estilos educativos no difieren significativamente ($p=0,840$).

Por último, la interacción no presenta efecto significativo ($p=0,206$).

-Problema de conducta.

Tabla 8
Problemas de conducta en hijos según el estilo educativo parental.

	Progenitor	Estilo educativo		ANOVA Factorial		eta ²
		Inductivo Media (ET)	Rígido Media (ET)	Origen	F[g.l.]; p-valor	
Problemas de conducta				Modelo	F(3,57)=2,341; p=0,083	0,1 15

	43,87 (3,3)	62,00 (7,0)	Estilo madre	F(1,54)=5,476; p=0,023*	0,0 92
	53,12 (3,0)	52,75 (7,1)	Estilo padre	F(1,54)=0,002; p=0,963	0,0 00
			EMxEP	F(1,54)=0,675; p=0,415	0,0 12

Como se puede apreciar, el modelo no explica una parte significativa de la variable dependiente (problema de conducta), por lo que no podemos afirmar que los problemas de conducta se deban a los estilos parentales de los progenitores.

-Problema de atención, atipicidad, depresión, retraimiento, somatización, interiorizar y exteriorizar problemas.

En todos estos casos, el modelo no ha explicado una parte significativa de la variabilidad de la variable dependiente, por lo que no puede afirmarse que se deban a determinados estilos educativos de los progenitores.

-Ansiedad.

Tabla 9
Ansiedad en hijos según el estilo educativo parental.

Progenitor	Estilo educativo		ANOVA Factorial		
	Inductivo	Rígido	Origen	F[g.l.]; p-valor	eta2
	Media (ET)	Media (ET)			
Ansiedad			Modelo	F(3,57)=3,121; p=0,033*	0,148
Madre	41,98 (3,0)	58,70 (6,4)	Estilo madre	F(1,54)=5,638; p=0,021*	0,095
Padre	52,68 (2,7)	48,00 (6,5)	Estilo padre	F(1,54)=0,441; p=0,509	0,008
			EMxEP	F(1,54)=0,217; p=0,643	0,004

En este caso, el modelo explica una parte significativa de la variabilidad de la variable dependiente (ansiedad), ya que el valor $\eta^2=0,148$ muestra que los tres efectos incluidos en el modelo (estilo educativo de la madre, del padre y su interacción) explican el 14,8% de la varianza de la variable ansiedad (esto es, que estos tres efectos incluidos en el modelo son capaces de predecir el 14,8% de la ansiedad).

En cuanto a los efectos principales, es decir, los efectos individuales de los dos REIF, 2021, 5, 74-94 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

factores incluidos en el modelo: estilos educativos de la madre y el padre, respectivamente, el ANOVA refleja que los estilos educativos de la madre poseen una percepción media de la ansiedad significativamente diferentes ($p=0,021$), siendo las madres con un estilo rígido las que mayor ansiedad perciben.

Sin embargo, la ansiedad media entre los estilos educativos del padre no difieren significativamente ($p=0,509$).

Por otra parte, la interacción no presenta efecto significativo ($p=0,643$).

-Adaptabilidad social, habilidad social y habilidades adaptativas.

En estos casos, se ha interpretado una de las salidas que crean conflicto, bien porque solo sea significativo el modelo (que es el que se ha interpretado) o de uno de los progenitores (que viene a ser lo mismo).

-Liderazgo.

Tabla 10
Liderazgo en hijos según el estilo educativo parental.

	Progenitor	Estilo educativo		ANOVA Factorial		
		Inductivo Media (ET)	Rígido Media (ET)	Origen	F[g.l.]; p-valor	eta ²
Liderazgo				Modelo	F(3,57)=4,238; p=0,009**	0,191
	Madre	38,27 (3,4)	41,40 (7,1)	Estilo madre	F(1,54)=0,159; p=0,691	0,003
	Padre	48,80 (3,0)	30,88 (7,2)	Estilo padre	F(1,54)=5,222; p=0,026*	0,088
				EMxEP	F(1,54)=0,426; p=0,517	0,008

El modelo explica una parte significativa de la variabilidad de la variable dependiente (liderazgo). El valor $\eta^2=0,191$ indica que los tres efectos incluidos en el modelo (estilo educativo de la madre, del padre y la interacción de estos) explican el 19,1% de la varianza de la variable liderazgo(o, de otra forma, que los tres efectos incluidos en el modelo son capaces de predecir el 19,1% del liderazgo).

Respecto a los efectos principales, es decir, los efectos individuales de los dos factores incluidos en el modelo: estilos educativos de la madre y el padre, respectivamente, el ANOVA muestra que no existen diferencias significativas entre los estilos educativos de la madre ($p=0,691$).

Sin embargo, los distintos estilos educativos del padre poseen una percepción

media del liderazgo significativamente diferentes ($p=0,026$), siendo los padres con un estilo educativo inductivo los que mayor liderazgo perciben en sus hijos.

Por otra parte, la interacción no presenta efecto significativo ($p=0,517$).

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se pueden establecer distintas conclusiones, relacionadas con el estilo educativo, el sexo de los progenitores y el desarrollo de problemas de conducta en niños de 12 años.

En primer lugar, decir que los progenitores presentan distintos modelos educativos, aunque se suelen utilizar unos más que otros. Así, el modelo menos utilizado por los progenitores observados en el estudio ha sido el modelo indulgente (únicamente representan el 1.6% de la muestra), los cuales han tenido que ser eliminados. Esto ha provocado que no se pueda conocer si los padres indulgentes percibían que sus hijos presentaban problemas de conducta o no. Por otro lado, el estilo educativo más común ha sido el inductivo, siendo utilizado de igual manera tanto por madres como por padres (representado en un 88,6% y 88,5% del total respectivamente). Este estudio, por tanto, puede concluir que el estilo educativo parental más utilizado por los progenitores es el estilo inductivo o democrático, y el menos utilizado el indulgente.

Asimismo, se ha podido constatar que las madres que presentan un modelo educativo rígido perciben a sus hijos con mayores niveles de agresividad, hiperactividad, problemas de conducta, ansiedad, e interiorización de problemas, que aquellas que presentan un modelo educativo inductivo.

Si se observan las variables en el estilo educativo paterno, se puede concluir que aquellos padres que presentan un modelo educativo inductivo perciben que sus hijos tienen mayor nivel de adaptabilidad social, mayores habilidades sociales y adaptativas, así como capacidad de liderazgo, que los padres que muestran un modelo educativo rígido. Por tanto, a través de este estudio, se puede concluir que niños con progenitores que siguen modelos educativos democráticos presentan mayores niveles de socialización (en las variables anteriormente citadas).

A través de las pruebas Chi-Cuadrado se ha concluido que cada una de las variables son independientes, por lo que ha sido necesario estudiarlas individualmente para extraer conclusiones.

Este estudio tenía como hipótesis inicial que todas las variables presentarían diferencias significativas según los modelos educativos parentales. Sin embargo, debe ser rechazada, ya que solo se han mostrado diferencias significativas en los problemas de agresividad (17,5%), hiperactividad (15,1%) y ansiedad (14,8%), en el modelo educativo rígido materno. Por tanto, se puede concluir que las madres que presentan un modelo educativo rígido perciben que sus hijos presentan mayores niveles de agresividad, hiperactividad y ansiedad.

Por otro lado, a través del estudio del liderazgo, se puede concluir que aquellos padres que muestran un modelo educativo democrático o inductivo tendrán la percepción de que sus hijos muestran un mayor nivel de liderazgo. Lamentablemente, a través del estudio no se han podido extraer conclusiones del

resto de variables.

Como se puede comprobar a lo largo de este estudio, las conclusiones que se han podido extraer coinciden con los estudios realizados anteriormente.

Como propuestas de mejora, estudios posteriores podrían atender al estilo parental indulgente, ya que en este estudio no se ha podido extraer información del mismo. Sería interesante aumentar el tamaño de la muestra e intentar recabar información sobre este estilo educativo para comprobar si los progenitores perciben que sus hijos presentan problemas exteriorizados o no.

Por otro lado, se podría realizar un estudio en el que se observasen estos datos en la etapa de Educación Infantil, ya que los modelos parentales en dicho periodo son fundamentales, y podrían mostrar si los mismos determinan en mayor o menor medida el comportamiento infantil posterior.

Además, sería interesante un posterior estudio en el que, teniendo la misma muestra, no solo se realizasen las encuestas a padres y madres, sino a alumnos, pudiendo observar los distintos puntos de vista sobre los estilos de crianza entre progenitores e hijos.

Referencias

- Palacios, J. (1994). Escala de Evaluación de Estilos Educativos (4E). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Bersabé, R., Fuentes, M. J., y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684.
- Bates, J.E., Pettit, G.S. y Dodge, K.A., & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982-995.
- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. (2013). Intervención escolar en problemas de conducta. Extraído el 23 de diciembre de 2019 desde http://creena.educacion.navarra.es/equipos/conducta/pdfs/intervencion_problemas_conducta.pdf
- Cerezo, F. (1998). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- Fernández, M. P. (2009). Los estilos educativos de los padres y madres. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-9.
- Del Barrio, V. (2014). Problemas de conducta en el aula: diagnóstico diferencial. Valencia: Universidad Internacional Valenciana.
- Egeland, B., & Sroufe, L.A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development*, 52, 44-52.

- Grolnick, W.S., Bridges, L.J. & Connell, J.P. (1996). Emotion Regulation in Two-Year-Olds: Strategies and Emotional Expression in Four Con-texts. *Child Development*, 67, 928-941.
- Grolnick, W.S., Kurowski, C.O. &McMenamy, J.M. (1998).Mothers' Strategies for Regulating Their Toddlers' Distress.*Infant Behavior and Development*, 21, 437-450.
- Iborra, I. (2007). Concepto, tipos y efectos de la violencia. En J. Fernández Arribas y M. Noblejas (Coord.), *Cómo informar sobre infancia y violencia* (pp. 11-25). Valencia: Centro Reina Sofía, Serie Documentos, vol. 13.
- Iborra, I. (2014). *Violencia y acoso escolar: concepto, incidencia y factores de riesgo y protección*. Valencia: Universidad Internacional Valenciana.
- Jiménez, María Jesús (2010). *Estilos educativos parentales y su implicación en diferentes trastornos*. Portal de Educación de la Junta de Andalucía.
- Maccoby, E.M. (1980). *Social development: Psychooogical growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- McGuire, D., Chicoine, B. (2010). *Bienestar mental en los adultos con Síndrome de Down. Una guía para comprender y evaluar sus cualidades y problemas emocionales y conductuales*. Santander:Fundación Iberoamericana Down21.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus R. W. *Manual BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. TEA Ediciones.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), pp. 691-703.
- Moreno Olmedilla, J. M. (1998). *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18. Extraído el 10 de febrero de 2021 desde <http://www.rieoei.org>
- Odgers, C, Caspi, A, Broadbent, JM, Dickson, N, Hancox, B, Harrington, H, Poulton, R, Sears, MR, Thompson, M & Moffitt, T.E. (2007). *Conduct problems subtypes predict differential adult health burden*. *Archives of General Psychiatry*, 64, 476-484.
- Raya, A. F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia. (Tesis inédita de doctorado)*. Universidad de Córdoba: Córdoba.
- Rubio, F. (2009). *Los problemas de comportamiento en los alumnos/as en el ámbito educativo*. *Innovación y experiencias educativas*, 20, 1-15.

- Sanmartín, J. (2011). *Violencia y acoso escolar: concepto, incidencia y factores de riesgo y protección*. Valencia: Universidad InternacionalValenciana.
- Torío, L., Peña, V., y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.
- Wachs, T.D. (1991). *Synthesis: Promisingresearchdesigns, measures and strategies*. En T.D. Wachs y R. Plomin (Eds.) *Conceptualization and meas-urement of organism-environment interaction*. Washington, DC: American Psy-chologicalAssociation.