



Creencias y prácticas del profesorado de Literatura en la lectura de los Clásicos: diseño y validación de CREPROCLA

Lucía Hernández-Heras

Universidad de Zaragoza

Mail: lhernandezheras@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0247-1573>

Diana Muela-Bermejo

Universidad de Zaragoza

Mail: dmuela@unizar.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6162-6603>

RESUMEN

El análisis de la cognición docente es uno de los campos de estudio más valorados en la investigación educativa. En este marco, esta investigación pretende validar dos escalas diseñadas *ad hoc* para determinar las creencias y prácticas del profesorado sobre la lectura de autores clásicos en Educación Secundaria. Tras la aplicación del cuestionario (CREPROCLA) a una muestra representativa de 342 profesores de Lengua y Literatura, se emprendió un proceso de validez de contenido mediante una prueba de jueces expertos y de validez de constructo mediante análisis factoriales exploratorio y confirmatorio. Asimismo, se calculó su consistencia interna. Ambas escalas arrojaron unas propiedades psicométricas válidas y coherentes con los constructos teóricos de partida. La escala de creencias (53 ítems) consta de cuatro factores: Relación personal con los clásicos, Creencias negativas sobre el currículo, Creencias positivas sobre el alumnado y recepción y Autoeficacia. La escala de prácticas (28 indicadores) está compuesta por Enfoque centrado en la recepción, Enfoque tradicional, Influencia del equipo docente, Influencia curricular y No influencia del factor sociocultural. Así, CREPROCLA se convierte en el primer instrumento validado mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio en el ámbito de las creencias del profesor sobre la Didáctica de la literatura.

Palabras clave: literatura, cuestionario, profesor, validez, cognición

Literature teachers' beliefs and practices in reading the Classics: design and validation of CREPROCLAC

ABSTRACT

The analysis of teacher cognition is one of the most valued fields of study in educational research. Within this framework, the aim of this research is to validate two scales designed *ad hoc* to determine teachers' beliefs and practices about reading classical authors in Secondary Education. After applying the questionnaire (CREPROCLA) to a representative sample of 342 Language and Literature teachers, we undertook a process of content validity by means of a test by expert judges and construct validity by means of exploratory and confirmatory factor analysis. Internal consistency was also calculated. Both scales yielded adequate psychometric properties that were consistent with the initial theoretical constructs. The beliefs scale (53 items) consists of four factors: Personal Relationship with Classics, Negative Beliefs about the Curriculum, Positive Beliefs about Students and Reception and Self-Efficacy. The practice scale (28 indicators) is composed of Reception approach, Traditional approach, Impact of the teaching staff, Curriculum impact and No impact of the socio-cultural component. Thus, CREPROCLA becomes the first instrument validated by exploratory and confirmatory factor analysis in the field of teachers' beliefs about the Didactics of Literature.

Key words: literature, questionnaire, teacher, validity, cognition

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.20919>



1. Introducción

El análisis de la cognición docente está considerado uno de los campos de estudio más valorados en la investigación educativa (Wang *et al.*, 2018), debido al rol protagonista que desempeña el profesor en el sistema educativo. Desde la década de 1970, la literatura académica ha relacionado las creencias del profesor con sus prácticas y su planificación (Guo *et al.*, 2021; Persico *et al.*, 2020), aunque también se ha señalado la inconsistencia entre el pensamiento y la acción del profesor debido a la intervención de fuerzas externas (Schutz *et al.*, 2020). A pesar de haberse publicado más de 700 artículos sobre la cognición docente, no existe consenso en cuanto a su dimensionalidad (Buehl y Beck, 2014). No obstante, mientras las escalas centradas en las creencias docentes suelen compartir determinados factores, los cuestionarios que determinan las prácticas y la planificación del profesorado son más variados.

0.1. La cognición del docente y sus prácticas

Una de las cuestiones más tratadas en el estudio de la cognición docente es el *self* y la experiencia personal, puesto que las creencias del profesor sobre su propia identidad determinan su rol profesional y sus prácticas (Pérez-Gracia *et al.*, 2022). En su constitución, se señala la importancia de la etapa escolar (Stickler, 2021); durante la cual toman forma sus concepciones sobre el ejercicio docente a través del aprendizaje vicario (Bandura, 1986). Asimismo, en el plano personal del profesorado de Literatura, los hábitos y gustos lectores del docente no solo surten efecto en su didáctica (Gabrielsen *et al.*, 2019), sino que son el punto de encuentro entre su vida personal y profesional (Shah, 2020).

Con la experiencia personal y la identidad se relacionan también las creencias del docente sobre su autoeficacia (Polizzi *et al.*, 2021; Shutz *et al.*, 2020), entendida como la evaluación que realiza el profesional sobre sus propias capacidades para alcanzar determinado nivel de rendimiento durante el ejercicio didáctico (Bandura, 1986). Esto último le permite adquirir experiencias de dominio, que a su vez incrementan su autoeficacia (Bandura, 1986). Los profesores con alto nivel de autoeficacia están más comprometidos con su trabajo y provocan un mayor rendimiento en los estudiantes (Polizzi *et al.*, 2021).

No obstante, en la cognición docente también intervienen otros componentes contextuales que condicionan sus creencias sobre su autoeficacia (Ciampa y Gallagher, 2021) y sobre otros elementos y, también, su actuación (Persico *et al.*, 2020). En este sentido, mientras algunas investigaciones señalan la relevancia del departamento y del centro escolar en las acciones del profesorado (Chaharbashloo *et al.*, 2019; Darragh y Boyd, 2019), otros señalan la relevancia de los documentos curriculares tanto en su cognición como en su didáctica (Hattie, 2021; Stickler, 2021). Cuando los docentes mantienen creencias negativas hacia la política curricular, se muestran más reacios a aplicarla, lo que repercute en su motivación y autoeficacia (Putwain y Von der Embse, 2019).

Otro factor contextual de gran peso es el alumnado. Los estudios se han centrado en dos aspectos: por un lado, las creencias del profesor sobre los alumnos (sus características, sus competencias...) (Chaharbashloo *et al.*, 2019) y, por otro, la influencia de los estudiantes en las prácticas del profesor (Guo *et al.*, 2021). Conviene destacar que el peso del alumnado es todavía mayor en el caso de la educación literaria actual, ya que las teorías basadas en las respuestas lectoras otorgan un gran protagonismo al estudiante en el proceso de interpretación (Rosenblatt, 1968).

0.2. Creencias y enfoques del profesorado de literatura

La atención a la percepción del profesorado sobre el contexto cobra especial relevancia cuando el estudio se enmarca en una disciplina o concepto específicos (Polizzi *et al.*, 2021). En el área de Didáctica de la literatura, las creencias de los docentes se han abordado fundamentalmente a través de estudios cualitativos (Hernández-Heras *et al.*, 2024; Wintersparv, 2022). No obstante, también se han pasado varios cuestionarios, si bien la mayoría cuenta con muestras poco representativas (Mills, 2011), se centra fundamentalmente en los títulos que se abordan en el aula (Stotsky, 2010) o en el uso de la literatura en el contexto de las enseñanzas de L2 (Torrano-Guillamón *et al.*, 2019). Se pueden encontrar excepciones en los trabajos de Watkins y Ostenson (2015) y Elliot y Olive (2021, 2023), que sí analizan las creencias del profesorado sobre la enseñanza de obras literarias, aunque mediante instrumentos que no han sido validados a través de análisis factoriales.

Lo mismo ocurre con aquellos cuestionarios que determinan las prácticas del profesorado de literatura, en los que los enfoques que se presentan oscilan desde una metodología más tradicional e historicista hasta otros más cercanos a las respuestas lectoras del alumnado (Divsar, 2014; Gabrielsen *et al.*, 2019; Parojenog, 2020). Al respecto, mientras los enfoques del sistema educativo español se suelen clasificar en torno a la división del modelo historicista, formalista y el paradigma de la educación lectora (López-Rodríguez y Núñez-Delgado, 2023; Romero Oliva y Trigo, 2018), en el extranjero se emplean más categorías y más concretas. No obstante, varias de las propuestas se corresponderían a lo que el sistema educativo español asocia a un determinado modelo.

Solo Applebee (1993) y Witte y Jansen (2015) recurren al análisis factorial exploratorio para validar sus cuestionarios sobre la enseñanza de la literatura; en el primer estudio, para extraer dos tipos de enfoques didácticos en función de los objetivos del profesorado y, en el segundo, para identificar las dimensiones que según los docentes definen a un profesor de literatura excelente.

En lo relativo a los clásicos, desde la teoría de la literatura se han esgrimido distintas definiciones. Así, Calvino (1997), Sullá (1998) o Bloom (2000) han señalado la capacidad de estos escritores para erigirse como modelos, trascender cualquier época, dejar huella en la identidad de los lectores, proponer múltiples lecturas y facilitar el disfrute lector. Asimismo, se ha abordado la enseñanza de los clásicos en la práctica desde el punto de vista de su recepción (Wood, 2018; Yang, 2022) y se ha discutido sobre la pertinencia de su lectura, analizando la calidad del canon curricular (Jones, 2019; Torrijos, 2019) o las oportunidades que plantean estas historias para mejorar el pensamiento crítico o la competencia intertextual de los lectores (Ayuso Collantes, 2020; Sotomayor, 2013).

Por tanto, a pesar de que la lectura de los clásicos es un asunto con mucho peso en el área de Didáctica de la literatura, no existen instrumentos validados para medir la perspectiva de los profesores sobre su enseñanza y sus prácticas. Tampoco instrumentos sobre la enseñanza de la literatura, que se hayan validado mediante prueba de jueces expertos, análisis factoriales exploratorio y confirmatorio y estadísticos de fiabilidad. En consecuencia, la presente investigación pretende conseguir como objetivos: a) garantizar la validez de contenido, constructo y fiabilidad de una escala que mida las creencias docentes sobre la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato y b) garantizar la validez de contenido, constructo y fiabilidad de una escala que determine las prácticas y la planificación del docente en lo relativo a la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato.

1. Método

A continuación, se va a reportar el proceso de diseño normativización del cuestionario CREPROCLA, explicando los distintos componentes y fases de la investigación.

1.1. Participantes

De los aproximadamente 1200 docentes de Lengua y Literatura en Secundaria y Bachillerato que enseñan en las aulas de la comunidad autónoma de Aragón, 342 profesores, con edades comprendidas entre los 23 y los 63 años ($M = 45,25$; $DS = 10,87$), respondieron a las escalas. De esta forma, se confirma la representatividad de la muestra, ya que, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, era necesario que participaran 292 docentes para alcanzar la representatividad. El 28,9% de los encuestados son hombres y el 69,9% mujeres, con distintos años de experiencia docente: el 22,8% lleva en las aulas entre 0 y 5 años; el 12,6%, entre 6 y 10 años; el 23,7% entre 11 y 20 años y el 40,10% ha estado más de 20 años en activo. Se solicitó a los docentes que completaran el cuestionario teniendo en cuenta el curso en el que más experiencia reunían entre 1.º (13,2%) 2.º (13,2%), 3.º (14%) y 4.º (23,7%) de ESO y 1.º (16,4%) y 2.º (19,3%) de Bachillerato. En cuanto al centro, el 71,9% enseña en un Instituto de Enseñanza Secundaria; el 24,6% en un Colegio Concertado y el 3,2% en uno privado.

1.2. Instrumento

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de un test de rendimiento típico elaborado *ad hoc* y denominado CREPROCLA. Para evitar una estructura factorial demasiado amplia que acumule demasiada varianza de error (Ferrando y Anguiniano, 2010), se ha seguido el modelo de otros cuestionarios (Badash *et al.*, 2020; Guo *et al.*, 2021), que han dividido las creencias y las prácticas en dos escalas. Además, dada la propia identidad de cada subconstructo y puesto que en algunas ocasiones no existe relación entre algunas dimensiones de ambos, integrar las creencias y las prácticas docentes en la misma escala podría comprometer su validez. No obstante, ambos conceptos se insertan en el paradigma del pensamiento docente (Five y Buehl, 2012), puesto que recogen la perspectiva del profesor sobre lo que piensa y sobre lo que hace. Los ítems de ambas escalas se miden mediante una escala Likert, donde 1=*Muy en desacuerdo* y 5=*Muy de acuerdo*.

La escala sobre las creencias del docente acerca de la lectura de los clásicos en Secundaria y Bachillerato inicialmente estaba constituida por 69 indicadores agrupados en 5 dimensiones adoptadas de forma orientativa, teniendo en cuenta que no serían las definitivas hasta que se realizasen los análisis factoriales:

- Experiencia personal del docente: compuesta por 11 indicadores, tres de ellos han sido adaptados de otras investigaciones (Guo *et al.*, 2021). Solicita información al encuestado sobre su hábito lector de obras clásicas tanto en el pasado como en la actualidad y sobre la formación que ha recibido para conocer y leer los clásicos y para transmitirlos en el aula.
- Autoeficacia (14 indicadores): se interroga a los docentes sobre su capacidad autopercebida para combinar el traspaso del patrimonio literario con el fomento del hábito lector, materializar los objetivos de los enfoques que han dominado la Didáctica de la literatura en España o fomentar el

interés del alumnado. Varios indicadores se adaptaron de Guo *et al.* (2021) y Szabo y Mokhtari (2004).

- Objeto de estudio (12 indicadores): numerosas investigaciones sobre la cognición del profesorado han tratado las creencias acerca del objeto de estudio (Guo *et al.*, 2021; Polizzi *et al.*, 2021). Dada la originalidad del estudio, no se ha podido adaptar ningún ítem preexistente, por lo que los indicadores se han creado tomando como referencia la literatura académica sobre los clásicos y su lección. En virtud de la relación de los conceptos de clásico y canon y su vinculación con la perspectiva personal (Sullá, 1998), incluye indicadores que abordan el sentido que el encuestado le da al término de clásico, así como sus creencias acerca de los beneficios de su lectura para la formación integral de los jóvenes lectores.
- Creencias positivas sobre el currículo (21 indicadores): elaborada en positivo para facilitar su resolución (Abad *et al.*, 2011), pretende identificar el enfoque que promueve el currículo, la calidad del canon curricular, los conceptos de clásico que integra y sus objetivos.
- Creencias positivas sobre el alumnado y recepción (11 ítems): de nuevo elaborados en positivo, miden las aptitudes y la motivación de los alumnos a la hora de leer clásicos, así como la influencia de la Sociedad de la Información en su hábito lector, según el profesorado.

Puesto que las escalas de prácticas docentes suelen destacar por su variabilidad, la escala sobre las prácticas y la planificación autoinformadas del profesorado en torno a la lectura de los clásicos (57 ítems) se elaboró mediante un procedimiento más inductivo al tratarse de un constructo menos definido. Según Abad *et al.* (2011), delimitar desde un primer momento las variables latentes por la indefinición del constructo podría perjudicar la varianza común del instrumento. Con todo, aunque en un análisis puramente exploratorio el investigador analiza un conjunto de datos sin tener ninguna hipótesis previa acerca de su estructura, «es razonable suponer que tendremos una serie de hipótesis previas acerca del número de dimensiones que pretende medir el test» (Ferrando y Anguiniano, 2010, p. 22).

En consecuencia, se pretende que el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) identifique la composición de los factores en función de varios tipos de enfoques didácticos o de la influencia de elementos contextuales en las prácticas y la planificación docentes. Al respecto, aunque algunos indicadores remiten a los objetivos, materiales, procedimientos de evaluación y metodologías adscritos a los enfoques que dominan el sistema español, no se ha utilizado esta clasificación como una estructura factorial fijada de antemano porque, como se ha especificado en el marco teórico, en el resto del mundo esta clasificación presenta más matices. Así, circunscribir de forma tajante el modelo al paradigma hispánico podría limitar la transferencia del instrumento validado.

En cuanto a los factores contextuales, se incluyen indicadores que refieren a la influencia del departamento, el currículo o el alumnado. Corresponde diferenciar este planteamiento del que se ha propuesto en la escala de creencias: mientras en esta se solicita información a los docentes sobre su perspectiva acerca del alumnado y del marco curricular, en esta se busca calcular el grado de influencia de estos y otros elementos contextuales en su planificación; cuestión que se ha adaptado de las investigaciones de Applebee (1993), Stosky (2010) y Watkins y Ostenson (2015).

1.3. Procedimiento de recogida de datos

El cuestionario, integrado por un apartado dirigido a conocer la información demográfica del informante y de su centro y la sección dedicada a la resolución de la escala, fue enviado por vía online mediante un enlace (encuestafacil.com) a todos los centros educativos de la comunidad con Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se incluyó también una carta informativa en la que se dilucidaba el propósito de la investigación y se invitaba a participar en ella de manera voluntaria. Para incrementar la tasa de respuesta, las investigadoras enviaron el cuestionario en papel a los centros de fuera del municipio de Zaragoza. Paralelamente, las investigadoras entregaron en mano los cuestionarios en todos los centros del municipio de Zaragoza y fueron a recogerlos un mes más tarde. Descargados los datos del cuestionario online y copiados los de la versión en papel, se procedió a completar y depurar la base de datos.

1.4. Análisis de los datos

Para validar el contenido de CREPROCLA, se realizó una prueba con 12 expertos en la construcción y la adaptación de escalas de medida o en el campo de la didáctica de los clásicos. Se calculó la media y la desviación estándar de los indicadores en los apartados de claridad, coherencia y relevancia. También se aplicó el *Content Validity Ratio* para escalas ordinales. Los ítems que lograron un índice $> 0,80$ en coherencia y relevancia fueron valorados como válidos. Finalmente, se calculó el coeficiente de Kendall para medir la confiabilidad inter-observador. Con respecto a la escala de creencias, 13 indicadores fueron modificados por sus bajas puntuaciones (< 3 en media y $< 0,81$ en ICV) en la categoría de claridad. Por recomendación de varios expertos, se añadieron 2 nuevos indicadores. En relación con la aplicación del coeficiente de Kendall, el grado de acuerdo es alto con respecto a la relevancia ($W = 0,801$) y claridad de los ítems ($W = 0,810$) en tanto que moderado en cuanto a su coherencia ($W = 0,707$). En la segunda escala, se reelaboraron 6 indicadores, se suprimió un ítem y se añadió otro. Por tanto, la escala continuó albergando una estructura de 57 indicadores. Además, existe un grado de acuerdo alto en las tres categorías: claridad ($W = 0,909$), coherencia ($W = 0,817$) y relevancia ($W = 0,811$).

Para validar el constructo de las escalas e identificar las dimensiones que subyacen a las relaciones entre variables se llevó a cabo un análisis factorial. Primero, se dividió la muestra en dos; una compuesta por el 40% de los encuestados y la segunda, por el 60%. A la primera se le aplicó el AFE mediante el programa SPSS. Antes de emprender el AFE, se examinó la existencia de casos extremos mediante diagramas de caja y bigotes y se realizó un análisis descriptivo. Todos los indicadores presentaron una distribución cercana a la normalidad con valores de curtosis y asimetría entre ± 2 , excepto uno de la escala de creencias y dos de la de prácticas, que, consecuentemente, fueron eliminados. Asimismo, los diagramas de dispersión matricial y las correlaciones bivariadas entre ítems, todas por debajo de 0,90, mostraron linealidad y ausencia de multicolinealidad (Pérez y Medrano, 2010). También se calculó el índice de homogeneidad corregido, con valores por encima de 0,400 en todos los casos. Comprobados estos supuestos, se ejecutó una factorización de ejes principales, considerado uno de los métodos más adecuados (Lloret-Segura *et al.*, 2014). Asimismo, se seleccionó el método de rotación oblimin directo. Se decidió suprimir los coeficientes menores de 0,30.

El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se realizó con el software R. Se consideraron indicadores de buen ajuste valores de TLI- NNFI (*Tucker-Lewis Index* o *Non-Formed Fit Index*) cercanos a 0,90 (Byrne, 2001), valores de CFI (*Comparative Fit Index*) superiores a 0,90 (McDonald y Ho, 2002), valores de AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*) y GFI (*Goodness of Fit Index*) superiores a 0,95 y valores de RMSA (*Root Mean Square Error of Approximation*) por debajo de 0,08 (Byrne, 2001). Para valorar la fiabilidad de las dimensiones se utilizó el ω de McDonald, el coeficiente α de Cronbach y se calculó la fiabilidad compuesta.

2.5. Aspectos éticos de la investigación

Para la obtención de la muestra, se siguieron las indicaciones del de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA) al asegurar el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. Además, los datos fueron tratados de acuerdo con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos) y en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

2. Resultados

2.1. Análisis factorial exploratorio

Tras la eliminación de 7 indicadores por presentar comunalidades inferiores a 0,40, el test de Kaiser Meyer-Olkin (0,711) y la prueba de Esfericidad de Bartlett ($=5397,631$; $p < 0,001$) confirmaron la idoneidad de aplicar el AFE sobre la escala de creencias. Aunque en un primer momento se había seleccionado el criterio de Káiser (1960), se desestimó este procedimiento al haber extraído 21 factores. Se probaron varios modelos; primero el pentafactorial (diseñado en un inicio), hasta dar con el que mejor se sustentaba teóricamente, compuesto por 4 factores (tabla 1), que explican un 33,4% de la varianza. Al respecto, aunque otras soluciones con un mayor número de factores habían arrojado un mayor porcentaje de varianza explicada, fueron descartadas por contradecir el principio de parsimonia y por presentar estructuras incoherentes con la teoría.

Tabla 1.

Estructura factorial de la escala de creencias. *Elaboración propia.*

Factor	Descripción
Relación personal con los clásicos	Predisposición por parte del docente hacia la lectura de los clásicos y vinculación individual con las obras. Los indicadores que a priori se habían configurado como una dimensión propia, bajo la etiqueta de objeto de estudio, han pasado a formar parte de este factor
Creencias negativas sobre el currículo	Aunque en el diseño los ítems referían a una creencia positiva sobre la labor del currículo, la carga negativa que han mostrado ha exigido su recodificación. En consecuencia, este factor muestra lo que no fomenta el currículo y los conceptos de clásico y de enfoque didáctico que no impulsa. En este sentido, la dimensión no recoge si el docente está a favor o en contra de lo que no persigue, garantiza o promueve; simplemente lo describe

Factor	Descripción
Creencias positivas sobre el alumnado y la recepción de las obras	Pensamiento del docente sobre una visión positiva acerca de la competencia, motivación y hábito lector de los estudiantes en lo relativo a la lección de los clásicos
Autoeficacia	Valoración que realiza el docente sobre su capacidad para transmitir la lectura de los clásicos. De los indicadores que inicialmente se había presupuesto que formarían parte de este factor, el AFE no ha exigido la eliminación de ninguno, debido, seguramente, a que la autoeficacia es uno de los constituyentes de la cognición del profesor más desarrollado en instrumentos cuantitativos.

De la escala de prácticas, 21 indicadores fueron eliminados porque presentaban comunalidades < 0,40. Después de repetir el análisis, el resultado fue adecuado ($KMO = 0,717$ y $\chi^2(2145)^2 = 2052,271$; $p < 0,001$). De nuevo, se desechó el criterio de Káiser y se obtuvo una estructura de 5 factores (tabla 2) que explica el 40,2% de la varianza, puesto que otras distribuciones albergaban factores infrarrepresentados:

Tabla 2. Estructura factorial de la escala de prácticas. *Elaboración propia.*

Factor	Descripción
Enfoque centrado en la recepción	Enfoque que emplea metodologías activas y confiere protagonismo al alumno, animándole a disfrutar de los clásicos a través de experiencias lectoras
Influencia del equipo docente	Ítems que miden el impacto del departamento y de los compañeros en la planificación de los docentes
Influencia curricular	Calcula el poder del marco legislativo
Enfoque tradicional	Enfoque didáctico en el que dominan metodologías más tradicionales, como el empleo de controles de lectura, el examen de la unidad o el libro de texto en papel
No influencia del factor sociocultural	Ausencia del influjo que ejerce el entorno social y cultural en el que el profesor trabaja. Aunque en el diseño los ítems referían al impacto del factor sociocultural, la carga negativa que han mostrado en la matriz de estructura ha exigido su recodificación

2.2. Análisis factorial confirmatorio

Partiendo de la estructura de cuatro factores que resultó del AFE, el modelo de la escala de creencias solo arrojó valores adecuados en GFI y AGFI. Por ello, se suprimieron 10 indicadores, puesto que presentaban saturaciones menores a 0,40. Esta re-especificación del modelo obtuvo valores satisfactorios en todos los índices, como recoge la Tabla 3.

Tabla 3. Índices de bondad de ajuste del AFC de ambas escalas. *Elaboración propia.*

	TLI-NNFI	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
Valor criterio	$x > 0,9$	$x > 0,9$	$x > 0,95$	$x > 0,95$	$x < 0,8$
Escala de creencias (prueba 1)	0,864	0,869	0,951	0,963	0,091
Re-especificación de la escala de creencias	0,915	0,919	0,963	0,956	0,078
Escala de prácticas (prueba 1)	0,878	0,888	0,929	0,918	0,077
Re-especificación de la escala de prácticas	0,946	0,951	0,957	0,950	0,055

De esta forma, la escala final está integrada por 53 ítems agrupados en los cuatro factores que había extraído el AFE. Finalmente, en el primer factor se incluyen 18 indicadores, en el segundo, 18. El tercer factor está integrado por cuatro ítems y el último, por 13 (Figura 1).

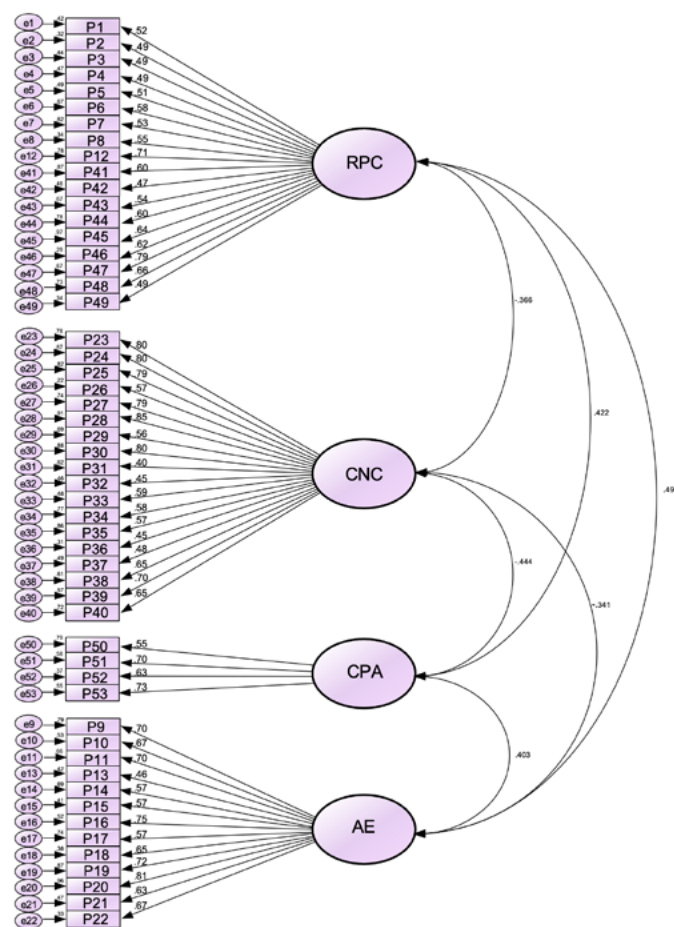


Figura 1. Modelo de medición de la escala de creencias.

Lo mismo sucedió con el modelo de la segunda escala: tras la supresión de seis indicadores, todos los valores resultaron óptimos (Tabla 3). De esta forma, 28 indicadores componen definitivamente la escala de prácticas. Trece se agrupan en el primer factor; cuatro, en el segundo; tres en el tercero; cuatro en el cuarto y otros cuatro en el último (Figura 2).

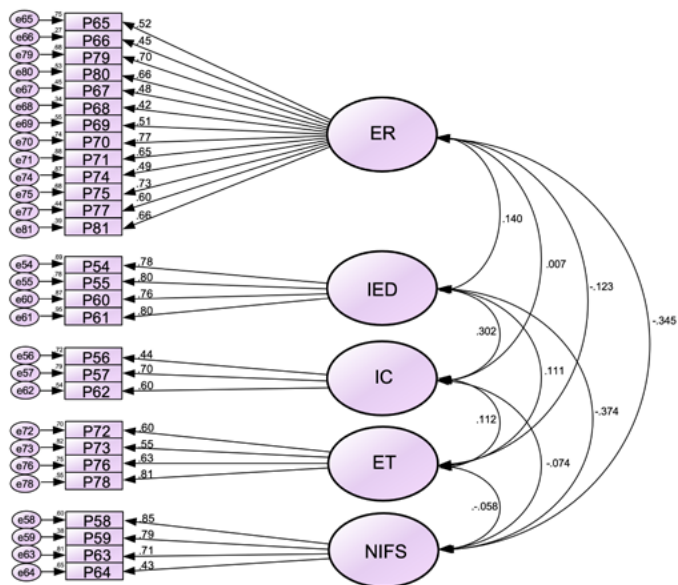


Figura 2. Modelo de medición de la escala de prácticas.

2.3. Pruebas de consistencia interna

Finalmente, para comprobar la consistencia interna de cada escala, se utilizaron distintos coeficientes de fiabilidad. Como reporta la Tabla 4, casi todos los factores de la escala de creencias obtuvieron valores altos en los coeficientes α Cronbach y ω de McDonald, con la excepción del tercer factor. Aunque se exploró si la supresión de algún indicador incrementaba el α de este factor, no se reportó ningún aumento significativo. Lo mismo sucedió con los factores Influencia curricular y Enfoque tradicional de la escala de prácticas. Si bien las puntuaciones de estos factores resultan un tanto bajas, su fiabilidad compuesta es satisfactoria. Además, Hair *et al.* (1999) puntualizan que un α de Cronbach en el rango 0,60-0,70 se considera aceptable especialmente en estudios exploratorios, como es este. A su vez, la consistencia interna de cada escala es óptima, puesto que el α de Cronbach de la escala de creencias es de 0,814 y de la de prácticas es de 0,922. El cuestionario definitivo validado se puede encontrar en anexo 1. Si bien el AFE exigió la recodificación de dos factores en negativo, los indicadores pertenecientes a Creencias negativas sobre el currículo y Creencias positivas hacia el alumnado se han presentado en positivo para facilitar su resolución. No obstante, de cara a su transferencia en otros contextos, habrá que tener en cuenta que seguramente demande su recodificación.

Tabla 4. Coeficientes de fiabilidad de los factores de ambas escalas. Elaboración propia.

Escala	Factor	α de Cronbach	ω de McDonald	Fiabilidad compuesta
Creencias	RPC	0,857	0,856	0,891
	CNC	0,894	0,889	0,927
	CPA	0,638	0,665	0,747
	AE	0,880	0,883	0,905
Prácticas	ER	0,830	0,838	0,853
	IED	0,824	0,827	0,834
	IC	0,698	0,699	0,709
	ET	0,681	0,697	0,744
	NIFS	0,780	0,800	0,802

3. Discusión y conclusiones

Dada la importancia de la cognición del profesorado en el sistema educativo (Buehl y Becks, 2014) y el dominio de estudios que han abordado las creencias del profesorado de literatura desde un enfoque cualitativo, se pretendió desarrollar un instrumento cuantitativo que permitiera medir las creencias y las prácticas del profesorado de Lengua Castellana y Literatura sobre la lectura de los clásicos en Educación Secundaria; uno de los asuntos más debatidos en el área de la Didáctica de la literatura por los bajos índices de lectura de este tipo de obras que presentan los adolescentes (Yang, 2002).

Antes de diseñar CREPROCLA, se identificaron dos constructos a través de la revisión bibliográfica: las creencias y las prácticas docentes, que en cualquier caso forman parte del paradigma de la cognición del profesorado. Una vez elaborados los 69 indicadores de la escala de creencias y los 57 de la de prácticas, se procedió a realizar una prueba de validez de contenido mediante el juicio de 12 expertos. Tras ella, la primera escala pasó a estar integrada por 71 indicadores, en tanto la segunda continuó con 57. A continuación, se distribuyó el cuestionario entre el profesorado de Lengua Castellana y Literatura de la comunidad. Reunidas 342 respuestas, la muestra se dividió en dos conjuntos de datos para evitar sobreajustes. Antes de aplicar los análisis factoriales, se comprobaron los supuestos de normalidad univariada, linealidad y ausencia de multicolinealidad, lo que exigió la eliminación de un indicador en la escala de creencias y de dos de la de prácticas.

En cuanto a la escala de creencias, el análisis factorial exploratorio, que exigió la eliminación de siete indicadores, extrajo una estructura tetrafactorial. Los ítems relacionados con el objeto de estudio pasaron a formar parte del factor Relación del docente con los clásicos, que aglutina, asimismo, los indicadores vinculados con la formación recibida por los docentes y su hábito lector. Que las creencias sobre el objeto de estudio, en este caso, los clásicos, figuren en el mismo factor que otros ítems relacionados con la experiencia personal del docente manifiesta que los clásicos forman parte de la identidad de los docentes (Shah, 2020). Siguiendo a Mills (2011), se probó la pertinencia de medir la Autoeficacia de los profesores durante la enseñanza de la literatura; más teniendo en cuenta que, por los bajos índices de lectura clásica que presentan los adolescentes (Yang, 2022), los profesores podrían estar experimentando cierta sensación de fracaso. Finalmente, los otros dos factores que conforman la escala son Creencias sobre el currículo y Creencias sobre el alumnado y la recepción de las obras.

El AFC, que demandó la supresión de 10 ítems, confirmó la estructura de cuatro factores, si bien en lo que se refiere al CFI no se alcanzó el 0,95 que exigen algunos autores (Hooper *et al.*, 2008). No obstante, corresponde puntualizar que se obtuvo un valor superior a 0,90, tal y como recomiendan otros investigadores (McDonald y HO, 2002) y que los índices de ajuste en los modelos que miden las creencias del profesorado no suelen ser muy elevados (Ciampa y Gallagher, 2021; Rahmani *et al.*, 2020).

Respecto a la escala de prácticas, el AFE seleccionó cinco factores, aunque 21 indicadores tuvieron que ser eliminados. Esta estructura fue validada con resultados óptimos mediante el AFC, que también exigió la eliminación de 6 ítems. De acuerdo con otras investigaciones (Badash *et al.*, 2020; Van Rijt *et al.*, 2020), dos de las dimensiones corresponden con distintos estilos de enseñanza: por un lado, un Enfoque Tradicional, que se caracteriza por el protagonismo del profesor y el empleo de recursos como el examen de la unidad o el libro de texto (Divsar, 2014;

Parojenog, 2020). Y otro más apegado a una metodología centrada en la recepción, que prepondera la autonomía del alumno mediante una educación más constructivista (Badash *et al.*, 2020) y metaconceptual (Van Rijt *et al.*, 2020) y su participación en la exégesis de las obras (Gabrielsen *et al.*, 2019). En consonancia con la bibliografía previa, los análisis factoriales demostraron asimismo la necesidad de relacionar las prácticas del docente con la Influencia curricular (Hattie, 2021; Stickler, 2021), del equipo docente (Chaharbashloo *et al.*, 2019; Darragh y Boyd, 2019) y del factor sociocultural (Wang *et al.*, 2020).

De los 126 indicadores que integraban las escalas de creencias y de prácticas inicialmente, CREPROCLA finalmente está constituido por 81 indicadores validados. Aunque no se ha llegado a eliminar más de la mitad de los indicadores, tendencia habitual según Abad *et al.* (2011) en instrumentos nuevos, hay 47 que no comparten varianza común con las variables observadas de cada escala. Tiene sentido, ya que es el primer cuestionario validado en el área de didáctica y en relación con la cognición del docente sobre los clásicos, por lo que su carácter exploratorio ha permitido fijar el constructo de estudio. Además, cabe mencionar que la varianza explicada por ambas escalas en el AFE no ha alcanzado el mínimo de 50% que recomiendan autores como Merenda (1997), si bien otros investigadores sostienen que para estudios sociales el porcentaje de varianza explicada debe oscilar entre el 40% y el 60% (Beteta *et al.*, 2022). A pesar de que Lloret-Segura *et al.*, (2014) o Pérez y Medrano (2010) consideran el porcentaje de varianza explicada un criterio poco decisivo, ciertamente los índices obtenidos evidencian que en ambas escalas aproximadamente un 60% de la varianza se estaría debiendo a otros factores, a causa, seguramente, de la complejidad y multidimensionalidad del constructo. Es por este motivo por el que en futuros estudios sería pertinente realizar análisis factoriales múltiples o introducir nuevas dimensiones, que contribuyan a consolidar esta línea de investigación.

CREPROCLA se convierte en el primer cuestionario cuyas escalas han sido validadas mediante AFE y AFC y estadísticos de fiabilidad en el área de la Didáctica de la Literatura, puesto que Applebee (1993) y Witte y Jansen (2015) no fueron más allá de la aplicación del exploratorio. Además, CREPROCLA destaca por tratar cuestiones relevantes en la educación literaria y el debate de la enseñanza de los clásicos, como la noción de obligatoriedad, la recepción de las obras entre el alumnado, la adecuación del canon curricular, la opinión del docente sobre la pertinencia de su lectura o la lectura de los clásicos desde la teoría de las respuestas lectoras (Applebee, 1993; Ayuso Collantes, 2020; Sotomayor, 2013).

Financiación

Investigación financiada por el Departamento de Ciencia, Universidad y Sociedad del Conocimiento del Gobierno de Aragón, de acuerdo con la Orden IJU/796/2019, de 27 de junio (BOA, num. 132 de 9 de julio de 2019), por la que se convocan subvenciones destinadas a la contratación de personal investigador predoctoral en formación para el periodo 2019-2023. También formó parte de la actividad del grupo de investigación de referencia ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades) a través del proyecto de I+D «Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural (PID2021-126392OB-I00)» financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Referencias

- Abad, F. J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Síntesis.
- Applebee, A. N. (1993). *Literature in the secondary school: Studies of curriculum and instruction in the United States*. National Council of Teachers of English.
- Ayuso Collantes, C. (2020). Por una lectura de los clásicos en la adolescencia. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 22(11), 1-21.
- Badash, M., Harel, E., Carmel, R., y Waldman, T. (2020). Beliefs versus declared practices of english as a foreign language (EFL) teachers regarding teaching grammar. *World Journal of English Language*, 10(1), 49-61. <https://doi.org/10.5430/wjel.v10n1p49>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Beteta, M.C., Domínguez, F., y Pedrera, M. (2022). Propiedades psicométricas de una prueba sobre creencias docentes respecto de la integración de las TIC. *Revista de educación a distancia*, 22(70), art.9. <http://dx.doi.org/10.6018/red.524401>
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Anagrama.
- Buehl, M., y Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. En H. Fives y M. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Tusquets.
- Chaharbashloo, H, Gholami, K., Aliasgai, M, Talebzadeh, H., y Mousapour, N. (2020). Analytical reflection on teacher's practical knowledge: A case study of exemplary teachers in an educational reform context. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102931>
- Ciampa, K., y Gallagher, T. (2021). The development and validation of the Teacher's Self-Efficacy Beliefs for Literacy Instruction in the 21st Century scale: A pilot study. *Journal in Reading*, 44(3), 654-674. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12361>
- Darragh, J., y Boyd, A. (2019). Text selection: Perceptions of Novice Vs. Veteran Teachers. *Action in Teacher Education*, 41(1), 61-78, <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1533903>
- Divsar, H. (2014). A survey of the approaches employed in teaching literature in an efl context. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(1), 74-85.
- Elliott, V., y Olive, S. (2021). Secondary Shakespeare in the UK: what gets taught and why?. *English in Education*, 55(2), 102-115. <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1690952>
- Elliott, V., y Olive, S. (2023). Secondary Shakespeare in the UK: Pedagogies and Practice. *Changing English*, 30(4), 402-413. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2023.2233077>
- Ferrando, P. J., y Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Fives, H., y Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer y M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M., y Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?. *L1*

- Educational Studies in Language and Literature*, 19, Runnin(Running Issue), 1-32. <https://doi.org/10.17239/11esll-2019.19.01.13>
- Guo, Y., Puranik, C., Dinnesen, M. S., y Hall, A. H. (2021). Exploring kindergarten teachers' classroom practices and beliefs in writing. *Reading and Writing*, 35, 457-478. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10193-y>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1999). *Análisis Multivariante*. Prentice Hall.
- Hattie, J. (2021). The contributions from the curricula. *Visible Learning*, 139-170. <https://doi.org/10.4324/9780203887332-14>
- Hernández-Heras, L., Taberero-Sala, R., y Muela-Bermejo, D. (2024). Creencias, representaciones y saberes de profesores expertos sobre la lectura de los clásicos en ESO. *Ocnos*, 23(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.445
- Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Jones, K. (2019). *The controversy over young adult literature in english language arts classrooms*. Finest.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Rodríguez, R.M., y Núñez-Delgado, M.P. (2023). La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: aportaciones de un estudio de caso colectivo en Secundaria. *Álabe*, 27, 135-153. <https://doi.org/10.25115/ala-be27.8626>
- McDonald, R. P., y Ho, M. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>
- Merenda, P. (1997). A guide to the proper use of Factor Analysis in the conduct and reporting of research: pitfalls to avoid. *Measurement and evaluation in counseling and evaluation*, 30, 156-163.
- Mills, N. (2011). Teaching Assistants' Self-Efficacy in Teaching Literature: Sources, Personal Assessments, and Consequences. *Modern Language Journal*, 95(1), 61-80. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01145.x>
- Parojenog, C. (2020). Approaches in Teaching Literature Employed by senior high school teachers. *Ioer International multidisciplinary research journal*, 2(2), 52-58. <https://doi.org/10.54476/iimrj366>
- Pérez-Gracia, E., Serrano-Rodríguez, R., y Pontes, A. (2022). Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 371-393. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13211>
- Pérez, E. R., y Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66.
- Persico, D., Manganello, F., y Passarelli, M. (2020). Participatory approaches to Learning Design: the gap between theory and practice. *Interaction Design and Architecture(S)*, 44, 96-108.
- Polizzi, S. J., Zhu, Y., Reid, J. W., Ofem, B., Salisbury, S., Beeth, M., Roehrig, G., Mohr-Schroeder, M., Sheppard, K., y Rush-ton, G. T. (2021). Science and mathematics teacher communi-ties of practice: social influences on discipline-based identity and self-efficacy beliefs. *International Journal of STEM Educa-tion*, 8, 30. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00275-2>
- Putwain, D., y Von der Embse, N. (2019) Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500681>
- Rahmani, D., Ghonsooly, B., y Pishghadam, R. (2020). Development and validation of an Inventory on Teachers' Beliefs about Action Research (ITBAR) in second language educa-tion. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(5), 428-441. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1824233>
- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). *Diario Oficial de la Unión Europea, DO L 119*, de 4 de mayo de 2016.
- Romero Oliva, M. F., y Trigo, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 73-96.
- Rosenblatt, L. (1968) *Literature as exploration*. Heinemann.
- Schutz, P., Hong, J., y Francis, D. (2020). *Teachers' goals, beliefs, emotions, and identity development. Investigating Complexities in the Profession*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429456008>
- Shah, M. (2020). 'It was a pleasure to read with them': Reflecting on Jane Eyre as a class reader. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 27(4), 393-407. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1807312>
- Sotomayor, M. V. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, 38, 29-35.
- Stickler, U. (2021). Investigating language teachers' ideals in images and interviews. *System*, 97, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102424>
- Stotsky, S. (2010). Literary Study in Grades 9, 10, and 11: A National Survey. *Forum American Bar Association*, 4, 2-76.
- Sulla, E. (1998). *El canon literario*. Arco Libros.
- Szabo, S., y Mokhtari, K. (2004). Developing a Reading Teaching Efficacy Instrument for Teacher Candidates: A Validation Study. *Action in Teacher Education*, 26(3), 59-72. <https://doi.org/10.1080/01626620.2004.10463333>
- Torrano-Guillamón, L., Cascales-Martínez, A., y Carillo-García, M. (2019). Use of Literature, Resources and Innovative Methodologies in the English Classroom. *Porta Linguarum*, 32, 53-70. <https://doi.org/10.30827/pl.v0i32.13699>
- Torrijos, C. C. (2019). La lectura de los clásicos en Secundaria. *Revista Graphos*, 21(1), 41-57. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2019v21n1.46523>
- Van Rij, J. H. M., Wijnands, A., y Coppen, P.-A. J. M. (2020). Investigating Dutch teachers' beliefs on working with linguistic metaconcepts to improve students' L1 grammatical understanding. *Research Papers in Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784258>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., y Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>

- Watkins, N., y Ostenson, J. (2015). Navigating the Text Selection Gauntlet: Exploring Factors That Influence English Teachers' Choices. *English Education*, 47(3), 245.
- Wintersparv, S. (2022). The Role of Aesthetics in Swedish Literature Studies: A Survey beyond Measurability of the Teaching of Literature. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 441-457. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869088>
- Witte, T. C. H., y Jansen, E. P. W. A. (2015). In search of the excellent literature teacher. An inductive approach to constructing professional teaching standards. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(5), 565-583. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995478>
- Wood, A. (2018). Pre-twentieth century literature in the Year 9 classroom: Student responses to different teaching approaches. *English in Education*, 51(3), 308-326, <https://doi.org/10.1080/04250494.2017.11964032>
- Yang, A. (2022). Young Adult and Canonical Literature Instruction in the High School Classroom: Assessing Students' Reading Interest. *Alpenglow: Binghamton University Undergraduate Journal of Research and Creative Activity*, 8(1), 6.

Anexos

Disponible en <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25162958>