



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE

**Construcción y validación de un cuestionario para caracterizar percepciones de
apoderados de estudiantes haitianos sobre prácticas de alfabetización y de lenguas
en contextos escolares (Cuestionario CPAHPAL)**

Por: Francisco Quilodrán Peredo

Proyecto de Magister presentado a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado de Magister en Educación
Mención de Evaluación de los Aprendizajes

Profesora Guía:
Alejandra Meneses

Enero 2019
Santiago de Chile

Índice

1	INTRODUCCIÓN	1
2	MARCO TEÓRICO	5
	LINGUA MATERNA (LM) Y SEGUNDA Y TERCERA LINGUA (L2 Y L3).....	5
	MOTIVACIÓN	8
	RELACIÓN CON LA ESCUELA.....	9
3	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	11
	OBJETIVO GENERAL.....	11
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	11
4	METODOLOGÍA	12
	PARTICIPANTES.....	12
	CUESTIONARIO CPAHPAL	12
	4.1.1 <i>Diseño y desarrollo del cuestionario CPAHPAL</i>	13
	4.1.2 <i>Validación de contenido a través de comité de expertos</i>	16
	4.1.3 <i>Lingua del cuestionario: Proceso de traducción</i>	18
	4.1.4 <i>Procedimiento de aplicación</i>	18
	PLAN DE ANÁLISIS	19
5	RESULTADOS.....	20
	RESULTADOS CUESTIONARIO ESTUDIO PILOTO.....	20
	5.1.1 <i>Confiabilidad del cuestionario CPAHPAL</i>	20
	5.1.2 <i>Relación entre las dimensiones</i>	22
	5.1.3 <i>Dimensionalidad de los constructos del cuestionario CPAHPAL</i>	25
	5.1.3.1 Dimensionalidad del constructo	25
	5.1.3.2 Análisis de las matrices.....	26
	5.1.4 <i>Decisiones a partir del pilotaje</i>	26
	RESULTADOS CUESTIONARIO VALIDADO.....	29
	5.1.5 <i>Confiabilidad del cuestionario CPAHPAL</i>	29
	5.1.6 <i>Validez discriminante del cuestionario CPAHPAL</i>	30
	5.1.7 <i>Validez de constructo del cuestionario CPAHPAL</i>	30
6	DISCUSIÓN Y CONCLUSION	33
	LIMITACIÓN DEL ESTUDIO.....	36
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
	ANEXO 1 CUESTIONARIO VALIDADO	49
	ANEXO 2 CUESTIONARIO PILOTO	57
	ANEXO 3 VALIDEZ DE CONTENIDO.....	63
	ANEXO 4 Matrices Cuestionario piloto.....	65

Resumen

La percepción de los apoderados sobre las prácticas de alfabetización y de lenguaje en la escuela es un tema educativo fundamental y, más aún, para el caso de los apoderados inmigrantes, pues conocer estas percepciones ayuda a la escuela en la identificación de los posibles desafíos que pueden tener los estudiantes y sus familias en el proceso de acogida y de aprendizaje del español como segunda lengua. El objetivo de esta investigación es diseñar y validar un cuestionario para caracterizar la percepción de apoderados inmigrantes haitianos acerca de la relación de sus hijos con las lenguas, específicamente, con el español, creole y francés, la motivación de los estudiantes hacia el español como segunda lengua y, por último, la relación de los apoderados con el colegio, considerado como el contexto de aprendizaje del español. El estudio de validación se realizó con 132 apoderados haitianos de escuelas municipales de la comuna de Santiago en la Región Metropolitana. Luego de realizar los análisis psicométricos se obtuvo para las dimensiones del instrumento una confiabilidad aceptable (d1 $\alpha=.88$, d2 $\alpha=.76$ y d3 $\alpha=.92$). Asimismo, a través de un análisis factorial confirmatorio se determinó la existencia de las tres dimensiones que conforman el constructo medido. De esta manera, se logró validar para un uso específico un cuestionario de 45 ítems, conformado por tres dimensiones (lenguas, motivación y relación con la escuela), que puede ser utilizado por los establecimientos educativos para conocer las percepciones de los apoderados acerca de las prácticas de alfabetización y los usos de las lenguas en comunidades migrantes.

Palabras clave: Validación, percepciones, inmigrantes, prácticas, lenguas, alfabetización.

Abstract

Parents perception about literacy and language at school is an essential topic in education and, specially, in the case of immigrants' parents, because knowing these perceptions may help the school to identify the possible challenges that the families and the students may face in the acceptance process and the Spanish acquisition as a second language. The aim of this investigation is to develop and validate a questionnaire to characterize the Haitians Immigrants parents' perceptions about the relation of their students towards languages, specifically, Spanish, Creole and French, student motivation towards Spanish as a second language, and last, the relation of the parents with the school as a Spanish learning context. The questionnaire was delivered to 132 Haitians parents of public school of Santiago. After carrying out the psychometric analysis, the result of the dimensions was acceptable (d1 $\alpha = .88$, d2 $\alpha = .76$ y d3 $\alpha = .92$). Besides, throughout a confirmatory factor analysis it was determined the existence of three dimensions that form the measured construct. Finally, it was possible to validate for a specific use a questionnaire of 45 items, grouped in three dimensions (languages, motivation and relation with the school), which can be used for the schools to know the parents' perceptions about the literacy experience and the use of the languages of the migrant community.

Key Words: Validation, perceptions, immigrants, practices, languages, literacy.

1 Introducción

Actualmente, en Chile la inmigración es un tema sumamente relevante. En efecto, durante el año 2018, se ha promulgado una Nueva Ley de Migración, cuyo propósito es regularizar la situación de al menos 300 mil inmigrantes (Departamento de Extranjería y Migración, 2018). Según los datos del Departamento de Extranjería y Migración (2017), los principales grupos migratorios con permanencia definitiva (PD) provienen de Centroamérica o de Sudamérica, especialmente, Perú (38%), Bolivia (14%) y Colombia (13%). Sin embargo, en el último tiempo ha habido un aumento de la población migrante haitiana, que representa actualmente un 2% de las PD. Al comparar entre el 2010 y el 2016, hubo un aumento desde 81 PD a 3646 PD, lo que equivale a un aumento del 4500%. Además, cabe destacar que la población haitiana en su mayoría cuando ingresa al país no habla español, pues su lengua materna es el creole (Riedemann y Stefoni, 2016). Hasta el momento, las investigaciones que se han realizado en Chile sobre este grupo migrante se han enfocado en temas descriptivos del grupo tanto en el aula como en la comunidad, por ejemplo, se ha investigado sobre todo las problemáticas del racismo, en particular, la educación anti-racista en la secundaria, la discriminación hacia niños y niñas migrantes, el racismo y matrices de inclusión, entre otros (Pérez, 2016; Riedemann y Stefoni, 2016; Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, 2008; Valenzuela, Riveros, Palomo, Araya, Campos, Salazar y Tavie, 2014). Sin embargo, no se han realizado estudios para comprender cómo los apoderados perciben la relación que tienen sus hijos con la lengua española y con la escuela, lo que ayudaría a dar una mejor acogida a este grupo migrante, pues muchas veces los alumnos pasan más tiempo en las escuelas que en las casas y, sin duda, la educación es concebida como un vehículo para la movilidad social (Huerta, 2012 y López-Calva, Luis Felipe y Alejandra Macías, 2010).

Se considera importante conocer las percepciones de los apoderados pues la familia es fundamental en el desarrollo escolar de los estudiantes y su apoyo tiene un efecto directo sobre los resultados académicos de estos (Ferry, Fouad y Smith, 2000). Según los estudios de Kenny, Blustein, Chaves, Grossman y Gallagher (2003), realizados

con estudiantes chinos, cuyas familias migraron a Estados Unidos, los estudiantes demostraban un mejor desempeño escolar, tanto en lo académico como en las relaciones sociales con sus pares y los profesores, cuando los padres apoyaban su proceso educacional. En otro estudio realizado con migrantes mexicanos en Estados Unidos, se observó que el apoyo parental estaba estrechamente relacionado con el éxito en la escuela y con la intención de continuar en la educación superior (McWhirter, Hackett y Bandalos, 1998). Por lo tanto, la familia tiene la capacidad para promover el desempeño educacional en sus hijos a través del fomento de las aspiraciones educacionales, monitoreo de los comportamientos sociales y el desarrollo de una relación fuerte entre padres e hijos (Perreira, Harris y Lee, 2006).

En comunidades migrantes, el apoyo parental se torna fundamental, porque los estudiantes se ven obligados, en muchos casos sin quererlo, a tener que ajustar sus vidas a un nuevo ambiente; por lo tanto, el soporte familiar puede traer consigo una mejor sensación de acogida cuando llegan a la nueva comunidad y cultura (Kibria, 1994; White y Glick, 2000). En este contexto, las investigaciones realizadas con adolescentes latinos que migraron a Estados Unidos han mostrado que, para ellos, los padres, hermanos y otros familiares son considerados como una fuente de apoyo fundamental en sus procesos de adaptación (Levitt, Guacci-Franco y Levitt, 1994; Martinez, DeGarmo y Eddy, 2004).

Junto con el apoyo familiar, las investigaciones también han demostrado que el apoyo que la escuela le otorga al estudiante migrante es muy importante y que una relación estrecha entre apoderados y profesores promueve el éxito académico en los alumnos, dicha relación está influida por un entendimiento y conocimiento mutuo, tanto de los contextos como de la cultura, las formas de aprender y enseñar, entre otras (Bankston y Zhou, 2002). Lo anterior se hace imprescindible en un contexto de familia migrante que no comparte el mismo idioma del lugar de llegada y donde los padres perciben que sus hijos están obligados o se benefician socialmente al hablar la lengua meta (L2), y donde la responsabilidad y preocupación de los profesores son percibidas como un tema clave para el éxito de sus hijos (Janssen, Bakker, Bosman, Rosenberg y Leseman, 2012). Además, como muestran investigaciones realizadas con estudiantes

latinos en Estados Unidos, el apoyo de los profesores ayuda a evitar que los estudiantes abandonen la escuela (Brewster y Bowen, 2004; Garcia-Reid, Reid y Peterson, 2005; Martinez et al., 2004).

Por otra parte, los profesores, generalmente, no están preparados para educar a estudiantes de contextos culturales diferentes y, menos aún, a estudiantes que hablen una lengua distinta (Delgado-Gaitan, 1988). Según Herr y Anderson (2003), la mayoría de los profesores tienen problemas para percibir los valores culturales de estudiantes que no comparten su propio contexto cultural y esto puede llevar a malinterpretaciones culturales, es decir, los profesores pueden interpretar como negativa una determinada actitud de un estudiante a pesar de que en el contexto cultural de este su significado sea positivo. Las investigaciones también han demostrado que cuando los profesores crean una atmósfera de apoyo emocional, esta puede conducir a una mayor posibilidad de aprendizaje en el estudiante y, por lo tanto, a un mayor interés en el proceso de aprendizaje (Rosenfeld, Richman y Bowen, 2000).

Esta investigación tiene como propósito aportar a la educación multicultural en Chile a través de la validación del cuestionario de percepciones de apoderados haitianos sobre prácticas de alfabetización y lenguas en contextos escolares (**CPAHPAL**) (**ANEXO 1 versión español y creole**). Este cuestionario tiene por objetivo caracterizar las percepciones de los apoderados sobre los usos de las distintas lenguas (creole, francés y español) y las prácticas de alfabetización de estudiantes haitianos en contextos escolares y familiares, la motivación de los estudiantes por sus aprendizajes, en particular, en español y, por último, la relación que se construye con la escuela, con el fin de comprender los procesos de acogida que pueden favorecer el aprendizaje del español como lengua meta. Este cuestionario está dirigido tanto a equipos directivos de los establecimientos como a los profesores para que puedan conocer cómo los apoderados haitianos perciben la relación de los estudiantes con el creole, el español y el francés y la motivación hacia estas lenguas, así como la relación de la escuela con el estudiante y con ellos como apoderados. Se pretende que este cuestionario sirva como una primera vía para levantar las percepciones de los apoderados; sin embargo, la información recogida

no deber ser analizada de manera aislada, sino que se puede complementar, de ser necesario, con una entrevista al apoderado con el fin de triangular la información y de profundizar en las percepciones. El tipo de información que se levante con este cuestionario puede ser usada por los actores del establecimiento para adecuar los programas así como adaptar tareas de enseñanza de la lengua española así como valorar la diversidad lingüística de los estudiantes a partir de las percepciones de los apoderados, ya que estas son un factor clave para el éxito escolar de los estudiantes migrantes.

2 Marco teórico

Lengua materna (LM) y segunda y tercera lengua (L2 y L3)

El concepto de *lengua materna* (LM) está estrechamente relacionado con el concepto de familia y, específicamente, con los padres, pues son ellos los que la traspasan a través de las relaciones sociales primeras que tienen con sus hijos (King y Ennserr-Kananen, 2013). Además, el concepto de LM también se puede relacionar con la historia familiar, que incluye abuelos, tíos y otros familiares, es decir, no es solo un conjunto de palabras, sino toda una conexión con la historia de la familia y su cultura, generación tras generación (Gregory, 2008). Según las investigaciones, la familia migrante intenta crear oportunidades para mantener y usar, tanto en un contexto escolar como doméstico, la LM, a la vez que intenta aprender la L2, o en el caso específico de la mayoría de los haitianos en Chile, la L3 del país de llegada (García, Zakharia y Otcu, 2013; Wells, 2010). El esfuerzo de los padres por adquirir una L2 o L3 y mantener la LM está relacionado con la percepción que tienen sobre la relevancia social del bilingüismo y de una educación bilingüe y el impacto que esta tenga sobre los logros académicos y económicos, así como también en preservar las raíces culturales (Stolzenberg y Tienda, 1997; Tse, 2001). Por lo tanto, en el uso y mantención de la LM existe una relación más afectiva y que está relacionada con una construcción y afirmación de identidad (Kramsch, 2014; Pavlenko, 2007).

El apoyo familiar para la adquisición y uso de la LM muestra un signo de unión entre la familia y el contexto social donde esta lengua puede ser usada, lo que ayuda a enriquecer el dominio del idioma materno y, además, de la cultura tras esa lengua. Este apoyo se torna fundamental cuando el idioma en cuestión es hablado por una minoría e intenta sobrevivir en un entorno donde existe otra lengua que es la dominante, como sería en el caso de Chile, el español (García y Kleifgen, 2010; García, Zakharia y Ogcu 2013).

La adquisición de la L2, o L3 en este caso, entre inmigrantes es uno de los objetivos principales que tienen las familias que se ven obligadas a trasladarse a algún lugar que no comparte su lengua materna y, en este proceso, a veces dejan de lado la LM (Tse, 2001). De acuerdo con las investigaciones de Castellotti y Moore (2002) y Tse

(2001), es importante la percepción que los padres tienen acerca de la LM y de la L2/L3, porque cuando un padre siente que su idioma está en un nivel menor respecto al idioma del país donde han migrado se sentirá menos interesado en que sus hijos lo mantengan, porque ven como una desventaja el hecho de que su hijo hable la lengua materna (Cooke y Simpson, 2012).

Por lo tanto, es importante que la familia migrante tenga una percepción positiva hacia su LM. De acuerdo con la investigación en Estados Unidos de Carreira y Kagan (2011) sobre las prácticas de alfabetización de variadas LM, demostraron que la manera para fomentar las prácticas de alfabetización es fundamental para que los alumnos mantengan su LM y, con ello, todo el bagaje cultural que esta trae. En dicha investigación mostraron que un 71,3% de las personas que respondieron su encuesta señalaron que se habían beneficiado de haber podido leer en su LM en casa con su familia, pues esto les permitía sentirse parte de una comunidad, de su familia, de su grupo étnico y, de esta manera, poder comprender los códigos culturales comunes de su grupo y, a través de este conocimiento y entendimiento de sus raíces, poder sentirse orgullosos de sí mismos.

Dado que para los estudiantes migrantes es fundamental aprender tanto la LM como la L2/L3, desde la perspectiva sociocultural vygotskiana cabe acercarse a estas lenguas desde los distintos contextos de uso y de interacción, es decir, las personas o grupo de personas con quién se habla una determinada lengua en diversos contextos de uso (Vygotsky, 1978). En el caso de los inmigrantes que no comparten la lengua del país donde migraron, es importante que los hijos tengan la posibilidad de interactuar en ambas lenguas. La interacción que ocurre tanto en la escuela como fuera de ella es importante desde el punto de vista de la teoría sociocultural. A partir de lo planteado por Vigotsky (1978), el aprender en diferentes contextos y situaciones sociales crea una transformación de las ideas previas que teníamos sobre algo, a través de las vivencias de nuevas experiencias. Dentro de la perspectiva sociocultural el rol del lenguaje y la herencia cultural es clave, porque entregan al estudiante una cosmovisión y una forma de ver el mundo que es compartida con los hablantes de la LM (Wertsch, 1991).

Según Vygotsky, 1978, el aprendizaje de los y las estudiantes se da a través de diversos andamiajes, es decir, los aprendientes, con la ayuda de otra persona más experimentada, logran alcanzar ciertos objetivos que, de otra manera, no lograrían. Es

importante que esta interacción sea activa por parte del aprendiente, pues, a través de una interacción más activa la dimensión interpersonal tendrá una influencia mayor en el aprendizaje del estudiante (Stone, 1998). De esta manera, los diferentes contextos sociales cuentan con diferentes expertos o guías desde los cuales los y las estudiantes pueden aprender. Por ejemplo, en el contexto formal (la escuela) es el docente, mientras que uno informal (la casa) es la familia, es decir, madre, padre, hermanos, entre otros.

La interacción con otros, así como los espacios donde se llevan a cabo estas interacciones son fundamentales para el aprendizaje. En efecto, algunos de estos espacios pueden ayudar a que la persona se sienta más libre, mientras que otros la pueden coartar. Asimismo, ciertos entornos de aprendizaje pueden favorecer a tener acceso a diferentes influencias lingüísticas y culturales (Jessel, Kenner, Gregory, Ruby y Arju, 2011). Campano (2007) sugiere que, junto con el espacio formal de la sala de clases, también existe un espacio informal, fuera de ésta, donde el estudiante aprende a través de las experiencias e historias compartidas con otras personas. Por su parte, Pahl y Kelly (2005), destacan que sin duda la alfabetización familiar es otro espacio clave para el aprendizaje a través de interacciones que fomentan el compartir experiencias y formas de ver el mundo, en las que, además, se aprenden diferentes valores (Maguire y Graves, 2001).

De acuerdo con las investigaciones de Gregory (2008), existen muy pocos estudios que investiguen sobre identidad, cultura, lenguaje e interacción durante la etapa escolar de estudiantes en contexto de migración. Según la autora, al no conocer, a través de las investigaciones, las interacciones de los estudiantes, podríamos pasar por alto los procesos de adquisición de la lengua meta y la conservación de la LM. Conocer la forma en que los alumnos aprenden fuera de la clase (ambiente informal), tanto con quién aprenden (interacción), como con qué recursos aprenden, puede ayudar a los docentes y autoridades escolares a entender cómo las experiencias del estudiante pueden contribuir y fortalecer el proceso educativo formal en la sala de clases a través de la lengua meta y valorando la lengua materna (Jessel et al., 2011).

Motivación

Según Gardner (1979) la motivación hacia la lengua meta (L2/L3) está directamente relacionada con la identificación del aprendiente con el idioma, la cultura y los hablantes de la comunidad de esa lengua. Esta identificación con el idioma es un factor decisivo en la formación de la actitud y motivación hacia la L2 o L3. Esta actitud también se puede traducir en un intento por integrarse a la nueva comunidad por parte del hablante, lo que incluye no solo un interés en el estilo de vida y cultura de la comunidad de L2/L3, sino que también, una apertura general y un respeto hacia los otros grupos culturales, es decir, una ausencia de etnocentrismo (Gardner, 2001). De acuerdo con Ardasheva, Tong y Tretter (2012), la motivación hacia el aprendizaje de una lengua es el deseo de aprender ese idioma y está asociado con el esfuerzo y la actitud positiva hacia el estudio de una determinada lengua. La motivación es tomada en cuenta como un factor central, tanto para comprender el ritmo al que el estudiante aprende un idioma, así como el grado de competencia que alcanza en la L2/L3 (Ghazvini y Khajehpour, 2011; Oroujlou y Vahedi, 2011).

Los antecedentes educacionales y socioculturales de los padres frecuentemente se vinculan con la actitud de los niños sobre el aprendizaje de una segunda lengua, así como también el éxito como aprendientes de la segunda lengua. Sin embargo, Carhill, Suárez-Orozco y Páez (2017) explican que la adquisición de una segunda o tercera lengua es un proceso más complejo y que es influenciado por muchos otros factores. Además de los temas parentales, otros factores que pueden afectar la motivación a aprender un idioma son: (a) factores personales como conocimientos previos, inteligencia, antecedentes personales, valores, personalidad, entre otros; (b) factores situacionales como la estructura del curso, los programas de estudio, métodos de enseñanza y evaluación, reglas de la clase y de la institución (Dörnyei y Csizer, 2002; Ramburuth y McCormick, 2001).

Las habilidades metacognitivas del estudiante, así como el apoyo docente, son aspectos que tienen un efecto positivo en clases donde se enseña una segunda lengua (Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis, 2003; Mori, Sato y Shimizu, 2007). Otro aspecto que aumenta la motivación es un ambiente educacional democrático (Woolard y Gahng, 1990), donde no existe etnocentrismo y se respetan todas las culturas por igual. A veces

los aspectos culturales o lingüísticos de la L2/L3 pueden impactar la motivación del aprendiente y su actitud hacia un idioma en particular.

Podemos concluir que la motivación es un factor clave para el aprendizaje de una lengua meta en contextos de inmigración. Por lo tanto, en este estudio, además de las prácticas y contextos de uso de las distintas lenguas, se considera que la motivación de los estudiantes percibida y declarada por sus apoderados es un factor decisivo no solo para el aprendizaje del español como L2/L3, sino también para la valoración de la lengua materna.

Relación con la escuela

La percepción que los apoderados y los profesores tengan sobre el clima escolar tiene una influencia directa en el grado de deserción escolar, los problemas de disciplina, los problemas psicológicos, el abuso de droga y los resultados académicos (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger y Pachan, 2008; Rumberger, 1987; Wu, Pink, Crain y Moles, 1982), así como también está relacionado con la satisfacción laboral de los profesores y los esfuerzos de mejora escolar (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, y Easton, 2010; Miller, Brownell y Smith, 1999).

Según Bukhari y Randall (2009) y Grady, Bielick y Aud (2010) y basado en la *National Household Education Survey* / Encuesta Nacional de Educación, un 20% de los padres que tomaron esta encuesta en el año 2007 en Estados Unidos, indicaron que se mudaban desde sus barrios originales, basados en el clima escolar, es decir, buscaban casas de acuerdo a la escuela que mejor acogiera a sus hijos. Además, según los estudios mencionados, una percepción negativa hacia el clima escolar está asociada con la decisión de los padres de retirar a sus hijos del colegio, lo cual muchas veces puede afectar el rendimiento académico de los estudiantes.

Aprendientes de una segunda lengua en un país donde la L2/L3 se habla como idioma nativo tienen la oportunidad de una exposición directa a situaciones de comunicación de la vida real. Por lo tanto, las habilidades lingüísticas pueden ser desarrolladas más rápidamente que en un contexto escolar donde la L2/L3 se enseña como idioma extranjero con pocas o nulas oportunidades de interacción con hablantes

nativos. En estudios en EEUU, podemos observar que a pesar de que los padres estén conscientes de que sus hijos, y ellos mismos necesitan mejorar y desarrollar sus capacidades lingüísticas, un 26% de los estudiantes inmigrantes en ese país viven en situaciones en las que sus familias están lingüísticamente aisladas, donde los padres tienen muy poca relación con las escuelas (Shields y Behrman, 2004). Por esto la relación que se cree entre los profesores, las autoridades de la escuela y la comunidad de padres es un nexo que debe crecer, pues ayudará a mejorar la percepción que los apoderados tengan acerca de la escuela, así como también, ayudará a los estudiantes a sentirse acogidos por este nuevo ambiente de aprendizaje (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010).

Por lo tanto, para este proyecto se ha decidido incorporar la dimensión de relación de los apoderados haitianos con la escuela, debido a la importancia que tiene su percepción de esta relación para comprender contextualizadamente la motivación y los logros académicos de sus hijos e hijas. Además, a través del conocimiento de las percepciones de los apoderados, los colegios podrán tomar medidas, si así lo requieren, para mejorar las percepciones existentes. De esta forma, podrán ser reales centros de acogida para la comunidad migrante, disminuyendo la percepción de abandono o no escucha por parte de las autoridades, lo cual, solo provocará que los estudiantes haitianos tengan posibilidades de seguir estudiando y de lograr éxitos académicos y sociales (Grayson y Alvarez, 2008; LaRusso, Romer y Selman, 2008).

3 Objetivos de investigación

Objetivo general

Diseñar y validar un cuestionario para caracterizar las percepciones de apoderados de estudiantes haitianos sobre prácticas de alfabetización y lenguas en contextos escolares (CPAHPAL).

Objetivos específicos

- (1) Diseñar un cuestionario para caracterizar las percepciones de apoderados de estudiantes haitianos sobre prácticas de alfabetización y de lenguas en contextos escolares (CPAHPAL).
- (2) Realizar una validación de contenido a través de una validez de expertos en el área.
- (3) Analizar la confiabilidad del cuestionario CPAHPAL mediante análisis psicométricos.
- (4) Analizar la validez discriminante de las dimensiones: *lenguas, motivación y relación con la escuela*, del cuestionario CPAHPAL.
- (5) Analizar la validez de constructo del cuestionario CPAHPAL, a través de un Análisis Factorial Confirmatorio.

4 Metodología

Participantes

La población de este estudio corresponde a los apoderados haitianos de escuelas públicas de la Región Metropolitana. Para este estudio se decidió elegir una muestra no probabilística de 132 apoderados haitianos de 3 colegios municipales de la provincia de Santiago, Región Metropolitana. Dos de los colegios están ubicados en la comuna de Estación Central y uno, en la comuna de Quilicura, dos de ellos de dependencia municipal y uno, particular subvencionada. Los tres colegios poseen un GSE correspondiente al nivel medio-bajo. Se aplicó el cuestionario en estas comunas porque en ellas existe el mayor porcentaje de haitianos a nivel nacional (Departamento de Extranjería y Migración, 2017). La cantidad, según género, fue de 62 hombres (47%) y 70 mujeres (53%). Un 75% de los encuestados vive en la comuna de Estación Central, mientras que un 16% vive en la comuna de Quilicura; el resto, un 9%, no contestó.

Las edades de las personas, en su mayoría, está entre los 29 y 38 años (75% aproximadamente). Un 61% de los participantes lleva entre uno y cuatro años en Chile. En cuanto al idioma, el creole es la lengua materna de todos y como segunda lengua, un 43% habla francés y un 23% habla español. Por esto, en el cuestionario no solo se pregunta por el uso del creole y del español, sino también por el francés. Un 66% no tiene una escolaridad completa, es decir, tiene menos de 12 años de escolaridad formal. Acerca de la pregunta sobre dónde aprendió español, un 64% respondió que en Chile; un 14%, en República Dominicana; y un 5%, en Haití. Sobre el dominio del español, se preguntó a los participantes este; por lo tanto, se trata de un dato auto reportado. Aproximadamente la mitad (49%) considera que tiene un nivel intermedio del idioma español.

Cuestionario CPAHPAL

El cuestionario sobre percepciones de apoderados de estudiantes haitianos sobre prácticas de alfabetización y de lenguas en contextos escolares (**CPAHPAL**) es un cuestionario de lápiz y papel con un tiempo aproximado de aplicación de 20-25 minutos. En español y en creole se explican el propósito del instrumento y las instrucciones. Además, como estipula las investigaciones en Ciencias Sociales, se solicita la firma del consentimiento informado a cada uno de los participantes. El **CPAHPAL** cuenta con una

sección en la que se solicitan datos personales y demográficos del apoderado con el fin de caracterizar la muestra. Por último, se presentan los 54 ítems organizados en las tres dimensiones que configuran el instrumento: *lenguas, motivación y relación con la escuela* (ANEXO 2 versión en español y versión en creole).

4.1.1 Diseño y desarrollo del cuestionario CPAHPAL

El cuestionario se construyó a partir de lo identificado en la revisión bibliográfica realizada. En particular, este cuestionario adaptó preguntas formuladas por la investigación de Gregory (2008). Sin embargo, dicho cuestionario solo caracteriza uso de las lenguas, tanto la lengua materna como la lengua meta o L2. Por lo tanto, se decidió agregar ítems para caracterizar también las percepciones sobre prácticas de alfabetización, así como la motivación hacia el aprendizaje del español y la relación de los apoderados con la escuela. En el primer diseño del cuestionario, se redactaron 24 ítems para la primera dimensión (8 por cada idioma), 21 ítems en total para la segunda dimensión y 9, para la última dimensión, es decir, un total de 54 ítems. Todos los ítems corresponden a escala tipo Likert. Para la primera dimensión, los 8 ítems son los mismos por cada lengua, por lo tanto, existe una facilidad para responder, pues solo cambia la lengua a la que se refiere la aseveración; en el caso de la segunda dimensión, hay un número mayor de reactivos, pues el tema de motivación incluye tanto la motivación hacia el aprendizaje del español, como hacia la escuela; y por último, para la dimensión de relación con la escuela, son solo 9 ítems, pues son reactivos más fáciles de entender, pues se vinculan con la propia experiencia. Se decidió realizar la menor cantidad de ítems posibles por dimensión, con el objetivo de mantener la concentración de los participantes, pero a la vez, abarcar en mayor medida el contenido del constructo (Corbetta, 2003).

El constructo que mide el cuestionario **CPAHPAL** está constituido por tres dimensiones:

Dimensión 1: Lenguas

Esta dimensión está conformada por tres secciones en las cuales se hacen las mismas preguntas considerando tres lenguas: (1) el **español**, pues se desea conocer como percibe el apoderado el uso que el alumno hace de la lengua meta (L2/L3); (2) el **creole** para

conocer la percepción que tiene el apoderado sobre la lengua materna y si percibe que su hijo la mantiene o intenta mantenerla; y (3) el **francés** que es la segunda lengua que se habla en Haití y en varios casos es la segunda lengua de los haitianos. En esta dimensión se le pregunta a los apoderados sobre las percepciones de estos sobre el uso que hace su hijo de la lengua (ej. *su hijo habla en español con los profesores* o *su hijo lee libros en español*). Dentro de esta dimensión se miden las habilidades o usos de la lengua (hablar, leer y escuchar), la interacción con otros a través de la lengua (familia, profesores y compañeros) y los recursos utilizados (recursos escritos o audiovisuales) Gregory (2008).

Tabla 1: Número de preguntas de la primera dimensión

Lenguas	# preguntas	Número de pregunta
Español	8	1-8
Creole	8	9-16
Francés	8	17-24

Dimensión 2: Motivación

La motivación se puede definir como el deseo de aprender un nuevo idioma y la actitud positiva hacia el estudio de este (Ghazvini y Khajehpour, 2011; de Oroujlou y Vahedi, 2011). La motivación es tomada en cuenta como un factor central para el ritmo en que el estudiante aprende una lengua, así como el grado de competencia que alcanza en la L2/L3 (Ghazvini y Khajehpour, 2011; de Oroujlou y Vahedi, 2011). Basado en los factores definidos por Dörnyei y Csizer (2002) y Ramburuth y McCormick (2001), se crean ítems que permitan captar: (1) **Motivación hacia la escuela**, es decir, la motivación hacia las actividades y personas que se encuentran en este contexto, tanto en clases como en recreos y las actividades extras (ej. *Mi hijo participa en actividades de la escuela*). (2) **Motivación hacia el español**, es decir, la motivación que tiene el alumno hacia el aprendizaje del idioma tanto en la escuela como en la casa. Asimismo, se busca caracterizar la relación del alumno con la interacción, tanto hablada como escrita, a través del español (ej. *A mi hijo le gusta estudiar español en la casa*).

Tabla 2: Número de preguntas de la segunda dimensión

Motivación	# preguntas	Número de pregunta
Hacia la escuela	14	25-38
Hacia el español	7	39-45

Dimensión 3: Relación con la escuela

En esta dimensión, se describe la percepción que los apoderados tienen sobre las acciones de la escuela tanto hacia ellos mismos (ej. *la escuela me acoge*) como hacia sus hijos, en particular, en la forma en que la escuela enfrenta el desafío de tener alumnos migrantes, (ej. *mi hijo me dice que no se siente discriminado en la escuela*).

Tabla 3: Número de preguntas de la tercera dimensión

Dimensión	# preguntas	Número de pregunta
Relación con la escuela	9	46-54

En conclusión, se crearon 54 ítems para pilotear el cuestionario **CPAHPAL**, los cuales están divididos en tres dimensiones. A diferencia de Gregory (2008), estos ítems no son preguntas abiertas, sino alternativas tipo Likert. De esta forma, cada ítem quedó conformado por una aseveración y una escala tipo Likert de 5 opciones: *siempre* (puntuación 5), *a veces* (puntuación 4), *rara vez* (puntuación 3) y *nunca* (puntuación 2). Además, se incorporó la opción *no aplica* (puntuación 1) pensada para los ítems sobre la lengua francesa, ya que no todos los apoderados la manejan. Se decidió mantener dicha alternativa para todos los ítems, en caso de que el apoderado considerara que esa aseveración no aplicaba en su caso. Otras razones que justifican la elección de la escala tipo Likert de 5 opciones fueron: la facilitación del posterior análisis, ya que permite una dicotomización de las respuestas y, en términos de aplicación, favorece que los encuestados tengan que discriminar sus opciones (Hodge y Gillespie, 2003); de esta manera evita la ambigüedad de las respuestas (Burnett, 2009); asimismo, favorece la facilidad de comprensión, puesto que se presenta una aseveración con distintos grados de adhesión lo que también repercute en la revisión de varias aseveraciones en un tiempo apropiado para responder las preguntas (Black y Champion, 1976 y Saris y Gallhofer, 2007).

4.1.2 Validación de contenido a través de comité de expertos

Una vez construido el instrumento se realizó la validación de contenido. Se solicitó a 3 expertos que revisaran los ítems del cuestionario (en español). Los expertos fueron una lingüista experta en español y migración haitiana y dos psicólogos expertos en psicometría y construcción de encuestas. Se les solicitó clasificar los ítems en tres grupos y puntuarlos de la siguiente manera: (1) *cambiar definitivamente*; (2) *podría necesitar un cambio*; (3) *no es necesario cambiar* (**Anexo 3**). Una vez obtenidas las puntuaciones de los expertos se procedió a definir los cambios. Ninguno de los ítems obtuvo una puntuación de 1; 8 de los ítems obtuvieron una puntuación 2 por parte de alguna de las expertas, por lo que se decidió hacer algunas modificaciones, y el resto de ítems fue calificado con puntuación 3. Los cambios que se realizaron se detallan a continuación:

Luego de la revisión de los tres expertos, se decidió modificar algunos ítems que no eran específicos y se mejoró la redacción de otros, para que estos fueran más fáciles de entender por los encuestados. Por ejemplo, se cambiaron algunos verbos o sustantivos complejos, con el objetivo de ser mejor entendidos por los encuestados (ejemplo: *asistir* a clases por *ir* a clases/ *asiste* a *actividades extra-programáticas* por *va* a *actividades del colegio*, etc.). Otros cambios se realizaron para facilitar la lectura de los reactivos, acortando las aseveraciones. Por lo tanto, solo se mejoraron los ítems, pero no se eliminó ninguno de los 54 ítems construidos.

4.1.3 Lengua del cuestionario: Proceso de traducción

El instrumento fue creado en español y validado por los expertos en esa lengua. Sin embargo, debido a que sería completado por los apoderados de los alumnos, cuyo nivel de español no era requisito para la validación del cuestionario, se decidió realizar una traducción del instrumento desde el español hacia el creole. Se decide realizar el cuestionario en creole y no en español, porque de esta forma nos aseguramos de que los apoderados responden ítems que comprenden. Así se evita disminuir el error de medición que ellos pudiesen manejar, pues lo que este instrumento pretende medir es percepción de los apoderados y no manejo del idioma.

Para este proceso se solicitó el trabajo de dos traductores creole-español. Ambos traductores son hablantes nativos de creole y dominan el español como segunda lengua. No fue posible localizar traductores nativos de español que manejaran el creole; por lo tanto, se decidió trabajar con estos dos traductores, a pesar de que el proceso de traducción debería contar con hablantes nativos de los pares de idiomas con los que se trabaja, es decir, creole y español (Harkness y Schoua-Glusberg, 1998). El procedimiento fue el siguiente: uno de los traductores tradujo el cuestionario al creole y luego el otro traductor, que tenía mayor conocimiento de español, tradujo desde el creole al español. Posteriormente, se revisó que los ítems en la segunda versión fueran similares a los de la versión original, lo que ocurrió en todos los casos.

4.1.4 Procedimiento de aplicación

El pilotaje se realizó entre agosto y noviembre del año 2017 y contabilizó un total de 600 encuestas entregadas en las comunas de Estación Central (2 colegios) y Quilicura (1 colegio). De estas 600 encuestas, el retorno fue de 132 encuestas (lo que equivale a un 22%). Los cuestionarios fueron entregados a los equipos directivos quienes los enviaban a través de los estudiantes a sus casas. No se reportaron problemas de comprensión del instrumento ya que estaba en creole. El mayor obstáculo para los apoderados fue la falta de tiempo para contestar.

El tiempo dado para responder las encuestas fue entre una y dos semanas. En algunos casos los apoderados no sabían leer, por lo que no pudieron contestar las

encuestas; además, en varios casos los apoderados devolvían las encuestas en blanco porque no tenían tiempo para contestarla, lo que escribían en la misma encuesta a modo de excusa y en muchos casos los apoderados no devolvían la encuesta y no daban ninguna explicación. Esto explicaría la razón del bajo porcentaje de devolución de cuestionarios.

Plan de análisis

Como el objetivo de este proyecto es la validación del cuestionario **CPAHPAL**, en primer lugar, se realizó el estudio de validación considerando los 54 ítems inicialmente construidos (**cuestionario estudio piloto**). Luego, a partir de la información concluida del pilotaje y los análisis psicométricos realizados, se decidió eliminar 9 ítems y se volvieron a realizar los análisis para obtener un cuestionario confiable y validado de 45 ítems (**cuestionario validado**). Es importante mencionar que ambos análisis se realizaron con la misma muestra.

Con el objetivo de obtener los resultados de validación en ambos procedimientos, se realizó un análisis de confiabilidad a través del cálculo del índice de Alfa de Cronbach por dimensión. Posteriormente, con el objetivo de observar la correlación existente entre las dimensiones teóricas del instrumento se realizó un análisis de correlación de Pearson, para analizar la validez discriminante. Finalmente, se llevó a cabo un análisis factorial, debido a que teóricamente este instrumento está compuesto de tres dimensiones. Para este último análisis se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante extracción por factorización de ejes principales con rotación Promax. Todos los análisis de esta investigación se realizaron con el Software IBM SPSS Statistics versión 22.

5 Resultados

Resultados cuestionario estudio piloto

5.1.1 Confiabilidad del cuestionario CPAHPAL

Con el objetivo de medir la confiabilidad del instrumento, se calculó el índice Alfa de Cronbach para demostrar que cada dimensión, es consistente en sus mediciones. Para emitir juicios acerca del resultado de la confiabilidad tomamos en cuenta, primero, que el presente cuestionario es parte de una investigación exploratoria (Gliem y Gliem, 2003) y segundo, nos basamos en la tabla de Gliem y Gliem, 2003, que es comúnmente usada en este tipo de investigaciones (George y Mallery, 2003), que presenta los valores de confiabilidad:

Coefficiente alfa >0.9	Excelente
Coefficiente alfa >0.8	Bueno
Coefficiente alfa >0.7	Aceptable
Coefficiente alfa >0.6	Cuestionable
Coefficiente alfa >0.5	Malo

Cabe mencionar que no hay un solo valor absoluto para medir la fiabilidad de un instrumento, y más bien es un valor que será interpretado basado en el uso que se hará del cuestionario (George y Mallery, 2003).

A continuación, se presentan algunos comentarios acerca de la confiabilidad por dimensión.

La dimensión 1 *lenguas* muestra una confiabilidad alta de .93. Además, se observa una uniformidad entre los índices de los ítems que van de .92 a .93. Debido a que esta dimensión está organizada según tipo de lengua, se decide realizar un análisis de cada una, para revisar si existe diferencia según lenguas. Los resultados para los ítems referidos al creole y el francés se comportan de manera bastante similar a la dimensión. Esto es .91 y .98, respectivamente. Sin embargo, cuando se consideran los ítems referidos al español el índice obtenido es más bajo (.73). Si bien presenta una confiabilidad menor que los otros dos subgrupos de ítems, esta es aceptada puesto que es mayor de .7. A pesar

de que el valor de la confiabilidad es menor a los otros en el caso de los ítems de español, se decide dejar todos los ítems sin cambiar, pues la dimensión completa presenta una confiabilidad aceptable. Además, un foco central de interés para este estudio es el español puesto que es la lengua meta para la población en estudio.

En el caso de la dimensión 2 sobre *motivación*, el alfa de Cronbach obtenido es adecuado puesto que corresponde a .78. Asimismo, se observa una uniformidad entre los índices obtenidos con valores que fluctúan entre .778 y .787. Sin embargo, el ítem 26 (*para mi hijo lo mejor de la escuela son las clases*) resta confiabilidad a la dimensión, ya que, al eliminarlo, el índice para la dimensión aumenta a .81, es decir, este ítem afecta de manera negativa la confiabilidad de la dimensión, es necesario revisarlo. También se realizó el análisis considerando tanto los ítems referidos a la motivación hacia la escuela como hacia el español. La confiabilidad obtenida por los ítems de motivación hacia la escuela es de .69. Al considerar la eliminación del ítem 26, el valor aumenta a .72. Por su parte, el análisis de los ítems sobre motivación hacia el español es bastante uniforme (entre .740 y .789). Al considerar la eliminación del ítem 40 (*A mi hijo(a) le gusta estudiar español en la casa*), el índice alfa de Cronbach de la dimensión aumenta a .81. En conclusión, el valor de confiabilidad de la dimensión motivación es un valor aceptable (George y Mallery, 2003).

La dimensión 3 *relación con la escuela* presenta una confiabilidad excelente de .93. El índice de Cronbach al considerar cada ítem es uniforme y varía entre los 0.915 y 0.924.

En resumen, al considerar por dimensiones y subdimensiones el índice de confiabilidad fluctúa entre aceptable y excelente. Esto demuestra que cada dimensión poseen una alta consistencia interna. Solo existe una dimensión, la motivación, que presenta un valor de confiabilidad más bajo, pero aun así es un valor aceptable (George y Mallery, 2003). Se concluye, de este análisis la necesidad de considerar la eliminación de dos ítems (26 y 40) para el instrumento definitivo.

5.1.2 Validez discriminante entre dimensiones

Con el objetivo de comprobar si existe una correlación entre las dimensiones teóricas del cuestionario se realizó un análisis de correlación de Pearson, entre las 3 dimensiones que conforman este instrumento. El resultado de este análisis se muestra a continuación:

Tabla 4: Correlación de Pearson entre las dimensiones

	1	2	3
1. Idioma	---	.92*	.26*
2. Motivación	.92*	---	.33*
3 Relación con la Escuela	.26*	.33*	---

Nota. * valor $p < .005$

De acuerdo con Tabachnick y Fidell (2013), podemos decir que la dimensión 1 *lenguas* está relacionada de manera positiva y significativamente con la dimensión 2 *motivación*. Ambas dimensiones tienen una correlación de .92, que es un valor muy alto lo que podría indicar que ambas dimensiones miden lo mismo. Esto se podría explicar por el hecho de que varios de los ítems de la dimensión de idioma español son similares a los de motivación hacia el español. Por lo tanto, se evaluará qué ítems dejar en esta dimensión 2 para diferenciar la medición de la dimensión 1, pero de todas maneras se considera necesario separar ambas dimensiones basados en la literatura presentada en el marco teórico, pues la dimensión *lenguas* trata más sobre uso e interacción con la lengua materna y lenguas extranjeras y la dimensión *motivación*, trata más sobre el afecto y la disposición hacia el español como lengua meta. Si comparamos la dimensión 1 *lenguas* y la dimensión 3 *relación con la escuela*, obtenemos una correlación baja significativa de .26. Finalmente, si comparamos la correlación entre la dimensión 3 *relación con la escuela* y la dimensión 2 *motivación hacia el español*, se observa una correlación baja y significativa de .3. Por lo tanto, estas correlaciones bajas y significativas indican que la dimensión 3 logra captar percepciones diferentes a las otras dos dimensiones.

En el gráfico 1, se observa más claramente la correlación marcada positivamente entre las dimensiones de *lenguas* y *motivación hacia el español*.

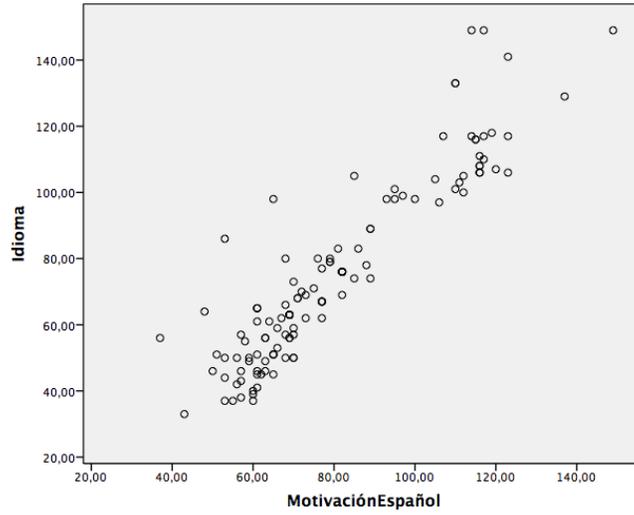


Gráfico 1: Correlación entre lenguas y motivación

En los gráficos 2 y 3, se observa que la dimensión 3 *relación con la escuela* no presenta una correlación tan nítida con las otras dos dimensiones (*lenguas* y *motivación*), aunque se puede observar una ligera tendencia hacia una correlación positiva baja.

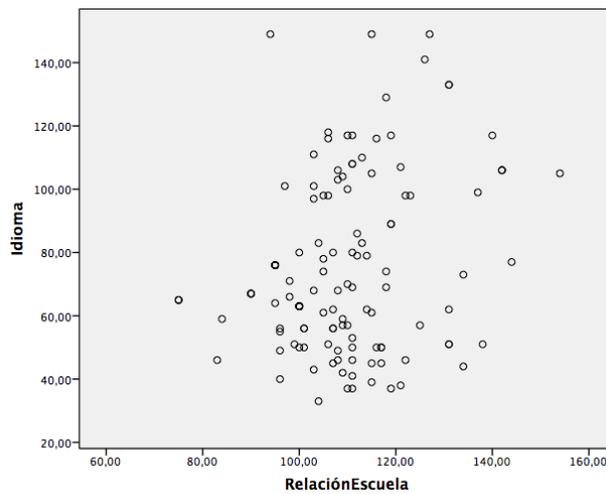


Gráfico 2: Correlación entre lenguas y relación con la escuela

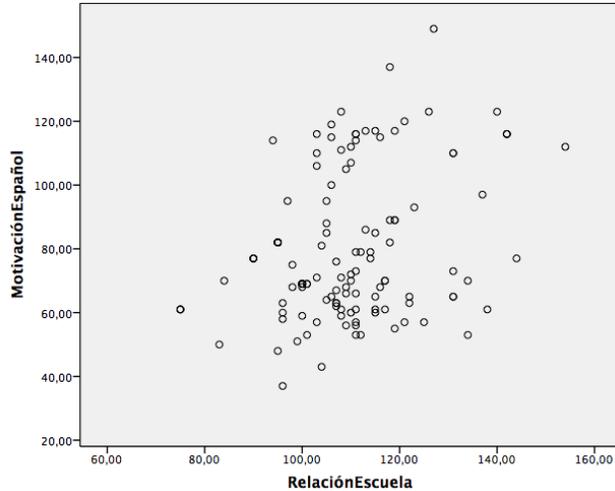


Gráfico 3: Correlación entre motivación y relación con la escuela

En conclusión, se puede observar que las dimensiones *lenguas* y *motivación* están bastante correlacionadas. Por lo tanto, en primer lugar, será necesario revisar los ítems de la dimensión 2 para diferenciarlos de la dimensión 1. En segundo lugar, estas correlaciones también indican que será pertinente avanzar a un análisis factorial, a través del método de factorización de ejes principales y con una rotación del tipo oblicua (Promax), pues es más adecuada en investigaciones psicológicas donde las dimensiones, generalmente están correlacionadas, y en investigaciones con muestra pequeña, menor a 300 individuos (Mavrou, 2015; Pérez y Medrano, 2010).

5.1.3 Validez de constructo mediante AFC

Con el objetivo de verificar la estructura interna del cuestionario en su versión piloto y confirmar la existencia de las 3 dimensiones, construidas teóricamente, se realizó un análisis factorial confirmatorio para revisar como se comportan las variables si las obligamos a agruparse en tres dimensiones (Blalock, 1966).

5.1.3.1 Dimensionalidad del constructo

Al realizar el Análisis Factorial Confirmatorio, los primeros valores que se observaron fueron el test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO). El test de esfericidad de Bartlett permite evaluar la hipótesis nula que afirma que las variables no están correlacionadas, si los resultados obtenidos resultan significativos a un nivel $p < .05$, se rechaza la hipótesis nula y se considera que las variables están lo suficientemente intercorrelacionadas para realizar el AFC (Everitt y Wykes, 2001). En el caso de esta investigación el valor fue de 0.00. por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula que dice que los datos no se encuentran interrelacionados.

Dado que esta prueba puede mostrar resultados significativos a pesar de no existir correlaciones considerables entre las variables, se recomienda también la utilización adicional de la medida Kaiser-Mayer-Olkin KMO (que en este caso fue de 0.66). El KMO se interpreta de manera semejante a los coeficientes de confiabilidad, vale decir, con un rango de 0 a 1 y considerando como adecuado un valor igual o superior a 0.6, el cual sugiere una interrelación satisfactoria entre los ítems (Anderson y Herr, 1999; Sierra Bravo, 1981).

Observamos que la significancia de la prueba de esfericidad es menor a 0.05. Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula y consideramos que las variables están suficientemente interrelacionadas. En cuanto al valor KMO, se puede observar que es mayor a 0.6. Por lo tanto, continuamos con el proceso de análisis factorial a través de la factorización de ejes principales y una rotación de tipo oblicua (Promax), pues es más adecuada en investigaciones psicológicas donde las dimensiones, generalmente están correlacionadas y en investigaciones con muestra pequeña, menor a 300 individuos (Mavrou, 2015; Pérez y Medrano, 2010). Las soluciones provistas por los métodos de rotación oblicua son más congruentes con la estructura de las variables psicométricas que, en general, se encuentran intercorrelacionadas, lo cual se observó y confirmó en el análisis de correlación de Pearson realizado anteriormente; por lo tanto, se decidió realizar una rotación Promax (Gorsuch, 1983 y Kaiser, 1958).

5.1.3.2 *Análisis de las matrices*

La mayoría de los investigadores interpretan la matriz de patrón, debido a su mayor facilidad de interpretación (Tabachnick y Fidell, 2001), pero se recomienda atender a todas las matrices para una interpretación más adecuada de los resultados (Thompson, 2004). Al momento de analizar las matrices (**Anexo 4**), es importante tener en cuenta las correlaciones entre un ítem y un factor, pues estas deberían ser al menos de 0.35 y no debería existir una correlación superior a 0.30 de esa variable con otro factor para obtener una solución aproximada a la estructura simple. De no ser así estaríamos reteniendo ítems complejos, así como soluciones factoriales insatisfactorias y difíciles de interpretar (Pérez y Medrano, 2010).

La tarea final del análisis factorial es interpretar y denominar los factores. Esto se logra examinando en la matriz el patrón de correlaciones bajas y altas de cada variable con los distintos factores y, en especial, utilizando el conocimiento teórico que se posea acerca de las variables incluidas en el análisis (Pérez y Medrano, 2010).

5.1.4 *Decisiones a partir del pilotaje*

Luego de realizar todos los análisis estadísticos -confiabilidad, a través del método de alfa de Cronbach, correlación de Pearson y análisis factorial confirmatorio- se procedió a tomar decisiones utilizando los resultados estadísticos, pero principalmente guiado por la información teórica revisada al comienzo de este proyecto.

Las tres dimensiones del instrumento se mantuvieron. Pues se observó que presentaban una alta confiabilidad; por lo tanto, existe una alta consistencia interna. Además, se confirmó la existencia de tres factores, a través del método AFC, en este, los factores agrupaban casi los mismos reactivos que la versión teórica del instrumento.

En cuanto a un análisis por dimensión, se puede mencionar que: la dimensión 1 lenguas, que corresponde a los ítems relacionados con el uso del español, francés y creole, se mantuvo igual, con 24 ítems, y subdivididos en los tres grupos.

Se decidió también mantener las preguntas sobre francés, pues a pesar de que tuvo una alta tasa de omisión, también se pudo confirmar a través del análisis de la muestra que existe un alto porcentaje de haitianos que habla esta lengua y que la usan como lengua vehicular con algunos chilenos.

En cuanto a la dimensión 3, que tiene ítems relacionados con la percepción del apoderado hacia la escuela, se mantuvieron con los mismos ítems de la dimensión original; sin embargo, se decidió agregar dos ítems (42 y 43) que previamente pertenecían a la subdimensión motivación hacia la escuela, pues estos ítems están relacionados con los temas de escuela y relación de los apoderados y estudiantes. Además, según los resultados estadísticos, también poseía una correlación mayor con la tercera dimensión.

Finalmente, en el caso de la dimensión 2, que corresponde a la motivación, y que originalmente estaba subdividida entre motivación hacia la escuela y hacia el español, se presentó la mayor cantidad de eliminación de ítems por tener problemas en cuanto a confiabilidad y, en especial, por tener problemas en cuanto al peso factorial de sus ítems. En el resultado del AFC, se observó que varios ítems (que serán descritos más adelante) no cargaban en ninguno de los tres factores principales. Además, junto con lo anterior, varios de esos mismos ítems restaban confiabilidad a la dimensión. Por esto, se decidió eliminar algunos de esos ítems.

A continuación, se presenta brevemente las razones de eliminación de cada uno:

Ítems 25- 26 -27 -30. Estos son ítems que restaban confiabilidad a la dimensión, es decir, si los eliminábamos la confiabilidad aumentaba significativamente. Además, luego de analizarlos, nos dimos cuenta de que no se relacionaban directamente con el uso del español o con la relación con la escuela. Por ejemplo, el ítem 27 hacía referencia hacia la preferencia por el recreo (*Para mi hijo (a) lo mejor de la escuela son los recreos.*). Por su parte, los ítems 25, 27 y 30 eran muy amplios, pues hacían referencia al gusto por la escuela, en general. Por esto se decidió eliminar, porque había otros que eran más específicos y que servían mejor para conocer la percepción sobre la escuela.

Ítem 32. (*Mi hijo(a) recuerda el nombre de la mayoría de sus profesores.*) En el caso de este ítem, tuvo problemas en el AFC, pues no cargó en ningún factor. Luego de leerlo nuevamente, notamos que este ítem no se relaciona tan directamente con la percepción que tenga el apoderado sobre la relación del estudiante hacia el español o hacia la escuela, sino más bien refleja la capacidad de memoria del estudiante; por lo tanto, se decidió eliminar.

Ítems 31 y 35. Estos ítems tampoco presentaron una carga fuerte asociada a uno de los factores del AFC. Fueron eliminados, principalmente, porque hay otro ítem que se refiere al mismo tema, y la redacción de ese ítem es mucho más clara sobre las actividades extra-programáticas.

Ítems 41 y 44. Estos ítems restaban confiabilidad a la dimensión. Además, no son ítems representativos de la dimensión 3 *relación con la escuela*, pues hacían referencia al mismo tema de otra pregunta que está en la primera dimensión y que trata sobre el español. Otro tema detectado en esos ítems es se hacía referencia a la *asignatura de lenguaje*, sin aclarar que ese el nombre dado en el currículo chileno al área relativa al español, y probablemente los padres pensaron en lenguaje creole, pues ambas preguntas correlacionaron altamente con los ítems sobre creole. Por esta razón, se decidió eliminar estas preguntas.

Resultados cuestionario validado

A continuación, se presentan los resultados del estudio de validación del cuestionario **CPAHPAL** conformado por los 45 ítems que se escogieron después de los análisis anteriores reportados. En la tabla 5 se presentan la distribución de preguntas por dimensiones y subdimensiones. Es importante mencionar que esta validación se realizó usando la misma muestra del pilotaje.

Tabla 5: Dimensiones del cuestionario validado

Dimensión	Subdimensión	# Preguntas	Número de ítem
Dimensión 1:	Español	8	1-8
<i>Lenguas</i>	Creole	8	9-16
	Francés	8	17-24
Dimensión 2	--	10	25-34
<i>Motivación</i>			
Dimensión 3	--	11	35-45
<i>Relación con la escuela</i>			

5.1.5 Confiabilidad del cuestionario CPAHPAL

El tercer objetivo de esta investigación era **determinar la confiabilidad del cuestionario CPAHPAL**, la cual se midió a través del análisis de Alfa de Cronbach, cuyos resultados se muestran en la tabla 10

Tabla 10: Valores de confiabilidad según Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos	Dimensión
.89	45	Cuestionario completo
.88	24	Dimensión 1 <i>Lenguas</i>
.76	10	Dimensión 2 <i>Motivación hacia español</i>
.92	11	Dimensión 3 <i>Relación con la escuela</i>

Luego de revisar los valores del Alfa de Cronbach, tanto del cuestionario completo como de cada una de las dimensiones, podemos confirmar que la confiabilidad

del instrumento es muy alta, es decir, si se realiza nuevamente el test, las respuestas tenderían a repetirse, en todas las dimensiones, incluso en motivación, pues este resultado, a pesar de ser el menor, es aceptable para una investigación exploratoria como esta (George y Mallery, 2003 y Gliem y Gliem, 2003).

5.1.6 Validez discriminante del cuestionario CPAHPAL

El cuarto objetivos de la investigación era **determinar la validez discriminante del cuestionario CPAHPAL**. Para esto, primero se realizó un análisis de Correlación de Pearson para verificar las correlaciones entre las tres dimensiones teóricas conformadas por los ítems definitivos. El resultado del análisis anterior se muestra en la Tabla 11.

Tabla 11: Correlación de Pearson entre las dimensiones

	1	2	3
1. Lenguas	---	.31*	.04*
2. Motivación	.31*	---	.34*
3 Relación con la escuela	.04*	.34*	---

Nota. * valor $p < .005$

A partir del resultado anterior, se observa que existe una correlación baja positiva entre la dimensión 1 *lenguas* y la dimensión 2 *motivación*. El mismo patrón se observa para la relación entre la dimensión 2 *motivación* y la dimensión 3 *relación con la escuela*. Una correlación positiva muy baja, en cambio, se observa entre *lenguas* y *relación con la escuela* (Tabachnick & Fidell, 2013). Este resultado es muy consistente con la definición de cada una de las dimensiones, pues la motivación está relacionada con las otras dos dimensiones, pero no así la relación con la escuela con la lengua. Además, podemos observar que disminuyó bastante la correlación existente entre lengua y motivación, si comparamos con los resultados del piloto, esto quiere decir, que ahora se muestra que la eliminación de los ítems seleccionados permitió diferencia claramente entre dimensiones, es decir, las dimensiones miden constructos diferentes.

5.1.7 Validez discriminante del cuestionario CPAHPAL

Luego de revisar la correlación entre las dimensiones, procedimos a observar como se comportaban los ítems luego de aplicar un AFC de tres factores, con el objetivo de analizar la validez de constructo.

Tabla 12: Varianza total explicada

	Total	% de varianza	% acumulado
1	10,69	23,75	23.75
2	6,64	14,75	38.49
3	5,01	11,14	49.63

Tabla 13: Matriz de componente

	Componente		
	1	2	3
P1	.395		
P2	.265		
P3	.461		
P4	.246		
P5	.419		
P6	.204		
P7	.337		
P8	.500		
P9	.385		
P10	.479		
P11	.551		
P12	.591		
P13	.626		
P14	.732		
P15	.399		
P16	.592		
P17	.795		
P18	.807		
P19	.814		
P20	.799		
P21	.835		

P22	.622	
P23	.827	
P24	.823	
P28		.437
P29		.531
P33		.425
P34		.511
P36		.469
P37		.563
P38		.489
P39		.506
P40		.504
P42		.258
P43		.464
P45		.505
P46	.717	
P47	.683	
P48	.727	
P49	.717	
P50	.633	
P51	.624	
P52	.772	
P53	.767	
P54	.738	

En las Tablas 12 y 13, se observa que existen tres dimensiones que configuran el constructo que mide el cuestionario **CPAHPAL**. La varianza explicada apoya la idea de mantener los tres factores teóricos, aunque hay algunos ítems (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8) que no cargan solo en un factor. Es interesante observar que esos ítems referidos al uso del español también cargan en la dimensión de *motivación hacia la lengua*. Sin embargo, se decidió dejar los primero ocho ítems en la primera dimensión, pues están muy relacionados con las otras preguntas sobre el creole y el francés, ya que son las mismas preguntas y solo cambia la lengua sobre el cual se pregunta.

6 Discusión y conclusion

En esta investigación, se ha diseñado y validado, para un uso específico, un instrumento para medir las percepciones de los apoderados haitianos acerca de las prácticas de alfabetización y lenguas en contextos escolares. El cuestionario **CPAHPAL** obtuvo una confiabilidad óptima ($\alpha=.89$). Asimismo, a través de un análisis factorial confirmatorio se determinó la existencia de las tres dimensiones que conforman el constructo medido logrando explicar 49.6% de la varianza explicada. Por lo tanto, el cuestionario **CPAHPAL** caracteriza las percepciones de los apoderados haitianos sobre (1) los usos y prácticas de alfabetización y de lenguas considerando tanto la lengua materna como las L2 y L3, (2) la motivación hacia el español y (3) la relación con la escuela. De esta manera, se logró validar un cuestionario en creole conformado por 45 ítems que puede ser utilizado por los establecimientos educativos para levantar las percepciones de los apoderados acerca de las prácticas de alfabetización y los usos de las lenguas en comunidades migrantes. Sin embargo, es importante destacar que el uso de este cuestionario debe incluir una entrevista con los apoderados, es necesario todavía realizar una nueva aplicación de este cuestionario a una nueva muestra, con el objetivo de poder validarlo definitivamente.

Uno de los principales aportes de esta investigación es haber logrado diseñar y validar, en un primer nivel, de manera confiable un cuestionario para caracterizar las percepciones de apoderados haitianos sobre factores involucrados en el aprendizaje y uso de las lenguas en contextos de migración. Hasta ahora se contaba solo con preguntas abiertas para suscitar una conversación con los padres (Gregory,2008), pero no se disponía de un cuestionario válido y confiable para este proceso. Las preguntas de la dimensión lenguas se basaron en las investigaciones de Gregory (2008); sin embargo, consideramos que el hecho de contar con un cuestionario con respuesta cerrada permitirá levantar en menor tiempo y a mayor escala las percepciones de los apoderados haitianos.

Otro aspecto por destacar del cuestionario es que está escrito en creole. Contar con un cuestionario acerca de las percepciones de los apoderados que está escrito en creole es

fundamental para un grupo migrante que es minoría en Chile, pues facilita el proceso de acogida de dicho grupo (García y Kleifgen, 2010; García, Zakharia y Ogcú 2013).

Asimismo, el análisis factorial confirmatorio muestra que el constructo que considera tres dimensiones para la caracterización de las percepciones de los apoderados sobre las lenguas y sus contextos de uso es adecuado. Por lo tanto, es importante no solo conocer las percepciones de los apoderados acerca de las prácticas de alfabetización y de uso del español sino también del creole, pues se busca legitimar el uso de la lengua materna en espacios de interacción familiar. Además, el cuestionario no solo se focaliza en la lengua materna y de las L2 y L3, sino también en cómo los alumnos aprenden fuera de la clase (ambiente informal), tanto con quién aprenden (interacción), como con qué recursos aprenden (Jessel et al., 2011; Gregory, 2008). Junto con las prácticas de alfabetización y de uso de las lenguas, considera como factores clave para el aprendizaje y uso de las lenguas, factores motivacionales y contextuales que pueden favorecer el aprendizaje del español en contexto de migración.

A través de este cuestionario, los establecimientos educacionales podrán tener la posibilidad de conocer las percepciones de los grupos migrantes haitianos, y así podrán dar una mejor acogida a este grupo. Tal como destaca la investigación en el área, es importante contar con instrumentos que levanten y validen la percepción de los apoderados para que sientan que el colegio les abre las puertas y, de esta forma, la acogida se traduzca en que junto con los apoderados, los alumnos también se sientan parte del proceso educativo (Ferry, Fouad y Smith, 2000; Kenny, Blustein, Chaves, Grossman y Gallagher, 2003)

A través de esta investigación, se diseñó y validó un cuestionario que caracteriza las percepciones de los apoderados en tres áreas: lenguas, motivación hacia el español y relación con la escuela. El estudio piloto permitió mejorar el instrumento ya que en la versión inicial las dimensiones de motivación y relación con la escuela presentaban una correlación muy alta. Lo anterior se ve muy apoyado por las investigaciones de Gardner (1979) para quien la motivación hacia una lengua y el uso de la lengua están muy correlacionados. Como producto del estudio piloto y el análisis a nivel de dimensión, permite detectar cuáles son los ítems que cargan en ambas dimensiones o que restan confiabilidad. De este modo, en el cuestionario definitivo se cuenta con ítems para

caracterizar dimensiones que miden factores distintos entre ellos, lo que se ve corroborado por la correlación baja entre dimensiones y por el análisis factorial confirmatorio. Por lo tanto, el cuestionario definitivo cuenta con una dimensión de motivación hacia el español orientada , logramos hacernos cargo de conocer de mejor manera qué temas son los que motivan al estudiante a aprender una lengua y cuáles están más bien vinculados con la asistencia a la escuela.

Según Herr y Anderson (2003), muchas veces los profesores tienen problemas para incluir en su sala de clases a alumnos inmigrantes, sin embargo, consideramos que con este cuestionario, se da un paso importante en el proceso de acercamiento a la otra cultura, a través de las percepciones de los apoderados, pues se busca entregar valiosa información para orientar a los equipos directivos y profesores sobre las percepciones, en particular, de los apoderados de estudiantes haitianos sobre el uso de las lenguas, la motivación y la relación con la escuela en contexto de migración. Contar con esta información permitirá a los equipos comprender de mejor manera y con foco en el aprendizaje de la lengua meta el proceso de acogida de los apoderados y de los estudiantes en la comunidad escolar. Por lo tanto, este instrumento permite realizar un proceso de escaneo sobre cómo los apoderados perciben las prácticas de alfabetización de sus propias lenguas (el creole) y el español, la motivación y la relación con la escuela.

El objetivo es que, con esta información, el profesor (o directivo) pueda, en primer lugar, conocer la percepción de los apoderados para desde este conocimiento tomar decisiones para mejorar los procesos de acogida. A partir de esta información más general, los equipos directivo podrían reunirse con los apoderados para informarles sobre lo que se está haciendo en clases o podrían conversar con los apoderados sobre la importancia de mantener la lengua materna en los estudiantes, pues no solo sirve para comunicarse con la familia, sino también posee toda una carga identitaria de la persona. Asimismo, si existe una mala percepción sobre la relación con la escuela, se podrían buscar maneras para mejorar dicha relación: mayor comunicación con la comunidad migrante, apoyo en temas académicos u otros, etc.

Limitación del estudio

La principal limitación que presentó esta investigación fue la cantidad de apoderados que participaron de ella. En un principio se intentó realizar esta encuesta fuera de la escuela, especialmente, para evitar posibles sesgos si era aplicada en la institución, pues los apoderados podrían sentir que debían responder de una manera en particular. Lo anterior podría verse reflejado en los resultados de asimetría y curtosis, que mostraron un sesgo de los participantes, producido en parte por la deseabilidad social. Es decir, pueden haber respondido algo que creían era lo esperado por la institución educativa y no necesariamente la propia percepción como apoderado. Sin embargo, no fue factible lograr reunirse con los apoderados fuera de la hora de clase y de la institución educativa. Asimismo, fue complejo obtener una tasa de retorno alta a las encuestas. Si bien no se ha ahondado en posibles explicaciones, se pudo observar la falta de tiempo por parte de los apoderados, así como el hecho del analfabetismo en algunos inmigrantes. Consideramos que la mejor manera de evitar que esto suceda sería creando ambientes más cercanos a los apoderados, a través de los cuales, se sientan más conectados con las escuelas y, en el caso de los inmigrantes analfabetos, una posible solución sería contar con interpretes o profesores que les puedan realizar algunas de estas preguntas de manera oral.

Otras razones que podrían explicar el hecho de la baja tasa de respuesta por parte de los apoderados es, tal como lo mencionó uno de los profesores de una escuela, que ha existido un gran número de investigaciones últimamente sobre la población haitiana, por lo que las autoridades de la escuela, así como los mismos haitianos están desgastados por la alta demanda de participación en investigaciones.

Finalmente, es importante mencionar, que en las escuelas donde los directores junto con los profesores estaban más comprometidos con los apoderados haitianos, se comunicaban con ellos cada semana, les preguntaban sobre sus necesidades y dudas sobre el colegio, la tasa de respuesta fue muy alta, lo que demuestra que cuando el apoderado se siente parte fundamental del proceso educativo de sus hijos, ellos responden de una mejor manera y

de esa forma participan de este tipo de instancias (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010). Lo anterior también se demostraba en el compromiso de los estudiantes por entregar las encuestas a tiempo. Por lo tanto, se hace patente que cuando los estudiantes se sienten parte de su proceso educativo, retribuyen a la escuela de una manera comprometida (LaRusso, Romer y Selman, 2008; Grayson y Alvarez, 2008).

Otra limitación fue el idioma, pues el investigador no manejaba el creole; por lo tanto, cada vez que era necesario reunirse con los apoderados, se hacía necesaria la existencia de un intérprete.

Además, cabe considerar que la mayoría de los apoderados pertenecían a una misma comuna y aproximadamente un 50% pertenecía al mismo colegio, por lo tanto, el estudio se focaliza en la caracterización en particular de esa población en particular y no es viable sacar conclusiones sobre la representatividad de estas para toda la población migrante haitiana, lo cual se vio reflejado en los resultados de curtosis y asimetría. Por esto, se considera que en futuras investigaciones se podría utilizar este cuestionario, pero con una aplicación a una muestra más grande y de mayor variedad de contextos geográficos y educativos con el fin de aumentar la variabilidad muestral.

Por último, es importante mencionar que este cuestionario fue validado con la misma muestra con la que se hizo el pilotaje; por lo tanto, el uso de este y sus resultados deben ser tomados en cuenta de manera cautelosa. Se sugiere, asimismo, usar el cuestionario junto a otras estrategias como entrevistas a los apoderados para poder sacar mejores datos de sus percepciones hacia los usos de las lenguas. Se requiere que en el futuro se vuelva a validar este cuestionario, pero con una muestra diferente.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. y Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities. *Revista Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Ardasheva, Y., Tong S. y Tretter, T. (2012). Validating the English language learners motivation scales: pre-college to measure language learning motivational orientation among young ELLS. *Learning and individual differences*, 22, 473-483.
- Bankston, C. L. y Zhou, M. (2002), Social capital and immigrant children's achievement. *Revista Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*. 13, 13 – 39
- Blalock, H. (1966). *Estadística Social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brewster, A. B., y Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Revista Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67, doi: 10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b
- Brownlee, J., Purdie, N. y Boulton-Lewis, G. (2001) Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education* 6(2):247-268.
- Bryk, A.S., Sebring, P. B. , Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2010) *New book by consortium researchers identifies proven formula for successful school reform in chicago*. Recuperado de <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/OrganizingSchoolPressRelease.pdf>.

- Bukhari, P. y Randall, E. V. (2009). Exit and entry: why parents in Utah left public schools and chose private schools. *Journal of School Choice*, 3(3): 242-270.
- Campano, G. (2007). *Immigrant students and literacy: Reading, writing, and remembering*. New York: Teachers College Press.
- Carhill, A., Suárez-Orozco, C. y Páez, M. (2017). Explaining English language proficiency among adolescent immigrant students. *American Educational Research Journal*, 45: 1155 - 1179.
- Carreira, M. y Kagan, O. (2011). The results of the national heritage language survey: implications for teaching, curriculum design and professional development. *Foreign Language Annals*, 44, (40–64), doi:10.1111/j.1944-9720.2010.01118.
- Castellotti, V. y Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching. Guide for the development of language education policies in europe from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study for the council of Europe*. Recuperado de <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimooreen.pdf>.
- Cooke M. y Simpson J. (2012). Discourses about linguistic diversity. En *The Routledge Handbook of Multilingualism*. En Martin-Jones M, Blackledge A y Creese A. *Routledge Handbooks in Applied Linguistics* (Eds.), (116-130). London: Routledge.
- Costello, A. B. y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7): 1-9.

Delgado-Gaitan, C. (1988). The value of conformity: learning to stay in school. *Revista Anthropology and Education*, 4(19), 354-381, doi: <https://doi.org/10.1525/aeq.1988.19.4.05x09221>

Departamento de Extranjería y Migración. (2017). *Población migrante en Chile*. 3 marzo de 2018, de Ministerio del Interior, Chile Sitio web: http://www.extranjeria.gob.cl/media/2017/09/RM_PoblacionMigranteChile1.pdf

Dörnyei, Z., y Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.

Everitt, B. S. y Wykes, T. (2001). *Diccionario de Estadística para Psicólogos*. España: Ariel.

Ferry, T. R., Fouad, N. y Smith, P. L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behavior: a math and science perspective. *Revista Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 348-364, doi: 10.1006/jvbe.1999.1743.

García, O., y Kleifgen, J. (2010). *Educating English language learners as emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English language learners*. New York : Teachers College Press.

García, O., Zakharia, Z., y Otcu, B. (2013). *Bilingual Community Education for American Children: Beyond Heritage Languages in a Global City*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Garcia-Reid, P., Reid, R. J. y Peterson, N. A. (2005). School engagement among Latino youth in an urban middle school context: Valuing the role of social support. *Revista Education and Urban Society*, 47(3), 328–343.
- Gardner, R. C. (1979) Social psychological aspects of second language acquisition. En H. Giles and R. St. Clair (Eds), *Language and Social Psychology* (193-220). Oxford: Basil Blackwell
- Gardner, R. C. (2001). *Integrative motivation: past, present, and future*. Distinguished Lecture Series, Temple University Japan. Recuperado de <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon
- Ghazvini, S.D., Khajehpour M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1209–1213.
- Gliem, J. A. y Gliem, R. R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting cronbach's alpha reliability coefficient for likert-type scales*. Presentada en Midwest Research to Practice Conference in Adult Continuing, and Community Education, Ohio State University, Ohio.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grady, S., Bielick, S., Aud, S. (2010). *Trends in the Use of School Choice: 1993 to 2007. Statistical Analysis Report*. Recuperada de <https://nces.ed.gov/pubs2010/2010004.pdf>

- Grayson, J. L. y Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching & Teacher Education*, 24: 1349–1363
- Gregory, E. (2008). *Learning to read in a new language*. Los Angeles: Sage.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall
- Harkness, J. A., y Schoua-Glusberg, A. S. (1998). Questionnaires in translation. En J. A. Harkness (Eds.), *Cross-cultural survey equivalence* (87-126). Mannheim, Germany: ZUMA.
- Hodge, D. R. y Gillespie, D. (2003). Phrase Completions: An Alternative to Likert Scales. *Social Work Research*. 27 (1): doi 10.1093/swr/27.1.45.
- Huerta Wong, J. (2012). el rol de la educación en la movilidad social de México y Chile. ¿La desigualdad por otras vías?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 65-88.
- Janssen, M., Bakker, J., Bosman, A., Rosenberg, K. y Leseman, P.. (2012). Differential trust between parents and teachers of children from low-income and immigrant backgrounds. *Revista Educational Studies*, 38(4), 386-396.
- Jessel, J., Kenner, C., Gregory, E., Ruby, M. y Arju, T. (2011). Different spaces: Learning and literacy with children and their grandparents in east London homes. *Linguistics and Education*, 22, 37-50.
- Kaiser, H.F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200.

- Kenny, M., Blustein D., Chaves A., M. Grossman, J. y Gallagher, L. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of high school students. *Revista Journal of Counseling Psychology*, 50 (2). 142-155, doi: 10.1037/0022-0167.50.2.142.
- Kibria, N. (1994). Household structure and family ideologies: the dynamics of immigrant economic adaptation among vietnamese refugees. *Revista Social Problems*, 41 (1) – doi: 41. 81-96. 10.1525/sp.1994.41.1.03x0426j.
- King, K. A. y Ennser-Kananen, J. (2013). Heritage languages and language policy. En C. A. Chapelle (Ed.), *Encyclopaedia of applied linguistics*.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *Modern Language Journal*, 98, 296–311.
- LaRusso M. D., Romer, D. y Selman, R.L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal Youth Adolescent*, 37(4):386–398.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N. y Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Revista Developmental Psychology*, 29(5), 811-818. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.29.5.811>
- López-Calva, Luis Felipe y Alejandra Macías (2010). "¿Estudias o trabajas? Deserción escolar, trabajo temprano y movilidad en México", en Serrano, Julio y Florencia Torche (eds.), *Estudios de movilidad social en México*, Ciudad de México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias, pp. 165–187.
- Maguire M. H. y Graves B. (2001). Speaking personalities in primary school children's L2 writing. *TESOL Quarterly* 35 (4): 561–593.

- Martinez, C. R., DeGarmo, D. S. y Eddy, M. J. (2004). Promoting academic success among Latino youth. *Revista Hispanic journal of behavioral sciences*. 26 (2). 128-151, doi: 10.1177/0739986304264573.
- Martinez-Arias, R. (1999) *El Análisis Multivariante en la Investigación Científica*. Madrid: La Muralla
- Mavrou, I. (2015) Análisis factorial Exploratorio, cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística (2015)*. 19
- McWhirter, E. H., Hackett, G., y Bandalos, D. L. (1998). A causal model of the educational plans and career expectations of Mexican American high school girls. *Revista Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 166-181, doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.45.2.166> .
- Miller, M. D., Brownell, M. T. y Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65, 201–218.
- Mori, Y., Sato, K. y Shimizu, H. (2007). Japanese Language Students' Perceptions on Kanji Learning and Their Relationship to Novel Kanji Word Learning Ability. *Language Learning*, 57, 57–85, doi:10.1111/j.1467-9922.2007.00399
- Oroujlou, N. y Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Pahl, K. y Kelly, S. (2005) Family Literacy as a Third Space Between Home and School: Some Case Studies. *Literacy* 39(2), 91-96

- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28, 163–188.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos. Aplicaciones con SPSS*. Madrid: Pearson Education.
- Pérez, E. y Medrano, L.. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2, 58-66.
- Pérez, T. (2016) Fronteras imaginarias en América latina. La experiencia migratoria de haitianos en Chile. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (3), 69-82. Recuperado de <http://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/23/19>>.
- Perreira, K. M., Harris, K. M. y Lee, D. (2006). Making it in America: High school completion by immigrant and native youth. *Revista Demography*, 43 (3), 511-536.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Recuperado de <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf>
- Ramburuth, P. y McCormick, J. (2001). Learning diversity in higher education: A comparative study of international Asian and Australian students. *Higher Education*, 42 (3): 333-350.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015) Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Revista*

Latinoamericana Polis, 42(14), 191-216. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art_10.pdf

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., y Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Revista Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226. DOI: 10.1023/A:1007535930286

Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Education Research*, 57, 1 (29), doi:10.2307/1170232.

Shields, M. K. y Behrman, R. E. (2004). Children of immigrant families: Analysis and recommendations. *The Future of Children*, 14(2): 4-15, doi:10.2307/1602791.

Sierra-Bravo, R. (1981). *Análisis Estadístico y Modelos Matemáticos*. Madrid: Paraninfo.

Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., y Casas-Cordero, F. (2008), *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Recuperado de <http://www.deustopublicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho58.pdf>

Stolzenberg R. M. y Tienda M. (1997) English proficiency, education, and the conditional economic assimilation of Hispanic and Asian origin men. *Social Science Research*, 26(1), 25–51.

Stone, C. B. (1998). Leveling the playing field: An urban school system examines access to mathematics curriculum. *Urban Review*, 30 (4), 295-307.

Tabachnick, B. y Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics (fourth edition)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon

- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tse, L. (2001). *Why don't they learn English? Separating fact from fallacy in the U.S. language debate*. New York: Teachers College Press.
- Valenzuela P., Riveros, K., Palomo, N., Araya, O., Campos, B. Salazar, C. y Tavie, C. (2014). Integración laboral de los inmigrantes haitianos, dominicanos y colombianos en Santiago de Chile. *Revista Antropologías del Sur* (2), 101-121.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, R. S. (2010). Children of immigrants and educational expectations: The roles of school composition. *Teachers College Record*, 112(6), 1679–1704
- Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.
- White, M., y Glick, J. (2000). Generation Status, Social Capital, and the Routes out of High School. *Revista Sociological Forum*, 15(4), 671-691. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/684978>
- Woolard, K. A. y Gahng, T. (1990). Changing language policies and attitudes in autonomous Catalonia. *Language in Society* 19, 311–330.
- Wu, S., Pink, W., Crain, R. y Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. *The Urban Review*. 14(4), 245-303, doi: <https://doi.org/10.1007/BF02171974>.

Anexos

ANEXO 1 Cuestionario validado
Cuestionario CPAHPAL en español
Estudio sobre percepción de prácticas de alfabetización y lenguaje
Cuestionario padres o apoderados

Esta encuesta es parte del Proyecto de Magíster llamado “**Percepciones de los padres o apoderados de estudiantes que aprenden español como segunda lengua en contexto escolar**”.

La finalidad de esta encuesta es conocer su percepción como padre(madre) o apoderado(a)

1. Sobre los idiomas, las actividades de lectura y escritura de la escuela y la casa.
2. La motivación de su hijo(a) por la escuela y el español.
3. La relación con la escuela.

La idea es poder compartir estas percepciones con los docentes y autoridades de las escuelas. Así se podrá incorporar su visión para llevar cambios que mejoren las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a su hijo(a).

Le agradecemos responder este cuestionario del modo más claro posible. Las respuestas al cuestionario y los datos personales son **confidenciales** y solo serán utilizadas para fines de este estudio.

Para hacerlo le agradecemos seguir las siguientes instrucciones:

Por favor, conteste todas las preguntas de este cuestionario.

- Lea atentamente cada pregunta y marque con una equis (X) el casillero que corresponda a su respuesta. Siempre se debe marcar un solo casillero.
- Si se equivoca en su respuesta, rellene todo el casillero y marque una nueva equis (X) en el casillero correcto.
- Cuando se le pida anotar números y respuestas escritas, por favor hágalo de manera clara, precisa y fácil de leer.
- Una vez contestado el cuestionario entréguelo a la persona encargada en el colegio.
- La segunda parte de esta encuesta consiste en una breve respuesta a dos preguntas.

¡Muchas gracias por su cooperación!

Datos generales

Datos personales

1. Nombre 2. Apellido Paterno 3. Apellido Materno
4. Género: Masculino Femenino
5. Edad: _____
6. Años en Chile: _____
7. Idioma materno: _____
8. Otros idiomas: _____
9. Nivel de español: (1) Bajo (2) Intermedio (3) Avanzado (4) Superior
10. Años de escolaridad completos: _____
11. ¿Dónde aprendió español?: _____
12. ¿Trabaja actualmente?: Sí No

Datos vivienda

13. ¿En qué comuna vive actualmente?: _____
14. ¿Con cuántas personas vive actualmente? _____
15. ¿Cuántos hijos tiene?: _____

A continuación, por favor enliste los hijos que viven con usted:

Nombre	Apellido paterno	Apellido materno	Sexo	Edad	Nació en Chile	Curso actual (2017)
			__M __F		__ Sí __ No	
			__M __F		__ Sí __ No	
			__M __F		__ Sí __ No	
			__M __F		__ Sí __ No	
			__M __F		__ Sí __ No	

Primera parte

Recuerde marcar con una equis (X) la opción más adecuada **según su percepción**. Si considera que la afirmación no lo representa, elija **No Aplica (N/A)**.

Uso de los idiomas

Sobre español

	Indicador	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca	N/A
1	Mi hijo(a) habla español en la casa con los integrantes de la familia.					
2	Mi hijo(a) lee (libros, revistas, cosas en internet, etc.) en español en la casa.					
3	Mi hijo(a) escucha o ve música o videos (por internet o en la radio, etc.) en español en la casa					
4	Mi hijo(a) habla en español con los profesores en la escuela.					
5	Mi hijo(a) habla en español con los compañeros en la escuela.					
6	Mi hijo(a) lee (textos) en español en la escuela.					
7	Mi hijo(a) escribe en español en la casa.					
8	Mi hijo(a) escribe en español en la escuela.					

Sobre creole

	Indicador	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca	N/A
9	Mi hijo(a) habla creole en la casa con los integrantes de la familia.					
10	Mi hijo(a) lee (libros, revistas, cosas en internet, etc.) en creole en la casa.					
11	Mi hijo(a) escucha música o videos (por internet o en la radio, etc.) en creole en la casa.					
12	Mi hijo(a) habla en creole con los profesores en la escuela.					
13	Mi hijo(a) habla en creole con los compañeros en la escuela.					
14	Mi hijo(a) lee (textos) en creole en la escuela.					
15	Mi hijo(a) escribe en creole en la casa.					
16	Mi hijo(a) escribe en creole en la escuela.					

Sobre Francés (Si no habla francés, no complete estos ítems y continúe con el ítem 25)

	Indicador	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca	N/A
17	Mi hijo(a) habla francés en la casa con los integrantes de la familia.					
18	Mi hijo(a) lee (libros, revistas, cosas en internet, etc.) en francés en la casa.					
19	Mi hijo(a) escucha música o videos (por internet o en la radio, etc.) en francés en la casa.					
20	Mi hijo(a) habla en francés con los profesores en la escuela.					
21	Mi hijo(a) habla en francés con los compañeros en la escuela.					
22	Mi hijo(a) lee (textos) en francés en la escuela.					
23	Mi hijo(a) escribe en francés en la casa.					
24	Mi hijo(a) escribe en francés en la escuela.					

Motivación

	Indicador	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca	N/A
28	A mi hijo(a) le gusta llegar puntual a la escuela.					
29	Mi hijo(a) hace las tareas de la escuela.					
33	Mi hijo(a) recuerda el nombre de la mayoría de sus compañeros de curso.					
34	Cuando le pregunto a mi hijo(a) <i>¿Cómo te fue? ¿Qué hiciste hoy en la escuela?</i> , me contesta con interés sobre lo que hizo.					
36	Mi hijo(a) me cuenta las cosas que aprende en la escuela.					
37	Mi hijo(a) participa en alguna actividad extra programática en la escuela (taller de música, de arte, de deporte u otro).					
38	Mi hijo(a) saca libros de la biblioteca de la escuela por iniciativa propia.					
39	A mi hijo(a) le gusta hablar en español fuera de la escuela.					
40	A mi hijo(a) le gusta estudiar español en la casa.					
45	A mi hijo(a) le gusta leer los libros de español que trae de la biblioteca.					

Relación con la escuela

	Indicador	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca	N/A
46	Cuando voy a la reunión de apoderados o a entrevistas, los profesores me cuentan cómo le va a mi hijo(a).					
47	Cuando voy a la escuela, los profesores me responden las consultas que tengo sobre mi hijo(a).					
48	Cuando voy a la escuela los directivos, me responden las consultas que tengo.					
49	En la escuela me han entendido cuando he tenido problemas para asistir a las reuniones.					
50	A la escuela le gusta que los padres participemos en las actividades extracurriculares.					
51	A la escuela le gusta que conozcamos lo que ellos hacen con nuestros hijos(as).					
52	Cuando voy a la escuela se dan el tiempo para explicarme cómo va mi hijo, a pesar de que no manejo bien el español.					
53	Según mi hijo(a), sus profesores lo tratan igual que a los estudiantes chilenos.					
54	Según mi hijo(a), los directivos lo trata igual que a los estudiantes chilenos.					
42	A mi hijo le gusta enseñarme palabras en español.					
43	A mi hijo le gusta juntarse con compañeros que hablan español fuera de la escuela.					

¡Muchas gracias por sus respuestas!

Cuestionario CPAHPAL en Creole

Etid sou pèsepsyon nan pratik alfabetizasyon ak lang *Kesyonè pou paran ak responsab yo*

Sondaj sa a se yon pati nan Pwojè Mèt la ki rele “**Pèsepsyon paran oswa responsab elèv ki ap aprann Panyòl kòm dezyèm lang nan kad lekòl**”.

Rezon ki fè sondaj sa a, se pou ka konnen sa’w panse etanke papa (manman) oswa responsab.

4. Sou lang, aktivite ki gen ladann li ak ekri nan lekòl ak lakay ou.
5. Motivasyon pitit ou pou lekòl ak Panyòl.
6. Relasyon ou ak lekòl.

Lide a se pataje pèsepsyon sa yo ak pwofesè yo ak otorite lekòl yo. Konsa, yo pral entegre vizyon nou pou pote chanjman miyò ak opòtinite y’ap ofri pou pitit ou aprann.

Nou remèsye’w paske ou reponn kesyonè sa a pi klè ke posib. Repons kesyonè a ak enfòmasyon pèsònèl yo konfidansyèl epi yo pral itilize yo sèlman pou objektif etid sa a.

Pou fè sa, tanpri swiv enstriksyon ki anba yo:

Tanpri, reponn tout kesyon ki nan kesyonè sa a.

- Li chak kesyon ak anpil atansyon epi make avèk yon iks (X) nan bwat ki koresponn ak repons ou an. Ou dwe toujou teheke yon sèl bwat.
- Si ou konfonn repons yo, ranpli tout bwat yo epi make yon nouvo iks (X) nan bwat ki kòrèk la.
- Lè yo mande pou’w ekri nimewo ak repons ki ekri yo, tanpri fè sa yon fason klè, egzak ak fasil pou li.
- Lè’w fin repon kesyon yo remèt kesyonè a bay moun ki responsab li a nan lekòl la.
- Dezyèm pati nan sondaj sa a gen ladann kesyon pou reponn tou kout.

¡Mèsi anpil dèske ou kowopere!

Enfòmasyon jeneral

16. Non

17. Siyati Papa

18. Siyati Manman
(si aplikab)

19. Sèks: Maskilen _____ Feminen _____
20. Laj: _____
21. Kantite ane ou nan Chili: _____
22. Lang manman'w: _____
23. Lòt lang: _____
24. Nivo panyòl: (1) Ba _____ (2) Pasab _____ (3) Avanse _____ (4) Siperyè _____
25. Ane lekòl ou fè: _____
26. Ki kote ou aprann panyòl?: _____
27. W'ap travay kounya?: Sí _____ No _____

Enfòmasyon lojman

28. Nan ki komin w'ap viv?: _____
29. Ak konbyen moun w'ap viv kounya?: _____
30. Konbyen pitit ou genyen?: _____

Pou kontinye, **tanpri mete timoun yo k ap viv avèk ou:**

Non	Siyati papa	Siyati Manman (si aplikab)	Sèks	Laj	Fèt chili	Ki klas ane sa (2017)
			__M __F		__Wi __Non	
			__M __F		__Wi __Non	
			__M __F		__Wi __Non	
			__M __F		__Wi __Non	
			__M __F		__Wi __Non	

Premye pati

Sonje pou'w make ak yon iks (X) opsyon ki pi apwopriye **selon pèsepsyon ou**. Si ou wè as yo di a pa gen rapò avè'w, chwazi **Pa Aplikab (P/A)**.

Itilizasyon lang yo

Pou Panyòl

	Endikatè	Toutan	Pafwa	Raman	Ditou	P/A
1	Pitit mwen an pale Panyòl lakay la avèk manm fanmi an.					
2	Pitit mwen an li (liv, magazin, bagay sou entènèt, etc.) an Panyòl lakay la.					
3	Pitit mwen an tande mizik oubyen gade video (sou entènèt oubyen nan radio, etc.) an Panyòl lakay la.					
4	Pitit mwen an pale Panyòl avèk pwofesè yo nan lekòl la.					
5	Pitit mwen an pale Panyòl ak kamarad li yo nan lekòl la.					
6	Pitit mwen an li (tèks) an Panyòl nan lekòl la.					
7	Pitit mwen an ekri an Panyòl lakay la.					
8	Pitit mwen an ekri an Panyòl nan lekòl la.					

Pou Kreyòl

	Endikatè	Toutan	Pafwa	Raman	Ditou	P/A
9	Pitit mwen an pale Kreyòl lakay la avèk fanmi an.					
10	Pitit mwen li (liv, magazin, bagay sou entènèt, etc.) an Kreyòl lakay la.					
11	Pitit mwen an tande mizik ak gade video (sou entènèt oubyen nan radio, etc.) an Kreyòl lakay la.					
12	Pitit mwen an pale Kreyòl avèk pwofesè yo nan lekòl la.					
13	Pitit mwen an pale Kreyòl ak kamarad li yo nan lekòl la.					
14	Pitit mwen an li (tèks) an Kreyòl nan lekòl la.					
15	Pitit mwen an ekri an Kreyòl lakay la.					
16	Pitit mwen an ekri an Kreyòl nan lekòl la.					

Pou Fransè (Si ou pa pale Fransè, pa konplete nimewo sa yo epi kontinye nan nimewo 25 la)

	Endikatè	Toutan	Pafwa	Raman	Ditou	P/A
17	Pitit mwen an pale Fransè lakay la avèk fanmi an.					
18	Pitit mwen li (liv, magazin, bagay sou entènèt, etc.) an Fransè lakay la.					
19	Pitit mwen an tande mizik ak gade video (sou entènèt oubyen nan radio, etc.) an Fransè lakay la.					
20	Pitit mwen an pale Fransè avèk pwofesè yo nan lekòl la.					
21	Pitit mwen an pale Fransè ak kamarad li yo nan lekòl la.					
22	Pitit mwen an li (tèks) an Fransè nan lekòl la.					
23	Pitit mwen an ekri an Fransè lakay la.					
24	Pitit mwen an ekri an Fransè nan lekòl la.					

Motivasyon pou lekòl la

	Endikatè	Toutan	Pafwa	Raman	Ditou	P/A
28	Pitit mwen an renmen rive alè nan lekòl la.					
29	Pitit mwen an fè devwa lekòl la bay li.					
31	Pitit mwen an patisipe nan aktivite nan lekòl la.					
33	Pitit mwen an sonje non pi fò nan kamarad klas li yo.					

34	Lè mwen mande pitit mwen an: <i>koman sa te ye pou ou? ¿ kisa ou te fè lekòl la jodia?</i> , li rakonte'm avèk enterè sa li te fè..					
36	Pitit mwen an eksplike'm sa li te aprann nan lekòl la.					
37	Pitit mwen an patisipe nan kèk aktivite anplis nan lekòl la (mizik, atis pent, atizana,, espò oswa lòt atelye).					
38	Pitit mwen an pran liv nan bibliyotèk lekòl la pou pwòp inisyativ li					
39	Pitit mwen an renmen pale Panyòl deyò lekòl la.					
40	Pitit mwen an renmen etidye Panyòl lakay la.					
45	Pitit mwen renmen li liv Panyòl li pran nan bibliyotèk la.					
Relasyon a lekòl la						

	Endikate	Toutan	Pafwa	Raman	Ditou	P/A
46	Lè mwen ale nan reyinyon paran oswa entèvyou, pwofesè yo di m' ki jan pitit la ye ak lekòl la.					
47	Lè mwen ale lekòl la, pwofesè yo reponn kesyon mwen genyen sou pitit mwen an.					
48	Lè mwen ale lekòl la, administratè yo reponn kesyon mwen genyen yo.					
49	Nan lekòl la, yo konprann mwen lè mwen te gen pwoblem pou mwen vini nan reyinyon.					
50	Lekòl la renmen nou menm paran yo patisipe nan aktivite ki andeyò lekòl la.					
51	Lekòl la renmen lè nou konnen ki sa yo fè ak timoun nou yo.					
52	Lè mwen ale lekòl la, yo ban'm tan pou esplike ki jan pitit mwen ap fè, menmsi mwen pa pale Panyòl byen.					
53	Selon pitit mwen an, pwofesè li yo trete'l tankou elèv Chilyen yo.					
54	Selon pitit mwen an, administratè yo trete'l tankou elèv Chilyen yo.					
42	Pitit mwen an renmen anseye'm mo Panyòl.					
43	Pitit mwen an renmen rankontre avèk kamarad k'ap pale Panyòl deyò lekòl la.					

¡Mèsi anpil pou repons ou yo!

ANEXO 2 Cuestionario piloto

Primera parte

Recuerde marcar con una equis (X) la opción más adecuada **según su percepción**. Si considera que la afirmación no lo representa, elija **No Aplica (N/A)**.

Uso de los idiomas

Sobre español

	Indicador	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca	N/A
1	Mi hijo(a) habla español en la casa con los integrantes de la familia.					
2	Mi hijo(a) lee (libros, revistas, cosas en internet, etc.) en español en la casa.					
3	Mi hijo(a) escucha o ve música o videos (por internet o en la radio, etc.) en español en la casa					
4	Mi hijo(a) habla en español con los profesores en la escuela.					
5	Mi hijo(a) habla en español con los compañeros en la escuela.					
6	Mi hijo(a) lee (textos) en español en la escuela.					
7	Mi hijo(a) escribe en español en la casa.					
8	Mi hijo(a) escribe en español en la escuela.					

Sobre creole

	Indicador	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca	N/A
9	Mi hijo(a) habla creole en la casa con los integrantes de la familia.					
10	Mi hijo(a) lee (libros, revistas, cosas en internet, etc.) en creole en la casa.					
11	Mi hijo(a) escucha música o videos (por internet o en la radio, etc.) en creole en la casa.					
12	Mi hijo(a) habla en creole con los profesores en la escuela.					
13	Mi hijo(a) habla en creole con los compañeros en la escuela.					
14	Mi hijo(a) lee (textos) en creole en la escuela.					
15	Mi hijo(a) escribe en creole en la casa.					
16	Mi hijo(a) escribe en creole en la escuela.					

Sobre Francés (Si no habla francés, no complete estos ítems y continúe con el ítem 25)

	Indicador	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca	N/A
17	Mi hijo(a) habla francés en la casa con los integrantes de la familia.					
18	Mi hijo(a) lee (libros, revistas, cosas en internet, etc.) en francés en la casa.					
19	Mi hijo(a) escucha música o videos (por internet o en la radio, etc.) en francés en la casa.					
20	Mi hijo(a) habla en francés con los profesores en la escuela.					
21	Mi hijo(a) habla en francés con los compañeros en la escuela.					
22	Mi hijo(a) lee (textos) en francés en la escuela.					
23	Mi hijo(a) escribe en francés en la casa.					
24	Mi hijo(a) escribe en francés en la escuela.					

Motivación por el colegio

	Indicador	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca	N/A
25	A mi hijo(a) le gusta ir a la escuela.					
26	Para mi hijo(a) lo mejor de la escuela son las clases.					
27	Para mi hijo (a) lo mejor de la escuela son los recreos.					
28	A mi hijo(a) le gusta llegar puntual a la escuela.					
29	Mi hijo(a) hace las tareas de la escuela.					
30	Para mi hijo(a) la mayoría de las clases son entretenidas.					
31	Mi hijo(a) participa en actividades de la escuela.					
32	Mi hijo(a) recuerda el nombre de la mayoría de sus profesores.					
33	Mi hijo(a) recuerda el nombre de la mayoría de sus compañeros de curso.					
34	Cuando le pregunto a mi hijo(a) <i>¿Cómo te fue? ¿Qué hiciste hoy en la escuela?</i> , me contesta con interés sobre lo que hizo.					
35	Mi hijo(a) se entusiasma cuando hay celebraciones o actividades especiales en la escuela.					
36	Mi hijo(a) me cuenta las cosas que aprende en la escuela.					
37	Mi hijo(a) participa en alguna actividad extra programática en la escuela (taller de música, de arte, de deporte u otro).					
38	Mi hijo(a) saca libros de la biblioteca de la escuela por iniciativa propia.					

Motivación por el español

	Indicador	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca	N/A
39	A mi hijo(a) le gusta hablar en español fuera de la escuela.					
40	A mi hijo(a) le gusta estudiar español en la casa.					
41	A mi hijo(a) le gustan las clases de la asignatura de lenguaje en la escuela.					
42	A mi hijo le gusta enseñarme palabras en español.					
43	A mi hijo le gusta juntarse con compañeros que hablan español fuera de la escuela.					
44	A mi hijo(a) le gusta hacer las tareas de la asignatura de lenguaje.					
45	A mi hijo(a) le gusta leer los libros de español que trae de la biblioteca.					

Relación con la escuela

	Indicador	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca	N/A
46	Cuando voy a la reunión de apoderados o a entrevistas, los profesores me cuentan cómo le va a mi hijo(a).					
47	Cuando voy a la escuela, los profesores me responden las consultas que tengo sobre mi hijo(a).					
48	Cuando voy a la escuela los directivos, me responden las consultas que tengo.					
49	En la escuela me han entendido cuando he tenido problemas para asistir a las reuniones.					
50	A la escuela le gusta que que los padres participemos en las actividades extracurriculares.					
51	A la escuela le gusta que conozcamos lo que ellos hacen con nuestros hijos(as).					
52	Cuando voy a la escuela se dan el tiempo para explicarme cómo va mi hijo, a pesar de que no manejo bien el español.					
53	Según mi hijo(a), sus profesores lo tratan igual que a los estudiantes chilenos.					
54	Según mi hijo(a), los directivos lo trata igual que a los estudiantes chilenos.					

¡Muchas gracias por sus respuestas!

Premye pati

Sonje pou'w make ak yon iks (X) opsyon ki pi apwopriye **selon pèsepsyon ou**. Si ou wè as yo di a pa gen rapò avè'w, chwazi **Pa Aplikab (P/A)**.

Itilizasyon lang yo

Pou Panyòl

	Endikatè	Toutan	Pafwa	Raman	Ditou	P/A
1	Pitit mwen an pale Panyòl lakay la avèk manm fanmi an.					
2	Pitit mwen an li (liv, magazin, bagay sou entènèt, etc.) an Panyòl lakay la.					
3	Pitit mwen an tandè mizik oubyen gade video (sou entènèt oubyen nan radio, etc.) an Panyòl lakay la.					
4	Pitit mwen an pale Panyòl avèk pwofesè yo nan lekòl la.					
5	Pitit mwen an pale Panyòl ak kamarad li yo nan lekòl la.					
6	Pitit mwen an li (tèks) an Panyòl nan lekòl la.					
7	Pitit mwen an ekri an Panyòl lakay la.					
8	Pitit mwen an ekri an Panyòl nan lekòl la.					

Pou Kreyòl

	Endikatè	Toutan	Pafwa	Raman	Ditou	P/A
9	Pitit mwen an pale Kreyòl lakay la avèk fanmi an.					
10	Pitit mwen li (liv, magazin, bagay sou entènèt, etc.) an Kreyòl lakay la.					
11	Pitit mwen an tandè mizik ak gade video (sou entènèt oubyen nan radio, etc.) an Kreyòl lakay la.					
12	Pitit mwen an pale Kreyòl avèk pwofesè yo nan lekòl la.					
13	Pitit mwen an pale Kreyòl ak kamarad li yo nan lekòl la.					
14	Pitit mwen an li (tèks) an Kreyòl nan lekòl la					
15	Pitit mwen an ekri an Kreyòl lakay la.					
16	Pitit mwen an ekri an Kreyòl nan lekòl la.					

Pou Fransè (Si ou pa pale Fransè, pa konplete nimewo sa yo epi kontinye nan nimewo 25 la)

	Endikatè	Toutan	Pafwa	Raman	Ditou	P/A
17	Pitit mwen an pale Fransè lakay la avèk fanmi an.					
18	Pitit mwen li (liv, magazin, bagay sou entènèt, etc.) an Fransè lakay la					
19	Pitit mwen an tandè mizik ak gade video (sou entènèt oubyen nan radio, etc.) an Fransè lakay la.					
20	Pitit mwen an pale Fransè avèk pwofesè yo nan lekòl la.					
21	Pitit mwen an pale Fransè ak kamarad li yo nan lekòl la					
22	Pitit mwen an li (tèks) an Fransè nan lekòl la					
23	Pitit mwen an ekri an Fransè lakay la.					
24	Pitit mwen an ekri an Fransè nan lekòl la.					

Motivasyon pou lekòl la

	Endikatè	Toutan	Pafwa	Raman	Ditou	P/A
25	Pitit mwen an renmen al lekòl.					
26	Pou pitit mwen an, pi bon bagay nan lekòl se klas yo.					
27	Pou pitit mwen an, pi bon bagay lekòl se rekreasyon.					
28	Pitit mwen an renmen rive alè nan lekòl la.					
29	Pitit mwen an fè devwa lekòl la bay li.					
30	Pitit mwen an dim majorite klas yo amizan.					
31	Pitit mwen an patisipe nan aktivite nan lekòl la.					
32	Pitit mwen an sonje non pifò nan pwofesè li yo..					
33	Pitit mwen an sonje non pi fò nan kamarad klas li yo.					
34	Lè mwen mande pitit mwen an: <i>koman sa te ye pou ou? ¿ kisa ou te fè lekòl la jodia?</i> , li rakonte'm avèk enterè sa li te fè..					
35	Pitit mwen chofe lè gen fèt oswa aktivite espesyal nan lekòl la.					
36	Pitit mwen an eksplike'm sa li te aprann nan lekòl la.					
37	Pitit mwen an patisipe nan kèk aktivite anplis nan lekòl la (mizik, atis pent, atizana,, espò oswa lòt atelye).					
38	Pitit mwen an pran liv nan bibliyotèk lekòl la pou pwòp inisyativ li					

Motivasyon pou Panyòl

	Endikatè	Toutan	Pafwa	Raman	Ditou	P/A
39	Pitit mwen an renmen pale Panyòl deyò lekòl la.					
40	Pitit mwen an renmen etidye Panyòl lakay la.					
41	Pitit mwen an renmen kou lang lekòl la.					
42	Pitit mwen an renmen anseye'm mo Panyòl.					
43	Pitit mwen an renmen rankontre avèk kamarad k'ap pale Panyòl deyò lekòl la.					
44	Pitit mwen an renmen fè devwa lang.					
45	Pitit mwen renmen li liv Panyòl li pran nan bibliyotèk la.					

Relasyon a lekòl la

	Endikatè	Toutan	Pafwa	Raman	Ditou	P/A
46	Lè mwen ale nan reyinyon paran oswa entèvyou, pwofesè yo di m' ki jan pitit la ye ak lekòl la.					
47	Lè mwen ale lekòl la, pwofesè yo reponn kesyon mwen genyen sou pitit mwen an.					
48	Lè mwen ale lekòl la, administratè yo reponn kesyon mwen genyen yo.					
49	Nan lekòl la, yo konprann mwen lè mwen te gen pwoblem pou mwen vini nan reyinyon.					
50	Lekòl la renmen nou menm paran yo patisipe nan aktivite ki andeyò lekòl la.					
51	Lekòl la renmen lè nou konnen ki sa yo fè ak timoun nou yo.					
52	Lè mwen ale lekòl la, yo ban'm tan pou esplike ki jan pitit mwen ap fè, menmsi mwen pa pale Panyòl byen.					
53	Selon pitit mwen an, pwofesè li yo trete'l tankou elèv Chilyen yo.					
54	Selon pitit mwen an, administratè yo trete'l tankou elèv Chilyen yo.					

;Mèsi anpil pou repons ou yo!

ANEXO 3 Validación de contenido a través de comité de expertos

Uso de los idiomas		1	2	3	Comentarios
		Experto (a)	Experto (a)	Experto (a)	
Sobre español					
N	Indicador				
1	Mi hijo habla español en la casa con los integrantes de la familia	3	3	3	
2	Mi hijo lee (libros, revistas, cosas en internet, etc.) en español en la casa	3	3	2	no agregaría "en la casa" entre medio de la frase. Si es necesario, al final.
3	Mi hijo escucha música o videos (por internet o en la radio, etc.) en español en la casa	3	3	3	
4	Mi hijo me cuenta que habla en español con los profesores en la escuela.	3	3	3	
5	Mi hijo me cuenta que habla en español con los compañeros en la escuela	3	3	3	
6	Mi hijo me cuenta que lee (textos) en español en la escuela.	3	3	3	
7	Mi hijo escribe en español en la casa	3	3	3	
8	Mi hijo me cuenta que escribe en español en la escuela	3	3	3	
		3	3	3	
Sobre creole					
N	Indicador				
9	Mi hijo habla creole en la casa con los integrantes de la familia	3	2	3	“con la familia”
10	Mi hijo lee (libros, revistas, cosas en internet, etc.) en creole en la casa	3	3	3	
11	Mi hijo escucha música o videos (por internet o en la radio, etc.) en creole en la casa	3	3	3	
12	Mi hijo me cuenta que habla en creole con los profesores en la escuela	3	3	3	
13	Mi hijo me cuenta que habla en creole con los compañeros en la escuela	3	3	3	
14	Mi hijo me cuenta que lee (textos) en creole en la escuela	3	3	3	
15	Mi hijo escribe en creole en la casa	3	3	3	
16	Mi hijo me cuenta que escribe en creole en la escuela	3	3	3	
		3	3	3	
Sobre Francés					

N	Indicador				
17	Mi hijo habla francés en la casa con los integrantes de la familia	3	3	3	
18	Mi hijo lee (libros, revistas, cosas en internet, etc.) en francés en la casa	3	3	3	
19	Mi hijo escucha música o videos (por internet o en la radio, etc.) en francés en la casa	3	3	3	
20	Mi hijo me cuenta que habla en francés con los profesores en la escuela	3	3	3	
21	Mi hijo me cuenta que habla en francés con los compañeros en la escuela	3	3	3	
22	Mi hijo me cuenta que lee (textos) en francés en la escuela	3	3	3	
23	Mi hijo escribe en francés en la casa.	3	3	3	
24	Mi hijo me cuenta que escribe en francés en la escuela.	3	3	3	
Motivación por el colegio					
N	Indicador				
25	Mi hijo me dice que le gusta asistir al colegio.	2	2	3	“asistir” por “ir”
26	Mi hijo me dice que lo mejor del colegio son las clases.	3	3	3	
27	Mi hijo me dice que lo mejor del colegio son los recreos.	3	3	3	
28	A mi hijo le gusta llegar puntual al colegio.	3	3	3	
29	Mi hijo hace las tareas del colegio.	3	3	3	
30	Mi hijo me dice que las clases son entretenidas.	3	3	3	
31	Mi hijo me dice que participa en muchas actividades en el colegio.	3	3	2	ejemplificar qué tipos de actividades
34	Cuando le pregunto a mi hijo ¿Cómo te fue/Qué hiciste hoy en el colegio?, me contesta con detalle.	3	3	3	
35	Mi hijo se entusiasma cuando hay celebraciones o actividades especiales en el colegio	3	3	3	
36	Mi hijo me cuenta las cosas que aprende en el colegio.	3	3	3	
37	Mi hijo participa en alguna actividad extra programática en el colegio (taller de música, de arte, de deporte u otro).	3	3	3	
38	Mi hijo trae libros que saca de la biblioteca del colegio.	3	3	2	trae a la casa/ los trabaja/ los lee/ etc.
39	Mi hijo me dice que le gusta ir al colegio.	3	3	3	
Motivación por el español					
N	Indicador				

40	A mi hijo le gusta hablar en español fuera de la escuela	3	3	3	
41	Mi hijo estudia español en la casa.	3	3	3	
42	A mi hijo le gustan las clases de lenguaje en la escuela.	3	3	3	
43	Mi hijo me enseña palabras en español.	3	3	3	
44	Mi hijo se junta con compañeros que hablan español fuera de la escuela.	3	3	3	
45	Mi hijo estudia español en casa por su cuenta	3	3	3	
46	Mi hijo hace las tareas de la clase de español en la casa.	3	3	3	
47	Mi hijo lee libros en español que trae de la biblioteca.	3	3	3	
Relación con la escuela					
N	Indicador				
48	Cuando voy a la reunión de apoderados o a entrevistas, los profesores me cuentan cómo le enseñan a mis hijos.	3	3	3	
49	Cuando voy al colegio, los docentes me responden las consultas que tengo sobre mi hijo.	3	3	3	
50	Cuando voy al colegio los directivos, me responden las consultas que tengo.	3	3	3	
51	Según mi hijo, sus profesores lo tratan igual que a los estudiantes chilenos.	3	3	3	
52	Según mi hijo, el cuerpo directivo lo trata igual que a los estudiantes chilenos.	3	3	3	
53	En el colegio me han ayudado cuando he tenido problemas para asistir a las reuniones.	2	3	2	Haría el ítem más concreto
54	El colegio quiere que los padres participemos en las actividades extracurriculares.	2	2	3	Cambiar por actividades del colegio
55	El colegio quiere que entendamos y conozcamos lo que hacen con nuestros hijos.	2	3	3	lo que hacen, ¿en qué sentido? Especificar
56	Mi hijo me dice que los profesores le responden las dudas que tiene en clases.	3	3	3	

ANEXO 4 Matrices Cuestionario piloto

Tabla 14: Matriz de factor rotado

Ítems	Factor		
	1	2	3
52	.816	.120	-.011
48	.792	.114	.008
46	.791	.090	-.049
53	.777	.045	-.070
54	.751	.064	-.106
51	.720	.074	.079
49	.703	.116	-.017
47	.694	.108	-.006
50	.684	.163	.017
41	.579	-.032	-.043
43	.554	-.093	.142
44	.509	.248	.302
42	.428	.053	.072
39	.372	-.039	.305
35	.330	.041	.272
30	.268	.136	.123
3	.225	.211	.202
4	.197	.039	.118
32	.177	.168	.118
31	.169	.034	.072
33	-.104	-.048	.099
25	.043	.034	-.040
23	.124	.939	.217
21	.157	.921	.241
20	.134	.915	.197
24	.151	.909	.240
19	.107	.891	.187
18	.129	.860	.207
22	.082	.812	.068
17	.067	.779	.114
26	.007	.227	-.131
14	.068	.324	.859

16	-.028	.184	.858
12	-.043	.224	.770
13	-.076	.258	.716
15	-.201	.090	.707
11	.089	.195	.539
10	-.017	.212	.509
29	.099	-.009	.477
8	.165	.150	.458
9	-.132	.293	.389
45	.367	-.122	.372
38	.266	-.149	.368
7	.215	.063	.363
1	.241	-.027	.336
6	-.140	.100	.305
36	.082	.079	.304
28	-.142	-.062	.287
37	.253	.005	.282
2	.079	.125	.273
5	.174	.186	.248
40	.060	-.046	.246
34	.147	-.040	.195
27.	.060	.045	.194

Tabla 15: Matriz de estructura

	Factor		
	1	2	3
1	.160	.175	.509
2	.243	.031	.336
3	.300	.222	.325
4	.110	.185	.282
5	.292	.157	.393
6	.235	-.200	.269
7	.220	.144	.571
8	.342	.092	.621
9	.458	-.141	.142
10	.473	-.062	.343
11	.493	.033	.246
12	.584	-.102	.420
13	.578	-.126	.374
14	.693	.007	.579
15	.429	-.287	.371
16	.568	-.123	.521
17	.748	.190	.012
18	.877	.244	.095
19	.883	.236	.065
20	.888	.267	.086
21	.911	.284	.133
22	.754	.218	-.065
23	.903	.255	.114
24	.887	.276	.140
25	.016	.051	-.063
26	.158	.085	-.218
27	.155	.040	.146
28	.056	-.207	.398
29	.168	.025	.597
30	.179	.280	.213
31	.064	.169	.212
32	.197	.222	.090
33	-.025	-.129	.271
34	.008	.089	.441
35	.157	.319	.389
36	.167	.021	.532

37	.068	.217	.562
38	.035	.189	.530
39	.092	.324	.543
40	.040	-.014	.491
41	-.015	.555	.256
42	.080	.409	.312
43	-.008	.499	.439
44	.350	.487	.528
45	.054	.275	.519
46	.142	.784	.070
47	.137	.690	.056
48	.174	.788	.041
49	.155	.708	.045
50	.211	.696	.100
51	.167	.682	.185
52	.174	.808	.107
53	.105	.783	.008
54	.060	.752	.111

Nota: Método de extracción: factorización de eje principal.

Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

Tabla 16: Matriz de patrón

	Factor		
	1	2	3
1	.024	.127	.492
2	.176	-.023	.297
3	.213	.165	.259
4	.024	.158	.262
5	.197	.096	.337
6	.217	-.255	.241
7	.078	.083	.545
8	.205	.008	.571
9	.480	-.219	.048
10	.436	-.152	.254
11	.468	-.052	.140
12	.543	-.213	.311
13	.551	-.234	.265
14	.607	-.127	.446
15	.414	-.379	.308
16	.505	-.239	.423
17	.777	.087	-.181
18	.889	.118	-.127
19	.904	.112	-.159
20	.900	.141	-.140
21	.910	.153	-.097
22	.799	.119	-.265
23	.911	.126	-.114
24	.884	.148	-.083
25	.025	.054	-.074
26	.212	.078	-.275
27	.127	.010	.115
28	-.006	-.244	.422
29	.033	-.034	.592
30	.101	.249	.167
31	-.007	.152	.200
32	.159	.194	.035
33	-.074	-.145	.301
34	-.111	.064	.462
35	.029	.282	.356
36	.048	-.034	.523
37	-.094	.180	.568

38	-.118	.157	.544
39	-.079	.288	.535
40	-.074	-.050	.513
41	-.158	.557	.243
42	-.048	.390	.288
43	-.186	.487	.439
44	.179	.419	.448
45	-.108	.244	.523
46	.024	.781	-.007
47	.035	.686	-.015
48	.065	.782	-.046
49	.054	.703	-.032
50	.103	.678	.013
51	.037	.666	.116
52	.046	.799	.023
53	-.001	.789	-.064
54	-.071	.758	.058

Nota: Método de extracción: factorización de eje principal.

Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Tabla 17: Matriz factorial

	Factor		
	1	2	3
1	.352	.107	.375
2	.295	-.091	.215
3	.409	.040	.124
4	.247	.123	.173
5	.400	-.005	.212
6	.173	-.297	.221
7	.403	.048	.419
8	.484	-.070	.432
9	.313	-.399	-.014
10	.423	-.318	.152
11	.444	-.257	.022
12	.510	-.414	.192
13	.481	-.437	.156
14	.684	-.372	.268
15	.309	-.485	.264
16	.524	-.413	.303
17	.611	-.305	-.360
18	.752	-.331	-.350
19	.744	-.344	-.379
20	.766	-.318	-.369
21	.805	-.312	-.339
22	.601	-.292	-.446
23	.781	-.334	-.346
24	.787	-.303	-.319
25	.011	.029	-.083
26	.075	-.048	-.303
27	.174	-.048	.064
28	.087	-.176	.424
29	.325	-.022	.501
30	.311	.156	.049
31	.184	.130	.129
32	.259	.080	-.061
33	.019	-.070	.311
34	.187	.119	.399
35	.369	.222	.218

36	.302	-.032	.440
37	.322	.207	.453
38	.276	.200	.445
39	.376	.284	.393
40	.184	.013	.465
41	.300	.524	.092
42	.326	.342	.149
43	.342	.490	.283
44	.620	.263	.222
45	.321	.263	.401
46	.443	.607	-.223
47	.397	.526	-.207
48	.458	.587	-.266
49	.413	.530	-.230
50	.466	.489	-.197
51	.457	.515	-.092
52	.488	.612	-.207
53	.396	.623	-.267
54	.385	.636	-.139

Nota: Método de extracción: factorización de eje principal.
a. 3 factores extraídos. 4 iteraciones necesarias.